

Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug

Jürgen Förster (Hg.)

kassel
university



press

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Förster, Jürgen

Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug / Jürgen Förster (Hrsg.)

– Kassel: Kassel University Press, 2000. – IV, 233 S.

ISBN 3-933146-37-2

© 2000, Kassel University Press GmbH, Kassel

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Verarbeitung: Zentraldruckerei der Universität Gesamthochschule Kassel
Printed in Germany

Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug

Einführung

Jürgen Förster (Kassel) 1

Die deutsche Philologie und die Lehrerbildung

Historische Perspektive aus aktuellem Anlaß

Uwe Meves (Oldenburg) 11

I. Differenzbeobachtungen

Das System der Wissenschaft und das der Schule

Zum Verhältnis von Hochschulgermanistik und Schulpraxis

1. Deutungen des Studienseminars

Fachliche und didaktische Wissensformen bei der Organisation eines Deutschkurses für die Sekundarstufe II am Beispiel „Schiffbruch mit Zuschauer“: Zur Aktualität und Geschichtlichkeit des Titanic-Mythos
Wolfgang Fehr (Studienseminar Kassel) 37

2. Stellenwert und Funktion eines germanistischen Fachstudiums in der Lehrerbildung – Innenansichten-

Hans-Otto Spillmann (Kassel) 65

Theorie-Praxis-Vermittlung

3. Literaturwissenschaft als Theorie – Literaturunterricht als Praxis?

Zum Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung im Lehramtsstudiengang Germanistik
Achim Barsch (Siegen) 87

II. Germanistik und Deutschlehrerbildung in der Medien- und Informationsgesellschaft

Literatur und Lesen in der Medienkonkurrenz

1. „In die Ecke – lesen, lesen!“

Literaturunterricht in der Medienkonkurrenz
Klaus-Michael Bogdal (Duisburg) 107

2.	Theorie als Sachwissen - Das <i>Gute Buch</i> zwischen Fachwissenschaft und Didaktik Nikolaus Wegmann (Köln)	121
3.	Kann die Schule von den „Neuen Literaturtheorien“ profitieren? Goethes „Faust“ und die Diskursanalyse Clemens Kammler (Bielefeld)	139
4.	Poesie und Medien Zur medienanalytischen Ausrichtung von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik Detlev Schöttker (Stuttgart)	163
5.	Zum Verhältnis von Sprach- und Literaturdidaktik in der Deutschlehrausbildung Spezialisierung in der Deutschdidaktik Kaspar H. Spinner (Augsburg)	195

III. Zur Reorganisation des Germanistik-Studiums

1.	Germanistik - <i>akademisch</i> verstanden Hochschuldidaktische Überlegungen zur Reform des germanistischen Lehramtsstudienganges Hubert Ivo (Frankfurt/ M.)	209
----	---	-----

Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen?

Fachstudium und Praxisbezug

Jürgen Förster

Zur Einführung

Die Lehrerausbildung ist wieder in den Horizont des bildungs- und hochschulpolitischen Interesses gerückt. Und dies nicht nur aufgrund der personellen Engpässe oder der Altersstruktur der Lehrerschaft, die für einen zunehmenden Unterrichtsausfall verantwortlich gemacht werden und die Öffentlichkeit mobilisiert. Zur Diskussion stehen vielmehr zur Zeit, Struktur, Organisation und wissenschaftliches Profil der Lehrerausbildung, um die auf Symposien, in Fachzeitschriften, auf der Hochschul- Rektorenkonferenz, im Wissenschaftsrat, den Print-Medien oder den Landtagen im Sommersemester gerungen und gestritten wird.

Der Fachbereich Germanistik der Universität-Gesamthochschule-Kassel hat vor diesem *Hintergrund* im Sommersemester 1999 eine Ringvorlesung unter dem Rahmenthema *‘Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug’* organisiert, aus der die nachfolgenden Beiträge hervorgegangen sind.

Die Fragestellung, die im Thema anklingt, hat zwei aktuelle Anlässe:

Zum einen der Bericht der Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen, der 1997 erschienen ist.¹ Die Kommission, die ihn erarbeitet hat, ist vom Ministerium für Wissenschaft und Kunst im Jahre 1996 auf Anregung der Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen eingesetzt worden. Daß dieser Kommission ausschließlich Erziehungswissenschaftler und Schulpädagogen angehörten, kein einziger Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker, sei lediglich am Rande vermerkt, ist aber gleichwohl bemerkenswert. Daß die Inhalte einzelner Unterrichtsfächer, daß fachbezogenes Lernen in diesem Bericht außen vor bleibt und der Eindruck entsteht, Bildung gerate unter die Herrschaft des didaktischen Subjektivismus, kann da kaum verwundern (dazu ausführlich H. Ivo 1999).

Mit den Empfehlungen zur Neuordnung der Lehrerausbildung meint die Kommission, den sich abzeichnenden gesellschaftlichen Strukturveränderungen, insbesondere im Beschäftigungssystem, sowie in den Lebensbedingungen und Orientierungen der Heranwachsenden, kurzum: in ihrem sozio-kulturellen Umfeld Rechnung zu tragen. Diese Veränderungen würden Schule und Lehrerausbildung vor neue Herausforderungen stellen und zwingen zu deren Reform, damit Ziele wie *individuelle Mündigkeit* und *Demo-*

¹ Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen. Neuordnung der Lehrerausbildung, Opladen 1997

kratie als Lebensform auch weiterhin eine Chance in den Bildungsinstitutionen hätten. Für wahr!

In der aktuellen Fachliteratur und Diskussion besteht darin auch Konsens. Ob sich dies indessen auch von den Vorschlägen zur Reform, die die Kommission unterbreitet, sagen läßt, wäre zu diskutieren. Abgesehen von strukturellen und organisatorischen Maßnahmen, die der Bericht empfiehlt, und von denen eine bereits im neuen Hochschulgesetz umgesetzt ist, nämlich die Etablierung eines Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerausbildung an jeder Hochschule des Landes, die LehrerInnen ausbildet, sind es vor allem inhaltliche Argumente, die insbesondere den an der Lehrerausbildung beteiligten geisteswissenschaftlichen Fächern Anlaß geben, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen.

Anliegen der Ringvorlesung ist nun nicht, in eine explizite Auseinandersetzung mit den Empfehlungen der Kommission einzutreten. Was hier vielmehr interessiert, sind einige Intentionen und Argumente, die der Bericht enthält und die speziell für die geisteswissenschaftlichen Fächer der Lehrerausbildung - wie die Germanistik – nicht ohne Belang sind. Ich nenne nur die folgenden:

1. Allen voran die Stärkung des Berufsbezugs in der Ausbildung. Stichwort: Professionalisierung der Lehrerausbildung mit dem Ziel der Handlungsqualifizierung für die unterrichtliche Praxis. Angestrebt wird eine enge Kopplung von Ausbildung und beruflichem Handeln, wobei auf Wirtschaft, Technik und Medizin verwiesen wird. Dies allein provoziert aus germanistischer Sicht schon etliche Fragen, als da etwa wären:

Was macht das Verhältnis von Hochschulgermanistik und Schulpraxis aus und zwar sowohl in wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive als auch in der Gegenwart und Zukunft? Wäre auf die Professionalisierung der Lehrerausbildung vor etwa 20 Jahren gedrängt worden, so ließe sich die Plausibilität eines solchen Anliegens vielleicht schwerlich bestreiten. Mit Blick aber auf den heutigen Arbeitsmarkt, wo jeder unserer Absolventen erfährt, daß die allgemein gebildete humanistische Persönlichkeit einfach nicht gefragt ist, sondern Fähigkeiten, die auf klare Systemfunktionen beschränkt sind, wird sich über den bildungs- und wissenschaftspolitischen 'Sinn' einer wissenschaftlichen Qualifizierung für ein eng begrenztes Tätigkeitsfeld mit Fug und Recht streiten lassen. In der Germanistik selbst gibt es denn auch seit längerem Stimmen, die gerade nicht die Ausbildung zum Spezialisten für ein enges Tätigkeitsfeld fordern, sondern den flexiblen Generalisten

(s.u.a. J. Schönert 1997). Davon abgesehen, läßt der Kommissionsbericht aber auch viele Grundlagenprobleme im Theorie-Praxis-Zusammenhang unthematisiert. Einerseits betont er zwar die prinzipielle Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handeln, die ihren eigenen Rationalitäten folgen, hebt hervor, daß wissenschaftliche Ergebnisse in die Situationswahrnehmung, Verhaltensbewertung und Handlungskompetenz der Lehrenden eingehen. Zudem wird die je spezifische Eigenstruktur der beiden Systeme kontrastiert, wobei das eine das andere nur jeweils in „Eigenschwingungen“ versetzen könne. Andererseits aber läßt er offen, worin die Bedingung der Möglichkeit für diese zu sehen ist, was die Logik der Produktion von Wissen in den jeweiligen Systemen Schule und Hochschule denn ausmacht. Welche Bedeutung kommt etwa den Institutionen selbst für die Organisation, Reglementierung, Kanalisierung von Wissen und Handeln zu, wo liegen die Grenzen und Probleme, die nicht zuletzt aus dem Zusammenhang von Institution, Macht und Geltungsansprüchen resultieren? Wie steht es um die Steuerungs- und Kontrollfunktionen von Institutionen? Mit den entsprechenden Problemkomplexen und Fragen beschäftigen sich die ersten drei Vorlesungen. Die erste, indem sie aus aktuellem Anlaß den Institutionalisierungsprozeß der deutschen Philologie und die Etablierung von Lehrstühlen für deutsche Sprache und Literatur an den Universitäten im 19. Jahrhundert rekonstruiert und reflektiert, war für deren Einrichtung doch leitendes Motiv, die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrern für neuere Sprachen und Literaturen zu ermöglichen und damit die Gleichrangigkeit mit der der alten Sprachen zu erreichen. Kaum verwunderlich, daß es gerade Oberlehrer wie H. Viehoff oder H. R. Hiecke waren, auf deren permanente Interventionen Ordinariate für deutsche Sprache und Literatur eingerichtet wurden.

In der 2. Vorlesung werden die Orte des fachdidaktischen Wissens aus der Sicht des Studienseminars thematisch. Der Blick wird dabei auf eine die Anwendungsperspektive mitbedenkende wissenschaftliche Theoriemodellierung gelenkt.

Von grundsätzlicher Art sind die Überlegungen, die H. O. Spillman in der 3. Vorlesung vorträgt. Vor dem Hintergrund des öffentlichen Reputationsverlusts von Germanistik und Deutschunterricht, die ihren 'Bonus' bis in die jüngere Gegenwart hinein aus der Bewahrung und Pflege zentral erachteter kultureller Werte bezogen und als Wertewissenschaft für Bildung und Stiftung kultureller/nationaler Identität unverzichtbar schienen, werden Diskussionsimpulse für deren Reform unter den gegenwärtigen kulturellen

und gesellschaftlichen Konstellationen thematisiert. Referiert wird dabei auf die gegenwärtigen Möglichkeitsbedingungen für Wissen und Wissensproduktion, in deren Gefolge die traditionellen Wahrnehmungs- und Denkstrukturen sich grundlegend ändern und der traditionelle 'Bonus' von Germanistik und Deutschunterricht seine Verbindlichkeit verliert. Curriculare Konsequenzen für ein germanistisches Fachstudium erscheinen von daher unabdingbar, um dieses an die strukturellen Veränderungen unserer Wirklichkeit anschließbar zu machen.

Das Problem des Verhältnisses von Hochschulgermanistik und Schulpraxis steht noch einmal im Zentrum der 4. Vorlesung. Hier ist es das Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung: Literaturwissenschaft als Theorie-Literaturunterricht als Praxis? Aus der Perspektive Empirischer Literaturwissenschaft mit systemtheoretischer Auslegung erfährt dies eine nähere Erläuterung. Dabei rückt der Transfer bzw. die Vernetzung von wissenschaftlichem Wissen und Handeln im Literaturunterricht in einen im Vergleich zu den frühen 70er Jahren neuen Denkhorizont. In diesem werden Möglichkeitsbedingungen entfaltet, den inzwischen brüchig gewordenen oder gar zum Stillstand gekommenen Interdiskurs neu zu beleben.

Mit der Professionalisierung der Lehrerausbildung soll aber - und damit ist ein 2. Motiv für die Ringvorlesung genannt -

2. zugleich die beklagte eindeutige Dominanz fachwissenschaftlicher Ausbildungsinhalte sowie die geringe Vertretung der Schulpädagogik überwunden werden. Damit verbindet sich zugleich eine herbe Kritik an den geisteswissenschaftlichen Fächern der Lehrerausbildung.

Während die fachspezifische Sozialisation in den mathematisch/ naturwissenschaftlichen Fächern als durchaus positiv erachtet wird, hier die angehenden Lehrerinnen und Lehrer ihre Identität als Fachlehrer aus der Fachdisziplin gewannen, wird den Geisteswissenschaften ein gebrochenes Verhältnis zur Praxis der Lehrerausbildung attestiert. Ja, sie sehen sich mit der Frage konfrontiert, ob sie für die Lehrerausbildung überhaupt geeignet seien und nicht eine alternative Organisation, welche Fachwissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer anbietet, wünschenswert wäre. Über die Berufsorientierung der Fachwissenschaften hinaus, ergeht an diese die Forderung nach breiterer Lebensorientierung als Berücksichtigung gesellschaftlicher, politischer, historischer, ökonomischer, ethischer, philosophischer Zusammenhänge. Die Fachwissenschaft müßte sich ihrer Prämissen bewußt wer-

den, sich selbst und ihre Folgen kritisch reflektieren. Zu letzterem ist sicherlich nichts hinzuzufügen.

Doch ein solches Unternehmen stellt sich heute schwieriger dar als im Ausgang der 60er Jahre, als in allen gesellschaftlichen Subsystemen Reformen angesagt waren, Bildung im Mittelpunkt des politisch-gesellschaftlichen Interesses zu stehen begann, die Germanistik den Wandel von einer „national- zu einer sozialwissenschaftlichen Grundlegung“ (E. Lämmert) vollzog, der wissenschaftliche Paradigmenwechsel einer Option, einem ‚Dispositiv‘ (M. Foucault), untergeordnet war, und eine grundlegende Theoretisierung, vor allem der Inhalte des sprachlich-literarischen Lehrens und Lernens in Angriff genommen wurde. Von all dem kann inzwischen keine Rede mehr sein. Die Germanistik findet ihre Einheit allenfalls noch in der Differenz, die Korrespondenzverhältnisse zwischen der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik sind gestört; in der Deutschdidaktik haben sich die Leitvorstellungen, Konzepte und Wissenschaftsverständnisse in hohem Maße pluralisiert. Verwertungserwartungen haben auch hier an Einfluß gewonnen und die empirische Wende ist eingeleitet worden. Beiträge, die ihre Praxisgewißheit nicht unmittelbar sinnfällig machen können, finden in ihrem Diskurs derzeit wenig Gehör; das Ziel theoretischer Selbstvergewisserung als ‚Platzhalterstelle‘ im Gefüge der Wissenschaften diskreditiert. Und dies in einem Augenblick, da sich der Übergang zu einer neuen Episteme, d.h. einer historisch variablen Wissensformation vollzieht, die neuzeitliche Wissensbestände, Erkenntnisprämissen und –methoden fragwürdig werden läßt und vertraute Handlungsmuster im Unterricht in Bedrängnis bringt.

Die Ringvorlesung will die neuen Herausforderungen aufnehmen und einen Rahmen bieten zur Bestandsaufnahme und Reflexion von Germanistik und Deutschunterricht in der Medien- und Informationsgesellschaft. Da möglicherweise Literatur, Lesen, Verstehen im kulturellen Wandel des Medien- und Informationszeitalter tiefer erschüttert sind und sich im Lehr- und Lernbereich Literatur curriculare Konsequenz im besonderen Maße aufzudrängen scheinen, kommt literaturwissenschaftlichen und –didaktischen Themen Priorität zu.

So stehen alle Vorträge im zweiten Teil der Vorlesung im Zeichen von ‚*Germanistik und Deutschlehrerbildung in der Medien- und Informationsgesellschaft*‘. Vielleicht läßt sich eine solche systematische Vergewisserung, wie sie intendiert ist, in diesem Rahmen angemessener zum Thema machen, als in einem Denkraum, in dem wissenschaftliche Theorie und Schule synthetisiert werden sollen. Und vielleicht können innerhalb der Germanistik die

gesellschaftlichen, kulturellen und bildungspolitischen Umbrüche, die sich ereignen und die die Bedingungen, unter denen der Deutschunterricht stattfindet, das Lehren und Lernen von deutscher Sprache und Literatur, offener und nachhaltiger bearbeitet werden als von einer Stelle außerhalb germanistischer Wissenschaft, die unter solcher Voraussetzung, von der Mitarbeit an der Lösung dieser Probleme freigestellt würde. Vielleicht ließe sich von einer Deutschdidaktik als Teildisziplin der Germanistik aus – wie H. Ivo zu bedenken gibt – „auch die Differenzen zum deutsch didaktischen Diskurs vor Ort sinnfälliger bestimmen und damit die genuine Aufgabe dieser Teildisziplin ‚angstfreier‘ im Hinblick auf die Verwertungserwartungen formulieren“ (H. Ivo 1999, S. 176 f.).

Daß mit dem Didaktischen hier mehr gemeint ist als die Reduktion auf die Didaktik des Schulfaches Deutsch, deren Selbstverständnis und Aufgabe darin besteht, das von der Germanistik vorgegebene Wissen und dessen Struktur lehrplan- und adressatengerecht umzusetzen, ist offensichtlich. Das Didaktische ist hier vielmehr integraler Bestandteil von Forschung und Lehre der philologischen Wissenschaft, ist wissenschaftsdidaktische Reflexion des Begründungs- und Verwendungszusammenhangs der Disziplin, ihres Erkenntnisinteresses, ihrer Methodologie und ihrer Gegenstandskonstitution. Als solche stellt die Didaktik eine institutionalisierte Reflexionsstufe dar und als solche hielt sie in den frühen 70er Jahren Einzug in die Germanistik. Man kann auch sagen: Die Entstehung der germanistischen Fachdidaktik fällt zusammen mit der um 1965 herum aufbrechenden Krise in Kultur, Wissenschaft und Bildung. Mit Hilfe der Fachdidaktik sollte zum einen einer vermeintlich 'reinen' zweck- und anwendungsfreien Wissenschaft Einhalt geboten, zum anderen der gesellschaftswissenschaftlichen Öffnung der Germanistik und ihrem Anwendungsbezug Nachdruck verliehen werden. Wie seinerzeit für W. Benjamin die "Krise der Bildung" im genauen Zusammenhang damit stand, daß die Literaturgeschichte sich ihrer wichtigsten Aufgabe entledigt hatte - der didaktischen nämlich, so sollte der Anteil des Didaktischen in Forschung und Lehre erneut dazu beitragen, den eingetretenen Verlust der traditionellen und kulturellen Funktion von Germanistik und Deutschunterricht zu überwinden und wieder eine gesamtgesellschaftliche Legitimation zurückzugewinnen.

Anliegen der Ringvorlesung

Die Ringvorlesung möchte da wieder anknüpfen ohne jedoch in Anbetracht einer Fülle soziokultureller, politischer, wissenschaftlicher Verschiebungen und Brüche, die seither stattgefunden und den aufklärerischen Optimismus erschüttert haben, neue Idealisierungen vorzunehmen und Illusionen zu wecken. Gleichwohl hält sie am Gedanken fest, daß „individuelle Mündigkeit“ und „Demokratie als Lebensform“ von aufklärerischem Denken untrennbar sind. Vielleicht kann das Reden über den Lehramtsstudiengang Deutsch dazu genutzt werden wie auch dazu, die wissenschaftliche Beschäftigung mit germanistischen Themen in spezifischer Weise zu modifizieren.

Hubert Ivo, Frankfurter Germanist, Fachdidaktiker und ein entschiedener Reformers der 70er Jahre, der auch in dieser Ringvorlesung das Wort ergreift, hat 1991 bereits dazu aufgerufen, *jetzt als Germanisten über den Lehramtsstudiengang Deutsch (zu) reden!*. Und er hat zugleich deutlich gemacht, daß das Reden über die Berufsbezogenheit eines germanistischen Studiums von unterschiedlichen Vorstellungen darüber gesteuert wird, wie das Verhältnis von Wissen und Tun und die Herleitung von Kriterien zur Bestimmung dieses Verhältnisses sowie die institutionelle Verankerung der Lösung dieser Verhältnisbestimmung gedacht wird. Idealtypisch lassen sich - nach Ivo - zwei Positionen unterscheiden: eine erste, die Ivo eine dualistische nennt. Sie geht davon aus, daß das im germanistischen Studium erworbene Wissen, das im Deutschunterricht weiter zu vermittelnde Wissen ist. Das Wissen, wie diese Vermittlung im Hinblick auf die Institution Schule und im Hinblick auf die Personen, die in ihr lernen, zu bewerkstelligen sei (z.B. als didaktische Reduktion), wird außerhalb der Germanistik angeeignet. Entsprechend erfolgt die Herleitung von Kriterien zur Verhältnisbestimmung von Wissen und Tun aus getrennten Bereichen. Aus einer handlungsfrei gedachten Thematisierung deutscher Sprache und Literatur mit dem Ziel, methodisch geleitete Erkenntnis zu gewinnen; zum anderen aus der Handlungssituation des Unterrichts. Das Kriterium der sachlichen Angemessenheit des im Unterricht Behandelten und das Kriterium der Opportunität des Behandelten im Blick auf die Verhandlungssituation werden zu einem Kriterienpaar synthetisiert. Folglich weist diese Position die Aufgabe, germanistisches Wissen zu lehren einer Institution zu, die mehr oder minder von Institutionen getrennt ist, die das know how des Handelns vermitteln. Im Extremfall sind das ausschließlich die Studienseminare der zweiten Phase der Lehrerausbildung oder es werden Parzellen im Studium reserviert-, die z.B. als schul-

praktische Studien für erziehungswissenschaftliche Zwecke und fachdidaktische Veranstaltungen im Wissenschaftsbetrieb einen quasiextraterritorialen Status haben. Die *zweite Position* nennt Ivo eine monistische, analytische und integrative Position. Für sie ist der Kernbestand germanistischen Wissens in der Schule und Universität im Hinblick auf seine Genese, Struktur und Funktion identisch. Die Vermittlungsfrage in der Schule ist lediglich ein Spezialfall innerhalb der allgemeinen Funktionsbestimmung der Germanistik. Die Kriterien für das spezifische Handeln des Deutschlehrers sind der wissenschaftlichen Thematisierung der germanistischen Gegenstände und ihrer Aneignung immanent. Sie werden in der Analyse dieser Thematisierung und der Aneignungsformen zugänglich. Daher geht diese Position davon aus, daß in der spezifischen Thematisierung der germanistischen Gegenstände und ihrer Aneignung auch die Kriterien für das unterrichtliche Handeln des Deutschlehrers gewonnen werden. Sie sieht in der Germanistik selbst den Ort fachdidaktischer Reflexionen.

Die Ringvorlesung geht vom Grundsatz her davon aus, daß der Lehramtsstudiengang Deutsch vom Ansatz her in seiner inneren Ausgestaltung und in der institutionalen Zuordnung ein germanistischer Studiengang ist. Entsprechend ist über die Berufsbezogenheit von einer monistischen, analytischen und integrativen Position aus zu reden.

Literatur:

Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen. Neuordnung der Lehrerausbildung, Opladen 1997.

H. Ivo: Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit, Hohengehren 1999.

J. Schönert: Philologische Kompetenz als 'Schlüsselqualifikation' für den Arbeitsmarkt der 'Informationsgesellschaft', in: MDGV 4/97, S. 56-66.

**Die deutsche Philologie und die Lehrerausbildung:
Historische Retrospektive aus aktuellem Anlaß**

Uwe Meves

"Fragt man danach, ab wann es eigentlich 'den Deutschlehrer' gibt, unter welchen Umständen sich eine professionell mit der Vermittlung muttersprachlicher Bildung bzw. germanistischen Wissens in der Schule befaßte Lehrergruppe herausbildete und worin sie sich von anderen Gruppen in Selbstverständnis, Kompetenz und Habitus ('wir Deutschlehrer') unterschied, gerät man auf ein kaum bearbeitetes Feld. [...] über Aspekte der 'Professionalisierung' [...] dieser Disziplin, der Herausbildung germanistischer Berufe, speziell von Experten für den Deutschunterricht, wissen wir wenig." (Zimmer, 1989, S. 611) Dieser Befund trifft - bedauerlicherweise - im wesentlichen noch heute zu. Eine differenzierte Gesamtuntersuchung der Beziehungen zwischen der Universitätsdisziplin Deutsche Philologie, der Lehrerausbildung und dem Schulfach Deutsch an Gymnasien und Realschulen steht noch immer aus. Jörg Bürmanns Feststellung etwa, die "Bedingung der institutionellen Existenz der Germanistik an der Universität" bestehe in der der Germanistik von der staatlichen Kultusbürokratie historisch zugewiesenen Lehrerausbildungsaufgabe, bleibt allzu summarisch. Hier soll daher auch nicht der Versuch unternommen werden, mit groben Strichen eine Skizze des keineswegs geradlinig und gleichförmig verlaufenden Prozesses vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis in unsere Gegenwart zu entwerfen. Zimmer beschränkte seine Untersuchung auf die Zeit zwischen Reichsgründung und Jahrhundertwende: ihm ging es insbesondere um den Nachweis, dass sich erst in dieser Phase " 'die Deutschlehrer' als eigenständige Gruppe mit einem spezifischen Selbstverständnis innerhalb der Philologenprofession heraus [bilden]." (1989, S. 612) Ich möchte an dieser Stelle den Blick auf zwei frühere Phasen lenken und kann nur hoffen, damit nicht zu sehr die von dem Initiator der Ringvorlesung in die historische Retrospektive gesetzten Erwartungen zu enttäuschen.² Der erste Teil des Vortrags behandelt das zweite Viertel des 19. Jahrhunderts. In diese Phase fällt die preußische Lehrerprüfungsordnung von 1831, mit der bekanntlich Adolf Matthias das Fach Deutsch "an Würde den philologischen Fächern gleichgestellt" sah und den Tag ihres Erlasses "als den Geburtstag des Deutschlehrers" begrüßte. (1907, S. 220) Diese Einschätzung findet sich bis in die Gegenwart, wie etwa Harro Müller-Michaels Rückblick auf "150 Jahre Deutschlehrer" (1981/82, S. 157 -

² Ich greife im folgenden auf meine einschlägigen Untersuchungen (siehe insbesondere Meves 1989, 1991, 1994a, 1994b, 1998, 1999) zurück und werde des öfteren die zeitgenössischen Stimmen zu Wort kommen lassen. Zur Gesamthematik siehe Abels, 1988, S. 105-119; Weimar, 1989, insbesondere S. 411-430; Kopp, 1994, S. 704-728.

159) illustriert.³ Der zweite Teil gibt einen Ausblick auf die 60er Jahre des 19. Jahrhunderts, deren Bedeutung zuletzt Klaus Weimar besonders nachdrücklich betont hat: mit den in diesen Jahren erlassenen neuen "Prüfungsordnungen, die eine Deutschprüfung auf einem nur durch ein germanistisches Studium zu erreichenden Niveau vorsahen, [...] war die deutsche Philologie [geradezu schlagartig] an zwei Dritteln der Universitäten, die Deutschland nach der Auflösung des Deutschen Bundes und dem Ausscheiden Österreichs noch aufzuweisen hatte, zum möglichen Brotstudium und zum Prüfungsfach im Staatsexamen geworden". (1989, S. 417)

Nach Bürmann war "ein Bewußtsein des Berufsbezuges in der Germanistik schon bei ihrer Genese nicht vorhanden" gewesen, weswegen es "auch kaum auf dem Wege einer Rekonstruktion der *Fachgeschichte* wiederentdeckt werden" könne. (1978, S. 3) Ob diese These so zutrifft, wird hoffentlich nach dem Vortrag eindeutiger und fundierter zu beantworten sein.

•

Am 15. Januar 1840 unterrichtete der 24jährige Breslauer Privatdozent Gustav Freytag das preußische Kultusministerium brieflich über seine augenblickliche Situation: "[...] Seit Ostern vorigen Jahres bin ich als Docent für deutsche Sprache, Literatur- u. Kulturgeschichte an der Universität Breslau habilitiert, nachdem ich unter Schneider und H[offmann], später in Berlin unter Böckh, Bopp und Lachmann meine Studienjahre verlebt hatte. Ich lese gegenwärtig im zweiten Semester meiner academischen Thätigkeit vor einem freilich nicht großen Kreise von Zuhörern, und sehe mit herzlicher Freude, dass es mir gelingt, ihnen Interesse an meinen Studien einzuflößen. Freilich wird bei der Armuth unserer Studentenwelt das Studium der deutschen Sprache und Literatur immer nur die Lieblingsbeschäftigung Weniger, Wohlhabender bleiben, da es außerhalb des Kreises der Brodwissenschaften liegt. Auch ist die deutsche Philologie, ehrlich gesagt bis jetzt noch eine sehr aristokratische Frau, die den Zugang zu sich vielfach erschwert und dadurch manchen schüchternen Musensohn abschreckt; und deßhalb steht es hier in Breslau allerdings noch so, dass wir armen Germanisten aus unseren Büchern u. Heften einen Trichter bauen und wie Amei-

³ Vgl. ebf. Ivo, 1989, S. 23; zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung siehe allgemein Tenorth, 1987, S. 250 ff.

senlöwen lauern müssen, bis irgend ein Zuhörer in unsern Kreis hineinfällt. Dafür aber halten wir ihn auch fest." (Zit. nach Meves, 1989, S. 28 f.)

Entscheidend für die Lage des Vertreters der jungen Universitätsdisziplin Deutsche Philologie ist das Faktum, dass sein Fach nicht als 'Brotwissenschaft' fungiert, dass das Studium der Deutschen Philologie nicht zu einem 'Brotberuf' führt. Entsprechend gering fällt die studentische Nachfrage aus, nur "Wohlhabende" können es sich leisten, sich mit einem "außerhalb des Kreises der Brodwissenschaften" liegenden Fach zu befassen. Der hoffnungsvolle Dozent muß sich dem Kreis der "armen Germanisten" zurechnen. Die mit der Aufnahme der Privatdozententätigkeit signalisierte Erwartung einer akademischen Karriere in dem neuen Fach schien nicht allzu verheißungsvoll. Zur gleichen Zeit fanden in Breslau offenbar auch die Lehrveranstaltungen des Ordinarius für deutsche Sprache und Literatur Heinrich Hoffmann (von Fallersleben), bei dem Gustav Freytag zuvor studiert hatte, wenig Interesse bei den Studenten. 1840 verlangte das preußische Kultusministerium von Hoffmann eine Erklärung, warum er im Wintersemester 1839/40 zwei Vorlesungen habe ausfallen lassen, "da der angeführte Grund, 'wegen unzureichender Zahl der Zuhörer' für nicht haltbar erachtet werde" (Hoffmann 1842, S. 741). Hoffmann benutzte diesen Anlaß dazu, ausführlich seine Ansicht "über den gegenwärtigen traurigen Zustand der deutschen Studien auf Universitäten und Schulen" auszusprechen: "Die Gründe meiner beschränkten akademischen Thätigkeit liegen nur in der gänzlichen Untheilnahme an deutscher Sprache und Literatur von Seiten der Studirenden. Es hat sich unter ihnen der Glaube an gewisse nothwendige Collegia gebildet, welche Jeder dereinst gehört haben muß; zu diesen Collegien gehört keins über deutsche Sprache und Litteraturgeschichte. Dieser Glaube ist zu einer heiligen Überlieferung geworden, die sich wie ein alter Zunftbrauch fortpflanzt und fanatisch festgehalten wird. Dagegen richtet kein Professor etwas aus: es ist eine Macht, an die man sich gewöhnt hat, die man als süße Bequemlichkeit nicht aufgeben will [...]" (Hoffmann, 1842, S. 741) Der Haltung der Studenten korrespondieren der mangelnde Kenntnisstand und das Desinteresse der Gymnasiallehrer: "Die meisten Lehrer, denen das Deutsche als Unterrichtsfach auf Gymnasien zugetheilt ist, verstehen von dem, was heutiges Tages bei dem Stande der deutschen Philologie verlangt werden kann, gar wenig, haben oft von einem geschichtlichen Entwicklungsgange der Sprache gar keine Ahnung, wollen auch nebenbei nichts darin leisten, und die wenigen dafür beseelten Lehrer, die sich eine gehörige Kenntniß dieses Faches erworben haben, können nichts darin

leisten, weil (nach mehrseitigen Erkundigungen) für das Deutsche auf den meisten Gymnasien wöchentlich nur *zwei Stunden* bestimmt sind". (Hoffmann, 1842, S. 742)⁴

Dass diese "schmähliche Vernachlässigung des Studiums unsrer eignen vaterländischen Sprache und Litteratur *nicht* in der Absicht der hohen Behörden liegt", geht für Hoffmann eindeutig aus den Anforderungen zum Fach Deutsch in der Prüfungsordnung von 1831 hervor, die zum ersten Mal den angehenden Gymnasiallehrern in Preußen *expressis verbis* eine Prüfung in der deutschen Sprache auferlegte. Nach dieser Prüfungsordnung sollte die unbedingte *facultas docendi* nur demjenigen erteilt werden, der "wenigstens in einem der drei wesentlichen Stücke des höheren Schulunterrichts, d.h. 1) in den beiden alten Sprachen und in der Muttersprache; 2) in der Mathematik und den Naturwissenschaften und 3) in der Geschichte und Geographie des Stoffes so weit mächtig ist, um bei gehöriger Vorbereitung diesen Gegenstand in einer der beiden oberen Classen eines Gymnasiums mit Erfolg lehren [...] zu können." (Neugebauer, 1835, S. 249) Im "Deutschen" sollte sich die Prüfung beziehen "auf die allgemeine Grammatik, auf den eigenthümlichen Character und die Gesetze der deutschen Sprache, so wie auf ihre historische Entwicklung und die Geschichte ihrer Litteratur. Wer nicht so viel Kenntniß der deutschen Sprache und Litteratur und so viel wissenschaftliche Bildung besitzt, dass er in jeder Classe selbst der höchsten, mit Nutzen in der deutschen Sprache zu unterrichten vermöchte, kann auf die unbedingte *facultas docendi* im philologischen Fache keinen Anspruch machen." (Neugebauer, 1835, S. 250)

Für Hoffmann lag die eigentliche Ursache der Misere bei den Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen: Sie "bestehen nur aus 6 (7) Männern, es hat also nicht jede Schuldisciplin ihren Vertreter, mehrere Fächer werden in einer und derselben Person als vereinigt vorausgesetzt, und es ist nur dem Zufalle zu verdanken, wenn Einer etwas wissenschaftliche Kenntniß vom Deutschen hat, oder, wie Lachmann, classische und deutsche Philologie in sich vereint. Selten also kann einmal ein Candidat die unbedingte *Facultas docendi* erlangen, weil Niemand vorhanden ist, der in einem noch dazu erforderliche Fache gehörig nach Vorschrift prüfen kann. Doch wenn auch das Glück einen deutschen Philologen mit in die Prüfungskommissionen geführt hat, und wenn dieser nun die Candidaten in deutscher Sprache und Litteraturgeschichte prüft, nun, so ist es auch weiter nichts, wenn der Candidat *nicht* besteht." (Hoffmann, 1842, S. 742) Hoffmann benennt damit den

⁴ Zum Deutschunterricht siehe Jäger, 1981, S. 21 ff; Abels, 1989, S. 269-282.

entscheidenden Punkt: Nicht die *Norm* der Prüfungsordnung, sondern die Zusammensetzung und *Praxis* der Prüfungskommissionen bestimmen das Studienverhalten der Studenten.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gehörte in Preußen nur der Berliner Ordinarius Karl Lachmann einer Wissenschaftlichen Prüfungskommission (von 1825 - 1833) an, wobei er die Berufung nicht seiner Eigenschaft als Germanist, sondern als klassischer Philologe verdankte.⁵ Bezeichnenderweise suchte diese Kommission mit Lachmann im Herbst 1831 um die Genehmigung nach, die unbedingte *facultas docendi* im philologischen Fach "auch bei einer nur allgemeinen Kenntniß der deutschen Sprache und Litteratur" erteilen zu dürfen. Das Kultusministerium lehnte diesen Antrag jedoch in aller Schärfe ab und unterstrich dabei noch einmal, welchen Wert es auf die Kenntnis der deutschen Sprache und Literatur legte. (siehe Meves, 1994 b, S. 155 f.) In den Prüfungstabellen der Prüfungskommissionen fehlen für die Zeit vor 1831 zumeist Angaben über die Lehrbefähigung für eine bestimmte Klasse oder Jahrgangsstufe. Eine willkommene Ausnahme bildet die Berliner Kommission gerade für die Zeit, in der Lachmann ihr als Prüfer angehörte. In den Jahren von 1825 bis 1833 unterzogen sich insgesamt ca. 340 Kandidaten einer Prüfung. Etwas mehr als die Hälfte von ihnen erhielt eine Fakultas für Deutsch und von diesen wiederum knapp sieben Prozent (12 Personen) eine Fakultas für die oberen Klassen. Zwischen drei und vier Prozent aller Geprüften erhielt demnach eine Lehrberechtigung für Prima und/bzw. Sekunda. Nach Lachmanns Ausscheiden übernahm der einflußreiche und langjährige Direktor der Kommission, der Philosoph Trendelenburg, die Deutsch-Prüfungen von 1835 bis 1860. Von 1847 bis 1866 erreichten etwa 75 Prozent aller Geprüften (830 Personen) eine Fakultas für Deutsch, knapp die Hälfte von ihnen erhielt die Fakultas für die oberen Klassen. Im Vergleich zu der Zeit als Lachmann prüfte, erhöhte sich demnach unter dem Philosophen Trendelenburg die Zahl der für oberen Klassen erteilten Lehrberechtigungen in Deutsch prozentual um das Zehnfache auf 36 Prozent. Trendelenburg setzte freilich in der Prüfung im Fach Deutsch ganz andere Akzente als Lachmann, wie aus seinem Schreiben vom 29. September 1860 an das Kultusministerium hervorgeht: "Im Deutschen fordern die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen je nach ihrer Zusammensetzung Verschiedenes. Die hiesige hat seit *Lachmanns* Ausscheiden aus ihrer Mitte, also seit ca. 30 Jahren keinen Vertreter der deutschen Philo-

⁵ Im Königreich Hannover gehörte Jacob Grimm seit 1831 der Wissenschaftlichen Prüfungskommission an, siehe Weimar, 1989, S. 411-413 und Meves, 1994 b, S. 157 f.

logie besessen und es ist mit ihr niemand beauftragt gewesen. Daher ist die *facultas docendi* im Deutschen weniger von speziellen Studien in der deutschen Philologie, als von der allgemeinen und philosophischen Bildung abhängig gewesen, mit der dieser Unterrichtszweig namentlich durch die deutschen Aufsätze und die richtige Auffassung der Litteratur in der nächsten Verbindung steht." (Zit. nach Meves, 1991, S. 179) Trendelenburg erwartete von den Philologie-Kandidaten die Kenntnis der allgemeinen oder philosophischen Grammatik. Da er diese im Sinne seines Schwiegervaters Karl Ferdinand Becker auffaßte, "wurden die Schulamtskandidaten zum Studium der Becker'schen Werke veranlaßt und er trug so zu der großen Verbreitung von Becker's Ansichten bei, die nicht bloß für den Unterricht in der deutschen Sprache, sondern auch für die lateinische und griechische Grammatik massgebend wurden." (Bratuschek, 1873, S. 95)

Ungeachtet der Prüfungsordnung von 1831 bildeten germanistische Universitätsstudien in der Praxis nicht die unerläßlichen Voraussetzungen für den angehenden Deutschlehrer selbst in den oberen Klassen. Um diese Berechtigung zu erlangen, reichte es aus, sich anhand einschlägiger Handbücher und Leitfäden privatim für die Prüfung vorzubereiten. Hans-Jürgen Apel gelangte in einer Untersuchung über die preußischen Gymnasiallehrer in der Zeit von 1820 bis 1850 zu dem Ergebnis, dass das Studienverhalten "den im Prüfungsreglement enthaltenen Anforderungen" entsprochen habe. (1985, S. 365) Das trifft jedoch auf die Lehramtskandidaten für Deutsch gerade nicht zu. Eine intensivere Beschäftigung mit germanistischen Studien ist höchstens bei denjenigen Kandidaten anzunehmen, die bei der Prüfung Deutsch als "Hauptfach" bezeichnet haben. Und das waren wenige. Nach den Berichten der Bonner Kommission etwa nannten von über 200 von 1837 bis 1853 geprüften Kandidaten nur 6 Deutsch als Hauptfach. Die Lehrerbildung - so läßt sich ein vorläufiges Fazit ziehen - bildete für das Fach Deutsche Philologie *nicht* die Bedingung ihrer institutionellen Existenz wie etwa für das Fach Mathematik. Zu korrigieren ist die Darstellung Jörg Jochen Müllers, seit den dreißiger Jahren habe "es zunehmend zu den Amtsobliegenheiten germanistischer Hochschullehrer [gehört], Deutschlehrer auszubilden und zu examinieren.« (1974, S. 100) Die Einrichtung germanistischer Professuren war bis dahin erfolgt, noch bevor eine wirksame funktionale Verknüpfung zwischen dem Universitätsfach und der Deutschlehrausbildung stattgefunden hatte. Immerhin beriefen sich vereinzelt schon universitäre Gremien und Professoren auf die Bedeutung des Fachs für die Lehrerausbildung. So motivierte etwa das akademische Konsistorium der

Universität Kiel seinen Vorschlag, eine Professur für germanistische Sprachen einzurichten, unter anderem damit, «dass künftige Lehrer an unsern Gelehrtenschulen oder anderen höhern Bildungsanstalten" dieses Fachs bedürfen. (Zit. nach Bülck, 1951, S. 372) Dafür, dass auch Professoren den Zusammenhang zwischen gymnasialem Deutschunterricht, Lehrerausbildung und Universität nicht aus den Augen verloren, bildete Heinrich Hoffmann keinen Einzelfall. Verwiesen sei exemplarisch auf die 1842 in Tübingen gehaltene Antrittsrede Adelbert von Kellers,⁶ der an der Universität und am Reallehrerseminar in Tübingen unterrichtete, oder auf Karl Müllenhoff, ehemaligen Hilfslehrer an der Gelehrtenschule in Meldorf. In seinem Gesuch um Verleihung einer Professur an der Universität Kiel (1845) hegte er "die sicherste Hoffnung", die von ihm an der Universität Kiel eingeführten Studien der germanischen Sprach- und Altertumskunde "allmählich immer mehr in den Kreiß Derer einzuführen, die ohne Brotstudien zu sein doch ihre Jünger finden. Wenn ein besserer Unterricht in der neuern Sprachen, vorzüglich aber in der Muttersprache unsern Gelehrtenschulen Noth thut, so wird die Verbesserung nur möglich sein, sobald den Lehrern auch in diesem Fache die so nothwendige wissenschaftliche Vorbildung möglich gemacht ist". (Zit. nach Bülck, 1951, S. 402)

Kamen bereits in Kellers und Müllenhoffs Vorschlägen die eigenen schulischen Erfahrungen zum Tragen, so gilt das umsomehr für Vertreter der Schulseite im eigentlichen Sinn, auf die nun der Blick gelenkt werden soll. Im gleichen Jahr, in dem Hoffmann - kurz vor seiner politisch motivierten Entlassung aus dem Breslauer Ordinariat - seine Rechtfertigung über die von ihm nicht gehaltenen Vorlesungen bekannt machte, veröffentlichte Robert Heinrich Hiecke sein Buch "Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien" (1842). Für den Merseburger Gymnasiallehrer spielte die Deutschlehrausbildung eine entscheidende Rolle für die Umsetzung seiner Konzeption des Deutschunterrichts, in der der Lektüre Lessings, Schillers und Goethes in den oberen Klassen ein zentraler Stellenwert zukam. Hiecke mußte jedoch konstatieren, "dass es für die Ausbildung der künftigen Lehrer des Deutschen noch an einer Grundbedingung fehlt, an welcher es für kein anderes Gebiet des Gymnasialunterrichts gebricht, - an eigenen Universitätsdozenten. Zwar für altdeutsche Philologie ist auf mehreren Universitäten ausreichend gesorgt; aber auch für die neudeutsche, die doch wahrlich jener an Wichtigkeit nicht nachsteht?" (1842, S. 284) Gründliche Studien "in der neuhochdeutschen Philologie" (S. 286) auf der Universität sind unabdingbar,

⁶ Inauguralrede über die Aufgabe der modernen Philologie. Stuttgart 1842.

soll der angehende Deutschlehrer angemessen für die Ausübung seines Berufs qualifiziert werden. Hiecke dürfte wohl der erste gewesen sein, der, von dem Berufsfeld des höheren Lehrers und der Ausbildungsfunktion der Universität ausgehend, eine institutionelle Verankerung der Spezialisierung des Universitätsfaches in eine *altdeutsche* und *neuhochdeutsche* Philologie forderte: "Wenn die altdeutsche Philologie noch so gut vertreten wird, so reicht dieß doch keineswegs aus; das Gebiet der deutschen Sprache und Literatur ist so ausgedehnt, dass, wenn nicht für die Entwicklung derselben seit Luther eigene Docenten auf den Universitäten angestellt werden, das nächste Bedürfniß der Gegenwart immer zu kurz kommen wird." (S. 286)

Nicht nur die Forderung nach Einbindung der Deutschen Philologie in die Lehrerausbildung verbindet Hiecke mit dem nicht allein als Schulpraktiker und Schultheoretiker ungemein produktiven und vielseitigen Karl Mager (1810-1858). Mager hat in der germanistischen Fachgeschichte wenig Beachtung gefunden, da diese den Zusammenhang des Institutionalierungsprozesses des Universitätsfaches Deutsche Philologie mit der Lehrerausbildung vernachlässigte, dem Magers Interesse vorrangig galt.⁷ Zur Verwirklichung des Ziels einer modernen Humanitätsbildung in den Schulen forderte er die Bildung eines dem Stand klassischer Philologen vergleichbaren Standes moderner Philologen "für den Unterricht in neueren Sprachen und Literaturen" (Mager, 1843, S. 20). Die Voraussetzung für die Bildung dieses Standes moderner Philologen war jedoch an den deutschen Universitäten noch nicht gegeben: "Es gibt einige Universitäten, auf denen *deutsche* Philologie studiert werden kann; die französische und die englische Philologie ist auf den meisten Universitäten gar nicht besetzt [...]" (S. 21 f.) Drei Hauptaufgaben haben diese Professoren zu erfüllen:

- sie leisten Dienste für die Gesamtuniversität durch literaturhistorische und interpretierende Vorträge sowie durch Stilübungen für die Studenten aller Fakultäten;
- sie sind zuständig für die Ausbildung der künftigen Lehrer höherer Schulen und
- für die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Für die beiden zuletzt genannten Aufgaben sah Mager bereits die Einrichtung eines Seminars für moderne Philologie (S. 106, 110) vor. Ihm gebührt damit das Verdienst, als erster öffentlich die Einrichtung des Seminar-Instituts auch für die neueren Philologien gefordert zu haben, eine Forderung,

⁷ Zu Mager siehe F. Taege, 1989, 638-642; Meves, 1989, S. 11-27.

die erst Jahrzehnte später eingelöst werden sollte, sieht man einmal von der frühen Rostocker Seminargründung (1839/58) ab.

Magers Entwurf der modernen Philologie und seine Konzeption des Studiums der neueren Sprachen und Literaturen als Humanitätsstudium beeinflussten in starkem Maße Ludwig Herrig und Heinrich Viehoff, die Gründer des "Archivs für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen".⁸ Die 1846 von dem Düsseldorfer Realschul-Oberlehrer und dem Oberlehrer an der Real- und Gewerbeschule in Elberfeld gegründete Zeitschrift sollte sich als außerordentlich erfolgreich erweisen: sie gilt heute als "die älteste neophilologische Zeitschrift der Welt". (Kolb, 1988, S. 10) Auch wenn sich das "Archiv" "rein als pädagogisch-didaktische Zeitschrift" ("Archiv" 1. Jg. 1. Bd., 1846, S. 2) betrachtete, verfolgten die beiden Herausgeber von Anfang an mit der Gründung ihrer Zeitschrift doch zugleich das Ziel, "der modernen Philologie eine achtungswerthe Stellung neben der altclassischen zu erringen" (S. 2). Eine nachhaltige Verbesserung des Schulunterrichts in den neueren Sprachen und Literaturen war nach Herrigs und Viehoffs Überzeugung allerdings davon abhängig, dass die Universitäten den zukünftigen Sprachlehrern die Möglichkeiten boten, "eine gründliche philologische Kenntniß dieser Sprachen und Literaturen zu gewinnen." Wie das Stichwort "philologisch" signalisiert, lieferte die Leitdisziplin Klassische Philologie das Vorbild für die eingeforderte Wissenschaftlichkeit der Ausbildung. Das entscheidende Kriterium des modernen Philologen sollte jedoch ein "comparativ und historisch" betriebenes Studium bilden ("Archiv" 1. Jg. 1. Bd., 1846, S. 3).

Dass Mager - der vermutlich "erste Fachdidaktiker der lebenden Sprachen" (Finkenstaedt, 1983, S. 46) - das Erscheinen des "Archivs" engagiert begrüßte und den ersten Band in seiner eigenen Zeitschrift "Pädagogische Revue" ausführlich besprach, lag nahe. Er erhob es geradezu zur "Pflicht" des "Archivs", "den heutigen Lehrern der neueren Sprachen und Litteraturen so viel als möglich von dem zu geben, was ihnen die Universität hätte geben sollen", nämlich eine gründliche philologisch-historische Ausbildung (1846, S. 323). Für Lehrer der deutschen, französischen und englischen Sprache gehörten nach Mager Alt- und Mittelhochdeutsch, Altfranzösisch und Angelsächsisch zum unabdingbaren Wissensprofil, sollten sie den an einen Lehrer der neueren Sprachen zu stellenden Anforderungen gerecht werden. Er empfahl daher den Herausgebern, ihr Organ "nebenbei auch zu einer Elementarschule für das Alt- und Mittelhochdeutsche, für das Altfran-

⁸ Siehe Meves, 1998, S. 1-17.

zösische und für das Angelsächsische zumachen, [...] und so die in diesen Dingen noch unwissenden Leser für diese Studien gewonnen und sachte in die Sache eingeführt würden." (1846, S. 323) Das "Archiv" sollte folglich ein Defizit der Universitätslehre ausgleichen helfen. Mager versprach sich dadurch eine wichtige Hilfe für die Realisierung der Bildung eines Standes moderner Philologen für den Unterricht in den neueren Sprachen. Wie ernüchternd die Interessenlage in dieser Hinsicht bei den Philologen im Jahr der Gründung des "Archivs" aussah, führte die neunte Versammlung deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten 1846 in Jena vor Augen. Der Versuch, auf dieser unmittelbar nach der ersten Germanistenversammlung in Frankfurt am Main durchgeführten Zusammenkunft eine Sektion für neuere Sprachen zu bilden - analog zu den bereits 1844 bzw. 1845 konstituierten orientalischen bzw. pädagogischen Sektionen -, scheiterte, da sich nicht genügend Teilnehmer fanden.

1848 erschien im "Archiv" Herrigs und Viehoffs programmatischer Aufsatz "Wünsche für das Studium der neueren Sprachen". (3. Jg. 4. Bd., S. 225-234) In Konsequenz zu dem von ihnen für den modernen Philologen als unabdingbar erklärten Studium traten sie für die Errichtung ordentlicher Lehrstühle für Deutsche Philologie, für Französische Philologie - für die es erst vereinzelt Professuren gab - und für Englische Philologie - die an der Universität als Fach überhaupt noch nicht vertreten war - ein. Diese "Wünsche" Herrigs und Viehoffs fanden ein unmittelbares Echo bei den Verhandlungen über die Neuorganisation der höheren Schulen auf der preußischen Lehrerversammlung 1849 in Berlin. Da die Ministerialvorlage für diese Versammlung den Universitäten die wissenschaftliche Vorbereitung der Lehrer der höheren Schulen als Aufgabe zugewiesen hatte, fügte die beratende Kommission den Wunsch an, "dass an jeder Universität besondere Lehrstühle für Pädagogik und neuere Sprachen errichtet werden." (Verhandlungen, 1849, S. 55) Zwei Drittel der versammelten Lehrer - unter ihnen Robert Heinrich Hiecke - gaben dazu eine Erklärung zu Protokoll, die sich fast wörtlich an Herrigs und Viehoffs "Wünsche" anlehnte. Sie forderten, "dass es den künftigen Lehrern der neueren Sprachen und Litteraturen durch die Staatsbehörde möglich gemacht werden, sich auf den Universitäten nicht nur eine gründliche philologische Kenntniss dieser Sprachen und Litteraturen zu erwerben, sondern denselben auch Gelegenheit gegeben werde, jene Sprachen schriftlich und mündlich zu üben und sich in der schulmässigen Behandlung derselben zu unterweisen [...]. Zu dem Zwecke halten wir es für nothwendig, dass auf unseren Universitäten, in sofern es noch nicht ge-

schehen ist, ordentliche Lehrstühle für die germanischen und romanischen Sprachen und Litteraturen errichtet werden." (Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 19, 1849, S. 318) Dass die Kommission ausdrücklich das Bedürfnis eines Lehrstuhls "namentlich [für] die *deutsche Sprache und Litteratur*" hervorheben zu müssen glaubte (Verhandlungen, 1849, S. 55), illustriert, dass die Einrichtung derartiger Fachprofessuren noch keineswegs selbstverständlich war.⁹

•

Im Vergleich zur ersten Jahrhunderthälfte beschleunigte sich der Institutionalisierungsprozeß in den beiden Jahrzehnten nach der Jahrhundertmitte rasant. Bestanden 1850 an 8 Universitäten ordentliche Professuren für das neue Fach, so ist es 1860 an 13 Universitäten und bereits vor 1870 an 19 Universitäten mit Ordinariaten vertreten, so dass der Institutionalisierungsprozeß auf der Ebene der ordentlichen Professuren als abgeschlossen gelten darf. Die volle Anerkennung und Gleichberechtigung der Deutschen Philologie als Universitätsdisziplin ist damit bereits vor der Reichsgründung vollzogen. Für die Entwicklung des Faches zur Brotwissenschaft bildeten die 60er Jahre einen bedeutsamen Einschnitt. Auf der 20. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Frankfurt am Main legte der Erlanger Germanist Rudolf von Raumer 1861 zwölf intensiv diskutierte "Thesen über die Behandlung des Altdeutschen auf Gymnasien und über die Heranbildung der dazu nöthigen Lehrkräfte" vor, die vor dem Hintergrund der kurz zuvor von ihm niedergelegten Vorstellungen über "Die Aufgabe der deutschen Philologie" (1861, S. 18-40) zu sehen sind. Gerade weil Raumer sich gegen "eine durchgreifende Trennung des classischen und des deutschen Unterrichts" wandte, forderte er auch von den Lehrern der klassischen Sprachen, dass sie "sich überhaupt den ganzen Umfang der heutigen sprachlichen Schulbildung und somit auch eine solche Kenntnis des Altdeutschen aneignen, dass sie sämtlich den neuhochdeutschen Unterricht zu ertheilen vermögen und dass die tüchtigsten im Stande sind auch das Altdeutsche zu lehren." (Verhandlungen, 1863, S. 141, 171) Entsprechend sollte bei den philologischen Prüfungen für das gymnasiale Lehramt "einige Kenntnis der

⁹ Siehe Meves, 1994 b, S. 137-150; Meves, 1999, S. 87-103 (auf S. 101 f. eine tabellarische Übersicht über die Vertreter des Faches deutsche Sprache und Literatur an den deutschen Universitäten zur Zeit der ersten Germanistenversammlung 1846).

geschichtlichen deutschen Grammatik und der älteren deutschen Litteratur" (S. 171) verlangt werden, womit Raumer an einen von ihm bereits 1852 vorgelegten Vorschlag anknüpfte.¹⁰ Das 'Altdeutsche' bildet das entscheidende Kriterium für die Erfordernis universitärer Fachstudien künftiger Lehrer des Deutschunterrichts. Die Beteiligung der Deutschen Philologie an der Lehrerausbildung entspricht der grundsätzlichen Auffassung Raumers von der Aufgabe der Universität, die "durchaus nicht bloß eine rein wissenschaftliche [ist]; die eigentlichste Aufgabe der Universität ist vielmehr die Vermittlung der Wissenschaft und des praktischen Lebens." (Raumer, 1861, S. 20)

Raumers Forderungen fanden in der Diskussion ein positives Echo bei Ludwig Wiese, dem für die Gymnasien zuständigen Referenten im preußischen Kultusministerium, das bereits 1860 die Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen und die Provinzialschulkollegien um Stellungnahmen zur Modifikation der Vorschriften für die Prüfung zum höheren Lehramt ersucht hatte. Wiese sprach sich nachdrücklich für die Aufnahme der älteren deutschen Sprache und Literatur in den Lehrplan aus und verband damit die Forderung, dass "keinem die *facultas docendi* gegeben werden [dürfe], der nicht gehörige Studien gemacht hat und die Fähigkeit besitzt in dem Fache zu unterrichten. Bis jetzt ist das noch nicht verlangt worden. Ich halte es für unumgänglich nothwendig, dass an die Lehrer des Deutschen diese Forderung gestellt wird. Wir haben nicht die Möglichkeit an allen Universitäten dem Verlangen nach einem solchen Unterricht zu entsprechen. Da muss es das Gymnasium thun, und die Gelegenheit muss den Schülern auf jeden Fall gegeben werden." (Verhandlungen, 1863, S. 148) Der Ministerialreferent für die Gymnasien war sich freilich im klaren darüber, dass die Realisierung dieser Forderung zur Zeit noch nicht erreichbar war: "Es gibt wenige Unterrichtsgegenstände, für welche so wenig gute Lehrer zu finden sind wie für das Deutsche. Der deutsche Unterricht muss aber gegeben werden, wenn auch jetzt noch die Lehrer die Anforderungen nicht erfüllen. Es ist also eine Sache der Zukunft, die wir zu erreichen streben. Ich denke, das Mass, welches erreicht werden soll, ist ein sehr gerechtes: es ist nur Sach-

¹⁰ Rudolf von Raumer: Das Deutsche auf Schulen in gegenwärtiger Zeit. In: Karl von Raumer: Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. 3. Teil, 2. Abt. Stuttgart 1852, S. 99-151, hier S. 148-151. Raumer weist der Altdeutschen Philologie auf der Universität u.a. die Aufgabe zu, "die künftigen Gymnasiallehrer mit den nöthigen Kenntnissen aus[zu]rüsten, um das dem Gymnasium Angemeßene lehren zu können." In dieser Beziehung trägt sie den Charakter "einer besonderen Berufswissenschaft" (S. 149).

kenntnis. [...] Wir können nur wünschen, dass durch das, was auf den Universitäten geschieht, das Uebel bald gehoben werde, indem die künftigen Lehrer Gelegenheit nehmen Vorlesungen über das Altdeutsche zu hören; dann werden wir in den Gymnasien unsere Theorie verwirklichen können." (Verhandlungen, 1863, S. 173) Wiese ließ seinem Versprechen, dass die bei der Diskussion der Thesen Raumers "ausgesprochenen Meinungsäußerungen nicht wirkungslos bleiben" (S. 173) sollten, schon bald Taten folgen.

In einem Promemoria vom 24. April 1862 an den Finanzminister unterstützte das Kultusministerium den Antrag der Universität Halle auf Errichtung einer ordentlichen Professur für deutsche Sprachkunde und Literatur. Bezeichnend ist die Begründung dieser Forderung: "Dieselbe muß als wohl begründet anerkannt werden, indem es seit der Erweckung der deutschen Sprachwissenschaft durch die Gebrüder *Grimm* und deren Ausbau durch eine Reihe der ausgezeichnetsten Philologen als eine Ehrensache anzusehen ist, dass den Studirenden auf deutschen Universitäten die Gelegenheit geboten werde, eine gründliche historische Kenntniß der Muttersprache zu erwerben, und eine solche namentlich den künftigen Gymnasial- und Realschullehrern nach dem jetzigen Stande der Wissenschaft durchaus unentbehrlich ist. *Halle* aber ist eine der wichtigsten Pflanzschulen für den Lehrerstand; es studiren dort etwa 100 junge Philologen." (Zit. nach Meves, 1994 b, S. 179) Und am Ende des Jahres 1862 schrieb das Kultusministerium in einer Verfügung an die Provinzialschulkollegien zum Deutschunterricht an Gymnasien vor, dass die Schüler der oberen Klassen von der Geschichte der deutschen Sprache "wenigstens so viel erfahren, dass ihnen die Existenz einer deutschen Philologie nicht unbekannt bleibt und sie durch Anleitung das Nibelungenlied in der Ursprache zu lesen, sowie durch Hinweisung auf den Reichtum des ursprünglichen Sprachschatzes, zu eigener weiterer Beschäftigung damit angeregt werden." (Zit. nach Meves, 1994 b, S. 179 f.)

Wenige Monate darauf beantragte der Kultusminister bei dem Finanzminister den Dotationsetat der Prüfungskommissionen zu erhöhen, da u.a. eine Verstärkung aller Kommissionen durch einen zweiten Prüfer für die Naturwissenschaften sowie um einen Prüfer für Deutsch erforderlich sei. Das Schreiben ist höchst aufschlußreich, da wir aus ihm erfahren, wer bisher in den Prüfungskommissionen für das Fach Deutsch zuständig war und mit welchen Argumenten die Forderung nach Aufnahme eines Fachprüfers für Deutsch begründet wurde: "Ferner ist das Fach der deutschen Sprache und Literatur bisher immer mit dem Fach der Philosophie und Pädagogik ver-

bunden gewesen, wobei, da das betreffende Commissionsmitglied in der Regel ein Professor der Philosophie und kein Sprachgelehrter ist, die Geschichte der Entwicklung der deutschen Sprache und ihrer Gesetze unberücksichtigt zu bleiben pflegt. Es bedarf keiner weiteren Ausführung, dass dies ein wesentlicher Mangel ist, auf dessen Beseitigung auch im vaterländischen Interesse Bedacht zu nehmen ist. Die Lehrer des Deutschen in den obersten Classen der höheren Schulen müssen mit der alten Literatur unseres Volks und mit der Geschichte unserer Sprache bekannt sein, und Gelegenheit haben, sich bei der Prüfung für das Lehramt vor einem competenten Beurtheiler darüber auszuweisen." (Zit. nach Meves, 1994 b, S. 180) Das war bis dahin die große Ausnahme. Albert Hoefler gehörte nach der Jahrhundertmitte (seit 1852) als einziger germanistischer Hochschullehrer in Preußen einer Prüfungskommission (Greifswald) an, in die er zudem nicht als Germanist, sondern vor allem wegen seiner Vertrautheit mit den neueren Sprachen berufen worden war. "Es scheint unglaublich, aber es ist wahr und die Erfahrung bestätigt alle Tage, der Studirende der heute kalt und vornehm an dieser deutschen *Philologie* vorübergeht, erteilt binnen Jahr und Tag vielleicht in den obersten Gymnasialclassen allein den Unterricht in der Muttersprache [...]" kritisierte Hoefler 1857 in einer hoch interessanten Denkschrift über die Bedeutung des Universitätsfaches Deutsche Philologie für die Lehrerausbildung und das Schulfach Deutsch. Die zukünftigen Deutschlehrer - so Hoefler - beschäftigen sich in aller Regel nicht mit dem Studium der deutschen Philologie, "beruhigt durch das tröstliche Bewußtsein, dass sie keinem Examinator dieser Dinge in die Hände fallen, ungequält durch die Prüfung hindurchgehen, die Lehrfähigkeit ebenso leicht erwerben wie ihre Lehrer, ebenso wirksam wie diese ausüben können, ohne sich um *Sanskrit* und vergleichende Sprachwissenschaft, um Gothisch, Alt- und Mittel-Hochdeutsch gekümmert zu haben [...]". (Zit. nach Meves, 1994 b, S. 180, 181) Noch 1865 beklagte der Breslauer Germanist Heinrich Rückert, dass "eine Menge Candidaten des höhern Lehrfachs den deutschen Unterricht übernimmt, ohne sich um jene Studien irgend bekümmert zu haben", obwohl es jetzt für diese an den Univeristäten "überall akademische Lehrer" gebe. Rückert erklärt diese noch immer so häufige Tatsache damit, "dass zu den Beweisen, die über die genügende Vorbildung für den Lehrberuf beim Abgang von der Universität verlangt werden, eine Bekundung der Thätigkeit in den germanistischen Studien auch dann nicht zu zählen pflegt, wenn man den Candidaten ausdrücklich, oder wenn er sich ausdrücklich zur Uebernahme des deutschen Unterrichts für qualifiziert hält. Was bei den

Prüfungen dieser Art Candidaten für das deutsche Specialfach gefordert zu werden pflegt, ist wissenschaftlich so gut wie Nichts." (Rückert, 1877, S. 224)

Am Beispiel des Berliner Philosophen Trendelenburg wurde bereits illustriert, wie die Mitgliedschaft in der Prüfungskommission die Möglichkeit eröffnete, die Position der eigenen Disziplin in der Prüfungsordnung zu behaupten und eine intensive Berücksichtigung der Deutschen Philologie abzuwehren. 1860 schrieb Trendelenburg an das Kultusministerium: "Es fragt sich, wie weit es für ein ungetheiltes Studium der antiken Philologie ersprießlich sei, Kenntnisse und Fertigkeiten im Gothischen und Altdeutschen zu fordern und bis dahin die im Paragraph [17] geforderten Kenntnisse der 'historischen Entwicklung des Deutschen' auszudehnen. Aber für die logische Behandlung des Deutschen wie der Sprache überhaupt wird es wichtig sein, die oft versäumte allgemeine Grammatik hervorzuheben. Es wird praktischer sein die Bestimmung der *facultas docendi* im Deutschen von einer guten philosophischen Vorbildung abhängig zu machen und dies in Paragraph 17 aufzunehmen." (zit. nach Meves 1994 b, S. 182) Der Zusammenhang mit dem Ende 1866 erlassenen neuen "Reglement für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamts" ist evident: Wer die Berechtigung für den Deutschunterricht in den oberen Klassen erhalten wollte, mußte nunmehr nach Paragraph 24 "mit der Theorie des Stils, den bedeutendsten Erscheinungen sowie mit dem Entwicklungsgange der deutschen Literatur, besonders mit der poetischen Literatur der classischen Periode des Mittelalters und der neueren Zeit, bekannt sein, und in ihrer Auffassung ästhetisches Urtheil zeigen. Außerdem hat derselbe *entweder* eine solche Kenntniß der historischen Entwicklung der Sprache dazuthun, dass er althochdeutsche und mittelhochdeutsche Texte zu lesen und zu erklären versteht, und auch über die Gesetze der deutschen Wortbildung Rechenschaft zu geben weiß," *oder* solche Kenntnisse in der Philosophie besitzt, die ihn zum Unterricht in der philosophischen Propädeutik befähigen. (Reglement, 1867, S. 16)

1866 waren in Preußen zum ersten Mal alle Prüfungskommissionen mit einem Hochschulgermanisten besetzt. Indem die Hochschullehrer des Faches deutsche Sprache und Literatur als Prüfer den Altphilologen, Historikern, Philosophen, Theologen, Neusprachlern, Mathematikern und Naturwissenschaftlern gleichgestellt wurden, gewann ihr Fach zweifellos an Ansehen und Anerkennung, was wiederum das Selbstbewußtsein der Germanisten stärkte. Dass es sich hierbei um einen 'Aufstieg' der Deutschen Philologie und der Germanisten handelte, erweist sich nicht zuletzt an der

Reaktion der Vertreter der das "philologische Fach" noch immer dominierenden Disziplin Klassische Philologie. Dazu ein Zitat aus Ludwig Wieses Bericht über "Die Lehrkräfte und deren Vermehrung" in Preußen in der Zeit von 1864-1869: "An einigen Universitäten sehen die Vertreter der altclassischen Sprachen und Literaturen ihr Gebiet von der deutschen Philologie bedroht, ohne dass die Germanisten durch die außerordentlich vermehrte Theilnahme, welche die deutschen Studien auch in der Folge des neuen Reglements [von 1866] in den letzten Jahren gefunden haben, befriedigt wären: es ist die Meinung, jeder Lehrer des Deutschen an höheren Schulen müsse sich über solche Studien ausweisen können." (Wiese, 1869, S. 7)

Für die aus der Mitgliedschaft der Germanistik-Professoren in den Prüfungskommissionen resultierende starke Zunahme ihrer Hörerzahlen gibt es in der Tat zahlreiche Nachweise. Beide Faktoren hatten zudem eine spürbare Verbesserung des Einkommens der zu Prüfern ernannten Germanisten zur Folge. Dass in den von einem Fachvertreter der Deutschen Philologie abgenommenen Examina eingehendere Kenntnisse insbesondere im Bereich der altdeutschen Sprache und Literatur gefordert wurden, darf unterstellt werden. In dem 1866 genehmigten Studienplan der philosophischen Fakultät der Akademie Münster wurde denn auch bereits "den zukünftigen Philologen eine genaue Kenntniß der Deutschen Sprache in ihrer frühesten Zeit, sowie in den folgenden Jahrhunderten ihrer Ausbildung bis zur Neuzeit" als "ein unabweisbares Bedürfniß" vorgestellt. (Zit. nach Meves, 1994 b, S. 184) Da in den in Preußen von 1867 an neu gestalteten Prüfungsübersichten die Prüfungsgegenstände nicht mehr aufgeführt werden, ist aus ihnen auch nicht zu erkennen, ob die Kandidaten für den Deutschunterricht in den oberen Klassen die 'altdeutsche' oder die 'philosophische' Prüfungsalternative bevorzugten. Die Philosophen hatten jedenfalls - wie etwa das Beispiel Jürgen Bona Meyers in Bonn zeigt - weiterhin die Möglichkeit, ein gewichtiges Wort bei den Deutschprüfungen mitzusprechen.¹¹ Selbst nach dem Erlaß der Prüfungsordnung von 1866 war ein germanistisches Fachstudium für den künftigen Deutschlehrer *nicht* unumgänglich. Weimars Diktum, dass die in den 60er Jahren erlassenen neuen Prüfungsordnungen - 1865 in Württemberg, 1866 in Preußen, 1867 in Baden und 1868 im Großherzogtum Hessen - "eine Deutschprüfung auf einem nur durch ein germanistisches Studium zu erreichenden Niveau vorsahen", vereinfacht und verallgemeinert die Situation zu sehr. Beachtet man zudem die

¹¹ Siehe Meves, 1994 b, S. 184.

Prüfungsrealität, so ist zum Beispiel für Baden festzustellen, dass nach Erlaß der Prüfungsordnung von 1867, die eine Prüfung in deutscher Sprache und Literatur als ein ergänzendes Fachexamen vorsah, innerhalb von fünf Jahren lediglich "etwa ein halbes Dutzend Mal" das deutsche Fachexamen absolviert wurde, wie Ernst Martin 1872 beim Antritt seiner Professur für deutsche Sprache und Literatur in Freiburg kritisch anmerkte. (1872, S. 23) "Wenn trotzdem sein Gegenstand auf allen Schulen verhandelt wird, so liegt der Schluss sehr nahe, dass auf das Examen wenig Werth gelegt wird. Und wie sollte dies auch anders sein gegenüber jener einseitigen Betonung der altklassischen Philologie." (Martin, 1872, S. 23) Die in Bayern 1873 erlassene neue Prüfungsordnung erhöhte zwar zumindest theoretisch die Prüfungsanforderungen im Deutschen, änderte jedoch letztlich nichts an der den Deutschunterricht an den Gymnasien dominierenden Stellung der Altphilologen. Den Kandidaten blieb es freigestellt, ob sie gegebenenfalls ihre Qualifikation zur Erteilung des Unterrichts im Mittelhochdeutschen und in der deutschen Literaturgeschichte in einem speziellen Examen beweisen wollten. Folge dieser Regelung war, dass zumindest bis Ende 1876 - wie der Würzburger Professor Matthias Lexer in seiner Rektoratsrede kritisierte - "noch *kein einziger* Candidat jenem 'speziellen Colloquium' sich unterzogen hat und der deutsche Unterricht an den Lateinschulen und Gymnasien nach wie vor solchen übertragen werden muß, die keinen durch ein Examen erworbenen Nachweis ihrer Befähigung besitzen." (1877, S. 16 f.) Lexer konstatierte denn auch völlig zu Recht, dass seine Disziplin, die Deutsche Philologie, an den bayerischen Universitäten "in Bezug auf ihre praktische Geltung als Berufswissenschaft" ganz hintanstehe. (S. 17) Erst im Jahr 1893 wurde mit Hermann Paul in München ein Germanist in die Prüfungskommission für das historisch-philologische Lehramt berufen. Für das 19. Jahrhundert insgesamt kann "nicht davon gesprochen werden, dass diese theoretische Möglichkeit des germanistischen Fachlehrers am humanistischen Gymnasium eine praktische Entsprechung gefunden hätte." (Neuerer, 1978, S. 166)

•

Rudolf von Raumer hatte auf der Frankfurter Philologenversammlung 1861 mit seinen "Thesen über die Behandlung des Altdeutschen auf Gymnasien und über die Heranbildung der dazu nöthigen Lehrkräfte" einen wichtigen Beitrag für die seit Beginn des 19. Jahrhunderts andauernde Diskussion

über die Rolle des Altdeutschen im Schulunterricht geliefert und damit einen wesentlichen Impuls für die Einbeziehung der Deutschen Philologie in die Lehrerausbildung gegeben. Zudem beantragte er auf dieser Versammlung zusammen mit seinen Rostocker und Baseler Kollegen Karl Bartsch und Wilhelm Wackernagel die Einrichtung einer germanistischen Sektion. Weimar interpretierte die im Jahr darauf vollzogene Gründung als "ein Signal an die staatlichen Behörden, ein Signal der Bereitschaft des Faches 'deutsche Philologie', sich als nützlich zu erweisen und endlich eine feste gesellschaftliche Funktion" in der Lehrerausbildung zu übernehmen. (Weimar, 1989, S. 416) Das trifft nur bedingt zu. Weder die Statuten der Sektion (Paragraph 7) gehen auf die Belange der Schule ein, noch wurden später, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, Fragen des Deutschunterrichts bzw. der Deutschlehrerausbildung in dieser Sektion verhandelt. Die Bildung der germanistischen Sektion bekundete nach Weimar zudem, "dass die deutsche Philologie sich an der Ausbildung der Gymnasiallehrer zu beteiligen wenigstens in der Weise bereit war, dass Universitätsgermanisten in den staatlichen Prüfungskommissionen für die Kandidaten des höheren Lehramts als Prüfer Einsitz nahmen". (1989, S. 416) Die Nichtbeteiligung der Hochschulgermanisten an den Prüfungskommissionen lag jedoch in der Regel *nicht* in deren mangelnder Bereitschaft begründet. Die einzelnen Fachvertreter der Deutschen Philologie vertraten sehr unterschiedliche Positionen zur Einbindung ihres Fachs in die Lehrerausbildung, so dass nicht verallgemeinernd von *der* Haltung *des* Fachs Deutsche Philologie gesprochen werden sollte. Entscheidend für die Verbindung von Universität und Schule war in dieser Periode noch die Schlüsselstellung der Klassischen Philologie. Für die Lage der Germanisten ist es kennzeichnend, dass sie 1862 bei der Gründung ihrer Sektion auch die "wissenschaftlichen Vertreter der romanischen Philologie und der osteuropäischen Philologie" als Mitglieder ansahen. (Verhandlungen der 21. Versammlung, 1863, S. 164) Diese Sektion formierte sich also eigentlich als eine Sektion für moderne Philologie, in Absetzung und Konkurrenz zur Klassischen Philologie, wie dies auch in Friedrich Zarnckes Begrüßungsrede als Präsident der germanistischen Sektion 1863 zum Vorschein kam. Zarnckes Rede ist zugleich eine Gedächtnisrede auf Jacob Grimm, mit dessen Tod er "eine neue Epoche unseres wissenschaftlichen Lebens" beginnen sieht, die er unmittelbar mit dem gewandelten Verhältnis der Deutschen zur Klassischen Philologie verbindet (1864, S. 63). Sein Hinweis auf die Bedeutung und Notwendigkeit der Gründung wohlausgestatteter Seminare für das Studium der neueren Sprachen

und Literaturen lieferte zudem das entscheidende Stichwort, das unter institutionengeschichtlichen Aspekt als Indikator der endgültigen Integration des Faches Deutsche Philologie in den Universitätsbetrieb gelten darf oder doch zumindest als vorläufiger Abschluß des Institutionalisierungsprozesses. Mit der Gründung germanistischer Universitätsseminare ist zudem der institutionelle Angleichungsprozeß an die Altphilologie ein wichtiges Stück vorangeschritten, da auf diese Weise "die zunehmende Äquivalenz zwischen altphilologischem und germanistischem Studium innerhalb der philosophischen Fakultät, aber auch im Blick auf das Berufsfeld des gymnasialen Fachlehrers deutlich sichtbar" wurde. (Janota, 1980, S. 50 f.) In den 90er Jahren wurden die letzten germanistischen Seminare gegründet (München 1892, Münster 1895). In diesem Jahrzehnt erfolgte auch eine entscheidende Aufwertung des Deutschunterrichts im gymnasialen Fächerkanon. Das Fach Deutsche Philologie wird endgültig eine Berufswissenschaft für die künftigen Deutschlehrer.

Literatur:

Abels, Kurt: Zum Verhältnis von Deutschunterricht und Germanistik vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis um 1960. In: Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Selbstbestimmung und Anpassung. Vorträge des Germanistentages Berlin 1987, hg. von Norbert Oellers. Tübingen 1988, Bd. 1, S. 105-119.

Abels, Kurt: Deutschunterricht vor und nach 1848 im Widerstreit pädagogischer, politischer und konfessioneller Interessen. In: Bildung und Erziehung 42, 1989, S. 269-282.

Apel, Hans-Jürgen: Preußische Gymnasiallehrer 1820-1850. In: Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 72, 1985, S. 353-368.

Bratuschek, Ernst: Adolf Trendelenburg. Berlin 1873.

Bürmann, Jörg: Aporien einer fachwissenschaftlichen Lehrerausbildung. Die Germanistik auf der Suche nach ihrer Praxis. Hamburg 1978.

Finkenstaedt, Thomas: Kleine Geschichte der Anglistik in Deutschland. Eine Einführung. Darmstadt 1983.

Herrig, Ludwig; Viehoff, Heinrich: Vorwort. In: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 1. Jg. 1. Bd. 1846, S. 1-4.

Herrig, Ludwig; Viehoff, Heinrich: Wünsche für das Studium der neueren Sprachen. In: Archiv für das Studium der neueren Sprachen 3. Jg. 4. Bd. 1848, S. 225-234.

Hiecke, Robert Heinrich: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig 1842.

Hoffmann von Fallersleben: Die deutschen Studien auf preußischen Universitäten und Schulen. In: Deutsche Jahrbücher für Wissenschaft und Kunst Nr. 186, 6. August 1842, S. 741-744.

Ivo, Hubert: Blick zurück nach vorn. Zum Verhältnis von 'Wissenschaftlichkeit' und 'Praxisbezug' - am Beispiel der Professionalisierung der Sprachdidaktik. In: Wozu noch Germanistik? Wissenschaft - Beruf - Kulturelle Praxis. Hg. von Jürgen Förster u.a. Stuttgart 1989, S. 22-36.

Janota, Johannes (Hg.): Eine Wissenschaft etabliert sich. 1810 - 1870. Mit einer Einführung. Tübingen 1980.

Jäger, Georg: Schule und literarische Kultur. Bd. 1: Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz. Stuttgart 1981.

Kolb, Herbert: Das 'Archiv' im 225. Band. In: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 140, 1989, S. 1-11.

Kopp, Detlev: (Deutsche) Philologie und Erziehungssystem. In: Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. Hg. von J. Fohrmann u. W. Voßkamp. Stuttgart/Weimar 1994, S. 669-741.

Lexer, Matthias: Rede zur Feier des 295. Stiftungstages der Kgl. Julius-Maximilians-Universität in Würzburg. Würzburg 1877.

Mager, Carl: Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen und die Mittel ihm aufzuhelfen. Zürich 1843.

Mager, Carl: Rezension des Archivs für das Studium der neueren Sprachen und Litteraturen. Eine Vierteljahresschrift. Hg. von Ludwig Herrig u. Heinrich Viehoff. 1. Bd. (H. 1 u. 2), 1846. In: Pädagogische Revue 13, 1846, S. 320-328.

Martin, Ernst: Das historische Studium der neueren Sprachen und seine Bedeutung für den Schulunterricht zunächst in Baden. Freiburg i. Br. 1872.

Matthias, Adolf: Geschichte des deutschen Unterrichts. München 1907.

Meves, Uwe: "Über den Namen der Germanisten". Oldenburg 1989 (Oldenburger Universitätsreden 30).

Meves, Uwe: "Wir armen Germanisten ...". Das Fach *deutsche Sprache und Literatur* auf dem Weg zur Brotwissenschaft. In: Jürgen Fohrmann u. Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Wissenschaft und Nation. Studien zur Entstehungsgeschichte der deutschen Literaturwissenschaft*. München 1991, S. 165-193.

Meves, Uwe: Zur Namensgebung 'Germanistik'. In: J. Fohrmann u. W. Voßkamp (Hg.): *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert*. Stuttgart/Weimar 1994, S. 25-47.

Meves, Uwe: Zum Institutionalisierungsprozeß der Deutschen Philologie: Die Periode der Lehrstuhllerrichtung. In: J. Fohrmann u. W. Voßkamp (Hg.): *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert*. Stuttgart/Weimar 1994, S. 115-203.

Meves, Uwe: Das *Archiv* im 150. Jahrgang. In: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 150, 1998, S. 1-17.

Meves, Uwe: Das Fach deutsche Sprache und Literatur an den deutschen Universitäten im Jahr 1846. In: *Zur Geschichte und Problematik der Nationalphilologien in Europa. 150 Jahre Erste Germanistenversammlung in Frankfurt am Main (1846 - 1996)*. Hg. von Frank Fürbeth u.a. Tübingen 1999, S. 85-103.

Müller, Jörg Jochen: Germanistik - eine Form bürgerlicher Opposition. In: J.J. Müller (Hg.): *Germanistik und deutschen Nation 1806 - 1848. Zur Konstitution bürgerlichen Bewußtseins*. Stuttgart 1974, S. 5-112.

Müller-Michaels, Harro: 150 Jahre Deutschlehrer. In: *Jahrbuch der Deutschdidaktik* 1981/82 (1983), S. 157-159.

Neigebaur, Johann Ferdinand (Hg.): *Die Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht in diesen Anstalten umfassen*. Berlin, Posen, Bromberg 1835.

Neuerer, Karl: Das höhere Lehramt in Bayern im 19. Jahrhundert. Berlin 1978.

Raumer von, Rudolf: Die Aufgabe der deutschen Philologie. In: R. von Raumer: Deutsche Versuche. Erlangen 1861, S. 18-40.

Reglement für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamts. Berlin 1867.

Rückert, Heinrich: Der gegenwärtige Zustand des Unterrichts im Deutschen und sein Verhältniß zur allgemeinen Bildung. In: Deutsches Museum 1865, S. 850-871, 881-899; Zit. nach Heinrich Rückerts kleinere Schriften. Hg. von Amélie Sohr u. Alexander Reifferscheid. Weimar 1877, Bd. 2, S. 177-224.

Taege, Friedrich: Karl Mager (1810 - 1858). In: Diskussion Deutsch 20, 1989, S. 638-642.

Tenorth, Heinz-Elmar: Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III: 180-1870. Hg. von Karl-Erst Jeismann u. Peter Lundgreen. München 1987, S. 250-270.

Verhandlungen über die Neuorganisation der höheren Schulen. Berlin, den 16. April - 14. Mai 1849.

Verhandlungen der zwanzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Frankfurt am Main vom 24. bis 27. September 1861. Leipzig 1863, darin Rudolf von Raumer: Thesen über die Behandlung des Altdeutschen auf Gymnasien und über die Heranbildung der dazu nöthigen Lehrkräfte, S. 140-141; Diskussionsbeiträge S. 142-174.

Verhandlungen der einundzwanzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Augsburg vom 24. bis 27. September 1862. Leipzig 1863.

Weimar, Klaus: Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. München 1989.

Wiese, Ludwig (Hg.): Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, Bd. 2: 1864 - 1868. Berlin 1869.

Zarncke, Friedrich: Rede zum Gedächtnis von Jacob Grimm und zur Eröffnung der germanistischen Section. In: Verhandlungen der zweiundzwanzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Meissen vom 30. September bis 2. October 1863. Leipzig 1864, S. 62-66.

Zimmer, Hasko: Germanistische Intelligenz und Allgemeinbildung im 19. Jahrhundert. *Diskussion Deutsch* 20, 1989, S. 611-623.

**Fachliche und didaktische Wissensformen bei der
Organisation eines Deutschkurses für die
Jahrgangsstufe 12: „Schiffbruch mit Zuschauer“ -**

**Zur Aktualität und Geschichtlichkeit des „Titanic“ -
Mythos.**

Wolfgang Fehr

Wie kommen Lehrende des Faches Deutsch zu dem Wissen, das sie zur Organisation und Betreuung von Unterrichtsprozessen brauchen? Eine gängige (und alltägliche, aber nur trivial erscheinende) Antwort besteht in dem Hinweis darauf, daß sie ja schließlich auf der Universität gewesen seien. Nun, dieser Hinweis reicht offensichtlich nicht hin, die Herkunft des gemeinten Wissens ganz aufzuklären. Nicht alles, so muß festgestellt werden, was Lehrende in der Schule an Wissen vermitteln, ist ihnen selbst in der Hochschule vermittelt worden. Es gesellt sich also zu dem angeführten Hinweis auf das Studium die Rede von der Praxis, in der man eben erfahre, was und (vor allem) wie unterrichtet werden müsse.

Von den Orten zu den Funktionen des fachdidaktischen Wissens

Die in solchen gängigen Reden enthaltenen Vorstellungen von den Orten und der Herkunft des fachdidaktischen Wissens wirken immer wieder bis in bildungspolitische Kommentare und Analysen hinein, ohne daß reflektiert würde, wie sie auf ihre Weise nur die historisch gewachsenen institutionellen Bedingungen des Lernens und Lehrens spiegeln. Von institutionell bestimmten und gesicherten Orten aus sind solche Beiträge an diese Orte selbst gebunden - und nicht selten auch entsprechend begrenzt. Die dort geführten Reden gehorchen solchen Reflexen, wie etwa dem, daß das an einem anderen Ort erworbene Wissen gerade hier nichts nütze: 'Nun vergessen Sie mal ruhig alles, was sie an der Hochschule gehört haben', oder: 'Haben die in der Grundschule nur gespielt?' oder: 'Das Abitur ist keine Grundlage der Studierfähigkeit mehr'.

Aber auch solche Vorschläge wie der, mehr praktisches Wissen in der Lehrerbildung zu vermitteln, was im aktuellen bildungspolitischen Klartext heißt: Reduzierung fachwissenschaftlicher Studienanteile bzw. Verkürzung der Ausbildung insgesamt, können die Wälle um die verschiedenen Orte der Bildung und Ausbildung nur verfestigen (indem sie nämlich den einen gegen den anderen Ort ausspielen) und führen kaum zu Ansatzpunkten für interinstitutionelle Brückenschläge. Meine Ausführungen möchten in diesem Zusammenhang auch als Vorbereitung für solche verstanden sein.

Um zu solchen Brückenschlägen etwas beizutragen, möchte ich die Suche nach den rechten (Ursprungs-) Orten des Wissens zunächst aufschieben und statt dessen beschreiben, wie ein Teil dieses Wissen funktioniert, um schließlich seine qualitativen Elemente zu bestimmen. Ich grenze dazu den Untersuchungsbereich ein, und zwar auf jenen Teil der Organisation von

Unterricht, der die Wahl, Anordnung und Thematisierung von Unterrichtsgegenständen betrifft. Am Beispiel der Konzeption eines Kurses für die Jahrgangsstufe 12 soll zunächst beschrieben werden, wie es zur Themenfindung, zur Auswahl von Materialien und zur Formulierung eines Unterrichtsangebotes gekommen ist. Damit verwoben sind knappe Berichte von der Realisierung des entwickelten Konzeptes.

Diese Darstellung werde ich an einigen Stellen unterbrechen, um jene Wissensformen, die bei der Organisation des Unterrichts wichtig gewesen sind, zu beschreiben. Ich bediene mich dazu einer Sprache, die sich hauptsächlich an wissenssoziologischen Perspektivierungen orientiert. So gesehen geht es um die Rekonstruktion von fachdidaktischem Expertenwissen, das sich allerdings nicht (wie manche berufssoziologischen Untersuchungen meinen (R. Bromme, 1992, S. 144)) in der Relationierung von Objekten, Akteuren und Bedingungen des Unterrichts erschöpft. Als ein Segment des spezifischen Professionswissens darf es zudem nicht als technologische Form eines Dienstleistungswissens (miß-) verstanden werden (W.K. Schulz, 1998, S. 7-16).

Die Idee der Kursplanung

Wie viele andere habe ich die Inszenierung des „Titanic“ - Films von James Cameron im letzten Jahr zunächst amüsiert und natürlich aus gehöriger Distanz verfolgt. Von dort aus bin ich dem Fazit einer Filmkritik gefolgt, das darin besteht, den Film nicht gesehen haben zu müssen (Ch. Geinitz, 1998).

Der Film hat zunächst nur verhaltene oder schlechte Kritik bekommen: die Figurenkonzeption sei statisch und schematisch, der Film sei monströs, ohne monumental zu sein (Ch. Geinitz, 1998). Erst der große Erfolg des Films in den Kinos führt zu Revisionen der Kritik, so wird schließlich unter anderem von besonderen Symbolen und Mythen gesprochen, die der Film verarbeite und zur Produktion überlebensgroßer Gefühle nutze (G.R. Koch, 1998).

Etwas aufmerksamer bin geworden bei der Beobachtung, daß der Film offensichtlich besonders jugendliche Zuschauerinnen angesprochen hat. (Nach eigenen Angaben haben einige Teilnehmer meines Kurses den Film wiederholt gesehen, eine Schülerin davon neunmal.) Was bewegt also gerade jugendliche Zuschauer dabei? Worin besteht das Geheimnis dieses Erfolges? Ist es allein die Wirkung der Stars oder die der filmtechnischen Raffinessen? Welche Rolle spielt die Geschichte des Schiffes selbst?

Daß die Wirkung von Camerons Film nicht zuletzt etwas mit der Faszination der realen Schiffskatastrophe zu tun habe, ist mein erster Ansatzpunkt gewesen. Um jener Faszination auf die Spur zu kommen, müßte die Geschichte der „Titanic“, so wie sie im Bewußtsein vieler lebt, untersucht werden. Vieles spricht dafür (etwa die sich immer noch stetig vermehrende „Titanic“- Literatur), daß der Film von Cameron nur die Spitze eines großen Interesses ist, das mit mehr als der Neugier auf neue (Film-) Bilder zu tun hat.

In der Geschichte der Schiffsuntergänge schließlich gibt es einige, die mehr Opfer gefordert haben (wie etwa die Katastrophe der „Wilhelm Gustloff“ mit über 6000 Opfern), die Anziehungskraft, welche die Fahrt der „Titanic“ nach wie vor ausübt, muß also in anderen Richtungen gesucht und beschrieben werden. Daß gerade dieser Untergang zum Konzentrationspunkt einiger Legenden und Mythen werden konnte, dürfte dabei als ein Hinweis auf jene Besonderheiten verstanden werden: es sind die Geschichten von diesem Ereignis selbst, die schon als Teil des Phänomens zu gelten haben.

Der Geburtsmoment für die Idee zu dem konkreten Unterrichtsangebot ist die Vermutung gewesen, daß der Film von Cameron einen kulturhistorischen Diskurs wiederbelebt, der auch die Geschichten von der „Titanic“ in sich aufgenommen hat. Die Erzählungen von der „Titanic“ verarbeiten nämlich Motive, die für die ‘Schiffbruch mit Zuschauer’- Konfiguration wesentlich sind. Und diese Konstellation hat nicht erst bei der Thematisierung der Katastrophe des Luxusdampfers zur Verfügung gestanden, viel deutet darauf hin, daß sie auch in der literarischen Tradition des 18. Jahrhunderts wirksam gewesen ist (etwa in der Flut der Robinsonaden).

H. Blumenberg hat bekanntlich diese ‘Schiffbruch mit Zuschauer’- Konstellation als „Daseinsmetapher“ (H. Blumenberg, 1997) aufgefaßt. Er geht davon aus, daß die von Lukrez (im Jahrhundert vor Christus) geprägte Konfiguration, nämlich kühne Seefahrt und vom Land beobachteter Schiffbruch (De rerum natura, II. Buch: „Svave mari magno turbantibus aequora ventis/ e terra magnum alterius spectare laborem“), nicht nur zur Illustration der epikureischen Weltsicht gedient habe, sondern bis heute fruchtbar geblieben ist. So nutzen Herder und Goethe (um nur zwei nahestehende Autoren zu nennen) diese Metapher, etwa um Erfahrungen mit der französischen Aufklärungsphilosophie oder den politischen Folgen dieser Konzeption, der Revolution und den Revolutionskriegen, zu thematisieren.

Das anhaltende Interesse nun an der Katastrophe des Luxusdampfers, das zu einem guten Teil auch den Erfolg des jüngsten „Titanic“ - Films ausmacht, hat Vorformen in der Rezeption von Schiffbruch - Geschichten des 18. Jahrhunderts. Aber auch die Art und Weise, in der Cameron die Geschichte der „Titanic“ vermittelt, hat (wie sich zeigen läßt) Vorbilder in der Literatur- und Kunstgeschichte. Der „Titanic“ - Film steht somit in einer Reihe, die weit über die der früheren Verfilmungen des Stoffes hinausreicht. Diesen Zusammenhängen nachzugehen und dabei auch Klärungen der Bedeutung der Aktualität dieses Motivs zu versuchen, war der Anstoß zur Entwicklung eines Kurses für die Jahrgangsstufe 12 mit dem Thema: „'Schiffbruch mit Zuschauer': Geschichten vom Untergang und Neuanfang“.

Zur Entwicklung des Unterrichtsangebotes

Wer Unterricht plant, muß sich zunächst fragen, welche Themen für seine Schülerinnen und Schüler geeignet erscheinen. Eng verknüpft damit ist die Suche nach entsprechenden Lektüren und Materialien. Die Aufgabe fachdidaktischer Arbeit besteht demnach darin, Gegenstände zu wählen und für die Organisation des Unterrichts anzuordnen.

Dazu bedarf es bestimmter Aufmerksamkeiten für kulturelle, psychosoziale und historische Zusammenhänge, um sinnvolle Ansatzpunkte für die Entwicklung von Unterrichtsangeboten zu finden. Diese Aufmerksamkeiten sind möglich im Rahmen solcher Perspektiven, in denen aktuelle Kommunikationsformen und kulturelle Entwicklungen als klärungsbedürftig erscheinen: der didaktische Blick ist ein verfremdender.

Im hier als Beispiel dienenden Fall war es der große Erfolg des „Titanic“ - Films sowie das auffallende Interesse vieler Schülerinnen an diesem Film, das aufmerksam werden ließ. Dabei ist es notwendig gewesen, diesen Erfolg nicht nur als Erscheinung des kulturindustriellen Komplexes zu sehen und etwa nach Abwehrmöglichkeiten zu suchen, sondern nach den Bedürfnissen und Interessen zu fragen, die dieser Film befriedigt. Wie läßt sich dieses Interesse verstehen und in welchen symbolischen Formen wird das Angebot, das so großes Interesse findet, vermittelt? So könnte jetzt die Ausgangsüberlegung zusammengefaßt werden.

Wie man sieht, kann die besondere Leistung des didaktischen Wissens auch als Motivierung von Perspektivwechseln beschrieben werden. Daß das beobachtete Phänomen der „Titanic“ - Begeisterung etwas zu tun haben könnte mit literarischen Motiven und Diskursen, ist ein Aspekt des Zusam-

menhangs, der wiederum mit Hilfe des Wissens um die Rolle der Schiffbruch - Metaphorik hergestellt werden kann. Damit steht die Organisation von Unterricht immer auch vor der Aufgabe, nach fachlichem Wissen zu fragen, das sich mit aktuellen Beobachtungen verbinden läßt für die Thematisierung im Unterricht. Es geht dabei darum, Konzepte zu finden, mit denen die ausgemachten Zusammenhänge für die Bearbeitung im Unterricht modelliert werden können.

Didaktische Orientierungen

Der Bildervorrat im Sinne der Metaphorologie (H. Blumenberg, 1983) nimmt nicht nur Einfluß auf das Denken, sondern ähnlich wie die Sprache bestimme er Wahrnehmungen und Erkenntnisprozesse. Sowohl mit der Ikonologie A. Warburgs (M. Schumann, 1995, S. 413) wie auch mit der Diskurstheorie ergeben sich dabei Berührungspunkte. Blumenbergs Konzeption der Unbegrifflichkeit zeigt sowohl in der theoretischen Aufmerksamkeit wie auch in der methodischen Ausrichtung viele Gemeinsamkeiten mit der Diskursanalyse. Auch in der Erkundung der Schiffbruch- Metapher geht es um die Zusammenhänge einer Redeweise und ihren jeweiligen Funktionen, allerdings bezogen auf den philosophischen Diskurs. Eine Ausweitung auf die alltagsbezogene und literarische Rede vom Schiffbruch wird hier natürlich schon durch das Ausgangsbeispiel nahegelegt und wird schließlich notwendig, wenn es um Erkundungen der Beziehungen aktueller Redeweisen mit geschichtlichen geht. Überhaupt muß die von Blumenberg beschriebene Konstellation 'Schiffbruch mit Zuschauer' vor allem in Hinblick auf ihre utopischen Aspekte hin erweitert werden, da sie in der Daseinsmetaphorik Blumenbergs nur eine randständige Position einnehmen, für die Bedeutung des Diskurses im 18. Jahrhundert aber einen besonderen Stellenwert gewinnen.

Um diesen Zusammenhang einer didaktischen Bearbeitung verfügbar zu machen, scheint es dementsprechend sinnvoll, diskursanalytische Ansätze zu nutzen. In den Blickpunkt kommt damit ein Redezusammenhang, der fortlaufend Bedeutung formiert und transformiert, indem topologische Elemente integriert und Interpretationen zu aktuellen Sprechanlässen produziert werden.

Im Vorfeld der letzten Bundestagswahl etwa erscheint eine Karikatur (von Tomicek) mit dem Titel „Titanic“, die das mit CDU- und CSU- Flaggen bestückte Staatsschiff zeigt, das auf einen mit „Rekordarbeitslosigkeit“

beschrifteten Eisberg zusteuert, während von der Kommandobrücke eine Sprechblase ausgeht mit dem Inhalt „Volle Kraft voraus“. Blumenberg (1997, S. 14) selbst führt eine Stelle aus einer Bundestagsdebatte aus dem Jahr 1975 an, in der ein Abgeordneter der Regierungskoalition vom festen Kurs spricht, den das Staatsschiff dank der Besatzung der Mitglieder der Fraktionen der (Regierungs-) Mehrheit im Parlament habe. Er vergleicht die Opposition mit unruhigen Passagieren, die einen Nachholkurs in Navigation nehmen müßten, um eines Tages wieder auf die Kommandobrücke zu kommen. Es kommt dazu ein Zwischenruf der Opposition: „Wir sitzen nicht in einem Boot“, worauf der Redner meint, daß zum Staatsschiff doch alle gehören, was mit einem Zwischenruf von H. Wehner ergänzt wird: „Er ist ein blinder Passagier!“ Als der Redner endlich mit den Worten schließt: „Weil dieses Schiff den richtigen Kurs hat und damit es weiterhin gute Fahrt macht ...“, bekommt er beim Abgang den Ruf: „Und Sie sind der Klabautermann“.

Wie eine bildliche Vorstellung also das Reden und Denken reguliert, kann in diesen Beispielen besonders gut studiert werden. Das im Diskurs bewegte Bild ermöglicht rasche Orientierung, da es Optionen bietet, die argumentativ besetzt werden können, ohne reflexive Erörterungen angestellt werden müßten. Wie die Metapher aber auch den Diskurs an- und fortreibt, kann besonders im Fall der Bundestagsdebatte gesehen werden. Zudem erfüllt die Schiffbruch - Metaphorik sowie der „Titanic“ - Diskurs auch solche Funktionen, welche die Theorie von der Kollektivsymbolik beschreibt (J. Link, 1988, S. 286).

Diese Redezusammenhänge sind natürlich auch literarisch produktiv und werden umgekehrt durch literarische Bearbeitungen fortgeschrieben. So könnten zunächst verschiedene Geschichten, die das Phänomen „Titanic“ zur Sprache bringen, kenntlich gemacht werden. Die Anziehung, die gerade von diesem Schiffsuntergang ausgeht, müßte allerdings in jenen Elementen gesucht werden, die für aktuelle Diskurse der Moderne bindend wirken. Dabei dürfte die Konfrontation von hochmoderner Technik mit ursprünglicher Natur, die immer wieder in diesen Geschichten pointiert wird, dem neuzeitlichen Kultur - Natur - Diskurs entsprechen. Der immer wieder angesprochene Umstand, daß es sich bei der „Titanic“ nicht nur um das größte (und teuerste) Schiff seiner Zeit, sondern auch um eines mit einer ganz besonders luxuriösen Ausstattung gehandelt habe, verweist auf einen anderen durchgängig virulenten Diskurs der Moderne, nämlich den von den gesellschaftlichen Differenzen.

Optionen der Diskursanalyse

Was bietet nun die Diskursanalyse für die didaktische Modellierung des Wissens von den Geschichten der „Titanic“? Der Gewinn solcher Modellierung nun besteht darin, die verschiedenen Erzählungen zur „Titanic“ ernst nehmen zu können, ohne sie mit (historischen oder juristischen) Rekonstruktionen des Untergangs kontrastieren zu müssen. Anders als etwa die historische Untersuchung richtet sich die diskursanalytische Arbeit auf die Texte selbst mit ihrer besonderen Sprache und ihrer Weise des Bedeutens. Wenn etwa J.P. Eaton und Ch.A. Hass (1997) von „Destination Disaster“¹² reden, dann ist mehr als das Bemühen um die Differenzierung von „Legende und Wahrheit“¹³ am Werk. Ihre rekonstruktiv gemeinte Beschreibung der Vorgänge in der Unglücksnacht etwa mündet in folgender Wendung: „Doch die „Titanic“ sollte den Morgen des 15. April nicht mehr erleben. Die modernste Schiffskonstruktion der Menschheit sollte dem Kontakt mit einer der gewaltigsten Schöpfungen der Natur nicht widerstehen“ (J.P. Eaton/Ch.A. Hass, 1997, S. 96). Wie auch möglichst genaue Darstellungen dessen, wie es ‘wirklich’ war, nicht ohne solche und ähnliche Anknüpfungen an herrschende oder latente Diskurse auskommen können, zeigt sich allein an diesem Beispiel.

Es käme zunächst also nicht darauf an, die Differenz von Wahrheit und Legende oder die von wirklichen Geschehnissen und Mythenbildungen zum Fluchtpunkt der Arbeit zu machen. Die Geschichte, daß die „Titanic“ in Rekordzeit den Atlantik überqueren wollte, wäre dann mit dem Hinweis auf die dafür völlig unzureichende technische Ausstattung und das Konzept der Reederei, die eben auf Größe und nicht auf Geschwindigkeit setzte, zurückzuweisen. Die Frage aber, warum sich diese ‘Legende’ so hartnäckig hält, ist indes damit noch nicht beantwortet, ja sie könnte erst gar nicht aufgeworfen werden. Gerade diese und ähnliche Fragestellungen aber könnten die in einem an der Diskursanalyse orientierten Unterrichtskonzept die fruchtbaren sein. Die Arbeitsperspektive könnte sich nämlich darauf richten, wie die Erzählungen von der „Titanic“ mit anderen Schiffbruchgeschichten zusammenhängen und wie sie dementsprechend ihre jeweilige Bedeutung entwerfen.

Die diskurstheoretisch geleitete Untersuchung des „Titanic“ - Phänomens drängt damit auch zur historischen Reflexion, wenn nämlich die

¹² So der Originaltitel ihres Buches.

¹³ Untertitel der deutschen Ausgabe.

‘Schiffbruch mit Zuschauer’ - Erzählungen in ihrer Genese und (Selbst-) Bewegung verfolgt werden. Im Rahmen einer diskursanalytischen Betrachtung wäre vor allem auch auf die jeweilige Sprache und ihre Funktionen im besonderen Diskurs zu achten. Dabei können Beobachtungen zu verschiedenen Sprachfunktionen gemacht werden, vor allem dort, wo es um eine metaphorische und metonymische Dynamik sowie latente oder explizite Intertextualität geht. Auf diese Weise geraten nicht nur aktuelle Beweggründe solcher Diskurse in den Blick, sondern eben auch ihre Vorgeschichten.

Zugleich können Fragen zu den Interessen und Motiven solcher Erzählungen gestellt werden. Als Redeweise, die sich zwischen der meist reflexionslosen Empirie und philosophischen und wissenschaftlichen Aussagen gleichsam in der Mitte hält, bringen Diskurse „all jene kultur- und epochenspezifischen Weltdeutungen“ (M. Frank, 1988, S. 33) zur Sprache, die zeitgenössisches Denken und Fühlen in (sicher je verschiedener Weise) bewegen.

Die signifikanten Momente der „Titanic“ - Geschichten können im Rahmen der Diskursanalyse dementsprechend als Aspekte eines tragenden Untergrundes verstanden werden. Nicht so sehr die rätselhaften und zu immer neuen Fragen führenden Vorgänge dieser besonderen Schiffskatastrophe wären es demnach, die jene Aktualität des „Titanic“ - Phänomens ausmachen. Von ebenso großer, wenn nicht größerer Bedeutung sind diejenigen Motive, welche das Erzählen und Reformulieren der Geschichten zu diesem Untergang in Gang halten. Die Fragen müßten also darauf gerichtet werden, was solche Geschichten dem neuzeitlichen (Selbst-) Bewußtsein bieten. Die Katastrophe der „Titanic“ wäre so gesehen wie ein Kristallisationspunkt, an dem aktuelle wie auch latente Diskurse der neuzeitlichen Moderne produktiv werden bei der Konstitution von Bedeutungszusammenhängen. M. Foucault (1998) bietet dazu die Begriffe Ereignis, Serie, Regelmäßigkeit und Möglichkeitsbedingung (S. 35) an. Allerdings scheint es sinnvoll, nicht von einer, alles bestimmenden ‘Formationsregel’ für die Entfaltung der verschiedenen Diskurse auszugehen, sondern von vielen, durchaus differenten Codes (M. Frank, 1988, S. 36).

Aber ist dieser Exkurs in die Diskurstheorie überhaupt notwendig? Um die Geschichte der Schiffbruch - Erzählungen zu fassen, könnte doch auch, so ließe sich einwenden, mit dem Konzept der Stoff- und Motivgeschichte gearbeitet werden. Der Vergleich von verschiedenen Texten mit dem gleichen Motiv wäre dann der Schwerpunkt, der dem bisher beschriebenen

zumindest ähnlich erscheint. Auf jeden Fall überschneiden sich die beiden Konzepte, da sie zur vergleichenden Lektüre im Unterricht führten.

Doch ein am Modell der Stoffgeschichte orientierte Unterrichtsorganisation entwickelt andere Aufmerksamkeiten und führt zu anderen Haltungen gegenüber sprachlichen Phänomenen und damit auch zu anderem Unterrichtswissen. Die Motivgeschichte etwa arbeitet mit der Opposition von Stoff und Form (E. Frenzel, 1957) und richtet so den Blick auf die Gestaltung von wiederkehrenden Konstellationen in einem als abgeschlossenes Werk erscheinenden Text. Während in solchen Untersuchungen festgestellte Veränderungen als Ausdruck eines Gestaltungswillens aufgefaßt würden, richtet sich die diskursanalytisch ausgerichtete Arbeit auf die Zusammenhänge von Aussagen mit den historischen Vermittlungsbedingungen solcher Redeformen. Nicht um die Folge individueller Schreibakte mit ihrem zu rekonstruierenden Formwillen geht es hier, sondern um das Zusammenspiel von Texten. Literarische Werke werden dabei nicht als textliche Entitäten, sondern als Teil eines interdiskursiven Wechselspiels gesehen.

Tendiert die motivgeschichtlich geleitete Betrachtungsweise dazu, die erkannten Elemente zu isolieren, wird der diskurstheoretisch gerichtete Blick auf die werkübergreifenden Zusammenhänge und Beziehungen gelenkt. Die jeweiligen, Bedeutung entfaltenden Verfahren sind dabei genauso wichtig wie die wiederkehrenden Strukturen und Elemente. Von Interesse sind dabei etwa Erzählpositionen, Erzählweisen und -strategien, Formen der Perspektivierungen, (Kollektiv-) Symbole, metaphorische und allegorische Semantisierungen sowie jeweilige Entwürfe der Rezipientenrollen. Es wirken demnach in den beiden literaturtheoretischen Modellen unterschiedliche Leitmuster bei der Profilierung des zu gewinnenden Wissens, das wiederum direkt die Organisation des Unterrichts beeinflusst.

Didaktische Konzeptionalisierung als Problemlösehandeln

Wie sich hier zeigt, gibt es eine unmittelbare Affinität didaktischer Konzeptionalisierungen mit gegenstandstheoretischen Erwägungen. Wenn es darum geht, Wissen für den Unterricht zu gewinnen, dann müssen die Lehrenden sich darüber klar sein, nach welchen Regeln es generiert wird. Darüber, wie durch solche in den Regeln sich realisierenden Paradigmen dasjenige bestimmt wird, was gelehrt wird, müssen sich alle, die Unterricht organisieren, Rechenschaft geben können.

Ein interessantes und angemessenes Unterrichtsangebot zu formulieren, kann nach alledem als Problemlösesituation angesehen werden (H. Mandl/H.F. Friedrich/A. Hron, 1994, S. 191ff.). Die kognitionspsychologischen Modelle der Problemlösesituation sehen einen unbefriedigenden Ausgangszustand vor, der nicht ohne weiteres in einen gewünschten Endzustand überführt werden könne. Es gehe dann darum, eine geeignete Strategie zu finden, mit welcher der gewünschte Zustand erreicht werden kann. Das Besondere des Problems der Organisation von Unterricht stellt sich nun so dar, daß der gewünschte Zielzustand selbst erst durch die Wahl geeigneter Strategien bestimmt werden muß. Fachdidaktische Problemsituationen wären also solche mit mehreren Variablen, denn das zu formulierende Unterrichtsangebot besteht nicht nur aus einem Titel für die gewählte Zusammenstellung der Lektüren, sondern bestimmt zugleich das im Kurs zu vermittelnde Wissen. Gerade das in der Zielbestimmung gemeinte Wissen wiederum verändert seine Natur je nach den Verfahren, mit denen es im Unterricht erzeugt wird. Die Modellierung unterrichtlichen Wissens bestimmt zum einen die angesprochenen Zielzustände, wird zum anderen aber auch selbst durch die Strategien zur Erreichung dieser Ziele bestimmt. Daß es bei solchem Problemlösehandeln nicht einfach um das Abrufen fachlicher Wissensbestände geht, dürfte nun sehr deutlich geworden sein. Die Thematisierung von gewählten Gegenständen und die besonderer Problemzusammenhänge ist sowohl Produkt wie auch Faktor fachdidaktischen Wissens. Dieser Zusammenhang wird im weiteren Verlauf am gewählten Beispiel noch konkretisiert.

Geschichten vom Schiffbruch

Was enthalten also, so könnte zunächst gefragt werden, Geschichten vom Schiffbruch in der aktuellen Gegenwart und im 18. Jahrhundert? Welche Sinnzuweisungen werden jeweils wichtig und welche Interpretationsenergien für die jeweilige Befindlichkeit der Menschen entfalten sie? Wie werden diese aktuell genutzt? Dies sind Fragestellungen, die sich in der Reflexion des „Titanic“-Phänomens entwickeln lassen. Die Bearbeitung solcher Fragen wiederum bietet die Chance, literarisches und literaturgeschichtliches Wissen zur Aufklärung und Reflexion aktueller Phänomene zu nutzen. Solche Funktionalisierung fachlichen Wissens könnte jenes Lesen, Sprechen und Verstehen in Gang setzen, das den allgemeinen Zielen des Deutschunterrichts entspricht.

Dieser Blickpunkt bestimmt die Intentionen des Unterrichts: neben Kenntnissen über Sprache und Literatur in verschiedenen funktionalen Zusammenhängen geht es nämlich auch darum, mit den Teilnehmern neue Betrachtungsweisen zu erproben. Wenn also die Funktion der Schiffbruch - Geschichten in verschiedenen Zeiten und Textsorten beschrieben und erörtert werden soll, dann muß dazu das Feld der Untersuchung eröffnet und begrenzt werden. Ich habe dies mit der Rekonstruktion des Wissens von der „Titanic“ versucht. Die Teilnehmer wurden aufgefordert, das, was sie spontan erinnern von dieser Geschichte, zu notieren. Die sich anschließenden Fragen waren solche nach den Gründen für das anhaltende Interesse gerade an diesem Schiffsuntergang, die in der Erläuterung der Elemente der zusammengetragenen Geschichten versucht wurde.

Vergegenwärtigung lebendiger Diskurse als Annäherung an die Thematik

Nach einem kurzen Vorgespräch, in dem das Thema allgemein vorgestellt und kurz abgeklärt wurde, wer welchen Kenntnisstand (und vor allem wer den Film von Cameron schon gesehen) hat, wurden die Teilnehmer aufgefordert, ihre Geschichte von der „Titanic“ zu erzählen. Es sollte ohne weitere Recherche und ohne langes Nachdenken das festgehalten werden, was von dem Untergang der „Titanic“ erinnert wird. Folgende Beispiele sind eine Auswahl dieser ersten Notizen.

„Die „Titanic“ war das größte und modernste Passagierschiff ihrer Zeit. Als sie zu Beginn dieses Jahrhunderts auf ihre Jungfernfahrt ging, waren Mannschaft und Passagiere der Überzeugung, auf einem unsinkbaren Schiff ihr Ziel Amerika zu erreichen. Doch dieses Vertrauen in den technischen Fortschritt, für den dieses Schiff als [!] Symbol stand, wurde nach wenigen Tagen auf hoher See zerstört. Der Luxusdampfer lief auf einen Eisberg auf und sank. Menschen aus der zweiten und dritten Klasse, die auf ein neues, besseres Leben in Amerika hofften, sowie einige der Reichen der ersten Klasse, die den Luxus des modernen Schiffes genießen wollten, fanden den Tod durch Ertrinken. Die Rettungsboote reichten nicht für die große Anzahl von Menschen, die das große Schiff an Bord [hatte].

War die „Titanic“ noch zu Beginn der Reise ein Symbol des Fortschritts, so wurden sie und ihr Untergang zum Mythos und zur Metapher der Untergangsstimmung des 20. Jahrhunderts.

Ihre Geschichte zeigt, daß die Menschen manchmal so geblendet und vernarrt in ihre Werke sind, daß sie nicht erkennen, daß diese nicht so perfekt sind, wie man sie gern hätte“ (K., Jg. 12).

„Die Passagiere der „Titanic“ waren in drei Gesellschaftsklassen geteilt, die erste Klasse bestand aus reichen Menschen, wie z.B. Adel und wohlhabende Geschäftsmänner, die dritte Klasse bestand aus den Armen, die sich ein besseres Leben in Amerika, ‘dem Land der unbegrenzten Möglichkeiten’, erhofften. Im Gegensatz zu den ärmeren Passagieren wollten die Wohlhabenden den Luxus des Dampfers und die Besonderheit der Jungfernfahrt genießen. [...]“ (Y., Jg. 12).

Nach dem Austausch über die verschiedenen Erzählungen wurde die Frage erörtert, welche Gründe es geben könnte für das anhaltende Interesse an der „Titanic“. Dies führte unter anderen zu solchen Stellungnahmen:

„Für die „normalen“ Menschen, die Unwissenden sozusagen, war die „Titanic“ [der] Inbegriff von Luxus, Reichtum, Kraft und Stärke. Ich denke, die Öffentlichkeit wusste kaum um [!] die 3. Klasse, die sich ja auch an Bord befand. Das Spektakel „Titanic“ war ein unerreichbarer Traum, genauso wie das damals ferne Land Amerika, welches ja das Ziel des Schiffes war.“ (J., Jg. 12).

„[...] Die „Titanic“ war die Galionsfigur einer Epoche, deren Glauben an die Technik schier uferlos war. Dieses Schiff schien der Inbegriff des Fortschritts zu sein, trug das Prädikat „unsinkbar“ und wurde mit dem Bewußtsein auf seine Jungfernfahrt geschickt, daß nicht einmal Gott es versenken könne, doch gerade dies geschah am 15. April 1912. [...] Heute bezeichnet man den Untergang gerne als Schlag der Natur gegen menschliche Hybris und Technikglaube [!] und ein wenig liefert diese Formulierung schon die Erklärung dafür, warum uns gerade der Untergang der „Titanic“ so sehr fasziniert, obwohl es im Laufe dieses Jahrhunderts so viele Katastrophen gab, bei denen weit mehr als 1502 Menschen ums Leben gekommen sind. Mit der „Titanic“ ging im übertragenen Sinne eine ganze Epoche unter, die sich sehr von unserer Gesellschaft unterschied, da die Menschen mit einem unerschütterlichen Zukunfts- und Technikglauben behaftet waren, welcher völlig unerwartet zerstört wurde.“ (C., Jg. 12).

In der Auswertung der Beiträge ist rasch deutlich geworden, daß es bei den meisten Elementen um Gegensätze geht: ein 'unsinkbares Schiff' geht auf der ersten Fahrt sofort unter, die hochentwickelte Technik wird Opfer eines banalen Naturvorgangs, der viel beschworenen Perfektion steht Sorglosigkeit, Schlamperei und völliges Versagen gegenüber, der große verschwenderische Luxus wird reduziert auf die Sorge um die nackte Existenz, die Hoffnungen auf Freiheit in einer perfekten Welt (auf dem Schiff oder am Ziel der Reise) enden im Untergang, der fröhliche, übermütige Aufbruch kontrastiert mit der Tragödie des Schiffbruchs. Diese Oppositionen bestimmen also die Strukturen der „Titanic“ - Geschichten und spiegeln das Interesse an diesen Geschichten insofern, als mit ihnen dasjenige gegeben ist, das spontan erinnert und für das Wichtige an diesem Vorgang gehalten wird. Diese Strukturoppositionen können auch als Form der Ironie aufgefaßt und beschrieben werden.

Leitfragen für den Kurs

Die Auswertung der selbst vergegenwärtigten Diskurse bedeutet die Sicherung erster Ansatzpunkte für die Konkretisierung des Kursthemas. Der Anfang mit eigenen Erzählungen von dem, was die Teilnehmer aktuell vergegenwärtigen (können), orientiert sich einerseits an Vorstellungen von Unterricht, welche die Thematisierung als offenen Vorgang sehen möchten. Das, was im Umgang mit gewählten oder noch zu wählenden Gegenständen thematisiert wird, kann nicht bloß durch Setzungen der Lehrenden bestimmt und verordnet werden.

Andererseits hat sich dieser Anfang aus der didaktischen Orientierung an der Diskursanalyse ergeben: der Mythos der „Titanic“ mußte zunächst als aktueller Redezusammenhang erlebt und vergegenwärtigt werden.

Zudem sollte ein solcher Anfang auch den Lernenden Gelegenheit geben, ihr Interesse und ihre Fragen an das Thema zu entwickeln. Dazu sind natürlich geeignete Angebote zu machen, die im verantworteten Vorgriff der Unterrichtenden konzipiert werden. Hier ist das Angebot aus Beobachtungen zum kulturellen Diskurs gebildet worden. Das Wissen jedoch, das in der Auseinandersetzung mit dem Thema gewonnen werden könnte, darf nicht als geschlossene Stoffsammlung oder abgeschlossener Aussagensammenhang aufgefaßt werden. Das Wissen, das sich im Unterricht vermittelt, müßte eher als dynamisches verstanden werden: es gilt, mit den Teilnehmern Entdeckungen zu machen. Dazu bedarf es natürlich Fragestellun-

gen, denen nachzugehen lohnt. Die Ausgangsfrage im geschilderten Beispiel ist gerichtet auf den Umstand, daß die „Titanic“ - Katastrophe offensichtlich (und auch ohne den Film von Cameron) aktuell geblieben ist.

Wodurch dieses Interesse bestimmt sein könnte, hat die Besprechung der selbst geschriebenen Geschichten vorläufig beantworten können. Das Interesse wird bewegt von solchen Gegensätzen wie Natur - Kultur bzw. Technik und Zivilisation, arm und reich, Hoffnungen auf ein besseres Leben und Schiffbruch dieser Hoffnungen. Daraus leitet sich die allgemeine Frage ab, was davon Texte der literarischen Tradition schon thematisiert haben und was sich im Vergleich der Darstellungen an Ähnlichkeiten zeigen.

Die Information, daß sich solche Geschichten vor allem in der Literatur des 18. Jahrhunderts finden lassen, muß dabei vom Unterrichtenden gegeben werden. Die Kontrastierung nun des Wissens um die Aktualität des „Titanic“ - Mythos mit der Information, daß von allen Aspekten dieses Mythos schon lange die Rede ist, führt zu der zentralen Fragestellung, welche Gründe und Motive es für solche Erzählungen und ihre Reformulierungen gibt. Daß sich offensichtlich die tradierten Geschichten wiederum gut mit der Schiffskatastrophe der „Titanic“ verbinden konnten, ergibt sich dabei schon aus der Arbeit mit den eigenen Vergegenwärtigungen der Reden von der Schiffskatastrophe. So kann auch die Frage aufgeworfen werden, welche Interessen und Bedürfnisse zu verschiedenen Zeiten in den jeweiligen Fassungen der Schiffbruch - Erzählungen auszumachen sind.

Die Perspektivierung der Arbeit im Kurs stellt sich damit als wesentliche Funktion des skizzierten Beginns dar. Möglich wird sie durch das Interesse der Teilnehmer, das durch die Besprechung der „Titanic“ - Erzählungen entwickelt werden konnte. Den Lehrenden kommt die Aufgabe zu, der Entwicklung von Fragestellungen dienende Informationen zu geben, eben etwa die von der besonderen Bedeutung des Schiffbruch - Motivs auch in der Literatur des 18. Jahrhunderts. Solche Kenntnisse ergeben sich aus einem Orientierungswissen, das sich hier durch die Wahl der diskursanalytischen Perspektive ergeben hat.

Arbeitsperspektive und Wahl der Materialien

Die erste Auswertung der „Titanic“ - Geschichten hatte auch die Funktion, Arbeitsfelder mit bestimmten Problemstellungen zu bestimmen. Dazu gehören die Opposition von Natur und Kultur oder Zivilisation, gesellschaftliche

Unterschiede und Hierarchien sowie die Frage nach dem Stellenwert utopischer Entwürfe. Die im Kurs fortschreitende Bearbeitung der gewählten Gegenstände kann ihre Ergebnisse diesen Bereichen zuordnen, aber sie kann diese Bereiche auch zur Kontextualisierung der Gegenstände nutzen. Solche Bestimmung von Arbeitsbereichen erlaubt es zudem, die Teilnehmer in die weitere Organisation des Unterrichts einzubeziehen. Für die Teilnehmer des Kurses bedeutet dies, zunächst scheinbar fraglos geltende Tatbestände in Frage zu stellen und nach Zusammenhängen zu suchen, die zunächst nicht unmittelbar einsichtig sind. Das Lesen und Kennenlernen kultureller Überlieferung wird dabei aber nicht als Ziel an und für sich aufgefaßt, sondern als Weg, kulturgeschichtlichen Beziehungen nachzuspüren.

So können mit den Teilnehmern Ziele des Unterrichts bestimmt und als Fragestellungen formuliert werden. Die Wege und Umwege zu diesen Zielen hängen ab von der Schwerpunktbildung sowie den heranzuziehenden Materialien, die von den Lehrenden zunächst als Angebot präsentiert werden müssen. Dabei können natürlich manche unverzichtbar sein aus der Sicht der gewählten didaktischen Orientierung, doch sollten immer auch einige Lektüren und Verfahren der Bearbeitung mit den Teilnehmern des Kurses ausgewählt und abgesprochen werden. Im geschilderten Beispiel etwa konnten verschiedene Texte der Gegenwartsliteratur bearbeitet werden, freilich mit entsprechenden Konsequenzen für die Thematisierung von Aspekten aus dem Problemzusammenhang.

Die Orientierung an diskurstheoretischen Modellierungen des Wissens von Sprache und Literatur und ihren sozialen und historischen Funktionen macht solche Offenheit möglich, ohne daß dabei die Wahl der Texte und Materialien beliebig würde. Wenn auf diese Weise thematische Offenheit durch entsprechende theoretische Perspektivierungen möglich wird, dann hat dies nicht nur eine methodische Öffnung des Unterrichts zur Folge. Offener Unterricht in diesem Zusammenhang meint zunächst die Konsequenz, daß das fachbezogene Wissen nicht bloß als ein zu vermittelndes, sondern als ein zu generierendes modelliert werden müßte. Nur jene Wissensbestände und -formen, die auf den konstruktiven Zugriff der Lernenden zurückgehen, sind solche, die über eine reproduktive Verfügung hinausführen. Für die methodischen Arrangements im Unterricht hieße das, daß vor allem operative Verfahren an und mit den gewählten Gegenständen gefordert würden. Dem kommt das Konzept des entdeckenden Lernens recht nahe, wo die Beteiligung der Lernenden sich eben nicht darin erschöpft, Ergebnisse hinzunehmen oder bloß nachzusprechen. Erst die Spannung von

bestehendem Wissen zu neuen, noch nicht angeeigneten Informationen erzeugt jene Lernspannung, die die Arbeit interessant und fruchtbar macht. Eine Organisation von Unterricht in diesem Sinne setzt voraus, daß die Unterrichtenden von der Genese und Struktur des fachlichen Wissens Rechenschaft geben können.

Fachwissen und Unterrichtswissen

Die jeweilige didaktische Orientierung bedarf demnach der gegenstandstheoretischen Reflexion: die Theorie bestimmt nämlich, was es an Literatur und Sprache zu begreifen gilt. Das bedeutet jedoch nicht, daß das theoretische Wissen selbst zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden müßte, etwa in der Form, diskurstheoretische Erörterungen zu lesen und zu besprechen. Wenig Sinn machte es auch, die theoriespezifische Fachsprache anzueignen. Der Unterricht zielt nicht etwa auf eine Einführung in die Diskurstheorie, sondern auf bestimmte Aufmerksamkeiten, die sich durch die Arbeit mit und an gewählten Texten entfalten. Dabei kann diese Arbeit zunächst von jener Sprache und Begriffsbildung getragen werden, die den Teilnehmern ohne weiteres möglich ist. Die Beziehungen etwa zwischen verschiedenen Texten können beobachtet und beschrieben werden, vor allem wohl mit den textanalytischen Repertoires, über welche die Teilnehmer schon verfügen oder die ohne großen methodischen Aufwand aktualisiert, modifiziert und ergänzt werden können.

Das Wissen der Fächer wiederum geht aus bestimmten Fragestellungen und Erkenntnisinteressen hervor. Solche Erkenntnis leitenden Interessen bestimmen theoretische und empirische Aufmerksamkeiten und damit Schwerpunkte der Forschung. Neben solchen Forschungskontexten, zu denen natürlich auch das Selbstverständnis des Faches und die institutionellen Rahmenbedingungen gehören, ist das wissenschaftliche Wissen an weitere, etwa historische, kulturelle und gesellschaftliche Kontexte gebunden. Solche Zusammenhänge können zwar reflektiert, aber nicht negiert werden. Freilich ist damit noch nicht entschieden, ob wissenschaftliches Wissen schließlich nur ideologisches oder utopisches Wissen hervorzubringen vermag, um eine Alternative zu bemühen, die im Streit um die Wissenssoziologie von Bedeutung gewesen ist (N. Stehr/V. Meja, 1982, S. 896). Wie auch immer, nicht nur wissenschaftliche Aussagen selbst, sondern auch die Rede über wissenschaftliches Wissen wäre nach dem Ort, von dem aus sie artikuliert werden, zu befragen. Einen festen, neutralen Ort, von dem aus die Analyse

(oder auch Therapie) möglich wäre, kann nicht angenommen werden. Hier behalten H.G. Gadamer (1977) gegenüber Habermas sowie E.R. Curtius (1982/1929) gegenüber K. Mannheim wie auch M. Frank (1988) gegenüber M. Foucault recht. Was bleibt, ist weitreichende Reflexion der jeweiligen Standpunkte und Kontexte, die möglichst viel von den Bedingungen und Implikationen des Denkens und Sprechens bewußt zu halten hätte. Da dies nie vollständig gelingen kann, muß zur Reflexion der offene Dialog sowie das vernetzte Denken und Argumentieren hinzutreten.

Fachdidaktisches Wissen kann demnach vor allem als Reflexionswissen, als dialogisches Problemwissen gekennzeichnet werden. Der mit ihm verbundene Standpunkt wäre als einer in Vernetzungen zu bestimmen, so daß Fachdidaktik auch als Wissenschaft von Relationierungen verstanden werden könnte.

Die Debatte um das Relativismus-Problem der Wissenssoziologie (V. Meja/N. Stehr, 1982) wäre insofern Vorbild für die fachdidaktische Strategie, die vor allem darin zu bestehen hat, in aktuellen Dialogen und immer neuen Verknüpfungen eigene Standorte neu zu bestimmen. Relativismus der Aussagen wäre demnach nicht als Problem, sondern als Chance aufzufassen, nämlich Relativierungen vorzunehmen, statt einen vermeintlich archimedischen Punkt zu konstruieren, der einmal in der Logik der Vernunft oder der Geschichte gesucht worden ist. Als Diskurs verstanden, ginge es dementsprechend in der fachdidaktischen Erörterung darum, verschiedene Wissensformen und ihre oft impliziten Geltungsansprüche zu kontrastieren und aufeinander zu beziehen. Fluchtpunkt solcher Relativierungen wären Problemstellungen, die sich aus der je aktuellen Organisation von Unterricht ergeben. Im hier geschilderten Fall ist es darum gegangen, historisch-aktuelles Wissen über den „Titanic“ - Mythos zu bilden. Dazu ist es etwa notwendig gewesen, Alltagswissen und überlieferte Redeformen miteinander in Beziehung zu setzen. Die diskurstheoretisch inspirierte Modellierung des zu gewinnenden Wissens hat sich dabei als besonders hilfreich erwiesen, da so zunächst heterogene Wissensbestände aufeinander bezogen werden konnten.

Orientierungen für die Entwicklung der fachdidaktischer Problemlösestrategien können anders kaum gewonnen werden, allerdings immer nur von Fall zu Fall. Das von der Diskurstheorie zur Verfügung gestellte Wissen kann schließlich ebenso relativiert werden wie jeder andere Wissensbestand auch. Bekanntlich relativieren diskursanalytische Konzeptionen die an Autoren und Werken orientierte Darstellung literaturgeschichtlicher Zusam-

menhänge. Aber eine sozusagen endgültige Entscheidung für diskurstheoretisch orientierte didaktische Modellierungen von Wissen wäre ebenso naiv wie der Anspruch, mit der Abfolge von Autorenkommentaren Literaturgeschichte zu besetzen.

Wie auch autorbezogene Darstellungen zu anderen didaktischen Problemstellungen wichtig werden könnten, wird deutlich mit Blick auf die Argumentation C. Bürgers (1993), mit der sie die Methodisierung von Literatur und ihrer Geschichte kritisiert. Gegenüber der Normalisierung durch methodische Verfahren der Kommentierung käme es nach ihr darauf an, Individuen kenntlich zu machen und „ihnen ihre eigene Subjektivität zurückzuerstatten“ (C. Bürger, 1993, S. 13). Für das hier skizzierte Unterrichtsangebot bedeutet diese Aussage ein gewichtiges Monitum (das etwa zu einigen biographischen Hinweisen zu den Autoren geführt hat).

Aspekte des Unterrichtswissens

Als literarische Texte des 18. Jahrhunderts sind zunächst J. G. Schnabels „Insel Felsenburg“ (1731/1994) und F. Schillers „Räuber“ (1782/1994) bearbeitet worden. Dabei sind vor allem die jeweiligen Schiffbruch - Konstellationen und ihre Funktionen für die Aspekte Aufklärung und Utopie thematisiert worden. Im weiteren Verlauf haben die Teilnehmer aus vier vorgestellten Texten (A. Schmidt, „Schwarze Spiegel“ (1951/1997), M. Haushofer, „Die Wand“ (1963/1998), H.M. Enzensberger, „Der Untergang der Titanic“ (1978/1996), C. Ransmayr, „Die Schrecken des Eises und der Finsternis“ (1984/1997)) einen für die gemeinsame Lektüre ausgewählt (M. Haushofer, „Die Wand“). Eine eingehende Analyse von J. Camerons „Titanic“ (USA 1998) hat den Kurs abgeschlossen.

Da Verlauf und Ergebnis des Unterrichts hier nicht im einzelnen dargestellt werden können, möchte ich einige Aspekte der Lernmöglichkeiten andeuten, die sich durch die beschriebene Konzeption ergeben haben.

Väter und Söhne

Die neue Gesellschaft auf der Insel Felsenburg (J.G. Schnabel, 1994/1731) kommt scheinbar ohne feste Regeln oder Institutionen aus. Die als Utopie gezeichnete Humanisierung beruht vielmehr auf der wohltuenden und alles bestimmenden Vorbildhaftigkeit des Altvaters, dem sich alle Mitglieder der

neuen Welt ohne Zwang unterordnen. Der Gründungsmoment der neuen Gesellschaft wird allerdings bestimmt durch einen als Notwehr dargestellten Gewaltakt des Altvaters, der sich damit gegen die von unkontrollierten Trieben motivierte Libertinage eines der Schiffbrüchigen wehrt und durchsetzt. Dieser hatte vorgeschlagen, daß die (drei) Männer der gestrandeten Gruppe gleichberechtigten Zugang zu der Frau eines von ihnen haben sollten. Die sich hier andeutende Möglichkeit der Entwicklung einer matriarchalischen Gesellschaft wird aber mit Hinweis auf Natur und Religion zurückgewiesen und als Ausfluß eines verderbten Adelligen gebrandmarkt. Die neue, bürgerliche Gesellschaft ist selbstverständlich patriarchalisch und vom rechten Fühlen und Wollen bestimmt, das von den Vätern vorgelebt und den Söhnen zwanglos nachgeahmt wird.

Kosinsky erscheint in Schillers Schauspiel wie ein Bote aus diesem Roman. Nach Schiffbrüchen in der Gesellschaft und auf dem Indischen Ozean macht er sich auf die Suche nach dem rechten Vorbild. Der Ohnmacht allerdings gegenüber der durchschauten höfischen Intrige entspricht jener gegenüber der selbst vom Vater undurchschauten Intrige des Bruders. Selbst die Väter können hier nicht mehr sicher zwischen Natur und falscher Kultur unterscheiden.

Herausgeberfiktionen und Erzählstrategien

Die im Kurs bearbeiteten Texte sind auch in Hinblick auf ihre jeweilige Erzählweise als Vermittlung der Rede von Schiffbruch und Utopie verglichen worden. Auffallend ist dabei, daß sie in ähnlicher Weise die Erzählsituationen organisieren: sowohl „Insel Felsenburg“, „Schwarze Spiegel“ und „Die Wand“ bilden nämlich in ihren jeweiligen Ich-Erzählern die Zuschauerposition ab. In ganz ähnlicher Weise nutzt der Film von Cameron die Rahmenhandlung - Binnengeschichte - Struktur.

In Schnabels Roman (1994/1731) dient die Herausgeberfiktion zunächst zur Beglaubigung der erzählten Geschichten, indem die Fiktion als authentisches Material angekündigt wird. Der als Herausgeber fungierende Gisander stellt den folgenden Ich-Erzählungen einen „Beglaubigungs-Brief“ (J.G. Schnabel, 1994, S. 6) voran, in dem nicht nur die Geschichte des folgenden Manuskriptes dargestellt, sondern auch auf andere Romane des Genres eingegangen wird. Dabei arbeitet die „Vorrede“ mit Oppositionen wie Geschichte und Gedichte (S. 5), Wissen und Glauben, Wahrheit und „Mährlein“ (S. 6), Tatsachen und Fiktion (S. 7). Gisander nimmt die

„geschickte Fiction“ (S. 7) durchaus in Schutz, wenn er fragt, ob es richtig sei, derjenigen Leser wegen, die „sonst nichts als lauter Wahrheiten lesen mögen“ (S. 7), nur noch solche Geschichten zu veröffentlichen, „die auf das kleinste Jota mit einem körperlichen Eyde zu bestärken wären?“ (S. 7) Nun beeilt sich der Herausgeber zu versichern, daß es nicht so sei, „als ob gegenwärtige Geschichte auch nichts anders als pure lautere Fictions wären“ (S. 8). Aber es wird doch deutlich, daß hier die Beglaubigung nicht allein durch Versicherung der Authentizität des Erzählten gesichert werden soll. Mit dem Hinweis etwa darauf, daß auch in der Bibel Spiele der Phantasie zu finden seien, die der Wahrheit der Botschaften keinen Abbruch täten, zeigt Gisander eine grundsätzlich andere Strategie der Beglaubigung an. So bezeugt er die Wahrheit der erzählten Geschichte, deutet aber zugleich ihre Fiktionalität an. Daß auch fingierte Erzählungen wahr sein können, wird damit zwar noch nicht ausgesprochen, aber als Folgerung nahegelegt. Damit zeigt sich der Herausgeber sowie der folgende Ich-Erzähler als vorbildliche Zuschauer der geschilderten Schiffbrüche, deren Wahrheit eben nicht nur in der gleichwohl versicherten Authentizität begründet ist. Für die Vermittlung der Rede vom Schiffbruch in literarischen Texten stellt sich die Reflexion der Schnittstelle von Fiktion und Wirklichkeit der Leser als konstitutiv dar.

In gleicher Weise wird in Camerons Film ein vorbildlicher Zuschauer installiert, nämlich der moderne Pirat Brock Lovett (Bill Paxton), der in der von Rose Calvert (Gloria Stuart) erzählten Geschichte (die wiederum die Binnenhandlung darstellt) den wahren Schatz findet.

Stellungnahmen der Kursteilnehmer

In einem rückblickenden Vergleich der im Kurs bearbeiteten literarischen Texte findet sich folgende Passage:

„Vermutlich ist das Schiffbruch - Motiv zudem auch nicht unwichtig, kann man doch unter diesem Aspekt zahlreiche Parallelen zwischen den Büchern und der ‘Titanic’- Geschichte ziehen. Entfernt man sich einmal vom realen Schiffbruch, so findet man trotzdem das Schiffbruch - Motiv wieder vor. Fast gleichzeitig treten dann auch wieder die Begriffe Aufklärung und Utopie auf, welche für einen Vergleich der verschiedenen Werke beinahe unumgänglich scheinen.

So wie viele Passagiere im Europa zu Beginn unseres Jahrhunderts Schiffbruch erlitten haben um dann mit dem Rettungsboot

‘Titanic’ nach Amerika, dem mit utopischen Vorstellungen behafteten Land, zu gelangen, sind auch die Staats- und Gesellschaftsformen in den Romanen ‘Insel Felsenburg’ und ‘Die Wand’ so wie in Schillers Stück ‘Die Räuber’ mit dem Schiffbruch - Motiv zu erklären ...“

(C. Jg. 12).

Wenn die Teilnehmerin hier das Bild vom Schiffbruch zur Beschreibung historischer und gesellschaftlicher Vorgänge nutzt, dann bringt sie etwas von dem Funktionieren der Diskurse in ihrer Sprache zum Ausdruck. Von Bedeutung ist dabei, daß sie diesen Sprach- Bild- Gebrauch selbst wiederum reflektiert und ihn mit anderen Begriffsbildungen vernetzt. Mit einigem Recht wird man also davon ausgehen können, daß die Teilnehmerin für sich neue Sprachmöglichkeiten hat entwickeln können.

Die Konzeption des Kurses hat, entsprechend der diskurstheoretischen Orientierung, die wiederholte und rückblickende Lektüre notwendig gemacht, indem von den folgenden Texten aus Fragen an schon bekannte zu richten gewesen sind. Dies hat die Teilnehmer stark gefordert, in der Tendenz wahrscheinlich überfordert: immer wieder schon Gelesenes und (vermeintlich) Verstandenes noch einmal heranzuziehen und neu zu sehen, entspricht kaum den Gewohnheiten von Jugendlichen, aber ebensowenig auch den Erfahrungen mit Schule, in der eben Stoff durchgenommen wird und (in der Regel) zur Ablage kommt. In den (anonymen) Stellungnahmen zum Verlauf des Kurses haben sich viele über die wiederholte Aufgabe beklagt, aktuelle Ergebnisse mit alten zu vergleichen.

Insgesamt aber haben sich die Teilnehmer wohl durchaus interessieren lassen und zum Kursangebot recht positiv geäußert:

„Mir hat der Kurs im letzten Halbjahr total gut gefallen, weil wir mit den Lektüren „Insel Felsenburg“, „Die Räuber“ und „Die Wand“, verknüpft mit den Begriffen Aufklärung, Utopie und Schiffbruch, ein breites Betrachtungsfeld geschaffen haben. So konnte im Laufe der Zeit in Fragestellungen und Problemfragen auch immer wieder mal auf zurückliegende Ergebnisse zurückgegriffen werden oder es haben sich auch für eine ‘alte’ Lektüre neue Fragen ergeben. [...]“.

„Die literarische Auswahl fand ich gut und interessant. Vor allem die Vergleiche, die wir zwischen den vielen Texten gezogen [!] haben, waren sehr aufschlußreich, und die Analyse auf

‘Schiffbruch’ und ‘Utopie’ war ein roter Faden, der einem durch die doch unterschiedlichen Werke leitete. Auch die Bedeutung der Aufklärung ist mir auf diese Weise klar geworden. Doch ich bin froh, daß ich von der Metapher ‘Schiffbruch’ etwas Abstand nehmen kann, manchmal konnte man das Wort nicht mehr hören. Aber seitdem wir diese Metapher besprochen haben, ist mir erst aufgefallen, wie oft davon in unserem Sprachgebrauch gebrauch [!] gemacht [wird]. Doch so interessant es auch war, bin ich froh, daß etwas neues beginnt.“

Elemente des fachdidaktischen Expertenwissens

Abschließend möchte ich die Aspekte fachdidaktischer Wissensformen, die bei dem hier dienenden Beispiel in den Blick gekommen sind, im Modell eines entsprechenden Expertenwissens noch einmal akzentuieren.

Zunächst wäre der vielleicht triviale, aber durchaus bemerkenswerte Umstand zu beachten, daß das fachdidaktische Wissen Elemente heterogener Wissensbereiche enthält. Zunächst könnte ein Teil dieser Elemente unter der Kategorie reflexive Aufmerksamkeit für aktuelle Entwicklungen zusammengefaßt werden. Aufmerksam für das, was sich gesellschaftlich, politisch und kulturell tut, zu werden und es kritisch zu befragen, ist ebenso Teil dieser Kompetenz wie ein verfremdender Blick, der soziale Routinen und eingeschliffene Kommunikationsschemata immer wieder neu auffaßt. In kultursoziologischer Perspektive stellt sich dies als bewußte Reflexion und Transformation jenes Systems von Dispositionen dar, die P. Bourdieu (1992, S. 100) Habitus genannt hat. Vor allem dieser Bereich des fachdidaktischen Expertenwissens ist es, der es bewahrt vor reflexionsloser Funktionalisierung.

Fachdidaktisches Wissen soll also die selbständige Orientierung im kulturellen und zivilisatorischen Kontext ermöglichen, indem man sich reflexiv der Konstruktionsweise sinnstiftender Aussagen versichert. Es geht dabei sicher auch um das, was im Sinne klassischer bildungstheoretischer Ansätze didaktische Interpretation genannt worden ist: nämlich die Wirklichkeit immer wieder neu für Lernende verständlich zu machen. Allerdings müßte wenigstens noch ein Schritt über diese Position hinaus getan werden, bei dem es darum geht, diese jeweiligen Rekonstruktionen von Wirklichkeit in ihren Funktionen als Konstruktion transparent zu machen. Nicht allein wie Tradition in Anspruch genommen werden kann für eine bildende Aus-

einandersetzung müßte dabei Gegenstand der didaktischen Erörterung sein, sondern vor allem die Funktionsweise der Traditionsbildung selbst. Für die Konzeption von Unterrichtsangeboten bedeutet dies, möglichst verschiedene Formen des sinnbildenden Umgangs mit Sprache und Literatur zu erproben. Nicht einen einheitlichen Sinnzusammenhang gilt es zu entwerfen, sondern mehrere, verschiedene Zugänge zur Entfaltung solcher Zusammenhänge sollten erprobt werden.

Natürlich ist das didaktische Wissen auch auf ein Bündel fachlichen Gegenstandswissens angewiesen, etwa die Kenntnis möglichst vieler solcher literarischer Texte, die produktiv für andere (Primär- und Sekundärtexte) geworden sind. Von besonderer Bedeutung aber ist dabei das Verfügen über dieses gegenstandsbezogene Wissen als Wissen vom Wissen. Zu wissen, wie gegenstandsbezogenes Wissen generiert wird, ist für die fachdidaktische Reflexion unverzichtbar. Sowohl gegenstands- wie auch verfahrenstheoretisches Wissen ist demnach für alle, die Unterrichts- und Vermittlungsprozesse organisieren, notwendig. Nur wer die fachwissenschaftliche Wissensproduktion zu durchschauen vermag, kann entsprechendes Wissen für jene Prozesse modellieren: den Status von Aussagen über Sprache und Literatur bestimmen zu können, ist Bedingung für ihre Integration in Vermittlungszusammenhänge. Es ergibt sich hier eine (vielleicht unerwartete) Affinität von Sprach- und Literaturtheorie und Fachdidaktik. Das fachdidaktische Wissen kann demnach auch als Wissen vom Wissen und damit als 'Weisheit' (A. Assmann, 1991) begriffen werden.

Die fachlichen Wissensformen werden in didaktischen Relevanznahmen funktionalisiert, was weder mit der gängigen Rede von der Reduktion noch mit der von der Schülerorientierung ausreichend bestimmt wird. Das Unterrichtsangebot bietet Wissen für die Teilnehmer in besonderer Weise, im Umgang mit diesem Angebot wird es ihnen für eigene Konstruktionen und Rekonstruktionen zur Verfügung gestellt. Zu sehen, was die Teilnehmer aus dem Angebot und den damit thematisierten Gegenständen (für sich) machen, ist ein weiterer Teilbereich der fachdidaktischen Reflexion. Fachdidaktisches ist damit auch transformierendes und relationierendes Wissen, indem es die Vervielfältigung der Perspektiven und Sinnbildungen ermöglicht und zugleich reflektiert. Vor allem die Bedingungen der Sinnstiftung (und nicht die Sinnstiftungen selbst) wären so gesehen die 'hard news' des zu modellierenden Wissens für den Unterricht. Verfahren zu entwickeln, diese zu benennen und bewußt zu machen, sollte vornehmste Aufgabe des Deutschunterrichts sein. Blicke dies aber isoliertes Gegenstands-

wissen, das sich nicht mit dem fortwährend im Umbau begriffenen Habitus der Lernenden vermittelt, drohte es zu einer Technologie des Signifikanten zu verkümmern. Hier ist (nach wie vor) das von geradezu existentieller Bedeutung, was in hermeneutischer Perspektive als Applikation und in kognitionspsychologischer als Konstruktion angesprochen wird. Wenn, wie in diesem Kurs geschehen, Schüler nach einer Erörterung von Kants „Was ist Aufklärung?“ fragen, ob unsere Schule eine aufgeklärte sei und ob Unterricht zur Aufklärung beitrage, dann sehe ich darin ein Beispiel für die angesprochene Applikation.

Parameter für solch erprobenden Umgang mit sinnstiftenden Aussagen kann nur Entwicklung sein, die biographische, soziale und kulturelle. Dazu bedarf es eines weiteren Perspektivwechsels: es geht nicht (mehr) darum, für Lernende Welt zu interpretieren und intelligibel zu machen, sondern mit ihnen. Nur so kann das von K. Mannheim (1995, S. 36) beschriebene Dilemma des seinsgebundenen Denkens, das zwischen Ideologie und Utopie eingeklemmt erscheint und so auch die Problematik (nicht nur) politischer Deutschdidaktik bestimmt, handhabbar gemacht werden. Also weder ein vorherbestimmtes Ende noch ein Ort außerhalb dieser Entwicklung können Fixpunkte sein, von denen aus sinnstiftende Aussagen endgültig bewertet werden können.

Das fachdidaktische Wissen als Horizont der Ausbildung

Ich greife an dieser Stelle die Ausgangsfrage auf: Wo erwirbt man nun dieses Wissen? Umfang und Komplexität der fachdidaktischen Wissensform sind mit diesen Ausführungen natürlich nur vorläufig und provisorisch bestimmt. Allerdings dürfte schon jetzt klar sein, daß an der Entwicklung (und vor allem auch Weiterentwicklung) des fachdidaktischen Wissens sowohl an den Orten der Theorie wie auch denen der Praxis gezielt gearbeitet werden muß. Ich meine, daß es nach einer genaueren Bestimmung der verschiedenen Elemente dieses Wissens, so etwas wie den Horizont abgeben kann für die Qualifizierung von Anwendern dieses Wissens, wobei ruhig verschiedene Fluchtpunkte angesiedelt werden können. Die Ausbildung eines solchen Horizontes kann nur in der gemeinsamen Arbeit am Ausbildungskanon gelingen, an den verschiedenen Orten und von ihnen aus. Und zwar ausgehend von konkreten Fragen und Bedürfnissen der Teilnehmenden, und nicht in hoheitlich verordneten Zwangsgemeinschaften im Dienste einer nur mühsam kaschierten Mängelverwaltung.

Literatur:

Assmann, A., 1991, Was ist Weisheit? Wegmarken in einem weiten Feld, in: dies. (Hg.), Weisheit. Archäologie der literarischen Kommunikation III, München, S. 15-44.

Blumenberg, H., 1997 (1979), Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher, Frankfurt a.M.

Ders., 1983, Paradigmen einer Metaphorologie, in: A. Haverkamp (Hg.), Theorie der Metapher, Darmstadt, S. 285-315.

Bromme, R., 1992, Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern/Göttingen/Toronto.

Bourdieu, P., 1992, Rede und Antwort, Frankfurt a.M..

Bürger, C., 1993, Für eine ganze Literaturwissenschaft, in: J. Janota (Hg.), Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik. Vorträge des Augsburger Germanistentages 1991, Tübingen, Bd. 3, S. 3-15.

Curtius, E.R., 1982, Soziologie - und ihre Grenzen (1929), in: V. Meja/N. Stehr (Hg.), Der Streit um die Wissenssoziologie, Frankfurt a.M., S. 417-426.

Eaton, J.P./Hass, Ch.A., 1997, „Titanic“. Legende und Wahrheit, Königswinter.

Foucault, M., 1998, Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt a.M..

Frank, M., 1988, Zum Diskursbegriff bei Foucault, in: J. Fohrmann/H. Müller (Hg.), Diskurstheorien und Literaturwissenschaft, Frankfurt a.M., S. 25-44.

Frenzel, E., 1957, Stoff- und Motivgeschichte, in: W. Stammler (Hg.), Deutsche Philologie im Aufriß I, Berlin, S. 282-331.

Gadamer, H.G., 1977, Replik, in: Hermeneutik und Ideologiekritik. Mit Beiträgen von K.-O. Apel u.a., Frankfurt a.M., S. 283-317.

Geinitz, Ch., 1998, Untergang im Tränenmeer, FAZ v. 9.1.,Nr. 7, S. 29.

Koch, G.R., 1998, Still ruht die See, FAZ v. 25.2., Nr. 31, S. 31.

Link, J., 1988, Literaturanalyse als Interdiskursanalyse. Am Beispiel des Ursprungs literarischer Symbolik in der Kollektivsymbolik, in: J. Fohrmann/H. Müller (Hg.), Diskurstheorien und Literaturwissenschaft, Frankfurt a.M., S. 284-307.

Mandl, H./Friedrich, H.F./Hron, A., 1994, Psychologie des Wissenserwerbs, in: B. Weidenmann/A. Krapp, u.a., Pädagogische Psychologie, Weinheim ³, S. 143-218.

Mannheim, K., 1995 (1929), Ideologie und Utopie, Frankfurt a.M.

Schnabel, J.G., 1994 (1731), Wunderliche Fata einiger See-Fahrer, ..., Nordhausen 1731, hrsg. von V. Meid und I. Springer-Strand, Stuttgart.

Schulz, W.K., 1998, Einleitung, in: ders. (Hg.), Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven, Opladen S. 7-16.

Schumann, M., 1995, Die Kraft der Bilder. Gedanken zu Hans Blumenbergs Metaphernkunde, in: DVjS 69, S. 407-422.

Stehr, N./Meja, V., 1982, Zur gegenwärtigen Lage wissenssoziologischer Konzeptionen, in: dies. (Hg.), Der Streit um die Wissenssoziologie, Frankfurt a.M., Bd. 2, S. 893-946.

Stellenwert und Funktion eines germanistischen Fachstudiums in der Lehrerausbildung

Innenansichten

Hans- Otto Spillmann

Im Thema meines Referates ist das Beziehungsverhältnis angesprochen, in dem die Germanistik spätestens seit ihrer endgültigen Etablierung als wissenschaftliches Fach zur Ausbildung für einen Beruf seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts zu sehen ist, wenn man denn geneigt ist, einen pragmatischen Blickwinkel einzunehmen: die Beziehung zum Deutschunterricht. Zukünftige Deutschlehrer waren und sind auch heute noch die Hauptklientel des Universitätsfaches Germanistik.

Dieses angesprochene Verhältnis ist so komplex, so kompliziert und auch so problematisch, daß es schlichtweg unmöglich und darüber hinaus auch unverantwortlich wäre, hierauf systematisch im Rahmen eines Vortrages eingehen zu wollen. Deshalb bin ich dankbar dafür, daß mir aufgegeben worden ist, dies in Form von "Innenansichten" zu tun. Ich möchte die Bezeichnung "Ansichten" für meine Ausführungen dabei in der wörtlichen sowohl wie in der übertragenen Bedeutung verstanden wissen, die sie in der deutschen Sprache nun einmal haben und die nicht voneinander zu trennen sind, wenn sich die Bezeichnung auf Unanschauliches bezieht: "Ansicht" als In-Augenschein-nehmen eines Objektes, lat. *aspectus*, und "Ansicht" als Wiedergabe der gewonnenen Beobachtung in meiner persönlichen Beurteilung, lat. *opinio*. Bitte behalten Sie diese Differenzierung bei meinen folgenden Formulierungen im Gedächtnis: Wenn ich Aussagen in die syntaktische Form von Urteilen kleide, wie: *dies ist* bzw. *verhält sich so*, dann geschieht das ausschließlich aus Gründen der leichteren Verständlichkeit und müßte eigentlich die Formulierung finden: *meiner Meinung nach verhält sich dies so*.

Um der bei Innenansichten stets lauenden Gefahr einer Froschperspektive zu begegnen, werde ich die Beurteilung der gegenwärtigen Situation in eine Skizzierung der historischen Prämissen einbetten, um dann abschließend mögliche Entwicklungstendenzen zu diskutieren, und meine Ausführungen in die Punkte *Voraussetzungen*, *Zustandsbeschreibung* und *Perspektiven* gliedern.

1. Voraussetzungen

Das Verhältnis von Germanistik und Deutschunterricht ist für gut 100 Jahre bis zur Reformdiskussion in den 70er Jahren dieses Jahrhunderts eine ungleiche Beziehung gewesen. Obwohl der weitaus überwiegende Teil der Germanistikstudierenden den Lehramtsstudiengang Deutsch absolviert hat, ist das Fach in erstaunlich geringem Maße auf die Anforderungen und speziellen Bedingungen des Deutschunterrichts eingegangen. Und auch

nach der Reformdiskussion des Faches, die in dem Bändchen "Ansichten einer künftigen Germanistik" (Kolbe 1969) dokumentiert ist, und der in diesem Zusammenhang zu sehenden Etablierung der Fachdidaktik Deutsch erfolgte - wenn überhaupt - eine studienorganisatorische und inhaltliche Veränderung der traditionellen Strukturen und Lehrgegenstände zur Anpassung an die veränderte gesellschaftspolitische Situation nur zögernd und am ehesten noch in den neugegründeten sogenannten Reformuniversitäten, wie z.B. Kassel. Bei genauerem Hinsehen erweist sich aber auch an diesen Hochschulen die reformerische Innovation mehr als studienorganisatorische Maßnahme. Es werden vor allem im Grundstudium Lehrveranstaltungen stringenter vernetzt und außerhalb des Faches obligatorische soziologische, psychologische und pädagogische Studienanteile festgeschrieben, am genuin germanistischen Anteil des Lehrangebots aber wird kaum etwas verändert. In diesem Bereich ist vor allem auf die curriculare Aufnahme fachdidaktischer Lehrveranstaltungen zu verweisen.

Mit der weitgehenden Unzugänglichkeit des Faches für Fragen und Probleme des Deutschunterrichts über einen langen Zeitraum hinweg zugunsten einer eindeutigen Ausrichtung auf die Forschung sowie der Ausprägung eines hohen Methodenbewußtseins und Wissenschaftsanspruches im Zuge der weiteren Ausdifferenzierung der Germanistik im 19. und 20. Jahrhundert ging andererseits erstaunlicherweise eine hierzu komplementäre Abstinenz gegenüber dem kulturellen Diskurs der Öffentlichkeit einher. Diese Abstinenz darf nicht verwechselt werden mit der notorischen ideologischen Inanspruchnahme und Willfährigkeit der Germanistik seit der Reichsgründung; vielmehr ist hiermit das bemerkenswerte Faktum gemeint, daß ein Fach, dessen Inhalte deutsche Sprache und deutsche Literatur bilden, sich an der öffentlichen Diskussion von Fragen, die diese Bereiche betreffen, so gut wie nicht beteiligt hat und bis in die jüngste Gegenwart nur zögernd beteiligt. Um hier einmal zwei Beispiele zu nennen: Fachbeiträge aus der Germanistik zur heiß diskutierten Rechtschreibreform, dazu auch noch in allgemeinverständlicher Diktion, waren und sind Mangelware. Und die sporadisch immer wieder aufflammende und gerade zum gegenwärtigen Zeitpunkt wieder virulente Diskussion über die Überfremdung bzw. Kolonialisierung der deutschen Sprache findet unter fast vollständiger Enthaltung der Fachgermanisten in einer Vielzahl von Publikationsorganen unter interessierten Laien statt.

Trotz dieser Unzugänglichkeit für Probleme der Berufspraxis seiner Hauptklientel, der Deutschlehrer, einerseits als auch eines breiteren kulturell interessierten Publikums andererseits hat das Fach in "seiner spröde-philologischen Gestalt", wie Habermas (1998, 40) es einmal bezeichnet hat, bis weit in die 80er Jahre dieses Jahrhunderts hinein sowohl bei eben dieser Klientel als auch in der Öffentlichkeit keinen nennenswerten Ansehensverlust hinnehmen müssen. Angesichts dieses Befundes drängt sich die Frage auf, wie dieses erstaunliche Faktum zu erklären ist. Die Antwort hierauf ist ebenso einfach wie frappierend: Die Germanistik wurde bis in die jüngste Vergangenheit als in besonders hohem Maße zuständig für die Pflege und Weitergabe von als zentral eingeschätzten kulturellen Werten angesehen, nämlich von Bildung und kultureller/nationaler Identität. Dies sicherte ihr einen "Bonus" trotz aller Unzugänglichkeit bzw. Sprödigkeit und Hochspezialisierung in den einzelnen Unterdisziplinen sowohl bei den Studierenden als auch in der Öffentlichkeit und bewahrte so ihre Reputation. Diesen Bonus haben - zugegebenermaßen wahrscheinlich unbewußt - Fachvertreter als so selbstverständlich hingenommen bzw. vorausgesetzt, daß es noch bis in die jüngere Vergangenheit bei den seltenen Profilierungsversuchen des Faches in der Öffentlichkeit zu Erscheinungen gekommen ist, die schlichtweg als grotesk bezeichnet werden müssen: Noch 1971 wendet sich das Quadriga Funkkolleg "Sprache" guten Glaubens mit Sendungen und Studienbegleitbriefen, die allenfalls Spezialisten zugänglich sind, an eine für interessiert gehaltene Öffentlichkeit!

Auf diese beiden die Reputation der Germanistik bis in die jüngste Gegenwart sichernden und als zentral angesehenen kulturellen Werte kann hier nur kurz eingegangen werden:

Da ist zunächst der Begriff der Bildung, der in so besonders hohem Maße in Zusammenhang mit dem Auftrag der hohen Schulen, der Universitäten, gebracht worden ist. Ich sage hier bewußt: gebracht worden ist, weil es sich nicht um einen quasi selbstverständlichen Zusammenhang handelt. Vielmehr liegt hier eine Leitvorstellung, ein Konstrukt des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts vor, das dann, wie so viele andere ähnliche Konstrukte bzw. Deutungsmuster, die in dieser Zeit entstanden sind, Gültigkeit bis in die Gegenwart hinein behalten hat. Die bis in unsere Tage reichende Weichenstellung hinsichtlich der Etablierung derartiger Deutungsmuster ließe sich an einer Vielzahl von Beispielen aus den Bereichen unserer Kultur demonstrieren, so z.B. im Bereich der Jurisprudenz an der

Herausbildung des Begriffs des "geistigen Eigentumsrechtes", wie dies Gerhard Plumpe so eindrucksvoll nachgewiesen hat.

Die Herausbildung eines neuen Typs des Wissens, nämlich der Ablösung der gelehrten Form konservierenden Wissens durch eine neues Wissen produzierende Wissenschaft und die Verknüpfung dieser Wissenschaft mit Bildung werden deutlich greifbar bei der Gründung der Berliner Universität von 1807 bis 1810, deren Konzeption für alle anderen deutschen Universitäten wegweisend werden sollte, und zwar aus der Denkschrift Wilhelm von Humboldts, in der die Aufgabe der Universität, Wissen zu vermitteln, geknüpft wird an den Auftrag zur Ausprägung eines Charakters, der zu sittlichem Handeln befähigt. Bei dem, was die Universität vermitteln soll, handelt es sich also nicht um den bloßen Erwerb von Kenntnissen, sondern eine umfassende "geistige und sittliche" Bildung des Individuums:

Der Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten, als des Gipfels, in dem alles was unmittelbar für die moralische Cultur der Nation geschieht, zusammenkommt, beruht darauf, daß dieselben bestimmt sind, die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten, und als einen nicht absichtlich aber von selbst zweckmäßig vorbereiteten Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben.

Ihr Wesen besteht daher darin, innerlich die objektive Wissenschaft mit der subjektiven Bildung [...] zu verknüpfen. (Humboldt 1810, 251)

Die institutionelle Durchsetzung dieses Konstrukts im Diskurs der kulturell relevanten Öffentlichkeit spiegelt z.B. die fiktionale Literatur in Form des Bildungsromans wieder. Dessen Besprechung im Schul- und Hochschulunterricht wird dann in einem zirkulären Rückbezug auf die Wirklichkeit als stabilisierende Bekräftigung und Bestätigung dieses Deutungsmusters praktiziert, so daß lange Zeit eine derartige Kopplung von Wissensvermittlung und geistig-sittlicher Bildung quasi als selbstverständlich angesehen wurde.

Als in besonders hohem Maße geeignet, ja prädestiniert zur Vermittlung dieser Bildung wird die Germanistik angesehen, weil sie sich von ihrem Beginn - mit den Gebrüdern Grimm und Karl Lachmann - an mit Texten beschäftigt, die Sprachdenkmäler, also sprachliche Zeugen und Ausdruck dessen sind, was in kulturellem Sinne typisch deutsch ist, Zeugnis des

"Volksgeistes", wie ihn Herder genannt hat. Wenn - wie es für unser Volk zutrifft - nationale Identität nur kulturell zu definieren ist, dann gewinnt das Fach, zu dessen Hauptaufgabenbereich die Beschäftigung sowohl mit den verehrungswürdigen altdeutschen Überlieferungszeugnissen als darüber hinaus mit all den Texten gehört, die Ausdruck der nationalen literarischen Kultur sind, ganz eindeutig identitätsstiftende Funktion.

Die Zuweisung einer Zuständigkeit für die Vermittlung kulturelle bzw. nationale Identität stiftender Bildung an das Fach Germanistik ist es, die diesem von mir so genannten "Bonus" traditionell sowohl bei den Studierenden als auch in der Öffentlichkeit gesichert hat. Dieser "Bonus" war es auch, der dem Schulfach Deutsch seine Stellung als Kernfach und ideologische, weil potentiell identitätsstiftende, Mitte der Schulfächer gesichert hat.

Die in diesem Fach vermittelten Inhalte werden also aufgefaßt bzw. interpretiert als identifikationsstiftende Lernziele: Deutschunterricht als potentielle Lebenshilfe. Und so können wir denn auch noch in einer Methodik des Deutschunterrichts aus den frühen 60er Jahren lesen: "Kern des Deutschunterrichts ist die Tatsache, daß der Mensch sein Leben in der Welt durch die Sprache bewältigt" (Essen 1962, 11).

Auch über die Reformdiskussion der späten 60er und 70er Jahre hinaus hat dieser Bonus - so scheint es - gewirkt, und zwar weniger im Hinblick auf das Schulfach Deutsch, das insgesamt mit hohem fachdidaktischen Aufwand um eine Anpassung an die sozialen Veränderungen bemüht war, als auf die Germanistik, genauer gesagt, die Germanistikstudenten, deren Perspektive auf ihr Fach bis in die 90er Jahre hinein durch diesen Bonus bestimmt war und teilweise sogar noch heute ist.

Die Gültigkeit dieses dem Fach zugebilligten Bonus in der Öffentlichkeit zeigt sich z. B. noch bei der mit deutlichen Kriterien der Hysterie in den Medien geführten Diskussion um den Hessischen Bildungsplan für das Fach Deutsch an Gymnasien im Jahre 1969 und dann um die hierauf basierenden Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch im Jahr 1972: Nur vordergründig ging es dabei um die diskutierten neuen Inhalte des Faches, in Wirklichkeit wurde die Diskussion darüber geführt, was unverzichtbare, weil identitätsstiftende Gegenstände deutscher Kultur sind.

2. Zustandsbeschreibung

Die geistesgeschichtliche Situation, in der wir uns befinden, wird - ausgehend von soziologischen Befunden - als "Postmoderne" bezeichnet. Kennzeichnend für dieses Stadium ist bei aller Disparatheit der Erscheinungsformen einzelner kultureller Phänomene, daß die Implikationen, die Möglichkeitsbedingungen für Wissen, und zwar: Was gewußt werden und wie etwas gewußt werden kann, sich grundlegend geändert haben oder ändern und daß als Konsequenz hiervon die alten Deutungsmuster an Verbindlichkeit verlieren oder daß sie bereits ganz und gar zerbrochen sind, wie es Jean-François Lyotard (1982) in seinem Bericht über das postmoderne Wissen bereits 1982 konstatiert hat.

Wenn ich hier von "Zerbrechen" spreche, dann wähle ich in bewußter Anknüpfung an den Untertitel meines Referates: 'Ansichten' diese Metapher aus dem optischen Bereich, um damit deutlich zu machen, daß es durchaus möglich ist, daß einige Fragmente eines alten Deutungsrahmens als Scherben übrigbleiben können, die dann vielleicht zu einer neuen Struktur zusammentreten.

Die alten Strukturen sind weitgehend zerbrochen. Für die sichtbaren, organisatorischen Strukturen ist das offenkundig und leicht nachzuweisen. Um bei der Universität zu bleiben: Die Fakultäten gibt es nicht mehr, stattdessen immer mehr und neue Fachbereiche, Institute und Arbeitsgruppen. Und auch die "Humboldtsche Universität" insgesamt gibt es nicht mehr, selbst wenn wir vor dieser Tatsache oft die Augen verschließen. Es gibt nicht mehr die Studenten dieser Universität, die größtenteils einer Elite entstammten und ganz bestimmte Voraussetzungen an die Hochschule mitbrachten. Es gibt auch nicht mehr die beruflichen Betätigungsfelder, die sie aufnahmen, und zwar weder in quantitativer noch in qualitativer Hinsicht. Stattdessen gibt es an der gegenwärtigen Hochschule einen sehr hohen Teil von Studierenden, die als Arbeitslose betrachtet werden müssen und in den noch bestehenden Berufen überflüssig sein werden.

Die Veränderung bzw. das Zerbrechen der nicht institutionalisierten Strukturen, der alten "kulturell dominanten Verstehensmuster" (W. Schlotthaus), in Form von Einstellungen und Rezeptionshaltungen mag zunächst nicht so plausibel erscheinen, läßt sich aber bei wirklich genauer Beobachtung ganz

klar nachweisen. Ich möchte hierfür zwei Beispiele anführen, die zunächst völlig disparat erscheinen mögen.

1. Beim Besuch des Kinofilms "Shakespeare in love" von John Madden habe ich erlebt, daß an Stellen, an denen weder ich noch andere ältere Zuschauer etwas Komisches entdecken konnten, von jugendlichen Zuschauern gelacht wurde. Um auszuschließen, daß ich hier einer singulären Situation begegnet bin, habe ich eine Reihe weiterer Kinogänger befragt, die meine Beobachtung bestätigten.

Bemerkenswert an dieser Begebenheit ist nun die Tatsache, daß dieser Film im Hinblick auf eine möglichst hohe Zuschauerakzeptanz inszeniert worden ist, was von der beurteilenden Jury mit der Rekordsumme von 7 Oscars belohnt wurde, - ein Beleg dafür, daß Regie wie Jury über die gleichen Wahrnehmungsstrukturen verfügt haben müssen. Eine nicht unerhebliche Anzahl jugendlicher Zuschauer verfügte aber ganz offensichtlich nicht über dieselben Wahrnehmungsstrukturen bzw. Deutungsmuster: Eine Beurteilung des Lachens als Ausdruck jugendlicher Unreife bzw. Gefühlskälte greift m.E. zu kurz. Ich bin vielmehr davon überzeugt, daß die Wahrnehmungsstrukturen und Deutungsmuster, in die die Sequenzen des Films eingeordnet werden, bei Regisseur, Schauspielern und Jury auf der einen Seite und jugendlichen Rezipienten auf der anderen Seite unterschiedlich sind und so zu unterschiedlichen Bildern eines *phänomenologisch* gleichen Ausschnittes führen.

2. Germanisten sind unter den Zuschauern des Kasseler Studententheaters nur sehr selten anzutreffen - was übrigens nicht nur für die Studierenden gilt. Deren Fernbleiben wird gern mit dem bekannten bildungspessimistischen Vokabular bezeichnet: Jugendliche Indolenz, allgemeine und insbesondere germanistische Studierunfähigkeit, Interesselosigkeit, mangelnde Motivation usw., doch auch diese Argumentation greift zur Erklärung des Phänomens zu kurz: Germanistikstudenten waren traditionell die wichtigste Klientel der Studenten Bühnen. Das aber trifft heute, wenn überhaupt, nur noch für die Akteure, keinesfalls mehr für die Zuschauer zu.

Dieser Befund ist deshalb so erstaunlich, weil es sich bei den Germanistikstudierenden um junge Menschen handelt, die sich - wenn sie ihre Tätigkeit ernst nehmen - beruflich, also professionell, mit Sprache und Literatur beschäftigen, Gegenständen also, die auch im Studenten-

theater dargeboten werden. Hier hätten sie die Möglichkeit, ihre universitäre Ausbildung zu komplettieren und damit zur eigenen Bildung beizutragen. Diese Chance wurde traditionell auch gern genutzt, was nichts anderes heißt, als daß die im Studententheater dargebotenen Inhalte von früheren Studentengenerationen als relevant hinsichtlich der professionellen Ausbildung, vor allem aber im Hinblick auf die damit verbundene individuelle Bildung angesehen wurden. Im Besuch des Studententheaters dokumentierte sich eine Einstellung, die die dort dargebotenen Inhalte in einen Relevanzzusammenhang von Professionalisierungs- und Bildungsangeboten brachte, wozu natürlich noch ein entsprechendes Freizeitverhalten kam.

Dieser Relevanzzusammenhang ist heute nicht mehr gegeben, wie ganz offensichtlich ist: Germanistikstudenten nehmen vorrangig nur noch Studienangebote wahr, die für professionell sprich: curricular wichtig gehalten werden. Ganz offensichtlich gehört das Studententheater hierzu nicht.

Und auch das weitere Relevanzkriterium für die Annahme der Angebote des Studententheaters, das in der Möglichkeit zur Vervollkommnung der individuellen Bildung gesehen worden ist, besteht nicht mehr.

Ich habe diese beiden Beispiele gewählt, deren Zahl sich leicht vermehren ließe, weil damit das Rezeptionsverhalten der Klientel von Deutschunterricht und Germanistik in den Blick kommt.

Die lachenden Zuschauer im Kinofilm gehören der Altersgruppe an, an die sich der Deutschunterricht in weiterführenden Schulen wendet. Wobei übrigens noch keineswegs ausgemacht ist, ob unter ihnen nicht in gar nicht so unwesentlichem Anteil auch die Jahrgänge vertreten waren, aus denen sich bereits die Studierenden rekrutieren. Für sie haben die traditionellen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster ganz offensichtlich ihre Verbindlichkeit verloren.

Die gegenwärtige insgesamt problematische Lage des Deutschunterrichts bedarf hier keiner langen Begründung: Alle, die sich ernsthaft und ohne Beschönigung mit seiner Situation und seiner Stellung im schulischen Zusammenhang beschäftigen, verhehlen nicht, daß er weitgehend seine kulturelle Verankerung verloren und damit auch seinen lange Zeit unangefochtenen Anspruch auf eine zentrale Position nicht ohne weiteres länger erheben kann. Zur Illustrierung dieses Sachverhalts zitiere ich aus der

renommierten Zeitschrift "Der Deutschunterricht", die bekanntlich von so gut wie jedem Deutschlehrer gelesen wird und sich um die Zusammenführung fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Aspekte bemüht.

Im Dezemberheft 1998, das unter dem Titel "Umbrüche" den veränderten Rezeptions- und Wahrnehmungsstrukturen der Schüler und möglichen didaktischen Konsequenzen hieraus gewidmet ist, schreiben die Herausgeber im Editorial, daß trotz aller dokumentierbaren Bemühungen um eine Anpassung an die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Anforderungen seit den 70er Jahren der Deutschunterricht in eine Krise geraten ist, in der "Lehrkräfte, Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel ausgespielt" haben. Als Grund für diese Situation führen sie aus:

Seit den siebziger Jahren - und verstärkt seit der Vereinigung - ereignen sich in wichtigen gesellschaftlichen Bereichen Umbrüche, welche die Bedingungen, unter denen der Deutschunterricht stattfindet, ständig und nachhaltig verändern: Veränderungen auf Seiten der beteiligten Subjekte, der Schüler und Lehrer, Veränderungen des Stellenwerts der unterschiedlichen ästhetischen Sinnangebote und Veränderungen des Stellenwerts von Bildung und Kultur insgesamt. (S. 3)

Wenn das behauptete Kausalitätsverhältnis von gesellschaftlichen "Umbrüchen" und veränderten Wahrnehmungsstrukturen und kulturellen Normen aus meiner Sicht hier auch dahingestellt sei - es handelt sich bei dieser Einschätzung der Herausgeber um eine bemerkenswert offene und realistische Beurteilung der gegenwärtig gegebenen Lage des Deutschunterrichts.

Die Germanistik kann von dieser krisenhaften Situation des Deutschunterrichts nicht untangiert bleiben, und dies umso weniger, als es sich bei der gegenwärtigen Situation um einen sehr viel radikaleren Wandel als jenem gesellschaftlichen Ende der 60er Jahre handelt, der zur Reformdiskussion und den skizzierten Reformen in der Germanistik und vor allem im Deutschunterricht geführt hat.

Wenn Herbert Singer seinen Beitrag in dem genannten Bändchen "Ansichten einer künftigen Germanistik" mit der Bemerkung beginnt:

Es hat in der Geschichte der Germanistik noch niemals einen Zeitpunkt gegeben, der so wenig geeignet war, Prognosen über ihre Zukunft anzustellen, wie der gegenwärtige. Niemals sind ihre Traditionen und ihre Ambitionen, ihre Erkenntnisziele und ihre Wege zur Erkenntnis, ja ihre Gegenstände und damit ihre Existenzberechtigung schlechthin so radikal in Frage gestellt worden wie heute. (In: Kolbe 1969, 45)

dann mag diese dramatische Lageeinschätzung für die Situation aus damaliger Perspektive durchaus angemessen gewesen sein - sie wäre indessen sehr viel angebrachter in bezug auf die heutige Lage von Deutschunterricht und Germanistik. Denn die Forderungen, die damals erhoben wurden und die Reformen, die darauf antworteten, erfolgten im Rahmen der tradierten kulturellen Deutungsmuster und Wahrnehmungsstrukturen, ohne diese selbst in Frage zu stellen. Nur so ist es ja erklärbar, daß auch diese Reformtendenzen relativ homogenen Leitvorstellungen und d.h. Wahrnehmungs- und Rezeptionsstrukturen zu subsumieren waren, wie der der *kommunikativen Kompetenz* für den Deutschunterricht und der *gesellschaftlichen Öffnung* für die Germanistik.

Gerade diese traditionellen Wahrnehmungs- und Deutungsstrukturen aber stehen nun zur Disposition bzw. sind zerbrochen. Es kann gar keinem Zweifel unterliegen, daß die Germanistik mit diesem grundlegenden Wandel, den der Deutschunterricht seismographisch früher verspürt hat, mit einer gewissen Verzögerung ebenfalls konfrontiert werden wird. Und auf die dann gegebene Situation wäre die Diagnose von Singer weitaus adäquater anzuwenden, weil dies dann in der Tat eine Situation in der Geschichte dieser Disziplin wäre, wie sie noch nie vorher gegeben war.

Die Anzeichen dieser Krise sind bereits unübersehbar, und zwar offenbaren sie sich bei einer genaueren Beobachtung des Studierverhaltens der Germanistikstudenten. Um das zu demonstrieren, habe ich das zweite Beispiel angeführt. Germanistikstudenten beurteilen die ihnen angebotenen Studieninhalte ganz offensichtlich in immer höherem Maß unter dem Aspekt der Verwertbarkeit. Das Kriterium der Verwertbarkeit von Wissen wird immer stärker zur Leitfrage, wie dies schon 1982 Lyotard prognostiziert hatte. Es ist heute evident, daß Wissen generell unter dem Aspekt seines Marktwertes, seiner Verkaufsmöglichkeit gesehen wird. Die auf Francis Bacon zurückgehende Redewendung "Wissen ist Macht" gewinnt von hier aus eine völlig neue, nämlich eine sehr konkrete Bedeutung: Der Zugang zu

Wissen und die Kontrolle über Wissenskongente ist tatsächlich identisch mit Macht und wird zukünftige Machtstrukturen etablieren.

Für die Situation im Fach hat das zur Konsequenz, daß die germanistischen Lehrangebote in immer höherem Maße und in naher Zukunft wahrscheinlich ausschließlich unter diesem Aspekt gesehen werden. Damit aber wird das tradierte Deutungsmuster "Wissensvermittlung *zur* Bildung" entkoppelt und die Vermittlung von "Bildung" immer fragwürdiger und problematischer, was nichts anderes bedeutet, als daß der Bonus, der dem Fach Germanistik von seiner Klientel, den Studenten, eingeräumt worden ist, immer weniger und in absehbarer Zukunft nicht mehr wirksam sein wird. Aus der Perspektive des Germanistikstudierenden würde dies bedeuten, daß schon immer als disparat oder obsolet empfundene, aber aufgrund des Bonus hingegenommene Inhalte des Faches sich nun der Frage der Legitimation stellen müssen. Legitimationskriterium wird dabei - nota bene: immer aus der Perspektive der Studierenden - die Verwertbarkeit des Wissens sein. Ohne eine wissenssoziologisch differenzierende Überprüfung und Reform seiner Studienangebote wird das Fach vor dieser Herausforderung nicht bestehen können. Für die Schule gilt übrigens das gleiche: Die schlichte Frage der Schüler nach der Verwertbarkeit der ihnen servierten Stoffe ("Minna von Barnhelm" in der Oberstufe) stellt die Lehrer vor schier unlösbare Legitimationsprobleme, mit denen sie von einer planlos agierenden weil orientierungslosen Kultusbürokratie weitgehend im Stich gelassen werden.

Im folgenden sollen einige Aspekte im Fach Germanistik angeführt werden, die zur Illustrierung der gegenwärtigen Situation beitragen können:

- Der Zusammenhang der beiden Teildisziplinen der Germanistik, Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft, wurde und wird vom größten Teil der Studierenden weder intellektuell verstanden noch akzeptiert, sondern schlicht hingegenommen. Der mögliche und erwünschte Transfer von Fragestellungen, Perspektiven und Methoden von einem Teilbereich auf den anderen wird eigenständig nur äußerst selten vollzogen. Er wirkt selbst unter Anleitung aus der Perspektive der Studierenden ausgesprochen verfremdend bis abschreckend, was ich immer dann erleben kann, wenn ich im Zusammenhang mit einer linguistischen Fragestellung einen literaturwissenschaftlichen Aspekt thematisiere. Die aus der Sicht der Studierenden inhaltlich unverbundene Existenzweise von Literaturwis-

senschaft und Linguistik wird besonders von den motivierten und leistungsfähigen Studierenden als hemmend bzw. bedrückend empfunden.

- Das Fach Germanistik konnte traditionell davon ausgehen, daß seine Klientel fähig und bereit zu ausgedehnter Lektüre war. Zwar gab es auch schon in der Vergangenheit des Faches Klagen über mangelnde Lektürekennntnisse der Studierenden: So zog z.B. der Gießener Literaturhistoriker Karl Viëtor aus einer Befragung über die Literaturkenntnisse bei Erstsemestern im Jahr 1930 das Fazit, daß zu wenig Gegenwartsautoren bekannt seien verglichen mit der Bekanntheit von Vertretern der klassischen und realistischen Epoche. Die generelle Lektürebereitschaft der Germanistikstudenten wird durch diesen Befund aber in keiner Weise angezweifelt.

Demgegenüber weist das Resultat einer Befragung von 900 Germanistikstudenten an den Universitäten Dortmund und Bochum im Jahr 1999 aus, daß diese nicht nur ausgesprochen wenig lesen und dabei auch noch die sogenannte leichte Kost bevorzugen, sondern daß ein Großteil von ihnen eine ausgesprochene Aversion gegen Textlektüre überhaupt hat. Dies hat mittlerweile in der Dortmunder Germanistik die Etablierung einer "Leseförderung für Studenten" als Therapiemaßnahme nach sich gezogen.

Die Dortmunder Befragungsergebnisse legen die Vermutung nahe, daß die hiesigen Verhältnisse in bezug auf freiwillige Lektüre in selbstverantworteter Auswahl nicht grundlegend anders aussehen würden. Dieser Befund ist deshalb so beunruhigend und für das Fach Germanistik bedrohlich, weil er die freiwillige Lektüre betrifft. Unter stillschweigender Einrechnung dieser Situation bereitet es den Literaturwissenschaftlern die größten Schwierigkeiten, einen Lektürekanon des Allernotwendigsten zusammenzustellen, der rein quantitativ noch einige Chancen hat, durchgesetzt werden zu können. In der Linguistik sind Lektüreempfehlungen kompletter Abhandlungen und Monographien in der Regel nur im Zusammenhang mit schriftlichen Arbeiten und Examensvorbereitungen durchzusetzen.

So ist festzustellen, daß den Germanistikstudenten die Lust zur Lektüre von nicht direkt verwertbaren, d.h. studien- und examensrelevanten Texten schlichtweg abhanden gekommen ist. Wie der Marburger Literatur- und Medienwissenschaftler Thomas Anz (1999) vermutet, hat die Hochschul-

Germanistik zu diesem Umstand nicht unwesentlich beigetragen. Es steht zu vermuten, daß dies nicht ohne Auswirkung auf die Lesefähigkeit geblieben ist.

Daß die Germanistik auch in der Öffentlichkeit nicht weiter uneingeschränkt auf die Geltung ihres reputationssichernden Bonus rechnen darf, wird mittlerweile in zunehmendem Maße auch den Fachvertretern klar. Symptomatisch war hierfür z.B. die 34. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim im März 1998, die unter dem Thema "Sprache - Sprachwissenschaft - Öffentlichkeit" stand und der Diskussion der Frage gewidmet war, weshalb die Linguistik in der Öffentlichkeit so gut wie keine Rolle mehr spiele, wobei ausgeklammert blieb, ob sie in der öffentlichen Diskussion jemals eine Rolle gespielt habe. Immerhin war dem Unterton mancher Referate anzumerken, daß hinter den Ausführungen die bange Frage stand, ob diese Disziplin vielleicht bemüht sei, Fragen zu beantworten, die in der kulturell interessierten Öffentlichkeit niemand gestellt hatte.

So ergibt sich als Fazit aus der zugegebenermaßen groben Skizzierung der gegenwärtigen Situation, daß die Germanistik mit Sicherheit in die Krise geraten wird, in der der Deutschunterricht sich heute schon befindet: Das Zerbrechen der traditionellen Wahrnehmungs- und Deutungsstrukturen und der Verlust des traditionellen Bonus bei ihrer Klientel, den zukünftigen Deutschlehrern, wird dazu führen, daß das Lehrangebot vorrangig oder ausschließlich unter dem Aspekt der Verwertbarkeit gesehen wird und damit die traditionellen Lehrinhalte des Faches unter einen unabweisbaren Legitimationsdruck geraten.

3. Perspektiven

Diskussionsimpulse für eine Reform der Germanistik unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Konstellationen liefern - soweit ich sehe - aus dem Fach selbst bestimmte literaturwissenschaftliche und vereinzelt theoretisch ambitionierte fachdidaktische Positionen. Es gibt daneben aber Ansätze zu einer Reform der Lehrerausbildung auf kultusbürokratischer Ebene, die Implikationen auch für die Germanistik haben können.

Als jüngster derartiger und für das Land Hessen maßgebender Anstoß liegt der Kommissionsbericht zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997) vor, der vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst in Auftrag gegeben worden war. In diesem Bericht wird in genereller, also auch für die Germanistik geltender Formulierung ausgeführt, daß die fachwissenschaftliche Ausbildung künftiger Lehramtsstudenten stärker unter professionalisierenden, berufsqualifizierenden Aspekten erfolgen solle. Dieses Postulat ist in zweifacher Hinsicht unklar und damit erläuterungsbedürftig.

Zunächst einmal wird nicht deutlich, was mit "Professionalisierung" (S. 12) gemeint ist. Das Niveau der Ausführungen, insbesondere auf wissenssoziologischem Gebiet, läßt indessen befürchten, daß die Verfasser hierbei das gegenwärtige Berufsbild des Lehrers im Auge haben. Eine Orientierung zukünftiger Qualifikationen an den gegenwärtigen Tätigkeitsmerkmalen aber wäre mit Sicherheit ein Weg in die Sackgasse, denn mittlerweile ist schon sehr klar erkennbar, daß neue *Berufsbilder* entstehen, die ihrerseits nur die Symptome, quasi die Oberflächenstrukturen eines tieferliegenden Begründungszusammenhangs sind: Durch die Aufgabe alter Deutungsmuster werden neue Wissenskontingente aus bisher teilweise getrennten Wissensbereichen kombiniert, wobei die traditionellen Fächergrenzen fallen. Auch die neuen Berufsbilder werden mit Sicherheit nur temporäre Tätigkeitsfelder sein, die von wieder neuen Berufsbildern abgelöst werden. Dieser Prozeß wird schon in naher Zukunft in einer für uns heute kaum vorstellbaren Radikalität weitergehen.

Sodann wird nicht klar, was unter "Fachwissen" verstanden wird, wobei an dieser Stelle gar nicht auf den Widerspruch eingegangen werden soll, daß eine unreflektierte Ableitung künftig notwendiger Qualifikationen aus einem gegenwärtig gültigen Berufsbild vorgenommen wird. In der gegenwärtigen Situation, die gekennzeichnet ist durch eine explosionsartige Vermehrung des Wissens, ist die Forderung nach stärkerer - wenn auch nur ausschnitthafter - Aneignung fachwissenschaftlicher Wissensanteile hochproblematisch.

Für diese Wissensexplosion, die häufig nicht zur Kenntnis genommen wird, sei hier einmal ein Beispiel genannt: Nach einer längst veralteten Untersuchung der Brooks-Foundation, California, aus dem Jahr 1964 hat sich das

enzyklopädische Wissen im Sinne der Gesamtsumme des Wissens von 1800 - 1900 verdoppelt, von 1900 - 1950 wieder verdoppelt, d.h. in bezug auf das Jahr 1800 vervierfacht, von 1950 - 1960 wiederum verdoppelt, d.h. in Beziehung zur Ausgangsgröße verachtfacht und von 1960 - 1966 wiederum verdoppelt, d.h. zur Bezugsgröße versechzehnfacht (Zielinsky 1965, 85)

Hat die Verdoppelung des Wissens von 1800 - 1900 einen Zeitraum von 100 Jahren beansprucht, so dauerte dieser Verdoppelungsprozeß in den 60er Jahren dieses Jahrhunderts gerade noch 6 Jahre, wobei die Gesamtsumme des Wissens dann das sechzehnfache Volumen darstellte. Es liegt auf der Hand, daß die Potenzierungsintervalle mittlerweile noch wesentlich kürzer geworden sind.

In der bisher skizzierten problematischen Situation von Deutschunterricht und Germanistikstudium, für die der Kommissionsbericht keine zureichenden Perspektiven eröffnen kann, ist m.E. dennoch eine pessimistische Entwicklungseinschätzung nicht zwingend. Vielmehr kann das bewußte und realistische Einlassen auf die veränderten Wahrnehmungs- und Deutungsstrukturen die Grundlage für eine Reform der Germanistik abgeben.

Die Tatsache, daß Wissen immer stärker unter dem Aspekt der Verwertbarkeit gesehen wird, kann vor dem Hintergrund der explosionsartigen Vermehrung von Wissen nicht bedeuten, daß zu einer besseren Professionalisierung noch größere Quantitäten dieses Wissens angeeignet werden. Im Zeitalter der elektronischen Wissensthesaurierung z.B. im Internet mit entsprechend leichter Abrufbarkeit wäre dies schlichtweg ein Anachronismus.

Wenn unter den gegenwärtigen Bedingungen die Aneignung von Wissen postuliert wird, dann muß dies ein Wissen sein, welches das Kriterium der Verwertbarkeit erfüllt.

Hier ist es nun angebracht, den Begriff des Wissens zu differenzieren: Es muß unterschieden werden zwischen einem Wissen, das sich - grob vereinfachend gesprochen - auf Daten und Fakten bezieht und einem solchen, das die Möglichkeit des Zugangs zu diesen Daten und Fakten, deren Organisation und Strukturierung umfaßt. In der Wissenssoziologie sind für diese Differenzierung verschiedene Terminologien im Gebrauch, ich schließe mich hier dem angelsächsischen Vorbild an und bezeichne das Daten- und Faktenwissen als deklaratorisches und das Zugangs- und Organisationswissen als prozedurales Wissen. Wichtig ist hierbei, daß dieses prozedurale

Wissen nicht als statische Größe aufgefaßt wird, sondern als Qualifikation oder besser: Potenz, die dazu befähigt, neuen Situationen angepaßtes, erweitertes prozedurales Wissen zu generieren.

Dem Kriterium der Verwertbarkeit, das zur Leitfrage auch für Germanistikstudierende geworden ist oder werden wird, entspricht dieses prozedurale Wissen in hohem Maße, freilich ohne deklaratorisches Wissen ganz zu ersetzen. Es wird bei einer Reform der Germanistik weitgehend darauf ankommen, die Vermittlung fachspezifischen prozeduralen Wissens zu organisieren. Diese Forderung ist leichter formuliert als realisiert: Diese Form germanistischen Wissens ist nämlich keineswegs als konturiertes Inventar abrufbar, sondern nur teilweise verfügbar. Es kann hier auch nicht verschwiegen werden, daß eine Priorisierung der Vermittlung von prozeduralem Wissen, das den Zugang zu deklaratorischen Wissenskontingenten ermöglichen und dessen Strukturierung in Abhängigkeit vom jeweiligen Fragehorizont erlauben soll, nicht nur veränderte Lehr- und Lernstrategien sondern vor allem auch veränderte Lehr- und Lerneinstellungen mit sich bringen wird.

Für das Fach Germanistik liegt m.E. im Kriterium der Verwertbarkeit von Wissen für seine Studierenden und der Veränderung bisher dominanter Wahrnehmungsstrukturen, wie dies in beiden von mir genannten Beispielen zum Ausdruck kommt, eine enorme Chance zu einer Reform. Eine Reform, die das genuin germanistische Wissen auf die veränderten Verhältnisse bezieht. Wenn im Kinofilm ein und dieselbe Bildersequenz zu unterschiedlichen Reaktionen geführt hat, so bedeutet dies, daß ein und die gleiche Oberflächenstruktur zu unterschiedlichen Sinnkonstitutionen geführt hat.

Gegenstandsbereich der Germanistik ist der Text im weitesten Sinne, auf dessen Struktur, Implikationen und Funktionen sich sowohl linguistische wie auch literaturwissenschaftliche Aussagen, wenn auch unterschiedlich aspektuiert, beziehen. Die konstatierte Veränderung bisher dominanter kultureller Wahrnehmungs- und Deutungsstrukturen bedeutet für die Germanistik damit, daß der Text, Texte, unter einer veränderten Optik wahrgenommen werden, und zwar die Oberfläche der Texte - ihre Oberflächenstruktur. Auch ohne Derridas Diktum vom "Tanz der Signifikanten" zu zitieren, wird spätestens an dieser Stelle der Argumentation klar, daß in der Germanistik hier literaturwissenschaftliche, und zwar dekonstruktivistische

Positionen wegweisend sein können. Die Oberflächenstruktur eines Textes bekommt damit entscheidende Relevanz und wird zur einzigen Instanz, die zur Konstituion von Bedeutung führt. Die Oberflächenkonfigurationen des Textes müssen als Chiffren ernst genommen werden, die für etwas stehen, das nicht er selbst ist, d.h. für etwas, das außerhalb von ihm liegt und nicht ein und für allemal feste Konturen hat, sondern in Abhängigkeit steht von den jeweiligen Bedingungen, unter denen die Oberfläche des Textes rezipiert wird. Der Frage des Dechiffrierens, des Dekonstruierens der Oberflächenkonfigurationen kommt damit entscheidende Bedeutung zu und d.h.: Unter den veränderten Wahrnehmungsbedingungen kann dies nicht mehr als quasi-transitorischer Akt aufgefaßt werden, als Übergangsstadium beim essentielleren Weg des Vordringens zu den "Inhalten". Vielmehr kommt der Lektüre in ihrer doppelten Begrifflichkeit entscheidende Bedeutung zu: Als Vorgang im Sinne eines Dechiffrierungsprozesses und gleichzeitig als Objektkonstituierung, die den Text als Effekt von Leseweisen begründet. Das Lesen wird damit als Prozeß aufgefaßt, der im "Gleiten der Signifikanten" (Derrida) Bedeutungen erst schafft, die sich zugleich auch (wieder) verschieben, und der Text als Resultat von Diskurspraktiken und deren institutioneller Einbettung, die ihm Bedeutung verliehen haben. Damit führt erst dieser Dechiffrierungsprozeß zu einer Bedeutungskonstitution, die keine ein und für allemal beschlossene, sondern eine Sinnzuschreibung in Abhängigkeit vom jeweiligen Deutungsmuster ist. Die zentrale Stellung, die damit der Entzifferung der Oberfläche des Textes zukommt, hat als didaktische Konsequenz die Notwendigkeit der Vermittlung von Dechiffrierungsmethoden!

Als ein erheblicher Anteil genuin-germanistischen prozeduralen Wissens ist damit das Wissen ausgemacht, das die textuellen Konfigurationen deutschsprachiger Texte als bedeutungserzeugende und sinnermöglichende beschreibt. So verstanden, wäre dieses Wissen, zugleich propädeutisch bzw. teilweise identisch mit dem von fachdidaktischer Seite (Fehr) geforderten "relativierenden Wissen", das es erst ermöglicht, sinnstiftende Konstruktionen als solche zu erkennen.

Die Textlektüre in diesem Sinne als Objekt germanistischer Fachwissenschaft könnte bzw. müßte zur Folge haben, daß die bisher relativ unverbundenen Disziplinen der Germanistik, Linguistik und Literaturwissenschaft, nach langer Trennung wieder in der Beschreibung des gemeinsamen Untersuchungsobjektes enger zusammentreten würden, was für die Linguistik

eine sehr viel stärkere Prononcierung textlinguistischer und semiotischer Aspekte bei ihren Fragestellungen implizieren müßte.

Aus der Perspektive der Studierenden wäre mit dieser expliziten Fokussierung auf einen gemeinsamen Untersuchungsgegenstand zur Vermittlung einer literaturwissenschaftlich und linguistisch basierten Lesekompetenz die inhaltlich nicht nachvollziehbare Trennung des Faches in Linguistik und Literaturwissenschaft aufgehoben und damit ein wesentliches Manko beseitigt. Diese Zentrierung könnte und müßte auch studienorganisatorisch in einer stärkeren Vernetzung zum Ausdruck kommen.

Dem Fach würde damit zugleich unter den grundlegend veränderten Verhältnissen eine inhaltliche Mitte und das bedeutet: seine Legitimation aufgrund spezifisch fachwissenschaftlicher, nämlich genuin germanistischer Kriterien zugewiesen.

Literatur:

Anz, Thomas 1999, Literatur und Lust - Glück und Unglück beim Lesen. München.

Essen, Erika 1962, Methodik des Deutschunterrichts. Heidelberg.

Habermas, Jürgen 1998, Was ist ein Volk. Zum politischen Selbstverständnis der Geisteswissenschaften im Vormärz, am Beispiel der Frankfurter Germanistenversammlung 1848. In: Ders., Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Ffm., S. 13-46.

Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst 1997 (Hg.), Neuordnung der Lehrerbildung. Opladen.

Humboldt, Wilhelm von 1810?, Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften 1903, Band 10. Zweite Abteilung: Politische Denkschriften I. Berlin, S. 250-260.

Kolbe Jürgen (Hg.) 1969, Ansichten einer künftigen Germanistik. München.

Lyotard, Jean-Francois 1982 (dt. 1994), Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien.

Plumpe, Gerhard 1979, Eigentum - Eigentümlichkeit. In: Archiv für Begriffsgeschichte 23, S. 175-196.

Ders., 1998, Kunst und juristischer Diskurs. In: Fohrmann, Jürgen / Harro Müller (Hg.), Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Ffm., S. 330 - 345.

Singer, Herbert 1969, Literatur, Wissenschaft, Bildung. In: Kolbe (Hg.) 1969, S. 45-59.

Zielinski, J. 1965, Lernen nach Programmen. In: Weg in die Wirtschaft 16, S. 85-89. Zitiert nach: Möller, Christine 1969, Technik der Lernplanung. Weinheim-Berlin–Basel, S. 39.

Literaturwissenschaft als Theorie – Literaturunterricht als Praxis?

Zum Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung im Lehramtsstudiengang Germanistik*

Achim Barsch

* Bei diesem Beitrag handelt es sich um die leicht veränderte Fassung meines Vortrages. Der Vortragsstil wurde beibehalten.

Einleitung

Ich bin gebeten worden, im Rahmen dieser Ringvorlesung über das Verhältnis von Hochschulgermanistik und Schulpraxis zu sprechen. Mein Vortrag ist angesiedelt im Teil II dieser Vorlesungsreihe unter dem Leitaspekt „Differenzbeobachtungen. Das System der Wissenschaft und das der Schule“. Da diese Überschrift zurecht Wissenschaft und Schule als verschiedene Systeme anspricht, werde ich zunächst auf beide Bereiche eingehen und dann ihr Verhältnis – mit Literaturdidaktik als zentrales Bindeglied – thematisieren. Im Anschluss daran werde ich das literaturwissenschaftliche Konzept, das ich vertrete, nämlich das einer empirischen Literaturwissenschaft, kurz skizzieren, um danach die Beziehungen zwischen Hochschule und Schule noch einmal aufzugreifen.

Das Fragezeichen hinter meinem Vortragstitel „Literaturwissenschaft als Theorie – Literaturunterricht als Praxis?“ deutet bereits an, dass es sich hier nicht um ein einfaches Output-Input oder Geber- und Nehmer-Verhältnis handeln wird. Ebenfalls möchte ich darauf aufmerksam machen, dass letztlich ein doppeltes Beziehungsgeflecht zugrundeliegt bzw. zwei Beobachtungsperspektiven involviert sind: Einerseits geht es um wissenschaftsinterne Zusammenhänge von Theorie und Empirie; andererseits bilden Theorie und Praxis ein Beziehungsgefüge.

Als weitere Vorbemerkung möchte ich darauf hinweisen, dass ich auf die Mediatisierung unserer Gesellschaft und die damit verbundenen Herausforderungen an Wissenschaft und Unterricht nicht eingehen werde. Diesen Fragen ist ja ein eigener Teil der Vortragsreihe gewidmet. Es sei mir an dieser Stelle jedoch ein kurzes Statement gestattet: Ich halte die integrative Einbeziehung von Medien und damit von Medienerziehung in den Deutschunterricht, um den es hier ja primär geht, und damit auch für das Germanistikstudium für unverzichtbar.¹⁴ So ist auch der Name des Siegener Forschungsinstituts für Literatur- und Medienforschung (LUMIS), an dem ich seit Jahren mitarbeite, Programm. Der von mir hier vertretene Text- und Literaturbegriff ist nicht auf Wort und Schrift fixiert. Er bezieht sich auf

¹⁴ Die Vorschläge von Jörg Schönert (1999) und Siegfried J. Schmidt (1999) im Rahmen der derzeitigen Debatte um die Erweiterung der Germanistik zu einer Medienkulturwissenschaft weisen unter Durchführung einer eingehenden Selbstreflexion, Selbstkritik und methodologischen Neuorientierung in die richtige Richtung.

Medienangebote generell, ohne die jeweiligen medialen Spezifika ausblenden zu wollen. Die Differenz von Damentext und Aufführung ist nur **ein** Beispiel dafür, dass sich der Literaturunterricht immer schon mit verschiedenen medialen Präsentationsformen auseinandergesetzt haben sollte.

Hochschule und Schule als unterschiedliche soziale Systeme

Ich komme jetzt zur Frage von Universität und Schule als unterschiedliche soziale Systeme. Gesellschaft insgesamt kann verstanden werden als ein Netzwerk aus unterschiedlichen sozialen Systemen. Beispiele für bekannte soziale Systeme sind etwa Wirtschaft, Politik, Religion und eben auch Wissenschaft und Bildung. Im Gegensatz zur Differenztheorie Niklas Luhmanns betrachte ich soziale Systeme weder als ontische Gegebenheiten noch als individuenlose Größen. Soziale Systeme sind wissenschaftliche Konstrukte, die zur Beschreibung und Erklärung sozialer Phänomene herangezogen werden. Soziale Systeme sind nicht zeitlich, räumlich oder personal vorab determiniert. Ebenso können verschiedene Organisationsniveaus (nach Bunge 1989) auseinandergehalten werden. Beispielsweise bilden ein schulischer Kurs, eine Schulklasse, eine Schule jeweils eigene soziale Systeme. Schulen, die über nationale oder internationale Partnerschaften mit anderen Schulen verfügen, bilden gemeinsam ebenfalls ein soziales System. Damit möchte ich keinen inflationären Gebrauch des Systembegriffs auslösen. Es geht nur darum, Ihnen zu zeigen, dass es auf die jeweilige Fragestellung, Problemlage und das Erkenntnisinteresse ankommt, um ein Phänomen als soziales System zu behandeln. Wissenschaftlich kann es ebenso interessant und fruchtbar sein, kleine, spontan entstandene Gruppen wie etwa Fans einer Rockveranstaltung auf einer Mikroebene zu untersuchen, wie das Studium großer organisatorischer Einheiten auf der Makroebene.

Allgemein kann man mit meinem Siegener Kollegen Peter M. Hejl von einem sozialen System sprechen, wenn eine Gruppe (jedweder Größe) von Individuen die beiden folgenden Bedingungen erfüllt:

1. die Individuen müssen über eine gemeinsam geteilte Menge sozial erzeugter Wirklichkeitskonstrukte verfügen sowie über das Wissen, wie man mit dieser so spezifizierten Wirklichkeit umgeht; und
2. die Individuen müssen in solcher Weise kommunizieren, handeln und interagieren, dass andere Gruppenmitglieder dieses Verhalten als erfolgreich bezüglich der gemeinsam geteilten Wirklichkeit ansehen. (nach Hejl 1992: 231)

Literaturwissenschaft als soziales System

In diesem Sinne kann die Literaturwissenschaft als ein autonomisiertes, ich sage extra nicht autonomes, soziales System innerhalb des übergeordneten Systems Wissenschaft angesiedelt werden. Zur Beschreibung der Entstehung und Ausdifferenzierung dieses Systems sind in den letzten Jahren im Rahmen von Forschungen zur Wissenschaftsgeschichte der Germanistik einige wichtige Arbeiten geleistet worden.¹⁵ Diese Arbeiten zeigen u.a. sehr deutlich, dass sich die Universität einschließlich des Faches Literaturwissenschaft nicht über die Lehrerausbildung definiert und legitimiert hat. Germanistik, entstanden als die Wissenschaft vom Deutschtum, sieht sich auch heute teilweise noch in der Rolle der Hüterin und Bewahrerin kultureller und literarischer Traditionen. So wurde die postulierte Einheit von Forschung und Lehre primär immer gedacht als Mittel zur Rekrutierung des akademischen Nachwuchses und damit zur Wahrung des kulturellen Bestandes im Sinne eines kulturellen Gedächtnisses.

Im Zentrum von Wissenschaft stehen Wissen und Erkenntnis, um den emphatischen Begriff der wissenschaftlichen Wahrheit möglichst zu vermeiden. Auf der Basis wissenschaftlicher Theorien und Ansätze werden Sachverhalte ermittelt und Forschungsgegenstände untersucht, die zur Bildung gesicherten Wissens und zu Einsichten über unsere Erfahrungswelt führen sollen. Als einem Teilbereich der Wissenschaft trifft dies natürlich auch auf die Literaturdidaktik zu. Wenn sich Literaturdidaktik nicht nur als bloße Umsetzungstechnik verstehen will, dann bildet der Literaturunterricht den genuinen Forschungsgegenstand der Literaturdidaktik als einer wissenschaftlichen Teildisziplin, die, wie ich später noch zeigen werde, anwendungsorientiert ausgerichtet ist. Das Selbstverständnis der Fachwissenschaften mit ihrem Primat auf Wissenschaftlichkeit der Lehre und der Ausrichtung auf den wissenschaftlichen Nachwuchs muß als *eine* Ursache für die Ab- und Ausgrenzung der Fachdidaktik innerhalb der Hochschulen gesehen werden.

Fairerweise muss man auch sagen, dass die Lehrerausbildung ja nicht notwendigerweise an den Hochschulen zu erfolgen hat. Die Lehrerausbildung könnte auch an Lehrerbildungszentren und anderen außeruniversitären Ausbildungsstätten durchgeführt werden. Derartige Pläne werden in Nordrhein-Westfalen gerade diskutiert. Die Hochschulen würden dann auf

¹⁵ Ich verweise hier nur auf Dainat 1995, Fohrmann/Voßkamp (Hg.) 1987 u. 1994, Fohrmann 1989, Rompeltien 1994, Sternsdorff 1979, Weimar 1989.

das Modell von Forschungsakademien zurückgebildet. Ich stehe solchen Plänen skeptisch gegenüber. Andererseits besteht ein dringender Reformbedarf der Universitäten von innen heraus.

Schule

Im Sinne der gegebenen Definition sozialer Systeme von Peter Hejl lässt sich nun Schule ebenfalls als ein Sozialsystem charakterisieren. In grober Form bildet Schule neben Institutionen wie Volkshochschulen, Sprachschulen und Weiterbildungseinrichtungen einen Teilbereich des Sozialsystems Bildung. In diesem System stehen die Werte Wissensvermittlung, sprich Bildung, und Handlungsorientierung, also Erziehung, im Vordergrund. Als ein zentraler Sozialisationsfaktor vermittelt Schule nicht nur fachliches Grundlagenwissen und Allgemeinbildung sondern bildet auch soziale Kompetenzen aus.

Beide Sozialsysteme, Wissenschaft und Schule, erbringen somit unterschiedliche Leistungen und erfüllen verschiedene Aufgaben, wenn auch in NRW seit den letzten Wahlen das Wissenschaftsministerium mit dem Kultus-, also dem Schulministerium, in einem Hause vereint wurden.

Zurück zu Universität und Schule als autonomisierte, stabile soziale Systeme. Historisch gibt es zahlreiche Wechselbeziehungen zwischen diesen beiden Sozialsystemen. In Form des Germanistenverbandes als einer Verbindung aus Hochschulgermanisten und Deutschlehrern ist diese Beziehung institutionalisiert und auf Dauer gestellt. Sie findet auch Ausdruck in verschiedenen Fachzeitschriften, die sich an beide Zielgruppen richten.

Betonen möchte ich, dass es sich keinesfalls um eine unidirektionale Verbindung handelt. Die Wechselbeziehungen können auf ganz unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Um Ihnen ein kleines Beispiel zur Verdeutlichung des Einflusses der Literaturwissenschaft auf den Literaturunterricht zu geben, verweise ich auf die zeitversetzte Rezeption von literaturwissenschaftlichen Interpretationsansätzen und –Modellen. Diese Beziehung gilt nicht nur für den Literaturunterricht. Mit der Einführung der Generativen Transformationsgrammatik in die Sprachbücher der 70er Jahre findet sich ein ähnlich gelagerter Sachverhalt.

Schule gibt nun auch ihrerseits Impulse für die Literaturwissenschaft. Im Kontext der werkimmanenten Schule wurde erst die Kanonisierung eines Autors abgewartet, bevor er Gegenstand der Literaturwissenschaft werden durfte. Die Dignität des Faches sollte nicht durch ‚ungeeignete‘ Autoren und Werke gefährdet werden. D.h. Autoren wurden von dieser

Literaturwissenschaft erst behandelt, wenn sie ihren Weg in die Schulbücher gefunden hatten. Weitere Impulse bekommt die Literaturwissenschaft über die Studierenden, die ja vorher den Literaturunterricht genossen haben und ihre dort gemachten Erfahrungen samt ihrer Mediensozialisation in das Studium einbringen.

Literaturdidaktik als Schnittstelle

Im Rahmen dieser Ausführungen ist es nicht möglich, auf den konkreten Literaturunterricht, Rahmenrichtlinien, Curricula und Schulbücher einzugehen. Da sich der Schulunterricht an der Fachdidaktik orientiert, bildet die Literaturdidaktik – als Teil des Wissenschaftssystems - eine zentrale Schnittstelle für die Wechselbeziehungen zwischen Literaturwissenschaft und Literaturunterricht. Ein kurzer Überblick über die Hauptkonzeptionen der 70er und 80er Jahre soll diese Schnittstellenfunktion verdeutlichen. Mit Peter Stein (1980) lassen sich vier verschiedene Lehrmodelle unterscheiden, die trotz interner Binnendifferenzierungen jeweils über gemeinsame prinzipielle Ausrichtungen verfügen. Bei den vorherrschenden literaturdidaktischen Konzeptionen, die sich in den 70er Jahren herausgebildet haben, handelt es sich um den Politischen Literaturunterricht, den Projektunterricht, das Kritische Lesen und die ästhetische Erziehung. In den 80er Jahren tritt dann noch der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht hinzu. Diese Konzeptionen werden hier vorgestellt, um zentrale Aspekte des Verhältnisses zwischen Literaturwissenschaft und Literaturunterricht zu erhehlen. Es geht mir hier nicht um die Frage, ob und wie diese Modelle tatsächlich Umsetzung in Rahmenrichtlinien, Curricula und Unterricht fanden.

Politischer Literaturunterricht

Der ‚politische Literaturunterricht‘ muss als ein Ergebnis der radikalen Kritik der Studentenbewegung an der angeblich unpolitischen Germanistik und dem unpolitischen Literaturunterricht gesehen werden. Es geht dabei um die Abschaffung eines kontemplativen, für praktisch folgenlos gehaltenen Gesinnungsunterrichts. Literaturunterricht soll demgegenüber instrumentalisiert werden, um einen Beitrag zur politischen Veränderung der Gesellschaft zu leisten. Der ‚richtige‘ Gebrauch von ‚politisch richtiger‘ Literatur sollte den Weg ebnen, an dessen Ende politisches Handeln angesetzt

wurde. Ästhetische Erziehung wurde marginalisiert, Interpretation als Verfahren zur Handlungsanleitung betrachtet. Ziel ist der kritische, mündige Bürger und nicht etwa eine kompetente Teilnahme an literarischen Diskursen.

Nach Gerhard Bauer galt es, drei Grundsatzfragen zu beantworten:

1. Wozu Literatur in der Schule für eine sozialistische/ antikapitalistische Strategie?
2. Gibt es eine für diese Strategie ‚richtige‘, d.h. praxisbezogene Literatur?
3. Wie läßt sich ‚praxisbezogene Literatur in Praxis umsetzen und nicht in Unterrichtsgespräche? (Bauer 1970, zit. nach Stein 1980:5)

Als Vertreter des politischen Literaturunterrichts sind Helmut Lethen, das Bremer Kollektiv vor allem mit seinem 12-bändigen *Projekt Deutschunterricht* und in gewisser Weise auch Hermann Helmers mit seinem Lehrmodell des ‚demokratischen Literaturunterrichts‘ zu nennen.

Projektunterricht

Im Gegensatz zu den ‚richtigen‘ Texten, ‚richtigen‘ Inhalten und ‚richtigen‘ Interpretationen des politischen Literaturunterrichts setzt der Projektunterricht die Verfahren, mit Literatur umzugehen, und die mit ihr umgehenden Individuen in den Mittelpunkt des Interesses. Eine Integration von Theorie und Praxis wird angestrebt, wobei dem Erfahrungen-Machen auf der Seite der Schüler Priorität eingeräumt wird gegenüber der bloßen Wissensaufnahme. Lernender Umgang mit Literatur wird daher als ein offener Prozess begriffen, der von den Bedürfnissen der Schüler ausgeht, und nicht als Vermittlung politischer Weltbilder. Nach Dingeldey (1974, zit. nach Stein 1980:14) ist es Aufgabe des Projektunterrichts

den durch die Fächertrennung verlorengegangenen Erkenntnis- und Praxiszusammenhang in immer erneuten Ansätzen wiederherzustellen. Die Rolle des Lehrers verwandelt sich dabei in die eines Organisators von Lernprozessen; dabei kann er sich – wechselnden Situationsforderungen entsprechend – koordinierend, kooperativ, informativ oder informationsvermittelnd einschalten.

Konrad Wünsche, Klaus-Peter Wedekind und Ingo Scheller mit seinem ‚erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur‘ gelten als Hauptvertreter des Projektunterrichts.

Kritisches Lesen

Ich komme nun zum ‚kritischen Lesen‘, das mit Christa Bürger und Karlheinz Fingerhut zwei ganz unterschiedliche Ausprägungen gefunden hat. Dem ‚Kritischen Deutschunterricht‘ geht es um die Ausbildung einer kritischen Konsumentenqualifikation, in einem Zitat von Lothar Bredella zusammengefasst:

Statt zum Erwerb von literarischen Kenntnissen oder zu (über einen Kanon vermittelter) literarischer Bildung zu führen, hat der Literaturunterricht die Aufgabe, die Schüler mit Qualifikationen im Umgang mit Texten (Analyse- und Rezeptionskompetenzen) auszustatten, damit sie sich in ihrer gegebenen und zu erwartenden Lebenssituation kritisch, selbständig und selbstbestimmt mit Texten (‚richtig‘, vernünftig und/oder Einsichten gewinnend) auseinandersetzen können. (Bredella 1975, zit. nach Stein 1980:27)

Ästhetischer Genuss und Unterhaltungslektüre stehen hier weniger auf dem Programm als der Aspekt (selbst)kritischer Reflexion. In der Auseinandersetzung um die Frage, welche Konzeption des Kritischen Deutschunterrichts sich letztlich als ‚kritisch‘ bezeichnen darf, stehen sich ein gegenstandsbezogener Ansatz und ein problem- bzw. qualifikationsorientierter Ansatz gegenüber. Für den ersten votiert Christa Bürger, die zweite Position vertritt Karlheinz Fingerhut. Hinter dem Streit um diese beiden Positionen steht die Kernfrage der neueren Literaturdidaktik, die da lautet:

Geht es im emanzipatorischen Literaturunterricht vorrangig um Prozesse der (historisch analysierenden) Interpretation von Literatur (Kritisches Lesen) oder um (ästhetische Erfahrung vermittelnde) Rezeption von Literatur (literarisches Verstehen)? (Stein 1980:28)

Literaturunterricht als kritisch erneuerte ästhetische Erziehung

Gegen die Dominanz der Dimension der Kognition im Umgang mit Literatur im Ansatz des Kritischen Lesens versuchen die Ansätze einer ästhetischen Erziehung, dem Ästhetischen wieder mehr Bedeutung im Literaturunterricht zu verschaffen. Dabei ging es nicht darum, den Aspekt der politischen Emanzipation und des Kritischen Lesens völlig auszublenden. Im Gegenteil will Jürgen Krefz mit seiner kritisch erneuerten ästhetischen Erziehung auf der Basis der Kritischen Theorie (vor allem Habermas) über ästhetische Kommunikation gesellschaftliche Emanzipation erreichen. Aufgabe des Literaturunterrichts ist es nach Krefz, diese ästhetische Kommunikation zu entwickeln. Auch Norbert Hopster (1977) setzt sich für einen ästhetisch erziehenden Literaturunterricht ein:

Die Literaturdidaktik darf sich nicht als eine Wissenschaft verstehen, der es um ‚historische‘ Interpretation von literarischen Texten geht zum Zweck ihrer Verwendung im Sinne direkter politischer, ‚emanzipatorischer‘ Zielsetzung. ‚Gegenstand‘ der Literaturdidaktik ist primär der Prozeß der lebensgeschichtlich-ästhetischen *Rezeption* von Texten. (zit. nach Stein 1980:39)

Dem Historischen eines Textes im Sinne einer spezifisch ästhetisch vermittelten Erfahrung habe der Literaturunterricht mit der Aufgabe nachzukommen, die „Neuvermittlung ästhetisch-literarischer Produkte mit ihrer je eigenen Geschichte für die Geschichtlichkeit heutiger Leser/Schüler zu thematisieren“ (nach Stein 1980:39).

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Eine Zentrierung auf die Erfahrungen und Bedürfnisse der Schüler findet sich im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, der in den 80er Jahren entwickelt wurde. Ausgangspunkt ist die Einsicht, dass ein auf Analyse und Interpretation ausgerichteter Literaturunterricht vielen Schülerinnen und Schülern nicht gerecht wird. Nebenbei gesagt handelt es sich bei dieser Einsicht um ein weiteres Beispiel der Rückwirkung des Literaturunterrichts auf das System Wissenschaft. Aber zurück zum Literaturunterricht. Statt die Schere zwischen schulischer und privater Lektüre zu

schließen, hat der herkömmliche Literaturunterricht von weiterführender Beschäftigung mit Literatur eher abgeschreckt. Ausgangspunkt ist ein aktives Rezipientenbild, wie es beispielsweise von der empirischen Literaturwissenschaft vertreten wird. Leser werden nicht als passive Nutzer betrachtet, sondern mit ihren Wünschen, Voraussetzungen und Erwartungen ernstgenommen. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht setzt auf Eigentätigkeit der Schüler. Das bedeutet, dass nicht auf einheitliche Ergebnisse, vorgeplant etwa mit Feinlernzielen bis in alle Einzelheiten, abgezielt wird. Durch Verfahren der aktiven Textumgestaltung, Bearbeitung, Inszenierung soll das Überraschende mit in den Unterricht einbezogen werden. Erst auf der Basis eines solchen kreativen Umgangs mit literarischen Texten bauen analytisch-kognitive Aktivitäten auf. Als Vertreter dieses Ansatzes sind Gerhard Haas, Kaspar H. Spinner und Günter Waldmann zu nennen.

Dieser kurze Überblick über verschiedene literaturdidaktische Positionen sollte gezeigt haben, dass über Ziele, Methoden und Praxisbereiche große Unterschiede bestehen. Neben Unterschieden in der didaktischen Ausrichtung fließen in diese Positionen natürlich auch verschiedene zugrundeliegende fachwissenschaftliche Ansätze ein. Es lassen sich unter verschiedenen Aspekten Oppositionspaare bilden, auf deren Basis Unterrichtsmodelle entwickelt wurden: gesellschaftliche Praxis vs. ästhetische Erziehung; kognitive vs. hedonistische Fähigkeiten; normative Ästhetik vs. Eigeninteresse; gegenstandsbezogener vs. problemorientierter Literaturunterricht; Wissensvermittlung vs. Erfahrungen machen. Im Spannungsfeld von Wissenschaft, Literaturunterricht, Literatursystem und Gesellschaft bilden die vorgestellten literaturdidaktischen Ansätze unterschiedliche Dominanzen aus, wobei in der Regel nicht nur ein Pol angesprochen wird. Lediglich der ‚politische Literaturunterricht‘ geht von einem einseitigen Theorie-Praxis-Verhältnis zwischen Literaturwissenschaft und Literaturunterricht aus. In methodischer Sicht ebenso problematisch sind Modelle, in denen literaturwissenschaftliche Interpretationen Vorbildfunktion für den Literaturunterricht bekommen sollen. Denn hier wird die Systemgrenze zwischen Wissenschaft und Schule missachtet. Ich werde später auf diesen Punkt noch einmal zurückkommen.

Theorie-Praxis Vermittlung aus der Sicht der ETL

Im nächsten Teil meiner Ausführungen werde ich die Relation von Literaturwissenschaft und Literaturunterricht aus der Sicht der empirischen Literaturwissenschaft angehen und reformulieren. Dazu werde ich Sie zunächst mit diesem literatursoziologischen Ansatz etwas näher vertraut machen. Danach werde ich auf heutige Anforderungen des Literaturunterrichts eingehen, um abschließend beide sozialen Systeme miteinander in Verbindung zu bringen.

Das Konzept der ETL

Der Ansatz der empirischen Literaturwissenschaft geht mit gutem Grund nicht von literarischen Texten sondern von literarischen Handlungen aus. Die Grundüberzeugung ist dabei, dass literarische Texte nicht in irgendeiner Weise natürlich gegeben sind. Erst unter bestimmten Bedingungen und in spezifischen Situationen entsteht aus sprachlichen Zeichen ein literarischer Text. Literarizität ist somit keine Texteigenschaft, sie wird als eine pragmatische Kategorie, als Zuschreibung auf einen Text oder eine Textmenge gedacht. Die empirische Literaturwissenschaft trägt damit der Tatsache Rechnung, dass alle auf Textmerkmalen basierenden Definitionsversuche von Literatur zum Scheitern verurteilt sind. Dies ist kein spezieller Befund der empirischen Literaturwissenschaft. Sie können das in Terry Eagletons *Einführung in die Literaturtheorie* (1988) nachlesen. Literatur als ein historischer Prozess widersetzt sich solchen ahistorischen Definitionsversuchen.

Texte sind also aus meiner Sicht nicht literarisch an und für sich, sie werden erst von denen, die mit ihnen umgehen, zu literarischen Texten gemacht. Darin steckt nun überhaupt keine Beliebigkeit. Denn die Zuschreibung ‚literarisch‘ erfolgt auf der Basis literarischer Konventionen, die Individuen im Laufe ihrer literarischen Sozialisation erworben und anzuwenden gelernt haben. Dazu gehören z.B. Gattungskonventionen sowie semantische und pragmatische Konventionen.

Siegfried J. Schmidt (1980) geht in seinem *Grundriss der Empirischen Literaturwissenschaft* von zwei grundlegenden literarischen Konventionen aus: der literarischen Ästhetik-Konvention (ÄLKO) und der literarischen Polyvalenz-Konvention (PLKO).

Die Ästhetik-Konvention besagt, dass alle Kommunikationsteilnehmer, die Kommunikatbasen (also Medienangebote) als ästhetische Kommunikate zu realisieren beabsichtigen, bereit und in der Lage sein müssen, unter Vernachlässigung der T-(=Tatsachen)Konvention primär gemäß solchen Werten, Normen und Bedeutungsregeln zu handeln, die nach den von ihnen in der Kommunikationssituation unterstellten Normen als ästhetisch gelten.

D.h., dass für literarisch gehaltene Texte nicht primär nach Kriterien wie wahr/falsch und nützlich/nutzlos beurteilt werden sondern dass eine Orientierung dominant an solchen Kategorien erfolgt, die als ästhetisch relevant akzeptiert werden. Das beinhaltet auch, dass als Referenzrahmen solcher Texte nicht primär und ausschließlich das soziale Wirklichkeitsmodell gewählt wird (cf Schmidt 1980: 92).

Die Polyvalenz-Konvention besagt, dass „Rezipienten bei der Realisierung Ästhetischer Kommunikate die Freiheit haben, zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Kommunikationssituationen an derselben Kommunikatbasis voneinander abweichende Rezeptionsergebnisse zu erzeugen und dies auch bei anderen Kommunikationsteilnehmern zu erwarten“ (Schmidt 1980: 106/107).

Mit dieser Konvention wird erfasst, dass sich literarisch Handelnde gegenseitig unterschiedliche Lesarten literarischer Texte zubilligen. Die beiden Konventionen von Schmidt sind nicht ohne Kritik geblieben. Ich selbst bin nicht unerheblich an dieser Kritik beteiligt gewesen. Es würde zu weit führen, diese Debatte hier aufzurollen. Grundsätzlich halte ich jedoch an dem Konzept der Konventionen fest. Ich trete nur für eine Differenzierung und Empirisierung ein.¹⁶

Für literarisch Handelnde haben literarische Konventionen durchaus etwas Janusköpfiges an sich. Einerseits haben sie verbindlichen Charakter für die, die mit ihnen umgehen, denn Verstöße werden sanktioniert. Wird der Schurke auf der Bühne von einem Theaterzuschauer bedroht, so muss dieser Zuschauer wenigstens mit dem Ausschluss von der Aufführung rechnen. Andererseits ist allen Beteiligten klar, dass literarische Konventionen historisch gewachsene Selektionsbeschränkungen sind, die historisch kontingent sind. So gibt es keinen motivierten Grund, 14 Verszeilen in zwei Quartetten und zwei Terzetten mit einem spezifischen Reimschema zu präsentieren.

Literarisches Handeln im Sinne der Befolgung literarischer Konventionen kann in verschiedenen literarischen Handlungsrollen erfolgen. Die typi-

¹⁶ Interessierte Leser seien verwiesen auf Barsch (1993).

schen Handlungsrollen sind die literarische Produktion und die literarische Rezeption. Autoren schreiben ihre literarischen Texte in der Regel so, dass sie dabei die literarischen Konventionen beachten und ihre Texte mit entsprechenden Literarizitätsmerkmalen ausflaggen. Rezipienten nehmen Bezeichnungen wie ‚Roman‘ zum Anlass, den entsprechenden Text literarisch zu rezipieren. Als weitere Handlungsrollen sind in der empirischen Literaturwissenschaft literarische Vermittlung und literarische Verarbeitung eingeführt worden. Die literarische Vermittlung deckt alle literarischen Handlungen ab, die zwischen der Fertigstellung eines Manuskriptes und seiner Präsentation in Verkaufsstellen liegen. Die literarische Verarbeitung ist formal definiert als die Herstellung eines Textes zu einem für literarisch gehaltenen Ausgangstext. Rezensionen und Interpretationen bilden die paradigmatischen Fälle für literarische Verarbeitungen.

Individuen, die nun in einer der vier Handlungsrollen literarisch handeln, operieren aus der Sicht der empirischen Literaturwissenschaft im Literatursystem. Das Literatursystem wird dabei verstanden als ein eigenes soziales System, das den Gegenstandsbereich der empirischen Literaturwissenschaft bildet und strikt getrennt ist von der Wissenschaft selbst als einem anderen Sozialsystem. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, die Teilnahme am Literatursystem von der wissenschaftlichen Beobachtung desselben zu unterscheiden. Natürlich gibt es wie bei allen sozialen Systemen Beziehungen untereinander. Zudem partizipieren die meisten Individuen in ganz verschiedenen sozialen Systemen. Nur Babies sind wohl auf das Sozialsystem Familie und den sozialen Nahraum beschränkt. Deshalb ist bei Literaturwissenschaftlern jeweils zu prüfen, an welchem Sozialsystem sie partizipieren. Halten sie eine literaturhistorische Vorlesung an der Universität, agieren sie im Wissenschaftssystem. Schreiben sie eine Rezension für die *ZEIT* oder veröffentlichen sie einen Universitätsroman, dann handeln sie als Literaturkritiker bzw. als Literaturproduzent im Literatursystem.

Anwendungsorientierung

Neben der Empirie hat die empirische Literaturwissenschaft auch eine Anwendungskomponente, die von der NIKOL-Gruppe (1986) als Angewandte Literaturwissenschaft zur Diskussion gestellt wurde. In dieser Anwendungskomponente manifestiert sich die gesellschaftliche Relevanz der empirischen Literaturwissenschaft. Statt eine direkte Anwendung literaturwissenschaftlichen Wissens in der gesellschaftlichen Praxis vorzunehmen, ist eher

von einer Anwendungsorientierung zu sprechen. Unter Anwendung darf nun keinesfalls der Versuch der Steuerung eines anderen sozialen Systems verstanden werden. Anwendungsorientierung mit der Entwicklung von Konzepten, Modellen und Produkten ist von Praxis als nicht-wissenschaftlichem sozialen Handeln tunlichst zu trennen. Anwendungsorientierte Wissenschaft bezieht im Idealfall neben empirischen Befunden Erfahrungen der Praktiker mit ein und kooperiert mit ihnen. Denn die Praktiker sind für die Umsetzung zuständig. Auf diese Weise werden trotz aller Durchlässigkeit die Grenzen und Kompetenzbereiche zwischen dem Wissenschaftssystem und anderen sozialen Systemen gewahrt.

Auch ist mit der Anwendung empirischen literaturwissenschaftlichen Wissens nicht an Auftragsforschung mit der Massgabe der Gewinnoptimierung gedacht. Das können Konzerne wie Bertelsmann schon in eigener Regie. Unter Anwendung ist etwa die Gutachtertätigkeit im Kontext kulturpolitischer Entscheidungsfindungen zu verstehen. So kann eine Kommune beispielsweise an einem neuen kulturpolitischen Konzept arbeiten und dazu zunächst einmal eine empirische Studie über das kulturelle Angebot, die tatsächliche Nachfrage und den weiteren Bedarf in Auftrag geben. Auf dieser Basis können dann Wissenschaftler gemeinsam mit kommunalen Kulturpolitikern an einer tragfähigen Lösung arbeiten. Damit wird eine politische Entscheidung auf empirischer Basis ermöglicht, die allemal besser ist als das bekannte Gießkannenprinzip und auch besser als das bekannte Kaffeesatzlesen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Anwendungsorientierung kein Selbstzweck ist. Leider funktioniert es auch noch nicht als ein Arbeitsbeschaffungsprogramm.

Die Anwendungskomponente bildet kein bloßes Additiv der empirischen Literaturwissenschaft: Mit ihrer anwendungsbezogenen Forschung bildet sie auch ein Korrektiv für die literaturwissenschaftliche Theoriebildung. Mit der Anwendungsorientierung verdoppelt sich die Perspektive von Literaturwissenschaft und Literatursystem als dem Gegenstandsbereich. Aus der Sicht der (Grundlagen-) Forschung geht es um die Relation von Theorie und Empirie, wobei die Empirie die Basis für die Optimierung der Theoriebildung abgibt. Mit der Angewandten Literaturwissenschaft tritt das Verhältnis von Theorie und Praxis hinzu, wobei die Optimierung der Praxis und die dortige Behebung von Problemen thematisch werden.

Abb. 1 versucht diese doppelte Relation mit dem Literatursystem als Gegenstandsbereich und als soziale Praxis zu erfassen. Literaturdidaktik kann in diesem Sinne als Teil der anwendungsorientierten Komponente der

empirischen Literaturwissenschaft aufgefasst werden. Ihren genuinen Gegenstandsbereich bildet der Literaturunterricht, der zu untersuchen ist und für den praxisnahe Modelle entwickelt werden sollen. Dabei greift die Literaturdidaktik natürlich auf Ergebnisse der Fachwissenschaft zurück und steht mit ihr auf einer gleichberechtigten Austauschbasis.

Eigene Überlegungen zum Literaturunterricht

Ein auf Interpretation basierender und ausgerichteter Literaturunterricht kann aus der Sicht der empirischen Literaturwissenschaft nicht überzeugen. Das hängt nicht nur mit dem umstrittenen Status von Interpretationen als Teilnahmehandlungen am Literatursystem zusammen. Damit spreche ich mich in keinsten Weise gegen Textanalysen im Unterricht aus; gegen Textanalysen auf gesicherter methodischer Basis ist nichts einzuwenden. Drei systematische Gründe sprechen gegen eine literaturdidaktische Orientierung am Interpretationsgeschäft der Literaturwissenschaft.

1. Will man das Verfahren literaturwissenschaftlicher Interpretation in den Literaturunterricht weiter verlängern, dann ergibt sich automatisch eine 1:1 Zuordnung von Literaturwissenschaft und Literaturunterricht, die die Systemgrenzen überspringt und dabei die unterschiedlichen Systemrationalitäten missachtet. Ihren Ursprung hat diese Denkweise in der Gleichsetzung von Literaturtheorie mit Ästhetik bzw. mit einem spezifischen Literaturbegriff. Wissenschaftlich abgesegnete Lesarten erweisen sich in ihrer Übertragung auf den Literaturunterricht als das Einüben in eine literarische Praxis.
2. Werden damit hermeneutische Verfahren angestrebt, die, wie oben angesprochen, die Kluft zwischen privater und schulischer Lektüre weiter vertiefen und die Bandbreite möglicher Umgangsformen mit Literatur beträchtlich einschränken,
3. ist damit auch eine dualistische Position impliziert, wie sie Jürgen Förster (1998) im Anschluss an Ivo in seinen „Überlegungen zur Profilbildung in der Lehrerbildung“ ablehnt. Die dualistische Position geht davon aus, dass das im germanistischen Studium erworbene Wissen das im Literaturunterricht nahtlos weiter zu vermittelnde Wissen ist.

Mit der Anbindung der Literaturdidaktik an eine anwendungsorientierte Literaturwissenschaft habe ich bereits deutlich gemacht, dass ich eine andere Position vertrete, die mit Ivo als monistisch, analytisch und integrativ bezeichnet werden kann.

Wenn der Literaturunterricht u.a. die Aufgabe hat „die Lesefreude der Schülerinnen und Schüler (zu) fördern, indem ihr thematisches Interesse angesprochen und ihre ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit erweitert wird“ und wenn für „ein fundiertes Textverstehen [...] die Analyse sprachlicher Darstellungsmittel eine notwendige Voraussetzung“ ist, (so die NRW-Rahmenrichtlinien Deutsch, Sek I f. Gymnasien, S. 53,) dann deckt sich das mit den literaturdidaktischen Überlegungen der empirischen Literaturwissenschaft. Die empirische Literaturwissenschaft strebt nun nicht an, in die gleiche Falle zu tappen wie die werkimmanente Schule mit ihrem Interpretationsparadigma. D.h. der Literaturunterricht wird nicht dazu instrumentalisiert, nunmehr lauter kleine empirische Literaturwissenschaftler auszubilden.

Literaturdidaktische Modelle sind auf zwei Ebenen zu entwickeln, die sich gegenseitig befruchten und integrativ zu denken sind.

Auf der ersten Ebene geht es um die Förderung literarischer Interessen auf der Basis eines eigenständigen und kreativen Umgangs mit Literatur. Hier sollten im Anschluss an die vier Handlungsrollen des Literatursystems verschiedene Praxen literarischen Handelns ausprobiert werden können. Schule sollte dafür einen Freiraum ohne Leistungsdruck und Notendruck bereitstellen. Ein Anschluss an Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts bietet sich an.

Auf einer zweiten, fachlich ausgerichteten Ebene geht es um analytisch-kognitive Fähigkeiten und um den Erwerb von Wissensbeständen. In der Sekundarstufe II läuft das auf wissenschaftspropädeutische Unterrichtsanteile hinaus. Auf dieser Ebene ist auch die Arbeit am literarischen Text angesiedelt. Sie ist im Rahmen der empirischen Literaturwissenschaft nicht nur möglich sondern auch notwendig. Textanalyse geriert sich hier jedoch nicht zum Selbstzweck. Textanalytische Verfahren können eingeübt und literarisches Gattungswissen kann vermittelt werden, solange die Verfahren methodisch gesichert und intersubjektivierbar sind.

Mir geht es jedoch nicht allein um die Textanalyse. Literaturhistorische Zusammenhänge wie etwa die Auswirkungen der Erfindung des Buchdrucks auf den Buchmarkt oder die Betrachtung der Veränderung unserer Medienlandschaft in den letzten Jahren unter Beteiligung weniger Großkonzerne gehören ebenso in den Literaturunterricht wie Einblicke in die literarische Tradition. Bei letzterem kann es nicht darum gehen, tradierte Werte einfach weiter zu pflegen. Es kann ein differenzierter Einblick in die Mechanismen der Konstruktion literarischer Kanons gegeben werden. Was wissen Schüler

z.B. über die Art und Weise, wie ein Buch gemacht wird. D.h. wie wird es geschrieben, gestaltet, lektoriert, am Markt plaziert; mit welchen Rechten wird bei der Vermarktung gehandelt?

Beide Ebenen zusammen, also die hedonistische und die analytisch-kognitive, sollen zu einer reflektierten Teilnahme am Literatursystem hinführen bzw. diese begleiten. Mit der Verbreiterung literarischen Wissens werden nicht nur weitere Genussformen eröffnet, sondern es werden auch Rezensionen oder die Debatten im ‚Literarischen Quartett‘ besser verständlich.

Fazit

Literaturdidaktik und das Lehramtsstudium Germanistik erweisen sich als zentrale Brückenglieder zwischen (literaturwissenschaftlicher) Theorie und (schulischer) Praxis. Wie jede Brücke von beiden Seiten begehbar ist, finden Austauschbeziehungen zwischen Literaturwissenschaft und Literaturunterricht via Literaturdidaktik in beide Richtungen statt. Im Rahmen der empirischen Literaturwissenschaft lässt sich die Literaturdidaktik als integraler Bestandteil einer angewandten Literaturwissenschaft entwickeln. Dabei wird der Praxisbezug auf ein weiteres Feld eröffnet. Denn Ziel des Literaturunterrichts ist die kompetente Teilnahme am Literatursystem, das aus der Anwendungsperspektive neben dem Literaturunterricht einen weiteren Bereich sozialer Praxis bildet (vgl. Abb. 2). Das Theorie-Praxis-Verhältnis stellt sich dann dar in der Relation Theorie – Empirie – Anwendungsorientierung, wobei alle drei Komponenten weder statisch noch hierarchisch zu denken sind.

Literatur

Arbeitsgruppe NIKOL (Hg.) 1986, *Angewandte Literaturwissenschaft*, Braunschweig, Wiesbaden.

Barsch, Achim 1993, „Kommunikation mit und über Literatur: Zu Strukturierungsfragen des Literatursystems“, *Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL)* 12, H. 1, 34-61.

Bunge, Mario 1989, „Reduktionismus und Integration, Systeme und Niveaus, Monismus und Dualismus“, in: E. Pöppel (Hg.), *Gehirn und Bewußtsein*, Weinheim, 87-104.

Dainat, Holger 1995, Zwischen Nationalphilologie und Geistesgeschichte, in Hendrik Birus (Hg.), *Germanistik und Komparatistik*, Stuttgart, Weimar, 37-53.

Eagleton, Terry 1988, *Einführung in die Literaturtheorie*, Stuttgart.

Förster, Jürgen 1998, *Einführungstext zur Ringvorlesung ‚Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug‘*, Manuskript, Kassel.

Fohrmann, Jürgen / Voßkamp, Wilhelm (Hg.) 1987. *Von der gelehrten zur disziplinären Gemeinschaft* (DVjs-Sonderheft 1987), Stuttgart.

Fohrmann, Jürgen / Voßkamp, Wilhelm (Hg.) 1994. *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert*, Stuttgart.

Fohrmann, Jürgen 1989. *Das Projekt der deutschen Literaturgeschichte*, Stuttgart.

Hejl, Peter M. 1992, „Culture as a network of socially constructed realities“, in: D. Fokkema & A. Rigney (Eds.), *Trends in cultural participation in Europe since the middle ages*, Amsterdam, 227-250.

Rompeltien, Bärbel 1994. *Germanistik als Wissenschaft*, Opladen.

Schmidt, Siegfried J. 1999, „Literaturwissenschaft als Medienkulturwissenschaft. Anmerkungen zur Integration von Literatur- und Medienwissenschaft(en)“, in: B. Lecke (Hg.), *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht* (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Bd. 37), Frankfurt/M.: Peter Lang, 65-83.

Schönert, Jörg 1999, „Kultur‘ und ‚Medien‘ als Erweiterungen zum Gegenstandsbereich der Germanistik in den 90er Jahren“, in: B. Lecke (Hg.), *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht* (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Bd. 37), Frankfurt/M.: Peter Lang, 43-64.

Stein, Peter 1980, „Politischer Literaturunterricht, Projektunterricht, Kritisches Lesen und ästhetische Erziehung – Kritik der vier literaturdidaktischen Hauptkonzeptionen der 70er Jahre“, in: drs. (Hg.), *Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts*, Stuttgart, 3-44.

Sternsdorff, Jürgen 1979. *Wissenschaftskonstitution und Reichsgründung*. Frankfurt/M.

Weimar, Klaus 1989. *Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*, München.

Abb. 1

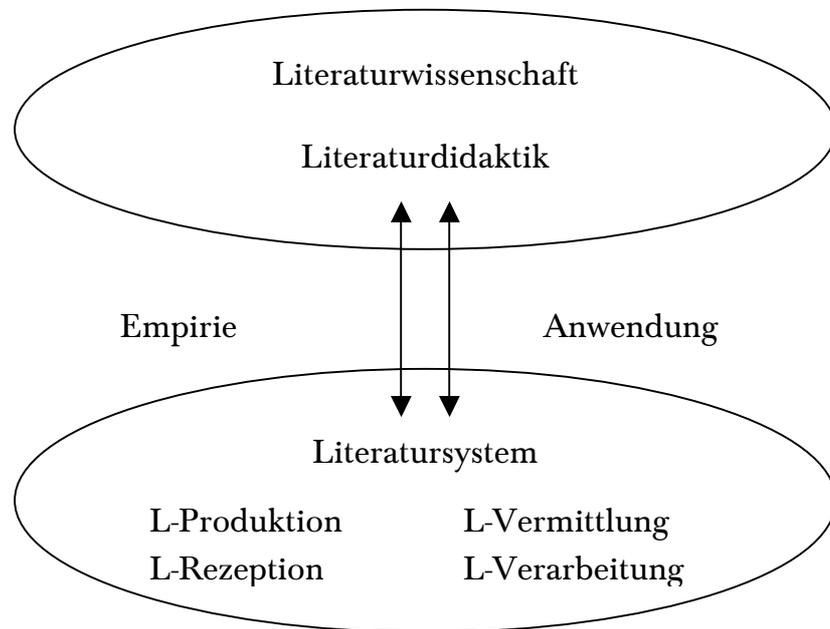
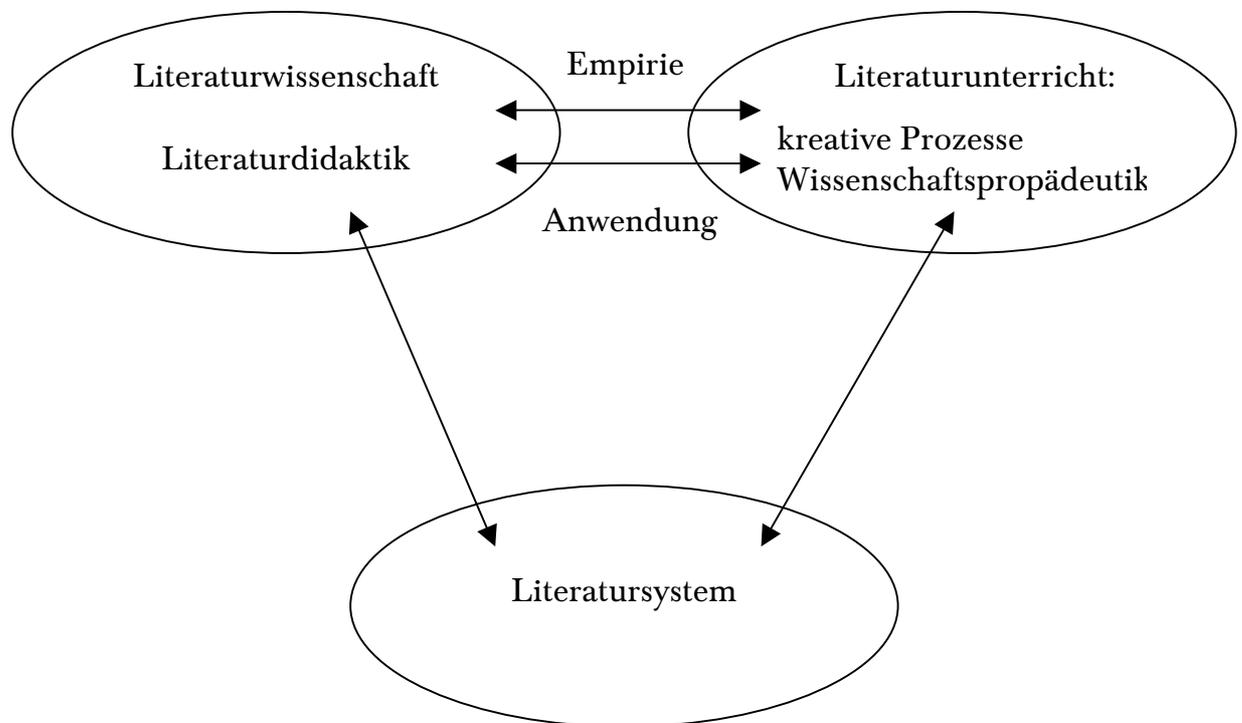


Abb. 2



„In die Ecke - Lesen, lesen!“

Literaturunterricht in der Medienkonkurrenz

Klaus-Michael Bogdal

„Bei Dr. Böttcher mußten wir vor kurzem diskutieren, wozu die einzelnen Fächer jeweils gut sind. Mathe ist klar, braucht man zum Einkaufen. Latein braucht man für Pastor oder wenn man später studieren will, und als Eselsbrücke für die Fremdwörter, speziell als Apotheker. Englisch braucht man, damit man sich im Urlaub unterhalten kann und fragen kann, wann der Bus kommt. Und wegen Amerika. (...) Es wußte aber keiner, wozu man Deutsch braucht, außer zum Lesen, aber das konnten wir ja schon. Da hat Wolfgang sich gemeldet und gesagt: 'Ja, man braucht Deutsch, weil man später vielleicht Deutschlehrer werden will.' Da haben ihn alle ausgelacht. (...) Ich wußte es auch nicht, wozu man es sonst braucht, nur daß man später bestimmt froh darüber ist. Dann hat es geschellt, und Dr. Böttcher hat gesagt: 'Überlegt es zu Hause weiter, als Hausaufgabe, nächste Stunde kommt es noch mal dran.' Aber ist es in Wirklichkeit nicht.“ (Mand, 1998, 17f.)

Wir wollen es anders halten als der Deutschlehrer in Andreas Mands „Großem Grover Buch“, einem aus der Schülerperspektive amüsant erzählten Roman, und die Hausaufgabe, die uns Jürgen Förster für die Ringvorlesung gestellt hat, nach bestem Wissen und Gewissen erledigen. In der heutigen Vorlesung geht es um einen allgemeinen und wohl auch grundlegenden Aspekt: das schulische Lesen in der Medienkonkurrenz. Für mehr als ein paar kritische Anmerkungen wird unsere Zeit nicht reichen. Ich bin aber sicher: „nächste Stunde kommt es noch mal dran.“

I Modernisierung des Literaturunterrichts?

Stellen Sie sich vor, was geschehen würde, wenn die Literatur, um die Schule effektiver und den Lehrplan schlanker zu gestalten, aus dem Deutschunterricht verschwinden würde! Vermutlich wenig. Oder das, was Hartmut Eggert, Berliner Sozialisationsforscher, vermutet (Eggert, 1998, 38-45): die bildungsbewußten und gut situierten Eltern würden, wie sie das schon mit der Musik- und Fremdsprachenerziehung handhaben, ihre Kinder in Musik- und Sprachschulen vergleichbare Institutionen schicken. Diejenigen, die in den Schul- und Wissenschaftsministerien daran arbeiten, den fachwissenschaftlichen Anteil des Lehramtsstudiums zu reduzieren und den Literaturunterricht an der Schule aus der Perspektive von Schlüsselqua-

lifikationen umzugestalten, lesen, das ist meine Beobachtung, meist selbst nicht mehr. Da diskutiert man mit Verantwortlichen über die Zukunft der Ausbildung und des Schulfachs, die weder mit Neugierde wenigstens fünf bis zehn literarische Neuerscheinungen gelesen, noch ein paar interessante Theaterinszenierungen gesehen oder gar die eine oder andere literaturwissenschaftliche Biographie oder Monographie zur Kenntnis genommen haben. Mit anderen Worten: Diejenigen, die sich über den Niveauverlust der Schule beklagen, haben in der Regel selbst ihre kulturellen Gewohnheiten dem Zeitenwandel angepaßt. Daß ihnen zu den *Gegenständen* nichts mehr einfällt und sie statt dessen von Benchmarking, Total Quality Management und Qualitätssicherung reden, verwundert mich nicht. Deshalb sollten sich die, die von der Literatur noch etwas verstehen - und ich hoffe, daß dies noch die Deutschlehrer und Literaturwissenschaftler sind - energischer als bisher zu Wort melden und ihre Kompetenz und vor allem ihre Erfahrungen in der Vermittlung von Literatur einbringen.

Das wird nicht einfach sein, denn die Erfahrungen resultieren zum größten Teil aus einer bildungspolitischen Phase, die in einem Maße in Mißkredit geraten ist, daß sich kaum jemand an eine nüchterne Bilanz wagt. Ich meine die Reformen, die Mitte der sechziger Jahre begannen und spätestens Mitte der Achtziger ihre einstige Attraktivität verloren haben. Diese Bildungsreformen waren, daran muß wieder erinnert werden, Teil einer gesellschaftlichen Modernisierung der bundesdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Zu deren Ziel gehörte nicht nur die Chancengleichheit, sondern ebenso der Ausgleich der kulturellen Standards und die Angleichung kulturellen Wissens im Sinne der Fortschreibung des *Zivilisationsprozesses*, wie Norbert Elias diese Seite gesellschaftlicher Entwicklung optimistisch genannt hat. Die Frage nach dem Anteil *literarischer Bildung* war in diesem Kontext immer auch mit dem Ziel verbunden, elitäre Bildung im öffentlichen Erziehungswesen abzuschaffen und gleichzeitig das Niveau der Volksbildung anzuheben. Ein Vergleich der Klassiker- und Kanondebatte in den frühen siebziger Jahren mit der aktuellen Diskussion zu diesem Thema vermag die Veränderungen erhellen. Ging es um 1970 darum, auf welche Weise der literarische Kanon verändert werden muß, wenn er auch für die bis dahin von der höheren Bildung ausgeschlossenen Schichten und ihre kulturellen Gewohnheiten Bedeutung haben soll, signalisiert die jüngste Kanondebatte genau das Gegenteil: Kanonisierte Literatur soll wieder zu einem Instrument sozialer Abgrenzung und Distinktion werden.

Auch wenn das heute erste wenige offen bekennen, die Bildungspolitik (aller Parteien) hat das Konzept kulturellen Ausgleichs faktisch und praktisch verabschiedet. Daß Schule etwas mit Subjekten und Persönlichkeitswerdung zu tun haben könnte, diese Vorstellung wird, wie unlängst im Basisartikel der ZEIT zum Start ihrer Serie über Bildung und Schule, als Utopie einer Gesinnungspädagogik verspottet:

„Eine irdische Elle aber, ob der Schüler ein guter Mensch ist, wird sich kaum finden lassen. Und selbst wenn Wissenschaftler heutzutage messen können, wie hilfsbereit, tolerant und kooperativ ein Schüler ist - die Möglichkeit der Schule, daran etwas zu verändern, ist begrenzt. Die Schule, die den guten Menschen produziert, bleibt ein Traum. So simpel das klingt: Lesen, rechnen und schreiben sollen die Kinder in der Schule lernen.“

(Kerstan, 1999, 44)

Lesen lernen sie wohl, das wissen wir vom „Großen Grover“, aber könnte man sich vorstellen, in Zukunft Literatur zu unterrichten für einen anonymen Wissensmarkt, ohne das für die beteiligten Subjekte zu leisten, was man früher einmal zutreffend ‘Bildung’ genannt hat? Macht der Literaturunterricht noch Sinn, wenn die bisher wichtigste kulturelle Reproduktionsleistung, die nicht in der abstrakten ‘Leistung’, sondern in literarisierten und gebildeten Individuen bestand, nicht mehr erbracht werden soll?

Worauf ich aufmerksam machen möchte: Nicht nur der Literaturunterricht, sondern das Persönlichkeitsbild der Erziehung wird zur Disposition gestellt. Die in den neunziger Jahren sich durchsetzende Schul- und Universitätspolitik, die man als *Bildungspolitik* nicht mehr bezeichnen kann, toleriert und fördert die kulturelle Spaltung unserer Gesellschaft, indem sie Ausbildung kritiklos auf unterschiedliche Lebensweisen und Persönlichkeitsbilder hin orientiert.

Für die neuen Eliten zeichnet sich als Persönlichkeitsbild eine Verbindung von materiellem Wohlstand, differenziertem Wissen, individuellem Lebensstil, sog. ‘feinen Genüssen’, zu denen auch das literarische Lesen gehört, und dem Wunsch nach authentischem Erleben ab.

Für die anderen, die Mehrheit, fügt sich zu den immer knapper werdenden materiellen Ressourcen als Persönlichkeitsbild die Beschränkung

auf Elementarwissen¹⁷ (hier sind der geplante kleine Berufsabschluß und der BA einzuordnen), ein 'serieller' Lebensstil, eine 'recycelte' Medienkultur, die gänzlich ohne Literatur oder zumindest ohne literarische Innovationen auskommt, und die Tendenz zu virtuellem oder artifiziellem Erleben.

Die Schule, deren heutiges Selbstverständnis in den Reformjahren entstanden ist, hat sich als demokratische Institution gegenüber diesen Veränderungen noch eine Zeitlang als resistent erwiesen und sich auf diese Weise einen enormen Prestigeverlust in der Öffentlichkeit eingehandelt. Die neue Generation der 'pragmatischen' Bildungspolitiker möchte unter den Schlagworten der Modernisierung, der Globalisierung, des internationalen Leistungsvergleichs und des Bildungsmanagements u. ä. m. diese Entwicklung zur kulturellen Spaltung beschleunigt nachholen. Schulpolitiker sprechen z.B. emphatisch von Profilbildung, wenn sich Traditionsgymnasien sozial abgrenzen und die Mittel der Elternschaft ausschöpfen, um sich auf diese Weise einen Vorteil im ungleichen Konkurrenzkampf der Schulen zu verschaffen. Letztlich intendiert die neue Schulpolitik, so mein Eindruck, die soziale Umverteilung des kulturellen Wissens zuungunsten derjenigen, die in den Reformjahren zum ersten Mal Zugang zur höheren Bildung erhalten hatten.

Diesen Entwicklungen könnte (und müßte) man aus literaturwissenschaftlicher und didaktischer Perspektive und aus der konkreten Unterrichtspraxis heraus einiges entgegensetzen. Kaspar H. Spinner hat dies in einem programmatischen Aufsatz versucht (Spinner, ? , ??), in dem er den Beitrag der Literatur und des Deutschunterrichts zur Allgemeinbildung dargelegt hat. Seine Argumentation geht, und das ist leider ihre Schwäche, von einer Voraussetzung aus, die faktisch nicht mehr schulpolitischer Konsens ist, von dem Bildungsziel nämlich, Chancengleichheit und soziale Integration aller innerhalb einer demokratischen Leistungsschule anzustreben und dem politischen Willen, darauf die materiellen und personellen Ressourcen zu konzentrieren.

Nach Spinner leistet der Deutschunterricht einen Beitrag zur Stiftung kultureller Kohärenz. Darunter versteht er die Verbindung zwischen der Lebenswelt der Heranwachsenden und der historischen Tradition. Literatur als Form elaborierten Schreibens und Lesens stellt aus seiner Perspektive

¹⁷ Peter Sloterdijk redet ungeniert von „Niedrigbegabten“, die den Hochbegabten aus seiner Sicht immer noch in den öffentlichen Einrichtungen die begrenzten Ressourcen ungestraft wegnehmen dürfen.

eine kulturelle Tätigkeit dar, die bis in den Alltag hinein Wahrnehmungs-, Denk- und Vorstellungsweisen der Menschen formt. An literarischen Texten ließe sich prägnant die Widersprüchlichkeit historischer Entwicklung wie z. B. die Ambivalenz der Befreiung des Menschen in der Moderne oder die Ausbeutung der Natur aufzeigen. Der Umgang mit literarischen Texten schaffe Annäherungsmöglichkeiten an das Fremde in der eigenen Gesellschaft und an andere Kulturen. Kinder und Jugendliche könnten mit Hilfe der Literatur Erfahrungen verarbeiten und erweitern und dabei kennenlernen, was ihr eigenes Leben nicht bietet. Schließlich trage die Literatur auch in erheblichem Maße zur Entfaltung kritischer Reflexionsfähigkeit bei. Im literarischen Lesen nehme man Abstand vom unmittelbaren Handlungsdruck, so daß sich die Reflexion (das Eingedenken) freier entfalten könne.

Spinners Argumente für den Deutschunterricht zielen - in der Tradition der Reformdidaktik - auf die Selbstverwirklichung der Individuen, auf Authentizität und Identität, auf Emanzipation und Kritikfähigkeit.

Für die Bildungsmodernisierer sind diese Zeilen eine Horrorgeschichte. Sie setzen gerade nicht auf Persönlichkeitsbildung (auf die Utopie vom 'guten Menschen'), sondern auf Wissen-Kennntnis-Leistung auf der einen und auf normalisiert-flexible Verhaltensweisen, wie der Dortmunder Normalismusforscher Jürgen Link sie treffend bezeichnet hat (Link,1999), auf der anderen Seite.

Wenn wir der Überzeugung sind, daß die von Spinner genannten Fähigkeiten weiterhin von allen (tendenziell und graduell) erworben werden sollen, damit es möglich bleibt, in unserer Gesellschaft über Literatur zu kommunizieren, dann ist Literatur im Deutschunterricht unverzichtbar. Sind wir aber der Auffassung, daß sich Unterrichtsgegenstand und Persönlichkeitswerdung in der Schule trennen lassen, genauer, daß man sich pädagogisch gleichgültig gegenüber den Gegenständen verhalten und den komplexen Gegenstand 'Subjekt', der 'gebildet' werden soll, nicht mehr als konkretes Individuum ernst nehmen, sondern in feste Lernprogramme einbauen sollte, dann ist in der Tat der Deutschunterricht in der bisherigen Form ein Unternehmen, das nicht mehr unter die öffentlichen Aufgaben fällt.

II. Medialität der Schrift

Die Schwierigkeiten, die der Unterrichtsgegenstand Literatur birgt, kannten schon die Pädagogen des 18. und 19. Jahrhunderts. Die heutige Medienkon-

kurrenz hat im Kern daran nicht viel geändert, denn die Vermittlungsprobleme haben mit der spezifischen Medialität des Buches zu tun. Das wird aber erst jetzt, wo das Buch nicht mehr das avancierteste Medium ist, deutlich:

„*In die Ecke - Lesen, lesen!*“

Komm her einmal, du liebes Buch;
Sie sagen immer, du bist so klug.
Mein Vater und Mutter, die wollen gerne,
Daß ich was Gutes von dir lerne;
Drum will ich dich halten an mein Ohr;
Nun sag mir all deine Sachen vor.
Was ist das für ein Eigensinn,
Und siehst du nicht, daß ich eilig bin?
Möchte gern spielen und springen herum,
Und du bleibst immer so stumm und dumm?
Geh, garstiges Buch, du ärgerst mich,
Dort in die Ecke werf ich dich.“

(Wilhelm Hey: Fünfzig Fabeln für Kinder)

Visuelle und akustische Zeichensysteme, das weiß auch schon das Kind des 18. oder 19. Jahrhunderts, ohne eine Cassettenrecorder oder ein Videogerät zu kennen, erlauben eine raschere und bequemere Entschlüsselung ihrer Botschaften als das Buch. Die Beherrschung der Schrift ermöglicht nicht automatisch ein Textverstehen. ‘Geschriebenes’ hat sich in der Form moderner Literatur als ein komplexes Verständigungssystem ausdifferenziert, dessen Dimensionen und Funktionen auf der Textoberfläche nicht unmittelbar zu erkennen sind. Eine Dateileiste wie beim Computer wird beim Buch nicht mitgeliefert. Seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts hat man in dem ‘geheimnisvollen’ Widerspruch zwischen Textoberfläche und der Bedeutungstiefe eine Chance zur *Ästhetisierung* und *Individualisierung* sprachlichen Ausdrucks gesehen. Mit dieser Vorstellung und ihrer praktischen Umsetzung wuchs die gesellschaftliche Bedeutung der Literatur. Zugleich entstand die Notwendigkeit, die entsprechenden Lesefähigkeiten zu vermitteln: der moderne Literaturunterricht wurde geboren, der sich wegen der *Erklärungsbedürftigkeit* der Literatur in ihren Dienst begab.

Der auf diese Weise ‘gebildete’ Leser bedurfte seinerseits der Literatur, um sich und andere als Subjekte im emphatischen Sinn des nachaufkläreri-

schen Individualisierungsgebots der Moderne 'deuten' zu können. Hier wurde die Literatur nun ihrerseits in den Dienst der Individuen gestellt.

Diese beiden Tätigkeitsfelder des Literaturunterrichts werden in den aktuellen Diskussionen nicht deutlich genug unterschieden, auch nicht von den Verteidigern der Literatur. Während sie die Erklärungsbedürftigkeit der Literatur herunterspielen und den Literaturunterricht über die Produktionsorientierung in der Spielecke ansiedeln möchten, behaupten sie gleichzeitig emphatisch die Bedeutung literarischer Werke für die Subjektwerdung. Beides verfehlt die veränderte kulturelle Situation der Gegenwart. Denn es ist die Erklärungsbedürftigkeit, die stetig wächst - und selbst im Germanistikstudium so manches Seminar auf der Stelle treten läßt, weil jedes noch so 'selbstverständliche' Detail rekonstruiert werden muß), während doch andere Medien und Künste längst und ohne großen Schaden für die Gesellschaft den 'Dienst' der Individualisierung übernommen haben.

III. Medienkonkurrenz und Literaturunterricht¹⁸

Ausgehend von den beiden Tätigkeitsfeldern des Literaturunterrichts möchte ich den Blick abschließend auf die veränderte Ausgangssituation schulischen Lernens in der Gegenwart richten und eine vorsichtige Bestandsaufnahme wagen.

Wir kommen nicht umhin, eine sich rasch vergrößernde Kluft zwischen Wahrnehmungsweisen und Wissensaneignung im Lebensalltag der Schüler und in der Schule einzugestehen. Alltagswahrnehmung ist zunehmend durch unmittelbare *Ver-Gegenwärtigung* gekennzeichnet, ereignet sich auf der *Oberfläche* aktuellen *Erlebens*, ohne noch eine historische, soziale und psychologische *Tiefendimension* zu erreichen. Man hat von einer *Musealisierung* (Vgl. Scherpe, 1991), *Singularisierung* und *Intensivierung* der Lebensweise gesprochen. D.h. das historisch Einmalige ist unendlich wiederholbar (Voss, 1986, 137), die soziale Kommunikation weitgehend überflüssig geworden und die 'Schulung' der Sinne wird durch Überreizung ersetzt.

Dem steht ein Deutschunterricht hilflos gegenüber, der sich, wie wir oben behauptet haben, seit dem didaktischen Modernisierungsschub in den sechziger Jahren durch Ziele wie Selbstfindung und -verwirklichung, Kritikfähigkeit und soziale Verantwortung legitimiert und die Vermittlung litera-

¹⁸ In diesem Teil greife ich auf einen älteren Aufsatz zurück: Vf.: Postmoderne, die neue Gründerzeit, in: Praxis Deutsch, H.121, 24.Jg. (1993), S.7-10.

rischer Authentizität, Kreativität, historischen Bewußtseins und kultureller Tradition als seine kritisch-emanzipatorische Aufgabe begriffen hat.

Unterricht stößt heute an die Grenzen eines von übergreifenden Sinnzusammenhängen 'entlasteten' Alltags, der jedoch nicht, wie Max Weber am Anfang dieses Jahrhunderts noch annehmen konnte, durch die technisierte Welt "entzaubert", sondern im Gegenteil ästhetisch überformt worden ist. Ereignet hat sich ein Funktionswechsel des Imaginären, für das immer mehr zutrifft, "daß es die Lebenswelten, statt sie zu repräsentieren, jetzt industriell simuliert; daß es, statt nur *Gegenstand* sinnlichen Erlebens zu sein, das Erleben zunehmend herstellt und organisiert." (Voss, 1986, 137) Die traditionellste Repräsentationsform des Imaginären und Symbolischen, die Literatur, wird damit an den Rand verwiesen, zumal ihre seit dem 18. Jahrhundert entwickelte und in der Moderne perfektionierte, auf einen kontinuierlichen (unabschließbaren) Entzifferungsprozeß angelegte Sprache der unmittelbaren Wahrnehmung nur selten oder mit Schwierigkeiten zugänglich ist. Ihre auf *Einmaligkeit* abzielende Repräsentation (als Werk) kann bei auf Beliebigkeit und *Austauschbarkeit* eingenormten Wahrnehmungen nur noch durch enorme kognitive Anstrengungen erkannt werden.

Heutigen Schülern erscheinen die literarischen Werke der Vergangenheit zunehmend als sprachlich und historisch unhintergehbare Phänomene. Sie wieder lesbar zu machen, gehört heute zu den zentralen und zugleich prekärsten Aufgaben des Deutschunterrichts. Ich möchte bezweifeln, ob die Literatur dadurch erreicht werden kann, wenn an die Stelle der Entzifferung ein Unterrichtserlebnis tritt, wenn sie also hinter aufwendigen methodischen Inszenierungen, produktivem Weiterschreiben, medialen Bearbeitungen usw. verschwindet. Hier ebnet ein didaktischer 'Präsentismus' die historische, sprachliche und mentalitäre Differenz und Distanz zwischen Text und Leser ein. Jürgen Förster hat dargelegt, daß die der schulischen Interpretation zugrunde liegende Subjekttheorie mit der Trias vom "Autor als Schöpfer von Sinn", vom "Werk als seinem Ausdruck" und vom "Leser als Aneigner von Bedeutung" (Förster, 1991, 58f.) im kulturellen Alltag und in der postmodernen Literatur faktisch ihre Gültigkeit verloren hat. Die Erfahrungen in der Schule bestätigen diese Hypothese. Die Schüler bevorzugen den *intuitiven* Zugang zu den Dingen, bei dem die Sinne die entscheidende Rolle spielen. Ihre direkte, von postmodernen Theoretikern als "allegorisch" bezeichnete Sinnerschließung 'überspringt' die Entzifferungsarbeit. Bedeutung muß 'erlebbar' sein. Gert Mattenklott hat diesen Wandel einschließlich seiner Konsequenzen für die Literatur einleuchtend am Beispiel der Körper-

Ästhetik nachgezeichnet. Hier verlieren selbst die 'Gaben der Natur' für die Beteiligten an Attraktivität: "Entsprechend dürftig und beleidigend ist die Wirklichkeit im Verhältnis zur phantasmagorischen Welt, wie sie in den Symbolen der Körper-Moden nach außen tritt." (Mattenklott, 1988, 246)

Wenn also etwas für den pädagogischen Alltag zur Kenntnis zu nehmen ist, dann der Widerspruch zwischen multi-medial sozialisierten, 'postmodern' agierenden Schülern und einer 'modernen', mit traditionellen Erkenntnis- und Handlungsmustern operierende Institution Schule. Das möchte ich noch ein wenig genauer zeigen.

Zu dieser Konstellation gehört an erster Stelle die Tatsache, daß trotz der nur noch mit elektronischen Speichersystemen zu bewältigenden Wissensvorräte (einschließlich der diffizilen, spezialisierten Erkenntnismethoden), die die Neuzeit hervorgebracht und die die Schule zu verwalten und zu selektieren hat, über eine gemeinsame *Leitidee* kein Konsens mehr herzustellen ist. Die Frage nach dem Sinn des Erkenntnisfortschritts bleibt unbeantwortet, bzw. die bisherigen Legitimationen haben an Plausibilität enorm eingebüßt. Die Leerstelle besetzen postmoderne Ideologien mit ihrer Vorstellung von Beliebigkeit oder kreativem Sprachspiel (Lyotard).

Dazu gehört zweitens, daß die Gesellschaft als *Sozietät* zunehmend auf historische Erfahrungen verzichtet. An ihre Stelle tritt die 'Intensität des Augenblicks'. Schmerzhaftes Erinnerungsarbeit wird durch goutierbare Bilder der Vergangenen bzw. simulierte Vergangenheit ersetzt.

Unabweisbar ist drittens der Einfluß der Medientechnologie auf Sozialisation und Sozialbeziehungen. Eine primär durch Medien geprägte Identität stärkt offensichtlich den ohnehin wachsenden Narzißmus, verhindert soziale Erfahrungen und Kommunikation (bei Förderung anderer Kompetenzen) und liefert vor allem Kinder und Jugendliche in starkem Maße ihren Bedürfnissen und Obsessionen aus, die oft nur noch durch Gewalt oder durch eine nicht abreißende Kette von Simulationen befriedigt werden können.

Viertens hat die Kunst, im Sinne einer Gesamtkunst jenseits des traditionellen Systems, durch die Ästhetisierung der Lebenswelt die unlösbare Aufgabe erhalten, das dennoch nicht verstummende Fragen nach einem übergreifenden Sinn des Heterogenen still zustellen, indem sie den Sinnen ständig und überall eine Antwort zu geben scheint. Oliva hat diese Situation zugespitzt so charakterisiert: "Die Kunst ist (...) der Raum des Überlebens (...) unter nicht lebhaften Bedingungen." (Welsch, 1988, 23)

Damit haben wir vier Bereiche angesprochen, die das *Individuum*, die soziale *Gemeinschaft*, die *Lebensbedingungen* und unseren *Unterrichtsgegenstand* betreffen: wenig noch, aber genug, um ein paar Schlußfolgerungen für den Deutschunterricht zu ziehen.

In unserer fragmentarisierten Gesellschaft, die sich nur sehr zögerlich auf die Suche nach neuen Einheiten wie z. B. der Multi-Kulturalität macht, könnte die Schule an strategischer Stelle als demokratische Institution der Wissensvermittlung *und* Persönlichkeitsbildung weitergeführt werden. Sie hat bisher für das *Individuum* ein Ganzheitsideal (Subjektwerdung statt Rollenvariabilität), für die *Gemeinschaft* das Gleichheitspostulat mit der Verpflichtung zu sozialer Kommunikation und Verständigung aufrecht erhalten. Gegen die vorherrschende Tendenz zur Heterogenisierung hat sie in der pädagogischen Theorie und als Institution am Bild konfliktueller Konsensbildung aller an der Erziehung Beteiligten festgehalten. Dies wird sie ohne Reaktion auf den rapiden gesellschaftlichen Wandel nicht mehr lange fortsetzen können. *Eine* Option wäre die Anpassung der Schule und des Deutschunterrichts an die jeweiligen herrschenden Paradigmen, in der Gegenwart also an das ökonomische. Damit würde sie jedoch ihre historisch erkämpfte relative Autonomie zwischen öffentlichem Auftrag und privaten Interessen aufgeben. Die andere Option ist die schwierigere. Es müßte gelingen, unter den neuen Bedingungen für die Beteiligten einen "Standort als individuelles und kollektives Subjekt" (Jameson, 1986, 100) zu bestimmen. Individualität, die, wie Manfred Frank (1986) gezeigt hat, nicht 'hintergebar' ist, ist immer noch das Gegenteil von Beliebbarkeit - und 'Kollektivität' das Gegenteil von Gleichgültigkeit. Lesen und Verständigung über Lektüre ist eine bescheidene Möglichkeit, beides partiell zu erfahren. Das macht aber nur dann Sinn, wenn die Beteiligten selbst 'Individualität' und 'Sozialität' überhaupt noch für *lebbar* halten - und damit jene kulturelle Gewohnheiten, die beides gefördert und 'geschult' haben.

Ich komme noch einmal zum 'Großen Grover' zurück. Ihm, dem Muster-schüler, möchte ich das letzte Wort lassen:

„DAS LESEN. Ich gehe ungefähr einmal pro Woche zur Bücherei. Jedesmal kehre ich mit einer Plastiktüte voller Bücher zurück. Ich leihe mir hauptsächlich Sachbücher aus, weil man da am meisten von hat. Ich lese meistens im Liegen. Ich liege auf dem Teppich und stütze den Kopf in die Hand. Meistens habe ich das

betreffende Ohr eingequetscht, damit man die Zeit nutzt und gleichzeitig sein Aussehen verbessert. Mein Ellbogen ist schon ganz rot und abgeschabt worden. Wenn man liest, weiß man mehr als die anderen, und zwar ohne daß man regelrecht lernen muß. Zum Beispiel, wenn bei mir wieder Kommafehler einreißen, achte ich bloß nebenbei ein bißchen auf Kommasetzung. Schon mache ich erwiesenermaßen wieder weniger Fehler. Bücher lesen ist mindestens so wichtig wie zur Schule gehen. In Büchern kann man andere Sachen lernen als die, die die Lehrer wissen. Während der Schule ist Lesen verboten. (...) Wenn man lange genug gelesen hat, werden die Buchstaben unscharf und die einzelnen Wörter rutschen nach hinten. Man fängt an und verwechselt die Zeilen miteinander. Man weiß nicht mehr, ob man es wirklich liest oder ob man es erfunden hat. Schließlich gibt man auf. Man legt sich behaglich zurecht und malt sich im stillen aus, wie die Fortsetzung ist. Dann schläft man ein. Das ist Lesen ohne Bücher.“ (Mand, 1998, 121f; 123)

Literatur:

Eggert, Hartmut (1998): Literarische Bildung ohne Schule? Überlegungen zur Spätphase literarischer Sozialisation, in: Der Deutschunterricht (DU), H.6, S. 38-45.

Fohrmann, Jürgen (1990): Über Autor, Werk und Leser aus poststrukturalistischer Sicht, in: Diskussion Deutsch, H.116, 21.Jg., S. 577-579.

Förster, Jürgen (1991): Subjekt-Geschichte-Sinn. Postmoderne, Literatur und Lektüre, in: Der Deutschunterricht Bd. 4 (43. Jg.), S. 58-79.

Jameson, Frederic (1986): Postmoderne - zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus, in: A. Huyssen/Klaus R. Scherpe (Hrsg.): Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels, Reinbek b. Hamburg, S. 45-102.

Kerstan, Thomas (1999): Zeugnis für die Schule, in: Die Zeit Nr.12 v. 28. März.

Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, Opladen/Wiesbaden.

Mand, Andreas (1998): Das Große Grover Buch. Alle Grover Geschichten, Zürich.

Mattenklott, Gert (1988): Körperpolitik oder Das Schwinden der Sinne, in: Peter Kemper (Hrsg.): 'Postmoderne' oder Der Kampf um die Zukunft, Frankfurt a. M., S. 231-252.

Scherpe, Klaus R. (1991): Von der Moderne zur Postmoderne? Einige Entwicklungslinien westdeutscher Literatur und Kulturindustrie in den achtziger Jahren, polemisch nachgezeichnet, in: Weimarer Beiträge H.3, 37.Jg., S. 363ff.

Spinner, Kaspar H.(1997): Der Beitrag des Deutschunterrichtes zur Allgemeinbildung. In: Pädagogik H. 2, S. 54-57.

Voss, Dietmar (1986): Metamorphosen des Imaginären - Aspekte der postmodernen Theoriebildung, in: A. Huyssen/Klaus R. Scherpe (Hrsg.): Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels, Reinbek b. Hamburg, S. 219-250.

Welsch, Wolfgang (1988): "Postmoderne". Genealogie und Bedeutung eines umstrittenen Begriffs, in: Peter Kemper (Hrsg.): 'Postmoderne' oder Der Kampf um die Zukunft, Frankfurt a. M., S. 9-36.

Theorie als Sachwissen -

**Das *Gute Buch* zwischen Fachwissenschaft und
Didaktik**

Nikolaus Wegmann

Zureichendes Wissen von der Literatur haben wir noch immer nicht. Vielleicht bleibt sie ein Phänomen, das nur unzureichend begründet werden kann. Sicher ist nur, daß die Formen literarischen Wissens sich ändern. Sie sind variabel, und dies nicht nur in der Zeit. Auch zu einem gegebenen Zeitpunkt kursiert mehr als eine Vorstellung von dem, was Literatur als Literatur ist, oder, in der Rede der Literaturtheorie, was als Literarizität konstruiert wird.

Divergierende Formen müssen sich nicht ignorieren. Sie können ihre Unterschiede auch aufeinander beziehen und darin als eigene Version des literarischen Wissens auftreten - wie im vorliegenden Kasseler call for papers: „Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug.“ Das ist die gestellte Aufgabe, und sie zielt auf das als schwierig empfundene *Verhältnis* von wissenschaftlichem und didaktischem Wissen von der Literatur. Schwierig ist diese Konstellation schon deshalb, weil sie als Konkurrenz verstanden wird. Wissenschaftler, heißt es, sind vor allem Theoretiker, und die geben als die angeblich klügeren Köpfe die Richtung vor. Das provoziert Widerstand, und der sammelt sich gewohnheitsmäßig um das Diktum: „Wer von der Sache nichts versteht, spricht von Theorie.“¹⁹ An diesem Topos erkennen sich die Routiniers und Praktiker, und sie berufen sich dabei nicht nur auf ihr handwerkliches Können. Es ist vor allem die Nähe zu den sog. wirklichen Problemen, die stechen soll. „Wirklich“ ist die Erfahrungswelt des Klassenzimmers. Das Klassenzimmer ist der topische Ort, wo nicht Bücher, sondern Game Boy, Video und Computerspiel faszinieren. Das Wissen der Theorie erscheint *dagegen* bloß akademisch.

I.

Für viele, die sich mit Fragen der Didaktik beschäftigen, ist eine Fachwissenschaft ohne Bodenhaftung Alltag. Die Wissenschaft ihrerseits hält die Literatur-Vermittlung für begrifflich unzureichend aufgearbeitet und propagiert entsprechend ihr theoretisches Wissen. Ob man diese Kontroverse in die überkommene Theorie-Praxis Unterscheidung überführen und so

¹⁹ Mehr zur Geschichte und kommunikativen Funktion dieses Topos findet sich in Wegmann, Nikolaus: *Wer von der Sache keine Ahnung hat, spricht von Theorie. Zu einem Topos der philologischen Curiositas*. In: *Wissenschaftsforschung* (=DFG Symposium Heidelberg 1998) Hrsg. v. Jörg Schönert. Stuttgart: Metzler 2000.

entschärfen kann? Ist die Kasseler Frage nur ein Appell, sich im Namen von Dialog und Ausgleich an den runden Tisch zu setzen?

Bevor man das Problem in die (Fach-)Politik abschiebt und so den Anspruch auf Sachkompetenz aufgibt, sei der Versuch gemacht, blockierende Zuordnungen aufzulösen. Einmal tritt die Didaktik nicht - oder nicht länger - in der unterstellten Geschlossenheit auf. Sie hat auf die sich wandelnden Forderungen der Gesellschaft zu reagieren und gerät so unweigerlich in die Konkurrenz divergierender Leistungsansprüche auf die hin Deutschlehrer ausgebildet werden sollen. Liegt deren Kompetenz in Grammatik und Rechtschreibung, in der Literarischen Bildung, oder soll es eine allgemeine Medienkunde sein? Auch die Germanistik, die hier als „theorielastige Fachwissenschaft“ den Gegenpart abgeben soll, ist inzwischen ein (polemisches) Bild aus vergangenen Tagen. Eine solche Theoriefixiertheit ist heute fraglich.

Germanistik ist längst ein Sammelbegriff. Fast schon hat das Fach sich aufgelöst in zahlreiche Parallel- und Subdisziplinen. Innerhalb dieses Spektrums gibt es Karrieren und Konjunkturen. So zählt die Textkritik schon lange nicht mehr zum Kanon. Aufgestiegen ist dagegen die Literaturtheorie. Daß ihr Erfolg gleichwohl so auffällig, ja spektakulär erscheint, ist weniger das Ergebnis spezieller Richtungen oder großer Namen. Sie sind hier sekundär. „Theorie“ wurde vielmehr als eine eigene *Form* des Wissens wahrgenommen, genauer: als ein Wissen, das nicht nur auf Abstraktion setzt, sondern innerhalb des Faches mit einem Führungsanspruch auftritt. Die Theorie behauptete von sich - so hieß es -, daß sie als Theorie sagen kann, wie es sein *soll* oder wie etwas beschaffen sein *müßte*, und entsprechend macht man noch immer die Dominanz der Literaturtheorie für das schwierige Verhältnis von Wissenschaft und Didaktik verantwortlich.

Doch die Theorie überzeugt nicht mehr in dieser Rolle. Die Zeiten des Theorie-Stalinismus sind vorbei. Der innerdisziplinäre Führungsanspruch erscheint mehr denn je ein nur unterstellter. Daß das Fach von einer immer weiter steigenden Theorieproduktion profitieren könnte, glauben nur noch die wenigsten. Inzwischen fragt sich die Theorie, ob nicht bereits das *Ende der Literaturtheorie* (Hitz / Stock, 1995) erreicht sei. Wo ist die alte Selbstsicherheit - aus Sicht der Nicht-Theoretiker: die Überheblichkeit - geblieben?

II.

Zum einen hat sich die Gleichung von Theorie und Aufklärung, von Theorie und Erkenntnisfortschritt aufgelöst. Man weiß heute, daß die neueste nicht schon die bessere Theorie ist. Wer das ignoriert, wer z.B. weiter Sammelbände mit dem alten Serientitel "Neuere Literaturtheorien" als Einführung in das Fach propagiert, hat mehr als nur den Zeitgeist verfehlt.²⁰ Der gegenwärtige Stand der Theorie schließt die *Theoriekritik* mit ein. Mehr noch: vielleicht kann Theorie heute nur als Theoriekritik betrieben werden, als *Abklärung* der Ansprüche und Leistungen, die man sinnvollerweise von einem primär theoretischen Fachwissen erwartet. Das geht vor allem gegen eine Theorie-Bildung nur für Spezialisten, und damit gegen eine Theorie, die nur auf sich selbst reagiert und so Überbietung als Normalfall praktiziert. Als problematisch gilt jetzt *auch unter Theoretikern*, daß sie den Kontakt mit den Gegenständen, für die doch die Theorie ursprünglich gemacht worden ist, nicht länger ausreichend nachweisen kann. Theorie sollte die Literatur besser erkennen und sich nicht, so Murray Krieger stellvertretend für viele, selber an deren Stelle setzen (Krieger, 1994).

Daß der Zauber der Theorie nicht länger wirkt, hat Gründe. Zu nennen ist einmal ein schal gewordener Revoluzzer-Gestus: Wie soll man weiter den „angry young man“ (Gumbrecht) geben, wenn man über 50 ist, und im Blick zurück erkennen muß, daß die Gesten und Ansprüche sich wiederholen und sich darin unweigerlich als Rituale zu erkennen geben? (Gumbrecht, 1991, 839f.). Das ist nicht alles. Daß wir bei "Theorie" an die vielen *Theorien* denken, die inzwischen vorbeigegangen sind, ist nicht einfach Beleg für deren Schwächen. Ausschlaggebend ist vor allem eine übermächtige Konkurrenz. Das meint nicht - um ein Mißverständnis auszuschließen - all jene, die mit dem Fach, so wie es vor dem Aufstieg der Theorie betrieben wurde, zufrieden waren und dahin zurückdrängen. Der Gegenspieler ist auch nicht, wie man sich vielleicht wünscht, eine prosperierende Kunst und Literatur, deren Lebendigkeit die Theorie nicht gewachsen wäre. Was die Theorie so schnell hat altern lassen, ist vielmehr die Rasanz, mit der sich die technischen Medien in Szene setzen. Es ist ihr Innovationstempo, das den Schritt bestimmt. Es ist ihre Durchschlagskraft in die Gesellschaft hinein, die - im Jargon der Propagandisten - den *Pace* setzt. Dieses Tempo hält die Theorie

²⁰ Noch gibt es einen Markt für den alten Serientitel. Zuletzt: *Neue Literaturtheorien. Eine Einführung*. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990. [Zweite, neubearb. Aufl. 1997.]

nicht mit. Und daran ändern auch die alten Allianzen nichts: Weder hilft der Verweis auf eine allgemeine Wissenschaftslogik als einzig legitime Basis einer rationalen Theorie-Konstruktion. Noch weniger überzeugt die engagierte Selbstbindung der Theorie an Weltanschauungslehren, angefangen von ideologischen Resten aus dem Kalten Krieg bis hin zur neuen Weltbürgermoral. Eher schon tragen die Partner aus alten Tagen selbst zur Misere der Theorie bei.

III.

Wie sieht es auf der Gegenseite aus, also dort, wo die Didaktik die Realität des Klassenzimmers für sich in Anspruch nimmt? Noch hat in den Schulen "Literatur" einen prominenten Platz auf dem Stundenplan. Unklar ist jedoch, wieweit diese Verhältnisse nur künstlich am Leben gehalten werden. Vielleicht zeigt sich darin nur die im Vergleich zur forschenden Wissenschaft größere Trägheit der Institutionen Schule und Kultusbürokratie. Dank Lehrplan, Stundentafel und Ausbildungsverordnung kann man so tun, als wäre alles beim alten, auch wenn viel von Veränderung die Rede ist.²¹

Eine dieser "neuen Realitäten" - das sind Wirklichkeiten, von denen man schon gehört hat, die es auch tatsächlich gibt, nur eben nicht dort, wo man gerade selber steht - ist das Schulfach LER, mit vollem Namen: *Lebensführung, Ethik und Religion*. Offiziell hat dieses Fach nichts mit Literaturdidaktik zu tun. LER sei nur Ersatz für Religionsunterricht, heißt es. Das zu glauben, könnte blauäugig sein, schließlich macht das neue Fach seine schnelle Karriere parallel zum gegenwärtigen Ethik-Boom. Dieses gesteigerte Interesse an Ethik scheint mehr als ein Effekt geschickten Marketings, gleich ob der hier engagierten Verlage oder der politischen Parteien. Ethik wird ernsthaft als das neue Zaubermittel beschworen, um offenkundig gewordene erzieherische Mängel und gesellschaftliche Fehlentwicklungen zu beheben. In der Erfindung des Faches LER - so meine These - spiegeln sich die Ideale und Hoffnungen, die man mit Ethik und Moral verbindet und die sich, ist dieser Leitdiskurs erst als eigenes Schulfach institutionalisiert, auch

²¹ Roland Barthes hat schon Ende der 70er Jahre neue Verhältnisse gesehen: Die Literatur sei heute entsakralisiert und die Institutionen haben nicht mehr die Macht, sie als Muster des Humanen durchzusetzen. Barthes, Roland: *Lektion. Antrittsvorlesung im College de France (7.1.1977)*. Fft/M: Suhrkamp 1980.

tatsächlich realisieren sollen.²² Solche Erwartungen gehen nur zum Teil auf Kosten der Theologie bzw. des Religionsunterrichts. Es trifft - früher oder später - vor allem den säkularen Literaturunterricht. Schließlich behandelt auch der literaturgestützte Deutschunterricht Fragen einer ethisch abgeklärten Lebensführung, gleich ob unter dem Vorzeichen einer überlieferten humanistischen Bildung oder nach Maßgabe emanzipatorischer Aufklärungsprogrammatik.

Übertreibt das nicht? Auch das Fach LER, so mag man einwenden, wird in seiner Didaktik die Literatur einsetzen. Auch hier wird man Klassiker befragen - aber dann, so der Punkt, auf den es ankommt, nach eigenen Regeln. Literatur wird primär Lernmittel sein, ein sog. Lernfaktor unter anderen. Literarisches Wissen kursiert dann als Hand-out, fertiggemacht für den versprochenen Direkt-Zugriff, auf daß die so wertvollen Inhalte, die Werte, Ideen und ethischen Leitsätze, ohne Komplikationen abgelesen und eingesammelt werden. Ist das literarische Wissen erst einmal auf diese Form hin schematisiert, wird sich das neue Fach endgültig als eine Art Kuckucksei erweisen. Am Ende stünde dann - und dies ist ein Szenario, das nicht für alle ein worst case ist - ein auf den "Schreibmeister" reduzierter Deutschlehrer. Sein angestammtes Terrain wäre dann einem Ethikunterricht zugeschlagen, der leisten soll, was die einstmals bildende Macht der Literatur so offensichtlich in der Gegenwart nicht mehr kann, nämlich *Orientierung als direkte Handlungsanleitung* zu geben. "Direktheit" ist als pädagogisches Versprechen verführerisch. Transparenz, Effizienz und Kontrolle scheinen ebenso wie Erfolg und Leistung zum Greifen nah. Die Überlegenheit gegenüber der althergebrachten, an der Literatur als *eigensinniger* Sachvorgabe festhaltenden Didaktik scheint sich von selbst zu verstehen. Und die Theorie? Ihr Kurs wird einbrechen. Schließlich steht sie der Vereinfachung nur im Weg, weil sie jede Übersetzung der Literatur in eine für den Unterricht angeblich brauchbarere Version, die dann an die Stelle der Literatur gesetzt wird, als unzulässige Simplifikation kritisieren muß.

²² Genaue und vor allem die Szene auch überblickende Informationen über die Einführung des neuen Schulfaches LER sind Mangelware. Vorreiter ist das Land Brandenburg, wo das Fach an sämtlichen staatlichen Schulen Pflichtfach werden soll - und es Bestrebungen gibt, das Fach in den Kanon der universitären Fächer aufzunehmen. Eine medienwirksame Darstellung über den neuen Trend geben: Rückert, Sabine und Gehrman, Wolfgang: *Schulfrei für Jesus. Ethik und Lebenskunde brechen das Wertemonopol der Konfessionen*. In Die Zeit (Dossier). 10.5.1996. S. 9ff.

IV.

Nicht wenig von all dem ist als Aussage über aktuelle Tendenzen ungesichert. Dennoch gehe ich im folgenden von diesem Szenario als Problemvorgabe aus. Wie jetzt weiter - wenn einerseits alte Verhältnisse auch in veränderten Realitäten noch fortgeschrieben werden und andererseits diese neuen Wirklichkeiten noch nicht auf den Begriff gebracht werden können?

In dieser Situation kann man es mit einem Exempel versuchen. Schließlich ist ein Exempel keineswegs nur Beispiel für etwas bereits Bekanntes. Es ist auch eine eigene Weise der Argumentation. So heißt es in der Poetik des Exempels, daß das Beispiel insbesondere dort von Nutzen sei, wo sich die Argumente wiederholen, statt uns, wie es bei Kant und seinem Lob auf das Exempel heißt, „auf die Spur zu bringen“.²³ Ob ein Exempel dies kann, hängt entscheidend davon ab, wie gut es gewählt ist. Welches Exempel aber könnte besser sein als eines, das nicht weit hergeholt ist, sondern sich gleichsam selbst aufdrängt? Ein solches Exempel ist - so der Vorschlag - das „Gute Buch“.

Daß man das Gute Buch (aner-)kennt, ist unstrittig. Es hat, wie man in der Gattungstheorie sagt, einen Sitz im Leben und ist darin weder akademisch-theoretisches Konstrukt noch didaktischer Fachterminus für ein pädagogisches Projekt. Das Gute Buch markiert in seiner konkreten Gegenständlichkeit vielmehr jenen allgemeinen Konsens, wonach der Lektüre eine gravierend positive Wirkung zukommt.

Im folgenden wird nicht nur der Vorschlag gemacht, im Modus des Exempels zu argumentieren. Zugleich ist die Explikation des Exempels - was ist das Beispielhafte am Exempel? - eine Aufgabe für die Theorie. Allerdings wird sie hier nur Erfolg haben, wenn sie sich zurückhält und *am konkreten Sachverhalt die eigenen Formen des Theoretisierens überprüft*. Das ist kein Plädoyer für eine allgemeine Begriffs- und Theoriedebatte. Auf dem Prüfstand sind vielmehr die Möglichkeiten und Grenzen von Begriffen und Theorie. So stellt das Gegenständliche des Exempels die Frage nach der Vorgehensweise: Ist eine begriffliche Fassung des Phänomens „Literatur“ per se einem Vorgehen überlegen, das beim konkreten Umgang mit Büchern - jetzt: mit Guten Büchern - ansetzt?

²³ Ausführlich zur Geschichte und Epistemologie des Exempels: Gelley, Alexander: *Unruly Exampels. On the Rhetoric of Exemplarity*. Stanford: Stanford University Press 1995.

V.

Gute Bücher hat es immer gegeben. Bücher, die es lohnen, daß man sie liest. Bücher, die ihren Lesern etwas geben - und dieses "etwas" meint hier insbesondere jene Form des Belesen-Seins, die man mit einiger Unschärfe, aber doch so, daß man verstanden wird, als Literarische Bildung bezeichnet. Allerdings ist das Phänomen typischerweise in engen Kontexten gehalten: So ist das Gute Buch oft nur ein Topos der Kulturkritik, ein Phänomen, das aktuell - wie alle wirkliche Kultur - zu verschwinden droht. Das Gute Buch erschöpft sich jedoch nicht in der allgemeinen Rede vom Wertewandel, die nur historische Relativität bestätigt, ohne den Sachverhalt selbst zu klären. Darüber hinaus muß das Gute Buch von der gewohnten Gegenstellung von Schrift und Technik, von Buch und Technik entlastet werden. Für diese Trennung fehlt die Rechtfertigung.

Das Folgende versucht, diese Einschränkungen zu umgehen, genauer: sich von ihnen gezielt abzusetzen. Dazu wird der in der literarischen Kommunikation *vorgefundene Terminus* - das Gute Buch - wörtlich genommen. So weiß man als gemeiner Leser, was gemeint ist. Das sind Bücher, die man gelesen haben sollte. Typischerweise aber steht dieses so selbstverständliche Phänomen im Schatten einer Rhetorik der Bedeutsamkeit. Was für den gemeinen Leser zentrale Referenz ist für sein Verhältnis zu Buch und Lesen, erscheint der Literaturwissenschaft wie der Literaturpädagogik oft genug als von zu geringer Dignität. Was ist schon ein Gutes Buch gegen "Klassik", "Dichtung", im Vergleich zum "ästhetischen Kunstwerk"?

Diese Geringschätzung ist weniger sicheres Wissen als Ausdruck einer fehlenden Aufmerksamkeit für das Buch. Wir wissen noch immer nicht, was ein Buch ist, trotz - oder gerade - wegen all jener Gemeinplätze, die das Buch als "kulturelles Medium" oder als "Träger der geistigen Kommunikation" schätzen wollen. In solchen Lobreden erschöpft sich nur zu oft die Neugierde. Selbst jetzt, wo alle Welt vom Ende des Buches spricht, scheint das Buch als eigenes Phänomen weiter an analytischem Interesse zu verlieren. Interessant ist das Buch meist nur als Antonym zu den neuen Medien. Es ist das Licht, das den Konkurrenten einen noch spektakuläreren Auftritt verschafft. Einen Auftritt, in dem die Guten Bücher als "alt" oder "veraltet" erscheinen und in dem sie, und das ist fatal, zugleich zu etwas ganz anderem werden: Entgegen dem Schlagwort von der Medienkonkurrenz ist das Buch hier nicht mehr ein Medium unter anderen, also etwas, das auch tatsächlich *mit Vergleichbarem konkurrieren* kann. Unterderhand wird es zu einer ontolo-

gisch eigenen, ja anthropomorphen Größe. Kürzer: alle Welt spricht vom Buch, aber gemeint ist stets etwas anderes, je nachdem, wofür man sich gerade engagiert, ob für Tradition oder Humanität oder was noch auf der Agenda steht.

VI.

All dies wird deutlicher, wenn man zurückgeht an den Anfang, zur Urszene des Guten Buchs.²⁴ Und die liegt dort, wo man sie erwartet, bei der Erfindung des Buchdrucks. Der Druck ist in Europa weniger eine technologische Erst-Erfindung - Buchdruck gab es schon in China und Korea - als eine komplizierte Verbindung von technologischer Innovation und einer speziellen Einbindung dieser neuen Technik in die Gesellschaft. Der europäische Buchdruck ist nämlich, anders als in den asiatischen Kontexten, keine Technik, die eine Schicht exklusiv für sich monopolisiert hat. Sie ist vielmehr - wie man heute sagt - für den Markt freigegeben worden. Man hat nicht nur gedruckt, wofür es eine Nachfrage gab. Man hat auch gedruckt, um eine Nachfrage erst hervorzurufen. Diese unbeschränkte Anwendung erklärt einerseits die enorme Durchsetzungskraft der Drucktechnik. Zugleich ist sie jedoch für die Gesellschaften, in denen sie sich derart frei entfaltet, bis heute ein Problem. Wenn frei gedruckt werden darf, dann wird nicht nur das gedruckt, was wünschenswert, was bedeutsam ist. Gedruckt wird alles; also auch Häretisches, bloße Propaganda oder das nur Unterhaltsame. Und nicht nur die Qualität, auch die Quantität ist an kein vorgegebenes Maß gebunden. Ein derart freigelassenes Medium produziert mehr, als ein Leser noch sichten kann. Hinzu kommt: Wer ein "gutes" Buch drucken kann, kann auch Schund drucken. Wer gute Bücher lesen kann, kann auch alle anderen lesen. Aus der dem Prinzip nach unbegrenzten Produktivität entsteht die Notwendigkeit, in den ungebremsten Markt einzugreifen. Man kennt diese von der Geschichte des Mediums Druck nicht zu trennende Intervention meist als Zensur - und begreift sie, vor allem in einer liberalen Gesellschaft, als negative, eigentlich abzulehnende Kontrolle. Doch aus der

²⁴ Das Folgende argumentiert medienhistorisch und ist als Fallbeispiel (für mich) nicht zu ersetzen. Ich halte mich daher hier an eine bereits von mir früher benutzte Passage: Wegmann, Nikolaus: *Gute Bücher*. Zum technischen Medium Literarischer Bildung. In: *Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht*. (=Vorträge des Germanistentags in Bochum 1996). Hrsg. v. Ralph Köhnen. Frankfurt/M u.a.: Lang 1998. S. 369-383.

gleichen Problemlage heraus entsteht auch die Notwendigkeit, *positiv zu diskriminieren*. Aus der schnell zum Topos avancierenden "uferlosen Fülle" des Gedruckten ist das auszuwählen, was sich für den Leser lohnt, was bevorzugt zu behandeln und zu lesen ist. Genau dieses grundsätzliche pädagogische Problem scheint mit der Gutenberg-Bibel als dem ersten aller Bücher gelöst. Am Anfang steht so weder ein "Volksbuch" zur Unterhaltung noch ein politisches Pamphlet, sondern der Text mit der unstreitig maximalen Qualität. Eine solche Konstellation suggeriert - auch im Rückblick aus späteren Epochen - die gleichsam natürliche Verbindung von technischem Medium und inhaltlicher Qualität. Als Gründungsmythos eines essentiell *guten Mediums* wirkt sie bis in die Gegenwart.

Diese Gleichsetzung von technischem Medium und positivem Wert hat einerseits dem Buch Unterstützung gesichert. Andererseits, und das führt in die aktuelle Situation, hat sie verdeckt, daß das Buch zunächst auch "nur" ein Medium ist, und daß es als ein solches technisches Medium selber nichts bedeutet. Keineswegs also besitzt es gleichsam natürliche innere Werte. Alles hängt davon ab, wozu man es verwendet, was man aus ihm macht.

VII.

Dieser Exkurs gibt für die weitere Explikation unseres Exempels die Richtung vor. Das Gute Buch ist demnach nicht als Aufbewahrungscontainer für die richtigen Werte und Traditionen zu begreifen. Das Gute Buch ist zuerst eine Frage des Mediengebrauchs. Es handelt sich um Effekte, die sich aus der *Betätigung eines Mediums* ergeben. Bedingung ist nur, daß dieser Mediengebrauch sach-richtig und regelgerecht durchgeführt wird. Schließlich kann man sehr verschiedene Dinge mit Büchern tun. Sollte z.B. das Bügeleisen gerade nicht bei der Hand sein, kann man auch mit Büchern, wie Stanislaw Lem uns in einer seiner Geschichten demonstriert, die Bügelfalte wieder in Form bringen. Sie müssen nur - so die nähere technische Spezifikation - ein gewisses Mindestgewicht haben. Folianten eignen sich daher ganz besonders (Lem, 1987, 103f).

Ist das Gute Buch - wie alle Medien - primär über die Operationen zu beschreiben, die es zu seiner Aktivierung typischerweise braucht, wird es *vergleichbar zu anderen Medien*. Endlich verliert es den Anschein des Singulären, ohne daß in dieser Vergleichbarkeit alle Katzen grau - sprich: alle Medien gleich - sind. Doch das Positive liegt nicht länger in einem mit dem Medium irgendwie organisch verbundenen Sinngehalt. Entscheidend für

den Vorzug sind die an das Medium gebundenen technischen Eigenschaften. Allein dadurch, daß man sie - mehr oder minder - gekonnt ausführt, bewirken sie positive Effekte bei demjenigen, der sie praktiziert. Das Gute Buch ist eben mehr als nur das schiere Objekt. Und es ist auch mehr als der auf Papier oder auf Diskette fixierte Text. Das Gute Buch umfaßt stets auch die *Zugriffstechnologie*, also die vom Buch - soll es denn überhaupt funktionieren - nicht wegzudenkenden *Lesefertigkeiten*. So generiert, um ein Beispiel zu geben, das schlichte, Zeile-für-Zeile folgende lineare Abtasten des Schriftbildes in dem Maße, wie es vollzogen wird, Beständigkeit und Ausdauer. Es entsteht im Vollzug des Durchlesens eine über eine längere Zeitstrecke aufrechterhaltene Aufmerksamkeit. Vielleicht war das einmal selbstverständlich und banal. Im Medienvergleich ist es das nicht mehr. Gut möglich, daß erst die je spezifische *mediengebundene Form der Aufmerksamkeit*, ihre Generierung, ihre zeitliche Struktur bis hin zu den ihr zuschreibbaren Effekten, es erlaubt, die mediale Differenz (z.B.) zwischen Fernsehen und Buchdruck auch ohne kulturkritische Reflexe zu explizieren.

Daß die medientechnische Realität die entscheidende Dimension ist, das sagen - muß man das betonen? - weder das Fach, noch die hier nicht minder medienvergessene Literaturdidaktik. Der eindeutige Hinweis kommt vielmehr aus dem Common Sense, also jenen allgemeinen Vorstellungen, die das Gute Buch tragen. Ob man tatsächlich ein Gutes Buch oder, im englischen und amerikanischen Kontext: ein Great Book in der Hand hält, entscheidet nicht der Name des Autors. Erstes Kriterium ist auch nicht die angeblich in das Buch eingelegte immerwährende Idee oder der ewige Wert. Alles entscheidend ist die *Wiederholbarkeit*. „Great books“ heißt es in einer einschlägigen Passage der Enzyklopädie Britannica, „are readable again and again, with renewed pleasure and added profit (...) It might almost be said, that a book which is not worth rereading one or more times is not really worth reading carefully in the first place.“²⁵ Das ist, wer an Friedrich Schlegel denkt, - „classische Werke werden cyclisch studirt“ - altes Wissen. Und wahrscheinlich ist dieses Wissen auch bei Schlegel kein Resultat einer genialen Theorie. Eher ist es ein auf den Punkt gebrachter Erfahrungswert im technisch-gekonnten Umgang mit dem Medium Druck. Der Unterschied zwischen einem Buch und einem Guten Buch entscheidet sich demnach am scheinbar so schlichten technischen Kriterium der Wiederholungslektüre: Ein Gutes Buch ist eines, das Wiederholungen *aushält*. Es gewinnt sogar in

²⁵ Zitiert aus: Gateway to the Great Books Bd. 1: Introduction. Encyclopaedia Britannica: Chicago (u.a.) 1963. S. 1-34. Hier bes. S. 16-18.

der Wiederholung, und das meint auch, es steigert seine Fähigkeit, den Leser an sich zu binden. Es ist - im genauen Sinn - wiederholungsfest.²⁶

VIII.

Im Kontext von Pädagogik und Schule muß eine Explikation des Guten Buchs, die sich auf den Nachweis technischer Operativität konzentriert, mit Skepsis rechnen. Wo bleiben die Werte und Inhalte, die das Gute des Guten Buches so lange begründet haben? Soll man auf sie verzichten? Kann man, deutlicher und provozierender gefragt, sich ganz der *Logik eines technischen Apparates*, eines Lese-Werks, das unter dem Namen Gutes Buch geschätzt wird, anvertrauen? *Darf man Literaturtheorie wie Literaturdidaktik durch eine ingenieurwissenschaftliche Form literarischen Wissens ersetzen?*

Natürlich nicht. Doch die Begründung fällt vielleicht anders aus, als erwartet. Die Inhalte sind einmal dazu da, den Leser dazu zu bringen, es überhaupt mit diesem Medium „Gutes Buch“ aufzunehmen. Ohne solche Versprechen auf Belohnung, auf Entdeckungen und Denkwürdigkeiten, würden viele sich erst gar nicht die Mühe machen, in die Bleiwüste zu ziehen. Eine Wüste, die kein Bild, keine Graphik als Abwechslung kennt, die oft genug über hunderte von Seiten sich in gleichförmigster Monotonie erstreckt. Nur wenige können den Bleiwüsten einen eigenen Reiz abgewinnen. Das ist ein Reiz, der sie nicht losläßt, der sie - auch ohne Aussicht auf große Bedeutungen - immer wieder von neuem Aufbrechen läßt. Doch auch diese Fans und Faszinierten müssen, durch welche Umstände im einzelnen auch immer, eine erste Tour gemacht haben.

²⁶ Die Zentralstellung der Wiederholungslektüre läßt sich auch bei den ausgewiesenen Autoritäten der Rhetorik bzw. der Literaturtheorie nachweisen - von Quintilian über Friedrich Schlegel bis zu Roland Barthes. Entscheidend jedoch ist, daß die Einsicht, wonach das Funktionieren des Buchs als ein Great Book wesentlich an die Wiederholungslektüre gebunden ist, kein Expertenwissen (mehr) ist, sondern - und dafür steht die Encyclopaedia Britannica als Genre - als Teil des allgemeinen Hintergrundwissens über Gebrauch und Vermögen des Printmediums kursiert. Zur Wiederholungslektüre habe ich mich ausführlicher als dies hier möglich ist, an anderer Stelle geäußert: Wegmann, Nikolaus: *Literarische Autorität. Common Sense oder literaturwissenschaftliches Problem? Zum Stellenwert der Literatur im Feld der Medien* (1996). In: VERSTÄRKER Nr. 1 (Online-Magazin): www.culture.hu-berlin.de/verstaerker/vs001; erscheint auch in: Schnittstelle. Kultur und Medien. Hrsg. v. Georg Stanitzek und Wilhelm Voßkamp. Köln: DuMont 2000.

Schaut man vom Guten Buch als der medientechnischen Form literarischen Wissens aus, dann erscheinen die Inhalte, die Werte und die Bildungsgehalte, als funktionale Größen. Doch der funktionale Aspekt ist nicht gleichbedeutend, wie die Verteidiger der Werte im Reflex behaupten, mit einer Degradierung. Sie erscheinen jetzt nur insoweit als sekundär, wie sie nicht mehr als substantielle und damit auch unabhängig von ihrer medialen Fixierung rezipierbare Bedeutungen gelten. „Nehmen wir an“, sagt Hans Blumenberg, „daß sie [die Inhalte, N.W.] als solche überhaupt nichts wert sind, so wird ihr ‘rhetorischer’ Charakter deutlich: sie sind Figuren, Pflichtübungen, obligatorische Umwege und Umständlichkeiten, Rituale“ (Blumenberg, 1986, 124). Dieses Gedankenexperiment zeigt an, daß die Inhalte nicht nur bei der Aufnahme einer Buch-Lektüre involviert sind. Auch der laufende Vollzug der Buch-Lektüre braucht sie, und zwar in eben dieser rhetorischen Funktion.

Dazu im einzelnen: Auf eine Überredungsrede könnte man nur dann verzichten, wenn es ein zureichendes Wissen von der Literatur gäbe. Erst im Vergleich zu einem solchen Wissen wäre Rhetorik überflüssig. Doch selbst dort, wo wir das Gute Buch als technisches Medium der literarischen Bildung rekonstruieren, ist diese Prämisse nicht erfüllt. Auch die medientechnische Explikation - *so plausibel sie heute auftritt* - ist nicht der zureichende Grund, die letzte Wahrheit über das “Wesen“ der Literatur. Wenn es im Wissen von der Literatur überhaupt ein Prinzip gibt, dann das des - philosophisch gesprochen - unzureichenden Grundes: *principium rationis insufficientis*. Das macht die Rhetorik unverzichtbar, weil sie es ist, die uns über die unzulängliche Erkenntnis hinwegträgt. Doch wie hat man sich hier eine Rhetorik der Werte und Gehalte vorzustellen? Warum soll sie den Wert von Inhalten behaupten, wenn ihre Rede im Kontext des technischen Wissens von der Literatur steht?

Die Rhetorik stellt, wie gesagt, eine erste Motivation zur Aktivierung des Mediums bereit. Sie bleibt jedoch auch danach als Überredungsrede involviert - als jene Instanz, die dem Leser den weiteren “richtigen“ Gebrauch des Mediums nahelegt. Blumenberg spricht von einer rhetorischen Lesart der Inhalte: Statt sie als Sinn und Gedankengebäude zu bestätigen, werden sie aus der technischen Sicht der Rhetorik, die weniger an Werten und Traditionen, als vielmehr an der sprachlichen Verfaßtheit von Texten interessiert ist, zu „obligatorischen Umwegen“ und „Umständlichkeiten“. Ein solcher Umweg ist nicht ein bloßer Aufschub vor dem Erreichen des Ziels. Das Umständliche ist nicht das Sekundäre im Vergleich zu

einem primären Sinngehalt. Das Umwegige und das Umständliche sind vielmehr - so das Wissen der Rhetorik - die Formen, in denen das nur vermeintlich der Sprache Vorgängige, die wesentliche Bedeutung, fixiert wird bzw. *auch erst wieder durch einen Leser aufgenommen* werden kann. Erst im Modus des Umwegs entfaltet sich der Sinn. Erst im Indirekten ist das zugänglich, was im pädagogischen Diskurs als Wert des Guten Buches behauptet wird.

Das Indirekte ist demnach gerade nicht ein unzureichender Modus. Es ist vielmehr eine sprachlich-technische Eigentümlichkeit von Texten, die auch für den Umgang mit solchen Medienprodukten gelten. Auch der Zugriff auf den Text, hier: das Gute Buch, muß die Indirektheit als mediale Formvorgabe wieder aufnehmen. Medientechnisch angemessen ist ein Zugriff, der diese "apparative" Machart auch und gerade dann berücksichtigt, wenn bereits eine Lektüre vorliegt, wenn bereits eine Sinn-Interpretation gemacht worden ist. Statt jetzt die Interpretation an die Stelle des literarischen Textes zu setzen, setzt wieder das Lesen ein, um mittels der wiederholenden Lektüre erneut "nur" im Modus des Indirekten das Gute Buch wahrzunehmen, genauer: um es in der Betätigung des Mediums für sich als Mediennutzer allererst und wieder entstehen zu lassen. Angesichts dieser medientechnischen Realität ist das Insistieren auf abkürzender Direktheit Illusion. Ohne diese kunstfertigen Umwege und Umständlichkeiten im Bücherzugriff - vulgo: der Lektüre - stünde der Leser allein vor geistlosen Buchstabenmassen oder unbelegtem Sinn.

Für Traditionalisten mag dies noch immer eine nur "sekundäre" Rolle der Inhalte, der Werte und Traditionen sein. Doch sie sollten nicht übersehen, daß die Inhalte von diesem *technischen Gebrauch*, den das Medium von ihnen macht, auch immens profitieren. Solange nämlich die Inhalte immer nur *gezeigt* und nicht einfach *verkündet* werden, solange die Behauptung von Großem und Bedeutendem an die *Möglichkeit der Zeigbarkeit* gebunden ist, ist auch ausgeschlossen, daß diese Werte von ihrer umständlichen Lektüre abgekoppelt und zu etwas anderem - etwa zu simplen Ideologemen - gemacht werden. Ohne den Schutz der per Medium erzwungenen Umständlichkeit im Zugriff - man kann nur verweisen und vorführen, aber nicht eine Essenz herausfiltern - könnten sich die Gehalte, auf die es doch angeblich allen ankommt, verflüchtigen. Sie könnten zu Parolen werden, zu Instant-Produkten für einen Unterricht, der mit scheinbar besten Absichten direkte Handlungsanleitung verspricht.

Folgen wir Blumenberg, dann ist der Hinweis auf das Rhetorische im Umgang mit dem Medium Buch eine Kritik an der Hochschätzung von Direktheit und Umweglosigkeit als leitenden Maximen für das neue technische Zeitalter. Es kann sehr gut sein, daß die Ingenieure der Medien wenig von einem Medium wissen, das man nicht einfach bloß einschaltet, sondern dessen regelgerechte Betätigung einem *permanenten Umwege-Gehen* gleicht. Ingenieure lesen Blaupausen, und sie geben uns zu verstehen, daß es sich dabei um das überlegene Wissen handelt. Literatur-Lesen dagegen interessiert sie vielleicht nicht einmal. Doch bleibt das ingenieurmäßige Wissen hinter den Stand des Common Sense zurück, wird die Konstruktionsskizze des Ingenieurs vom Guten Buch fehlerhaft sein.

IX.

All dies ist bekannt. Zu demonstrieren war nur, was eine theoriegesteuerte Aufmerksamkeit auf das Phänomen der Literatur - hier in der Form des Guten Buches - an Konkretisation zu leisten vermag. Theorie hat, bleiben wir bei unserem Exempel, zuerst und vor allem eine Hilfe zu sein für den Nachvollzug unserer Erfahrung mit dem Guten Buch. Gelingt ihr dies, dann klärt sie darin den Buch-Leser über die scheinbare Selbstverständlichkeit seines Lese-Werks auf. Sie kann ihm zu einem tieferen Wissen über seinen Mediengebrauch verhelfen - und „tiefer“ meint weder die kulturkritische Grundsätzlichkeit noch irgendwelche Verbindungen zum Spekulativen. Hier geht es nur um ein Wissen, das auch Auskunft gibt, weshalb wir beim Lesen Guter Bücher so und nicht anders vorgehen. Dieses Wissen ist ohne Anspruch auf ein Ideal. Es ist seiner Form nach ein aus dem fraglichen Gegenstand heraus-expliziertes Wissen, das in dem Maße, wie es an diesen konkreten Gegenstand gebunden bleibt, *Sachwissen* ist. Man mag dies gering schätzen, denkt man an den utopischen Überschwang, der so oft Literaturtheorie wie Literaturdidaktik umgetrieben hat. Doch das hieße, die Vorteile einer solchen Selbst-Beschränkung übersehen. Nur im Rekurs auf Sachwissen kann die Theorie wieder ein Stück jener *Gewißheitsgarantie* wiedergewinnen, die ihr abhandengekommen ist und so die Kooperation mit der Didaktik unterbrochen hat. Selbst wenn das Wissen von der Literatur die Wahrheit behauptet, es muß auch die *Wirklichkeit* treffen.

Literatur:

Barthes, Roland (1980): *Lektion. Antrittsvorlesung im College de France (07.01.1977)*. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Blumenberg, Hans (1986): *Anthropologische Annäherung an die Rhetorik* (1971). In: Ders.: *Wirklichkeiten in denen wir leben*. Stuttgart: Reclam.

Bogdal, Klaus-Michael, Hrsg., (1990): *Neue Literaturtheorien. Eine Einführung*. Opladen: Westdeutscher Verlag. [Zweite, neubearb. Aufl. 1997].

Gelley, Alexander (1995): *Unruly Exampels. On the Rhetoric of Exemplarity*. Stanford: Stanford UP.

Gateway to the Great Books, Bd. 1: Introduction. (= Encyclopaedia Britannica) Chicago u.a. 1963. S. 1-34.

Gumbrecht, Hans Ulrich (1991): *Epistemologie / Fragmente*. In: *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*. Hrsg. v. Hans Ulrich Gumbrecht und Karl Ludwig Pfeiffer. Frankfurt/M: Suhrkamp. S. 837-850.

Hitz, Torsten / Stock, Angela, Hrsg., (1995): *Am Ende der Literaturtheorie? Neun Beiträge zur Einführung und Diskussion*. Münster: LIT.

Krieger, Murray (1994): *The Institution of Theory*. Baltimore / London.

Lem, Stanislaw (1987): *Lokaltermin* (poln. Orig. 1982). Frankfurt/M: Suhrkamp.

Rückert, Sabine / Gehrman, Wolfgang (1996): *Schulfrei für Jesus. Ethik und Lebenskunde brechen das Wertemonopol der Konfessionen*. In: *Die Zeit* (Dossier). 10. 05. 1996. S. 9.

Wegmann, Nikolaus (2000): *Wer von der Sache keine Ahnung hat, spricht von Theorie. Zu einem Topos der philologischen Curiositas*. In: *Wissenschaftsforschung* (=DFG Symposium Heidelberg 1998). Hrsg. v. Jörg Schönert. Stuttgart: Metzler.

Wegmann, Nikolaus (1996): *Literarische Autorität. Common Sense oder literaturwissenschaftliches Problem? Zum Stellenwert der Literatur im Feld der Medien.* In: VERSTÄRKER Nr. 1 (online Magazin): www.culture.hu-berlin.de/verstaerker/vs001; erscheint auch in: Schnittstelle. Kultur und Medien. Hrsg. v. Georg Stanitzek und Wilhelm Voßkamp. Köln: DuMont 2000.

Wegmann, Nikolaus (1998): *Gute Bücher.* Zum technischen Medium Literarischer Bildung. In: Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. (=Vorträge des Germanistentags in Bochum 1996). Hrsg. v. Ralph Köhnen. Frankfurt/M u.a.: Lang. S. 369-383.

**Kann die Schule von den „Neuen Literaturtheorien“
profitieren?**

Goethes „Faust“ und die Diskursanalyse

Clemens Kammler

1. Historische Diskursanalyse im Unterricht?

In einem Vortrag auf dem „Symposium Deutschdidaktik 1998“ kritisierte Bettina Hurrelmann den Versuch, „die je neueste Textphilosophie abbilddidaktisch in die Schule zu projizieren“ (Hurrelmann 1998, S. 32). Tatsächlich wäre ein solches Unterfangen in der Praxis wohl zum Scheitern verurteilt. Daraus zu schließen, zwischen Neuen Literaturtheorien und Unterrichtspraxis gäbe es keine Möglichkeit einer Annäherung, wäre allerdings nicht weniger verfehlt. In einer poetisch-ästhetischen Lesekompetenz, die wissenschaftspropädeutischen Ansprüchen genügen will, gehört nämlich nicht nur die Fähigkeit zum Verstehen literarischer Texte, sondern auch die Reflexion des Textverstehens „als Ergebnis eines konstruktiven Prozesses (...), der Plausibilität beansprucht“ (Richtlinien NRW/Sek. II 1999, S. 17). Ein Deutschunterricht, der diese Reflexionskompetenz vermitteln will, darf den Anschluß an die literaturtheoretische Diskussion der Gegenwart nicht verlieren. Dabei geht es keineswegs um die unkritische Ingebrauchnahme „neuester Textphilosophie“, sondern um die Prüfung der Anwendungsmöglichkeiten, aber auch der Grenzen neuerer Verfahren der Textanalyse. Veranschaulichen möchte ich das Beispiel des Goetheschen „Faust“ und der historischen Diskursanalyse.

Ich beginne mit einem Lehrerzitat:

„Als ich vor weniger Jahren in einem Deutschleistungskurs meiner Schule den ‘Faust’ besprach, lief zufällig zeitkonform das gleiche Programm in einem Parallelleistungskurs der Nachbarschule. Da zwischen den Kursteilnehmern hüben wie drüben gute private Kontakte bestanden, wurde ich ständig mit den meist diametral entgegengesetzten Ergebnissen meiner Kollegin von drüben konfrontiert; hatten die Schüler (-innen) bei mir erarbeitet, daß Fausts Versuch, Gretchen aus dem Kerker zu befreien, Alibicharakter habe, Ausdruck eines kompensierenden Gewissensdrucks sei, so hatten die drüben gelernt, Faust stehe in dieser Szene ‘auf dem Höhepunkt seiner Humanität’“ (Vitz 1991, S. 119).

In meinem Beitrag geht es um eine Frage, die meines Erachtens in der didaktischen „Faust“ - Literatur bislang nur eine geringe Rolle gespielt hat:

Wie kann man im Unterricht das Problem der Interpretation, dessen Signatur die Beliebigkeit ist, verabschieden, wie das Problem der Interpretation selbst zum Thema machen?

2. Genealogie und Kritik

Um diese Frage wissenschaftlich angemessen zu behandeln, müßte man einen schwierigen Weg gehen: Man hätte die Entstehungsgeschichte des Dramas zu studieren, seine historischen Möglichkeitsbedingungen und die Prozesse seiner „Auslegung“ zu studieren. Ein solches Vorhaben mutet für die Schule allzu komplex an. Läßt es sich wenigstens ansatzweise umsetzen?

Ein Text wie Goethes „Faust“ enthält ein ganzes System von Bezügen auf andere Texte. Man denke an die Verweise, die allein im „Prolog im Himmel“ vorkommen: auf die mittelalterlichen Mysterienspiele, Homers Epen, das Buch Hiob, das philosophische Denken der Antike und der Neuzeit (vgl. Schöne 1994, S. 162-178). Dadurch ist er eingebunden in Diskurse, d.h. in Denk- und Redemuster, Ordnungen und Regeln, die sich unabhängig vom Bewußtsein des Autors rekonstruieren lassen: z. B. den mittelalterlichen Diskurs vom menschlichen Leben als „Spiel auf der großen Bühne der Welt“, dessen Zuschauer und Richter Gott ist, den antiken Diskurs des „Götterhimmels“, in dem sich die Menschenwelt reflektiert usw.. In seiner Schrift „Die Ordnung des Diskurses“ geht Foucault nun von der These aus, daß „in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert“ werde (Foucault 1974, S. 7). Es gibt also eine Art „Diskurspolizei“, die dafür sorgt, daß nur bestimmte Aussagen über bestimmte Gegenstände möglich sind. Solche Instrumente der „Diskursreglementierung“ sind der Kommentar und die Autorfunktion. Ebenso wie erster, der die Vielfalt des Gesagten oder Aufgeschriebenen auf einen vermeintlich „verborgenen“ Sinn reduziert, verleiht ihr letztere den Anschein einer Einheit. Beide Instrumente nehmen dem Diskurs seine Unberechenbarkeit, fixieren ihn auf bestimmte Lesarten, ordnen ihn bestimmten pädagogischen, politischen oder weltanschaulichen Interessen unter. Die Aufgabe der Diskursanalyse bezeichnet Foucault in diesem Zusammenhang als eine doppelte: Während die *Genealogie* die Knoten zu entwirren sucht, durch die ein Text oder Diskurs mit anderen Texten und Diskursen, die ihn durchziehen, verbunden ist, analysiert die *Kritik* die Prozesse der Reglementierung, die von außen auf ihn einwirken (vgl. Foucault 1974, S. 45).

Die Literaturdidaktik hat sich bislang stärker für den genealogischen Aspekt der Diskursanalyse interessiert²⁷. So lasse sich, losgelöst von der Frage nach dem Autorbewußtsein, untersuchen „wie verschiedene Diskurse in einem Text aufeinanderstoßen“ (Spinner 1995, 11). Gegenüber der paradoxen Verstehensaufforderung des traditionellen Interpretationsaufsatzes, die einerseits zum (intuitiven, Kontexte weitgehend außer acht lassenden) Deuten auffordere, andererseits aber „gleichzeitig signalisiert, daß dieses Deuten (immer) in Gefahr ist, den ‘Sinn’ zu verfehlen“ (so Nutz 1998, S. 99), habe das genealogische Verfahren den Vorteil, „der Beziehungsfalle schulischer Interpretation durch ein Verstehen in Kontexten zu entgehen“. Dabei soll der Blick für „kulturell geprägte Denkmuster“ geschärft werden, die an der Konstitution von „Sinn“ mitwirken (Nutz 1998, S. 99f).

Für eine derartige Vorgehensweise scheint sich der „Faust“ in besonderem Maße anzubieten. Denn in ihm überlagern sich nicht nur verschiedene Entwicklungsstufen des Autors, sondern auch diverse literaturgeschichtliche Epochen, so daß die Frage, welche Diskurse sich hier im einzelnen nachweisen lassen, und wie sie zur Sprache kommen, mehr „Sinn zu machen“ scheint als der ständige (hermeneutische) Versuch, „’erhebliche’ Einsichten in den Text als Ganzes“ (Winko, 1996, S. 477) zu gewinnen.²⁸

Dies sei an einem Beispiel erläutert: Fausts sogenanntes „Credo“ - seine Antwort auf die berühmte „Gretchenfrage“ „wie hast du’s mit der Religion“ in der Szene „Marthens Garten“ - ist in seiner Vielschichtigkeit ohne die Kenntnis der Diskurse, d.h. der „Vielfalt heterogener Elemente (die sich hier) zu einem einzigen Symbol ‘verdichten’“, nicht zu verstehen. Wie Elizabeth M. Wilkinson gezeigt hat, wäre es „’vergebliche Liebesmüh’, nach einer bestimmten Quelle zu Fausts Credo als Ganzem zu suchen“ (ebda.,

²⁷ Lediglich Fingerhuts Vorschlag, die Rolle der Kommentare für die institutionengeprägte Lektüre zum Thema des Unterrichts zu machen, weist deutliche Bezüge zu Foucaults Konzept der Kritik auf (vgl. u.a. Fingerhut 1998).

²⁸ Goethe selbst wandte sich in einem Gespräch mit Eckermann über seinen „Faust“ gegen „die Deutschen“ als jene „wunderliche(n) Leute“, die überall „tiefe Gedanken und Ideen (...) suchen und hineinlegen.“ Allerdings Im „Faust“ hingegen gehe es nicht um die „Verkörperung von etwas Abstraktem“, sondern um „Eindrücke sinnlicher, lebensvoller, lieblicher, bunter, hundertfältiger Art.“ (Goethe über den „Faust“, S. 32 f). Gerade das mache seine literarische Qualität aus: „Je inkommensurabler und für den Verstand unfaßlicher eine poetische Produktion, desto besser.“ (ebda.) Diese „inkommensurablen“ (=unvergleichbaren) Eindrücke verweisen nicht nur - wie der Autor selbst und der Großteil der Goethe-Philologen unterstellen - auf ein geniales Autor - Subjekt, sondern auf eine Vielzahl unterschiedlicher Diskurse, die gerade dieses in einem Zeitraum von sechzig Jahren entstandene Drama „durchziehen“.

S. 567). Schlagworte wie „pantheistisches Glaubensbekenntnis“ und „Bekenntnis zum Sturm und Drang“ (vgl. Trunz, 10/1976, S. 522), die sich auch in der einschlägigen didaktischen Literatur wiederfinden lassen²⁹, greifen entschieden zu kurz, weil hier gleichzeitig die innerchristliche, katechetische Auffassung von der Unaussprechlichkeit des unbegreiflichen Gottes ins Spiel kommt, so daß in diesem „Credo“ zwei gegenläufige Diskurse - die pantheistische Vorstellung von einer immanenten und die christliche Vorstellung von einer transzendenten Gottheit - aufeinanderstoßen (vgl. auch Schöne 1994, S. 324 f).

Beispiele dieser Art ließen sich in Fülle anführen. Allein die Tatsache, daß „das größte Drama der deutschen Klassik (...) kein Drama der klassischen Dramenform“ ist (Müller - Seidel 1968, S. 104), daß sich hier mehrere literarische Epochen - Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik und Romantik - überlagern, deutet auf die Vielfalt der Möglichkeiten hin, die sich der genealogischen Diskursanalyse im Zusammenhang mit Goethes „Faust“ bieten. Doch gleichzeitig werden an solchen Beispielen die Grenzen dieses Verfahrens im schulischen Zusammenhang deutlich: So sinnvoll es ist, auf eine „poetische Lesekompetenz“, hinzuarbeiten, die es Schülern ermöglicht, die „materielle Basis des Literarischen“ zu erschließen (vgl. Förster 1998, S. 230), so unmöglich wäre es, einen Text wie den „Faust“ in der Schule „in allen seinen Bezügen auf ein Mal erhellen und vermitteln zu können“ (Sudau 1993, S. 181). Die genealogische Frage nach dem „Platz des Autors“ als „von Diskursformationen abhängige(r) Variable“ (Kittler / Turk 1977, S. 32) bleibt eine wissenschaftliche, die sich im wissenschaftspropädeutischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe wohl nur exemplarisch stellen läßt³⁰.

3. Kritische Expeditionen: Unterrichtsvorschläge zum „Faust“

Größere Nähe zum Alltag des Deutschunterrichts weist dagegen das Konzept der „Kritik“ auf. Die „diskurspolizeiliche“ Kanalisierung des literarischen Diskurses ist seit jeher das Geschäft der Unterrichtspraktiker. Bereits der Begriff der „didaktischen Reduktion“ macht das deutlich. Dabei geht es nicht nur um eine Beschränkung auf die „zentralen Erfahrungen, die der

²⁹ So heißt es bei Nawrath: „Gretchens Theismus mit dem eindeutigen Begriff von Gott (...) setzt Faust den Pantheismus (...) entgegen.“ (Nawrath 6/1998, S. 71)

³⁰ Zu dieser Einschätzung gelangt auch Spinner 1995, S. 14.

Text vermittelt“ (Müller-Michaels 1987, 57)³¹. Auch die jeweils „aktuellen“ interpretativen Standards werden so weitergegeben: „Die Lehrer übernehmen die Aufgabe, die nachwachsende Generation in das herrschende (kulturelle; C.K.) System einzuführen“ (Fingerhut 1995, S. 95). Für derartige Vorgänge interessiert sich die Diskursanalyse, die im Unterschied zur Rezeptionsästhetik nicht nach dem individuellen Prozeß der Bedeutungszuschreibung fragt, in dem ein einsamer Leser seine Lese- und Lebenserfahrung in die Lektüre einbringt, sondern nach den meist unausgesprochenen Regeln des Sagbaren, die die Rede über Literatur in bestimmten kulturellen Bereichen zu bestimmten Zeiten in Bahnen lenken. Hierbei spielen Kommentare, an denen sich die jeweiligen Trends im Umgang mit literarischen Texten ablesen lassen, eine wichtige Rolle. Dabei ist der Begriff des Kommentars nicht allzu eng zu fassen. Es kann sich um Textkommentare im engeren Sinn wie diejenigen von Trunz oder Schöne handeln, um fachwissenschaftliche Interpretationen wie die von Korff oder von Wiese, aber ebenso um Aussagen in Lehrplänen, didaktischen Analysen oder Feuilletonartikeln oder um Äußerungen von Theaterregisseuren. Außerdem hat jede Inszenierung, jede dramaturgische Bearbeitung, jede Nacherzählung, „produktive“ Verarbeitung oder Präsentation, ja, selbst jede Rezitation den Status eines (indirekten) Kommentars³². Wohl bei keinem anderen Verfasser deutschsprachiger Literatur und bei keinem anderen Werk spielt die Autorfunktion eine so große Rolle wie bei Goethe und in den Kommentaren zu seinem „Faust“. Der Versuch das (tendenziell bedrohte) kulturelle Erbe, für das Goethes Name wie ein Markenzeichen steht, durch die Fixierung des verborgenen Sinns zu bewahren, den dieser Name garantieren soll, zieht sich wie ein roter Faden durch die Rezeptionsgeschichte.

In den folgenden Unterrichtsvorschlägen wird das diskursanalytische Konzept der „Kritik“ exemplarisch auf Goethes „Faust“ angewandt. Dies soll an drei Beispielen geschehen: dem pädagogischen, dem wissenschaftlichen und dem politischen Kommentar.

³¹ Die wohl unvermeidliche Diskrepanz zwischen der Komplexität des literarischen Textes als „Knoten in einem Netz“ von Verweisen „auf andere Bücher, andere Texte, andere Sätze“ (Foucault 1973, S. 43) und der „Einfachheit“ schulischer Deutungsangebote wird es gewesen sein, die Peter Hacks in der eingangs zitierten „Zeit“ - Umfrage zu der Bemerkung veranlaßt hat, ein Werk wie der „Faust“ könne „von Lehrern nicht gelehrt und von Schülern nicht verstanden werden“ (Vgl.: „Der deutsche Literaturkanon“)

³² Zu Foucaults Begriff des Kommentars, der hier seinerseits kommentiert wird, vgl. Foucault 1974, S. 16 ff.

3.1 Kritik des pädagogischen Kommentars. Ein Einstieg in die Lektüre des Dramas

Zunächst skizziere ich einen möglichen Unterrichtseinstieg. Dabei geht es um das Verhältnis von Text und pädagogischem Kommentar. Es wird die Absicht verfolgt, den Blick ebenso für die Vielschichtigkeit der Handlung des Dramas wie für die Tatsache zu schärfen, daß jede nacherzählende (zusammenfassende, komprimierende) Rekonstruktion den Text eben nicht einfach „wiederholt“, sondern abwandelt, verknappt, auf spezifische Weise verändert. Der Kommentar, heißt es bei Foucault, „muß (einem Paradox gehorchend, das er immer verschiebt, aber dem er niemals entrinnt) zum ersten Mal das sagen, was doch schon gesagt worden ist, und muß unablässig das wiederholen, was eigentlich niemals gesagt worden ist.“ (Foucault 1974, S. 18) Bei dem für den Einstieg vorgeschlagenen Text handelt es sich um eine von der „Wissenschaftlichen Buchgesellschaft“ vertriebene Nacherzählung des „Faust I“ mit einem Ausblick auf den „Faust II“ (Kindermann / Mitzkus 1998).

Dieser Versuch, Goethes „Faust“ schon Kindern nahezubringen, lange bevor sie in der Lage sind, das Original zu lesen, weist alle Merkmale des Kommentars im oben skizzierten Sinne auf: Er tritt an die Stelle der „großen Erzählung“, beansprucht, sie abwandelt zu wiederholen, „bannt den Zufall des Diskurses“, indem er etwas anderes sagt als der Text selbst, „aber unter der Voraussetzung, daß der Text selbst gesagt“ werde (vgl. Foucault 1974, S. 18). Die pädagogische Absicht dieses Kommentars (vgl. ebda, S. 34) kann auf die Formel gebracht werden: Was der Text selbst den kindlichen Adressaten (noch) nicht sagen kann, soll ihnen durch Reduktion und Transformation des Originals in einen anderen Text nahegebracht werden.

Ziel des hier vorgeschlagenen Unterrichtseinstiegs soll es sein, die Art dieser Reduktion und Transformation genauer zu untersuchen. Indem die Schüler Nacherzählung und Text miteinander vergleichen, lassen sie letzteren noch einmal Revue passieren, so daß zunächst einmal eine „Sicherung“ ihres bisherigen Textverständnisses stattfindet. Vor allem geht es aber darum, die Unterschiede zwischen Nacherzählung und Originaltext zu analysieren. Auf diese Weise sollen die Schüler zu einer distanzierteren und differenzierteren Wahrnehmung solcher Textmerkmale gelangen, die die pädagogisierende Nacherzählung unterschlägt, vereinfacht oder vereindeutigt.

Von der Fülle der möglichen Ergebnisse eines solchen Vergleichs seien hier nur einige genannt. Sie betreffen die markantesten Punkte der Handlung wie die „heiklen“ Themen des Dramas: So finden weder Fausts Selbstmordversuch am Anfang noch Gretchens geistige Verwirrung am Ende, weder Mephistos sexuelle Anspielungen in der Schülerszene noch Fausts erotische Motive beim Werben um Gretchen Erwähnung. Die Gründe des Herrn, sich auf die „Wette“ mit Mephisto einzulassen, bleiben ebenso ungenannt wie Fausts Zweifel vor der Unterzeichnung des Vertrages mit Mephisto. Schwierige Probleme wie Fausts Verhältnis zur Religion werden dadurch „vereinfacht“, daß die im Text vorhandenen Hinweise auf Kontexte (z.B. den Pantheismus) gekappt und zentrale Fragen wie die nach Fausts „Schuld“ bzw. Eigenverantwortung durch vereindeutigende Erzählerkommentare abgeschwächt werden: „Da zog (am Schluß der Kerkerszene; C.K.) Mephisto Faust mit sich weg und *befahl ihm* (Hervorhebung von mir; C.K.): ‘Her zu mir.’“ (Kinderman / Mitzkus 1998, S. 30) Wenngleich in der Nacherzählung der Valentinsszene von Mephisto und Faust als Valentins „Mördern“ die Rede ist, so wird hier doch die bildungsbürgerlich - identifikatorische Sicht des Protagonisten reproduziert: Faust als moralisch „guter Mensch“, der in die Fänge des Bösen geraten ist, aber am Ende zu Recht erlöst wird. Zwei Passagen aus der Nacherzählung sollen diese Tendenz des Kommentars noch einmal verdeutlichen:

Der Szenenausschnitt aus dem „Prolog im Himmel“, in dem es zur „Wette“ zwischen Mephisto und dem Herrn kommt, wird folgendermaßen wiedergegeben:

„Da (nachdem Mephisto sich abschätzig über Gottes Schöpfung und ihre „fehlerhaften Menschen“ geäußert hatte; C.K.) fragte Gott: ‘Kennst du den Faust?’ ‘Den Doktor?’ ‘Ja’, sagte Gott, er ist fleißig und bemüht sich sehr, möglichst viel zu können und zu wissen. Ist er mir etwa schlecht gelungen? Ist dieser Mann kein guter Mensch?’“ (ebda., S. 4)

Die Nacherzählung endet mit der folgenden Zusammenfassung des „Faust II“.

„ Dies ist aber noch nicht das Ende der Geschichte, auch wenn Faust vorerst mit Mephisto weiterziehen mußte. Viel, viel später schaffte es Faust dank seiner Liebe zu Gretchen endlich, sich von Mephisto loszureißen. Und Gretchen hatte Gott so inständig um die Erlösung ihres Geliebten vom Teufel gebeten, daß Faust in den Himmel einziehen durfte, wo sie ihn freudig erwartete. So waren die beiden für immer vereint. Mephisto aber blieb allein zurück und hatte seine Wette verloren.“ (ebda., S. 32)

Schon ein kurzes Referat über den „Faust II“ kann deutlich machen, daß hier eine wohl zu einfache Interpretation der Rahmenhandlung vorliegt. Dabei geht es mir nicht darum, den Versuch einer „kindgerechten“ Umarbeitung des „Faust“ grundsätzlich zu kritisieren oder gar als „pädagogischen Betrug“ zu diffamieren. Wichtiger ist der Nachweis, daß hier mit einem trivialen „Gut - Böse - Schema“ gearbeitet wird, das der Konzeption des Dramas offensichtlich nicht gerecht wird.³³ Die Schüler können anhand des Vergleichs die Erfahrung machen, daß die Nacherzählung den Text Goethes nicht nur verknappt, reduziert, sondern gleichzeitig eine bestimmte (und nicht unproblematische) Lesart (re-) produziert , die in der Geschichte der „Faust“-Rezeption eine erhebliche Rolle spielt (vgl. Scholz 1985, S. 151). Ziel des Einstiegs ist auch die Dekonstruktion dieser Lesart.

3.2 Kritik des wissenschaftlichen Kommentars. Exemplarische Analyse einer Textstelle aus dem „Faust I“

In diesem zweiten Unterrichtsvorschlag geht es um die diskursreglementierende Funktion wissenschaftlicher Kommentare. Ein großes Manko des gegenwärtigen Literaturunterrichts besteht darin, daß viele Schüler kaum noch die Primärtexte lesen, sondern ihr gesamtes Wissen aus einschlägigen Interpretationen und Lektürehilfen beziehen, die bei ihnen hohe Autorität genießen, da sie sie - oft zu Recht - für „klausurrelevanter“ halten als erstere. Offen geredet wird über diese Praxis oft erst dann, wenn der Lehrer in einer Schülerarbeit wörtliche Passagen aus einem dieser Kommentare entdeckt und die Anleihen zum „juristischen Tatbestand“ geworden sind. So wünschenswert es bleibt, daß Schüler den Primärtext lesen, bevor sie Kommen-

³³ Vgl. Kellers These, Faust verkörpere eine „ethisch indifferente, eine außermoralische Existenz“ (Keller 1980, S. 254). Zur Schuldfrage in der „Faust“ - Literatur vgl. außerdem den Überblick von Scholz 1985, S. 151 - 172.

tare zur Hand nehmen, so wenig sinnvoll wäre es, den Gebrauch letzterer zu verteufeln oder zu tabuisieren.³⁴ Stattdessen sollte man die Möglichkeit und Grenzen des Umgangs mit Sekundärliteratur zum Unterrichtsthema machen.

Eine der Textstellen, die sich hierzu in besonderem Maße eignen, ist die Szene „Studierzimmer II“. An ihr läßt sich zeigen, daß die Praxis wissenschaftlichen Kommentierens unterschiedliche und mitunter nicht weniger problematische Lesarten produziert als die eben vorgestellte Nacherzählung. Ich will an dieser Stelle nicht im Detail auf die kaum noch überschaubaren Interpretationen der Pakt- / Wette - Problematik eingehen³⁵, sondern die kritische Analyse diskursreglementierender Instanzen an einer der sogenannten „dunkelsten“ Passagen des Dramas³⁶ demonstrieren, jener Aufzählung „paradoxe[r] und absurde[r] Wünsche“ (ebda.), mit denen Faust Mephisto unmittelbar vor dem Abschluß der Wette konfrontiert:

Faust:

„Was willst du armer Teufel geben? / Ward eines Menschen Geist, in seinem hohen Streben, / Von deinesgleichen je gefaßt? / Doch hast du Speise, die nicht sättigt, hast / Du rotes Gold, das ohne Rast, / Quecksilber gleich, dir in der Hand zerrinnt, / Ein Spiel, bei dem man nicht gewinnt, / Ein Mädchen, das an meiner Brust, / Mit Äugeln schon dem Nachbar sich verbindet, / Der Ehre schöne Götterlust, / Die, wie ein Meteor, verschwindet? / Zeig mir die Frucht, die fault, eh man sie bricht, / Und Bäume, die sich täglich neu begrünen!“ (1675-87)

Über die schwer aufzulösenden Widersprüche und Verwirrmente dieser Textstelle ist Einleuchtendes geschrieben worden.(vgl. u.a. Sudau 1998, S. 77 - 81) Erfahrungsgemäß bringt ein Unterrichtsgespräch über den Sinn dieser Äußerungen zumindest zwei verschiedene Lesarten hervor: Lesart 1: Es handelt sich um ernstgemeinte Wünsche. Lesart 2: Faust will Mephisto mit

³⁴ Die doppelte Moral dieser gängigen Praxis liegt auf der Hand: Einerseits orientiert sich der Deutschunterricht an mehr oder weniger „aktuellen“, mehr oder weniger „wissenschaftlichen“ Interpretationen, andererseits wird der Gebrauch solcher Interpretationen durch Schüler als „geistiger Diebstahl“ verworfen.

³⁵ Daß diese Problematik im Unterricht behandelt wird, setze ich voraus. Vgl. hierzu die Ausführungen von Sudau 2/1998, S. 72 - 82.

³⁶ Zu den „anhaltenden Deutungskontroversen“, die diese Verse hervorgerufen haben, vgl. Schöne 1994, S. 258 f.

dieser Aufzählung nur provozieren, ihm die Wertlosigkeit seiner Gaben vor Augen führen. Es ist aber auch denkbar, daß alle Schüler einer Lerngruppe eine dieser Lesarten favorisieren - vermutlich die zweite, für die ja die Tatsache spricht, daß hier Dinge aufgezählt werden, die bei genauerer Betrachtung kaum erstrebenswert sind.

Um eine genauere Untersuchung der Ursachen dieses Deutungskonfliktes vorzubereiten, kann man den Schülern zunächst die Aufgabe stellen, die Textstelle so umzuformulieren, daß die von ihnen favorisierte Lesart deutlicher zum Ausdruck kommt. Um den Text im Sinne der Lesart 1 zu vereindeutigen, ließe sich dieser nach dem ersten Satz etwa folgendermaßen weiterführen: „(Faust) *nach kurzem Überlegen* Aber halt! Du hast doch Speise...“. Um ihn im Sinne der zweiten Lesart umzuformulieren, müßte man das „Doch“ zu Beginn des zweiten Satzes streichen und den Frage - in einen Aussagesatz umwandeln: „ Du hast bloß Speise, die nicht sättigt...“. Außerdem ließe sich durch eine zusätzliche Bemerkung unterstreichen, das die Aufforderung im letzten Satz („Zeig mir die Frucht...“) nur ironisch gemeint ist (z.B.: „Glaubst du wirklich, daß mich so etwas interessiert?“).

Um nun überprüfen zu können, wie diese Textstelle in wissenschaftlichen Kommentaren interpretiert wird und ob diese zu einer Lösung des Deutungskonfliktes beitragen können, werden die Schüler mit folgenden Deutungen konfrontiert:

- (1) „Lauter Augenblicksgenüsse, denen jedesmal unmittelbar Ernüchterung folgt und die deswegen so rasch aneinandergereiht werden müssen, damit der aufsteigende Ekel durch neuen Sinnenrausch erstickt wird. Sie werden zusammenfassend bezeichnet als eine zwar noch genießbare, aber innerlich faule Frucht. Faust fragt also, ob Mephisto ihm ein Genußleben verschaffen kann, das ihn nie zur Besinnung kommen lassen und somit auch von selbstquälerischen Gedanken befreien wird.“ (Friedrich / Scheithauer 1994, S. 184 f.)

- (2) „Höhnisch, ironisch verlangt Faust ... hier, der Teufel solle ihm das geben, was er allein geben kann. Dann werde sich zeigen, wie sinnlos sein Vorschlag ist, denn das alles habe keinen Wert ... Diene Speise sättigt mich nicht, dein Geld zerrinnt mir in der Hand ..., alles, was du mir geben kannst, begehre ich nicht“.
(Rickert, zit. nach Trunz 1976, S. 512)

Bei der Untersuchung der beiden Kommentare sollte zwischen beschreibenden und deutenden Aussagen unterschieden und die sachliche Angemessenheit und Logik der einzelnen Aussagen am Primärtext überprüft werden.

Sie führt zu dem Ergebnis, daß sich in beiden Kommentaren beschreibende und deutende Aussagen mischen und daß die deutenden Passagen insofern spekulativ sind, als sie Fausts Rede- bzw. Handlungsintentionen betreffen, die dieser aber nicht offen ausspricht. Beide Kommentare beanspruchen aber, „wahre Aussagen“ über den Text zu formulieren, indem sie „etwas anderes als der Text selbst (...) sagen, aber unter der Voraussetzung, daß der Text selbst gesagt und vollendet werde.“ (Foucault 1974, S. 18). Dieser Anspruch ist in wissenschaftlichen Diskursen³⁷ offensichtlich ähnlich problematisch wie in pädagogischen Kontexten. Weder die Schlußfolgerung Friedrichs und Scheithauers, daß Faust von Mephisto „Sinnenrausch“ in Permanenz fordere, noch die Behauptung Rickerts, daß er den Teufel nur verhöhne, lassen sich mit letzter Gewißheit am Text belegen, auch wenn sie jeweils psychologische Gründe für sich in Anspruch nehmen können. Die Konsequenz daraus kann zunächst nur sein, beide Lesarten als - mehr oder weniger gleichberechtigt und gleichermaßen fragwürdig - nebeneinander stehen zu lassen.

Im Anschluß an diese und weitere Beschäftigungen mit einer sogenannten „dunklen“ Textstelle und einschlägigen, wissenschaftlich anerkannten Kommentaren sollte grundsätzlich gefragt werden, wie man letztere sinnvoll einsetzt, ohne daß sie sich als Rezeptionsbarriere zwischen Text und Leser schieben, den Blick auf den Text einengen oder verstellen. Dabei sollten ihre Nützlichkeit, aber auch ihre begrenzte Aussagekraft deutlich werden.³⁸ Ein Kommentar sollte möglichst mit anderen verglichen und immer auf das hin befragt werden, was er über die Textintention lediglich behauptet, ohne es mit letzter Sicherheit belegen zu können: Vor allem aber ersetzt die Lektüre von Kommentaren nicht die eigene Auseinandersetzung mit dem Primärtext.

³⁷ Eine Einordnung der wissenschaftlichen Kommentare in ihre jeweiligen wissenschaftsgeschichtlichen „Regelzusammenhänge“ kann und soll hier allerdings nicht geleistet werden.

³⁸ So beeindruckend die editorische Leistung Schönes ist, so bleibt doch festzuhalten: „Es wird auch nach Schönes weitere Neuauflagen des 'Faust' mit Authentizitätsanspruch geben.“ (Jasper 1998, S. 56)

3.3 Kritik des politischen Kommentars: Anmerkungen zum Schlußakt des „Faust II“

Eine dritte Variante der Diskursreglementierung ist der politisch - ideologisch motivierte Kommentar. Über den Gebrauch des „faustischen“ Mythos durch Wilhelminismus³⁹, Nationalsozialismus⁴⁰ und DDR-Sozialismus⁴¹ liegen inzwischen ausreichende Forschungsergebnisse vor. Im Deutschunterricht dagegen scheint dieses Thema bislang keine besondere Rolle zu spielen.⁴² Diese mangelnde Thematisierung der „weltanschaulich“ geprägter „Faust“-Rezeption, die letztlich für die ungebrochene „Faust“-Euphorie prominenter Laienpädagogen auch heute noch verantwortlich ist, mag damit zusammenhängen, daß auch in der bürgerlichen Forschung „Faust“ „weitgehend die Funktion eines Weltanschauungsdramas“ hatte (Scholz 4/1985, S. 128).

In einem Abituraufsatz zum Thema „Welche Versuche macht Goethes „Faust“, sein Leben zu erfüllen und welches Leben erfüllt ihn?“, der am 23.1.1941 am Hohenzollerngymnasium Düsseldorf verfaßt wurde und mit „sehr gut“ benotet wurde, heißt es am Schluß:

„In ihrer Entwicklung soll uns die Entscheidung Fausts, [für die Gemeinschafts-Unterstützung des Kaisers gegen seinen Gegner] Vorbild sein, denn sie ist die deutsche Entscheidung, wie auch Fausts Leben ein deutsches Leben ist: in stetem Streben und Kämpfen den rechten Weg zu suchen und ihn dann zu beschreiten, den Weg, der das Schicksal des einzelnen Menschen unter das Schicksal des Volkes stellt.

Fausts und Goethes Antwort auf diese Frage nach unserem Lebenszweck ist die Antwort, die alle großen deutschen Dichter auf diese Frage gegeben haben. Die Erkenntnis, daß der Sinn unseres Lebens die Arbeit für die Gemeinschaft ist, besitzen wir heute wieder und sind in unseren Tagen dabei, ihr durch unseren Kampf zum Siege zu verhelfen.“ (zit. nach Zabka, S. 331)

³⁹ Vgl. u.a.: Sagarra 1996.

⁴⁰ Vgl. u.a.: Zabka 1996.

⁴¹ Vgl. u.a.: Ehrlich 1996.

⁴² So beschränkt sich Nawrath 6/1998 auf die Darstellung und Würdigung „des“ marxistischen „Faust“- Verständnisses (vgl. S. 85 - 87).

Dieser Schülertext enthält charakteristische Aussagen nationalsozialistischer „Faust“-Interpretation, in der der frühe und der späte Goethe gegen den mittleren ausgespielt wird (vgl. Zapka 1996, S. 316). In den Mittelpunkt des Interesses rückt hier der Schlußakt des zweiten Teils. Der Kolonisateur Faust wird zum „‘Prophet[en]’ der nationalsozialistischen Siedlungspolitik“ stilisiert (Jasper 1998, S. 165). So heißt es bei dem NS-Interpreten Kurt Hildbrandt: „Faust will Schöpfer eines freien und schönen Volkes werden. Das aber ist das alte, unverfälschte Prometheus-Ideal, die Zeugung eines freien Volkes.“ (zit. nach Zabka, S. 316)

Bekanntlich hat sich auch Walter Ulbricht in markanter Weise zum Schluß des „Faust II“ geäußert. In einer „An alle Bürger der DDR! An die ganze deutsche Nation“ titulierten Rede vom 25. März 1962 wird die DDR zur Verwirklichung der faustischen Utopie vom „freien Volk auf freiem Grunde“ stilisiert, während das Bild vom die Errungenschaften der Zivilisation bedrohenden „Sumpf“ auf die Bundesrepublik gemünzt wird: „Dieser Sumpf, der an die Grenzen unseres sozialistischen Deutschland heranreicht, muß trockengelegt werden.“ (Ulbricht 1962, S. 3)

Derartige strategische Instrumentalisierungen, die unter anderem dazu führen, daß „irgendein vorhandenes Element des Textes“ überscharf hervorgehoben wird, um an die Stelle vorhandener Deutungsoffenheit „die eine eigene Weltanschauung als den eindeutigen Sinn (zu) unterstellen“ (Zabka 1996, S. 324), für die der „Faust“ sicher nur ein besonders prominentes Beispiel unter vielen anderen darstellt, sind bevorzugter Untersuchungsgegenstand der historischen Diskursanalyse.⁴³ Es geht darum, wie bestimmte - aus philologischer Sicht zweifellos verkürzte - Interpretationen Macht gewinnen und von durchaus unterschiedlichen Machthabern instrumentalisiert werden können. Daß selbst die Opfer dieser Machtausübung mitunter an derartigen Interpretationen festhalten, zeigt das Beispiel der „Todesfuge“ von Paul Celan, „deren Verse ‘dein goldenes Haar Margarete / dein aschernes Haar Sulamith’ einen unübersehbaren Bezug zur *Faust* - Dichtung herstellen“ (Schöne 1994, S. 726). Celan spielt hier auf jene Szene im fünften Akt des „Faust II“ an, in der Faust die Lemuren zur Arbeit an einem Graben antreibt, der später zum Grab wird.

⁴³ Vgl. Foucaults Ausführungen zum Begriff des „Dispositivs“ als eines strategisch ausgerichteten Netzes von Diskursen, Institutionen usw. in: Foucault 1978 S. 119 f.

Dort heißt es: „Ein Mann wohnt im Haus' - der 'tritt vor das Haus und es blitzen die Sterne er pfeift seine Rüden herbei / er pfeift seine Juden hervor läßt schaufeln ein Grab in der Erde.' - In den hier angeführten Versen des Hauptwerks unserer Literatur sah der Dichter der *Todesfuge* präfiguriert, was die Deutschen den Juden antaten - 'der Tod ist ein Meister aus Deutschland'.“
(Schöne 1994)

Ein Spezifikum nationalsozialistischer „Faust“ - Rezeption sind sicher die „faustischen Karrieren“, jene „ganz konkrete Verbindung von deutschem Forscherdrang und Machtstreben“ (Jasper 1998, S. 167 f), die durch die Affäre Schneider / Schwerte in den neunziger Jahren noch einmal (ein letztes Mal?) Aktualität erlangten. Biographien wie denen von Mengele, Speer, Barbie, Himmler oder Heydrich war zumindest eines gemeinsam: „Massenmord und verbrecherische Wissenschaftsexperimente wurden weltanschaulich begründet und leidenschaftslos betrieben. Die Frage nach Schuld und Sühne stellte sich ebensowenig wie in Goethes Dichtung.“ (Jasper 1998, S. 168) So berichtet „Hitlers Architekt“ Albert Speer in seinen „Erinnerungen“ über seinen ersten privaten Besuch bei Hitler: „Nach Jahren vergeblichen Bemühens war ich voller Tatendrang und achtundzwanzig Jahre alt. Für einen großen Bau hätte ich wie Faust meine Seele verkauft. Nun hatte ich meinen Mephisto gefunden. Er schien nicht weniger einnehmend als der von Goethe.“ (Speer 1969, S. 44)

Albrecht Schönes Hinweis, daß der „Faust I“, auf dessen Lektüre sich viele Leser und auf dessen Aufführung sich viele Inszenierungen beschränkten, auf den zweiten Teil hin angelegt und ohne diesen „eigentlich unverständlich oder doch tief mißverstehbar“ bleibe (Schöne 1994, S. 202), läßt sich auch gegen eine im Deutschunterricht gängige Praxis wenden. Neuere Unterrichtsmodelle (Nawrath 6/1998, Sudau 2/1998) tragen diesem Einwand zwar Rechnung, indem sie vorschlagen, die Fabel des „Faust II“ im Unterricht referieren und einzelne Szenen, insbesondere Teile aus dem fünften Akt, besprechen zu lassen. So läßt Nawrath in seinen „Stundenblättern“ die Behandlung des Dramas in die interpretative Fixierung der „Faust“-Figur als „Typus des modernen Menschen schlechthin“ (Nawrath , S. 147) münden, in dessen ambivalenter Rolle als „Natur- und Weltgestalter (...) ohne (...) verbindliche Moral“ sich „unsere Zeit (..) schicksalhaft“ (sic!) wiedererkenne (vgl. Nawrath, S. 147 f.). Daß sich eine solche Deutung in einer der am häufigsten benutzten Lehrerhandreichungen „unserer Zeit“

findet, ist wohl ein Beleg für die These von der ungebrochenen Kontinuität „weltanschaulicher“ Faust - Interpretation - nicht nur in den „totalitären“ deutschen Staaten. Der „deutsche Mythos“ des Faustischen wird hier bloß fortgeschrieben, nicht reflektiert ⁴⁴. Der Sache angemessener erscheint es da schon, die Unterrichtsreihe mit Fragen wie diesen enden zu lassen: „Ist Faust mit seinen letzten Worten vom Tyrannen zum Demokraten geworden? (...) Hat Faust die Erlösung in Ihren Augen ‘verdient’? (...) Wie scheint Goethe die Erlösung zu rechtfertigen? (...) Wie entscheiden sich die Ausgangsfragen? Findet Faust zur ‘Klarheit’; ist das Menschenleben, die Schöpfung sinnvoll?“ (Sudau 2/1998, S. 211)

So richtig es ist, den Lektüreprozeß für eigene Lesarten der Schüler offenzuhalten, so notwendig ist es auch, ein Bewußtsein dafür zu schaffen, daß sich diese Lesarten in eine überaus problematische Rezeptionsgeschichte „einschreiben“ und daß sie nur vor dem Hintergrund dieser Geschichte reflektiert werden können.

Verschiedene Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge unter dieser Zielperspektive sind denkbar: So lassen sich Aussagen über den Schluß des 5. Aktes von „Faust II“⁴⁵ zusammenstellen und einem kritischen Vergleich unterziehen. Eine Fundgrube für Schülerreferate zum Thema „Faust - ein deutscher Mythos“ ist Will Jaspers Buch „Faust und die Deutschen“ (1998). Vor dem Hintergrund grundlegender Informationen über den „Mißbrauch“ des Mythos ließe sich die oben zitierte Forderung Roman Herzogs („Kein deutsches Abitur ohne ‘Faust’ - Kenntnis“) erörtern: Wozu Goethes „Faust“ in der Schule? Welche Begründungen außer den skizzierten geschichtsmächtigen Lesarten wären denkbar? Ebenfalls Anlaß zu einer Erörterung am Schluß der Unterrichtsreihe könnte Brechts Aussage von der Dialektik der Faust - Figur sein: „Zugleich aufgeklärter Geist *und* Verbrecher.“ ⁴⁶

⁴⁴ Es ist wohl kein Zufall, daß sich Nawrath hier explizit auf H.A. Korffs Geist der Goethezeit (Leipzig 1923) beruft, dem er in dieser Phase des Unterrichts „zusätzliche Informationen“ für einen Lehrervortrag zu entnehmen vorschlägt: „In der Person Korffs dokumentiert sich die ungebrochene Kontinuität der deutschen Faust-Forschung. Er hat in vier verschiedenen staatlichen Systemen gelehrt und publiziert: in der Weimarer Republik, im Dritten Reich, in der DDR und in der alten BRD.“ (Jasper 1998, S. 205 f.) Dabei verhielt sich Korff während des Dritten Reiches keineswegs politisch „neutral“: sein Leipziger Lehrstuhl wurde vielmehr „zum zentralen Ort für Forschung und Lehre der NS-Faustik“ (ebda., S. 139).

⁴⁵ Vgl. hierzu vor allem die materialreichen Beiträge von Zabka 1996 und Ehrlich 1996.

⁴⁶ Zit. nach Jasper 1998, S. 208). Aufschlußreich sind in diesem Zusammenhang auch Kathe Rüllickes Gesprächsnotate über Brechts Aussagen zum „Faust“ während der Probenarbeit am „Berliner Ensemble“ (Wizisla 1998, S. 137 ff).

Eine weitere Aufgabenstellung könnte im Anschluß an eine Präsentation von Kurzbiographien Mengeles, Speers und Schneider / Schwertes⁴⁷ darin bestehen, W. Jaspers von den „faustischen Karrieren“ zu erläutern und die Berechtigung dieser Metapher zu erörtern.

4. Schluß

Glaubt man namhaften Theaterkritikern, so begann das „Goethe - Jahr“ 1999 mit einem künstlerischen Doppel - Desaster. „Finger weg von Faust“ lautete die Schlagzeile eines umfangreichen Artikels der sich mit jenen beiden Inszenierungen auseinandersetzte, die im Januar die Feierlichkeiten in Frankfurt und Weimar eröffneten (Michaelis 1999). Während der einen Inszenierung der Vorwurf gemacht wurde, sie biete „Ausweichmanöver ohne tieferen, interpretatorischen Grundgedanken“ (Iden 1999), ihre Regisseure seien unfähig gewesen, „die Frage zu beantworten, was sie an Mephisto, was sie an Faust interessiert und was das alles für uns hier und heute soll“ (Stadelmeier 1999 a), monierte man an der anderen ihre „dümmlische“ Auslegung der Titelfigur als „genußüberdrüssige(s) Null - Bock - Schliefer!“ (Stadelmeier 1999 b).

Gleichgültig ob diese Meta - Kommentare den gescholtenen Regisseuren Unrecht tun und ob der „Zwang zur Tiefe“ noch zeitgemäß ist: die Gefahr jeder Inszenierung des „Faust“ - auch der unterrichtlichen - ist gegenwärtig eine doppelte. Arbeitet man mit simplifizierenden Etiketten (Faust als „kapitalistischer Hallodri“, „spießiger Studienrat“, „Endspieler“ usw.), bleibt man im Fahrwasser einer Rezeption, die dem Text „Masken oktroyiert“ (Stadelmeier 1999b); praktiziert man ausschließlich eine modische - und vermeintlich „post“-moderne - Desavouierung des Sinns, so riskiert man, daß die Veranstaltungen zu „Spießerrevuen“ herunterkommen, in denen „junge Leute (sitzen), die vom ‘Faust’ nicht einmal mehr die im ‘Büchmann’ stehenden Zitate, geschweige denn die ‘Story’ kennen.“ (Michaelis 1999)

Diskurskritisches Lesen in der hier vorgestellten Form kann den Blick für die Zeit- und Machtbedingtheit fremder wie eigener Lesarten öffnen. Aber nicht um deren prinzipielle Legitimität in Frage und „Sinnleere“ an ihre Stelle zu setzen, sondern um zum Text zurückzuführen, um in der Auseinandersetzung mit ihm einen neuen Streit der Lesarten zu initiieren, der

⁴⁷ Vgl. zusammenfassend: Jasper 1998, S. 17 - 32 und S. 166 - 180.

von Standpunkten der Gegenwart aus geführt wird.⁴⁸ Von diesem Streit lebt der Literaturunterricht nach wie vor. In ihm gilt es auch, sich festzulegen, Thesen zu formulieren und zu verteidigen. Hierbei dürften philologische Tugenden mindestens ebenso gefragt sein wie theatralische.

⁴⁸ Auf die Versuche, zu „zeitgemäßen“ Lesarten des „Faust“ im Literaturunterricht der Gegenwart zu gelangen, kann hier nur hingewiesen werden. So verweist z. B. Gidion 1992 auf die Aktualität der Universitäts- und Studiensatire angesichts der Motivationsprobleme heutiger Schüler und Studierender, auf die Warnung von „Technik in ihrer kruden Form“ im „Faust II“ und auf das dualistische Weltmodell Goethes, „in dem das Böse nicht austariert ist“ (S. 232 f).

Literatur:

Der deutsche Literaturkanon. Was sollen Schüler lesen? Die ZEIT – Umfrage. In: „Die Zeit“, Nr. 21 (16. Mai) 1997, S. 50 f und Nr. 22 (23. Mai) 1997, S. 42 f.

Ehrlich, Lothar: „Faust“ im DDR - Sozialismus. In: Faust. Annäherung an einen Mythos. Hrsg.: Frank Möbus, Friederike Schmidt - Möbus, Gerd Unverfehrt. Göttingen 1996, S. 332 - 342.

Eversberg, Gerd: Johann Wolfgang von Goethe, Faust. Erster und zweiter Teil. Didaktische Hinweise und Materialien für Unterrichtsreihen in den Jahrgangsstufen 12 und 13. Hollfeld 1985.

Fingerhut, Karlheinz: Kanon und kultursoziologisches Orientierungswissen im Literaturunterricht. Mit einem Blick auf Deutungen der „Emilia Galotti“. In: Diskussion Deutsch 142 (1995).

Ders.: Kanon, Kommentar und Schulkultur. Didaktische Arbeit am Kanon unter Bedingungen der Postmoderne. In: Ralph Köhnen (Hrsg.): Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Germanistentag der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bochum vom 29. September bis 2. Oktober 1996. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien 1998, S. 95 - 118.

Förster, Jürgen: Die postmoderne Literatur - Eine Provokation für Wissenschaft und Unterricht? In: Andreas Erb (Hrsg.): Baustelle Gegenwartsliteratur. Die neunziger Jahre. Opladen / Wiesbaden 1998.

Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. München 1974.

Ders.: Sexualität und Wahrheit. Erster Band: Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main 1977.

Ders.: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin 1978.

Ders.: Was ist Kritik? Berlin 1992.

Friedrich, Theodor / Scheithauer, Lothar J.: Kommentar zu Goethes Faust. Mit einem Faust - Wörterbuch und einer Faust - Bibliographie. Stuttgart 1994.

Gidion, Jürgen: „Sie werden lachen - Goethe!“ Bemerkungen zu den Chancen eines Klassikers in der Schule. In: Neue Sammlung. Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 1992, 32. Jg., Nr. 2, S. 215 - 234.

Goethe über den Faust. Hrsg. von Alfred Dieck. Göttingen 2/1963.

Hartmann, Horst: Probleme der „Faust“ - Dichtung in der sozialistischen Schule der DDR. In: Deutschunterricht 26 (1973), H. 7/8, S. 422-435 (Teil 1); H. 9, S. 488 - 495 (Teil 2).

Iden, Peter: Auf der Flucht. Goethes „Faust I“ wird von den Regisseuren Kühnel und Schuster nur stellenweise erfaßt. In: „Frankfurter Rundschau“, 1.2.1999.

Jansen, Hans: Schweres Erbe. Das Goethe - Jahr nimmt seinen Lauf. In: Westdeutsche Allgemeine Zeitung, 30.1. 1999.

Jasper, Willi: Faust und die Deutschen. Berlin 1998.

Kammler, Clemens: Michel Foucault. Eine kritische Analyse seines Werks. Bonn 1986.

Ders.: Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Eine Untersuchung am Beispiel von Kafkas „Vor dem Gesetz“. In: Klaus - Michael Bogdal (Hrsg.): Neue Literaturtheorien in der Praxis. Textanalysen von Kafkas „Vor dem Gesetz“. Opladen 1993, S. 187 - 205.

Keller, Werner: Faust. Eine Tragödie. In: Hinderer, Walter (Hrsg.): Goethes Dramen. Neue Interpretationen. Stuttgart 1980, S. 244 - 280.

Kindermann, Barbara / Mitzkus, Christiane: Faust nach der Tragödie von Johann Wolfgang von Goethe mit Bildern von Christiane Mitzkus nach- erzählt von Dr. Barbara Kindermann. Berlin 1998.

Kittler, Friedrich A. / Turk, Horst (Hrsg.): Urszenen. Frankfurt am Main 1977.

Korff, Hermann August: Geist der Goethezeit. Leipzig 1923.

Leppmann, Wolfgang: Goethe und die Deutschen. Der Nachruhm eines Dichters im Wandel der Zeit und der Weltanschauungen. Ein Spiegelbild deutscher Kultur und Bildung. Stuttgart 1962 (erweiterte Neufassung 1982).

Michaelis, Rolf: Finger weg von Faust. Doppelter Schiffbruch beim Start ins Goethe - Jahr. Tom Kühnel / Robert Schuster in Frankfurt am Main, Michael Gruner in Weimar machen die Tragödie zur Spieß- Revue. In: „Die Zeit“ Nr. 6, 4.2.1999.

Müller - Seidel, Walter: Komik und Komödie in Goethes „Faust“. In: Steffen, Hans (Hrsg.): Das deutsche Lustspiel. Erster Teil. Göttingen 1968. S. 94 - 119.

Müller - Michaels, Harro: Deutschkurse. Modell und Erprobung angewand- ter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe. Frankfurt am Main 1987.

Nawrath, Willi - Klaus: Stundenblätter „Faust“. Erster und zweiter Teil. Stuttgart / Düsseldorf / Leipzig 6/1998.

Nutz, Maximilian: Verstehen durch Kontextuierung. Lyrikinterpretation als historische Diskursanalyse am Beispiel von Heines „Traumbildern“. In: „Der Deutschunterricht“ 4/1998, S. 98 - 109.

Rauschning, Hermann: Gespräche mit Hitler. 4. Auflage, Zürich 1940.

Rickert, Heinrich: Goethes Faust. Tübingen 1932.

Sagarra, Eda: „Faust“ im Tornister. Fünf parodistische Fausttexte aus der Epoche des Ersten Weltkrieges. In: Möbus, Frank / Schmidt - Möbus, Friederike, Unverfehrt, Gerd (Hrsg.): Faust. Annäherung an einen Mythos, a.a.O., S. 299 - 312.

Scholz, Rüdiger: Goethes „Faust“ in der wissenschaftlichen Interpretation von Schelling und Hegel bis heute. Ein einführender Forschungsbericht. Rheinfelden 4/1985.

Schöne, Albrecht: Johann Wolfgang Goethe: Faust. Kommentare. Von Albrecht Schöne. In: Johann Wolfgang Goethe: Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche. Vierzig Bände. Hrsg. von Friedmar Apel u.a. . I. Abteilung: Band 7/2. Frankfurt am Main 1994.

Schrimpf, Hans - Joachim: Johann Wolfgang Goethe: Faust. In: Müller - Michaels, Harro (Hrsg.): Deutsche Dramen. Interpretationen zu Werken von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Band 1: Von Lessing zu Grillparzer. Königstein / Ts. 1981, S. 88 - 128.

Speer, Albert: Erinnerungen. Frankfurt am Main / Berlin 1969.

Spinner, Kaspar: Poststrukturalistische Lektüre im Unterricht - am Beispiel der Grimmschen Märchen. In: „Der Deutschunterricht“ 6/1995, S. 19 - 30.

Stadelmeier, Gerhard: Oratorium in der Puppenstube. Frackzwang: Tom Kühnel und Robert Schuster inszenieren „Faust I“ in Frankfurt. In: „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, 1.2. 1999 (1999a).

Ders.: Nachbarin, Euer Fäustchen. Goethe geht so nicht: Michael Gruners Weimarer Versuch mit der Tragödie beiden Teilen oder Der Fluch des Maskenzwanges. In: „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, 2.2.1999 (1999 b).

Sudau, Ralf: Johann Wolfgang Goethe: Faust I und Faust II. Interpretation von Ralf Sudau. München 2/1998.

Trunz, Erich: Goethe: Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Herausgegeben und kommentiert von Erich Trunz. München 10 / 1976.

Ulbricht, Walter: An alle Bürger der Deutschen Demokratischen Republik! An die ganze deutsche Nation! Rede von Walter Ulbricht, Erster Sekretär des Zentralkomitees und Vorsitzender des Staatsrates, auf der Tagung des Nationalrates der Nationalen Front am 25. März 1962. In: „Neues Deutschland“, 28.3.1962.

Vitz, Georg: Goethes „Gretchentragödie“. Das Hohelied von der Lüge in der Liebe. In: „Diskussion Deutsch“ 118 / April 1991, S. 118 - 139.

Volkelt, Hans: „Auf freiem Grund mit freiem Volke stehn“. Goethes Faust und Deutschlands Lebensanspruch. O.O. [Leipzig] 1944.

Waldherr, Franz: Unterrichtsmodell: Johann Wolfgang von Goethe: Faust. Der Tragödie erster Teil. Paderborn 1999.

Wechsel, Kirsten: Sozialgeschichtliche Zugänge. In: Arnold, Heinz Ludwig / Detering, Heinrich: Grundzüge der Literaturwissenschaft. München 1996.

Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München 1997.

Wilkinson, Elizabeth M. : Theologischer Stoff und dichterischer Gehalt in Fausts sogenanntem Credo. In: Keller, Werner (Hrsg.): Aufsätze zu Goethes „Faust I“. Wege der Forschung, Band CXLV. Darmstadt 1974, S. 551 - 571.

Winko, Simone: Diskursanalyse, Diskursgeschichte. In: Arnold, Heinz Ludwig / Detering, Heinrich: Grundzüge der Literaturwissenschaft, a.a.O., S. 585 - 600.

Wizisla, Erdmut: 1898 Bertolt Brecht 1998. „... und mein Werk ist der Abgesang des Jahrtausends“. 22 Versuche, eine Arbeit zu beschreiben. Zusammengestellt und kommentiert von Erdmut Wizisla. Ausstellungskatalog der Akademie der Künste, Berlin 1998.

Zabka, Thomas: Vom „deutschen Mythos“ zum „Kriegshilfsdienst“. „Faust“-Aneignungen im nationalsozialistischen Deutschland. In: Möbus, Frank / Schmidt - Möbus, Friederike / Unverfehrt, Gerd: Faust. Annäherung an einen Mythos., a.a.O., S. 313 - 331.

Poesie und Medien

**Zur medienanalytischen Ausrichtung von
Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik**

Detlev Schöttker

Wer gegenwärtig die Debatten über die Zukunft der Germanistik verfolgt, ist Zeuge von Bemühungen um eine grundlegende Erneuerung der Disziplin. Die Germanistik, so lautet die Forderung, solle Teil einer umfassenden Medien- und Kulturwissenschaft werden und damit ihre traditionellen Forschungs- und Lehrinhalte auf die Auseinandersetzung mit Fragen der Kultur und der Medien ausweiten. Die Forderung betrifft allerdings in erster Linie die Teildisziplin der Literaturwissenschaft, da die Linguistik schon seit Anfang der siebziger Jahre Anschluß an die Kultur- und Kommunikationswissenschaften gefunden hat⁴⁹ und die Mediävistik seit Mitte der achtziger Jahre auf bedeutende kultur- und medienwissenschaftliche Publikationen verweisen kann.⁵⁰ Die Literaturwissenschaft versucht dieses Defizit nun aufzuholen, nachdem sie seit Ende der sechziger Jahre mit der Forderung nach einer soziologischen Literaturanalyse sowie sozial- und rezeptionsgeschichtlichen Fragestellungen selbst Schrittmacher für neue Entwicklungen war.

In seinem Beitrag zu einer Diskussion im *Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft*, die die Frage behandeln soll, ob "der Literaturwissenschaft ihr Gegenstand abhanden" gekommen sei und damit selbst Ausdruck der gegenwärtigen Krisen- und Umbruchsituation in der Germanistik ist (vgl. Barner 1997, 1998 und 1999), schreibt z.B. Jörg Schönert unter der Überschrift *Warum Literaturwissenschaft heute nicht nur Literatur-Wissenschaft sein soll*: "So wäre Germanistik als (Medien-) Kulturwissenschaft verstanden eine transdisziplinär bewegliche Disziplin, die ihren Studierenden 'philologische Kompetenz' so vermittelt, daß Bezüge zu interkultureller und intermedialer Kompetenz eingeschlossen sind und ausgebaut werden können" (Schönert 1998a, S. 494).⁵¹

Da das Studium der Germanistik an deutschen Universitäten zu einem großen Teil der Ausbildung von Deutschlehrern dient, würden sich mit dem Wandel der Studieninhalte, ob schleichend oder administrativ, auch die Inhalte des Deutschunterrichts verändern. Dazu schreibt Schönert: "In den nächsten Jahren wird das Schulfach (oder der 'Querschnittsunterricht') 'Medienerziehung' zu etablieren sein - und es bleibt zu fragen, ob dafür nicht die Muttersprachenphilologie die wichtigsten Ausbildungsleistungen zu übernehmen hätte. In diesem Fall wäre das Unterrichtsfach 'Deutsch'

⁴⁹ Vgl. Konzeption und Beiträge in Althaus/Henne/Wiegand (Hg.) 1973/1980.

⁵⁰ Vgl. z.B. Bumke 1986, Giesecke 1991 und Wenzel 1995. Vgl. dazu die Beiträge in Müller (Hg.) 1996.

⁵¹ Schönert hat den Begriff der "Medienkulturwissenschaft" geprägt und die damit verbundene Konzeption in mehreren Beiträgen seit 1995 bekannt gemacht. Vgl. ausführlicher Schönert 1998b (dort Hinweise auf weitere Arbeiten).

auch mit allgemeinen medienwissenschaftlichen Anteilen zu studieren. Sie könnten schwerpunktmäßig innerhalb der linguistischen und literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Germanistik lokalisiert werden” (ebd., S. 493).

Inzwischen sind eine Reihe von Beiträgen publiziert worden, in denen Überlegungen zur Verknüpfung von Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften vorgestellt werden.⁵² Doch haben sie bisher nicht zu einer Neubestimmung des Faches geführt,⁵³ sondern spiegeln eher jene Ausweitung der Forschungsfelder wider, die in literaturwissenschaftlichen Publikationen seit Jahren zu beobachten sind. Neben die traditionellen Arbeitsbereiche wie Werke, Gattungen und Epochen treten nun alte und neue Medien, Verhaltensmuster wie Geschlechterbeziehungen sowie Formen der Wahrnehmung und Erinnerung. Da die Literatur hier nur ein Beobachtungsfeld unter anderen ist, bietet sich als alternative Disziplin die Kulturwissenschaft an, die auch Fragestellungen sozialwissenschaftlicher Fächer wie der Psychologie, der Anthropologie und der Medienwissenschaft zu integrieren versucht.⁵⁴

Obwohl die Literaturwissenschaft seit jeher mit einer Fülle von Sachbereichen konfrontiert war, die eine Orientierung an anderen Fächern notwendig machte, konnte der Untersuchungsbereich dadurch begrenzt werden, daß die literarische Verarbeitung von Themen im Mittelpunkt stand, Literaturwissenschaft also als spezielle Kunstwissenschaft betrieben wurde, auch wenn sie die Nähe zur Psychoanalyse, zur Sozialgeschichte oder zur Gesellschaftstheorie suchte. Durch die Gleichstellung der Literatur mit anderen Ausdrucksformen wie Sachprosa, Dokumenten oder bildlichen Darstellungen, wie sie die Anhänger von Diskursanalyse und “New Historicism” fordern,⁵⁵ gerät die Literaturwissenschaft aber in einen Strudel von Wissensbeständen und Untersuchungsperspektiven, die sich kaum noch durch individuelle Forschungen und didaktisch praktikable Konzeptionen, sondern nur noch durch interdisziplinäre Großprojekte bewältigen lassen.⁵⁶

⁵² Vgl. u.a. die Beiträge in den Bänden von Jäger/Switalla (Hg.) 1994, Jäger (Hg.) 1995, Böhme/Scherpe (Hg.) 1996, Glaser/Luserke (Hg.) 1996; Zimmermann 1998 (mit umfangreichen Literaturangaben). In den Beiträgen der Schiller-Jahrbücher von 1998 und 1999 werden die anderswo formulierten Äußerungen meist wiederholt.

⁵³ Auch hier wäre die Mediävistik auszunehmen. Vgl. Grubmüller 1998 und Wenzel 1998.

⁵⁴ Vgl. Anderegg/ Kunz (Hg.) 1999 und Böhme/ Matussek/ Müller 2000.

⁵⁵ Vgl. Fohrmann/Müller (Hg.) 1988, Basler (Hg.) 1995.

⁵⁶ Hartmut Böhme hat die Germanistik deshalb vor jener “Unübersichtlichkeit” gewarnt, die die Kulturwissenschaft präge und bedrohe (Böhme 1998, S. 476).

Während die kulturwissenschaftliche Orientierung der Literaturwissenschaft über den Themen- und Kontextbezug literarischer Werke begründet werden kann, steht die medienwissenschaftliche Orientierung trotz ihres engeren Blickwinkels allerdings auf einer unsicheren Theoriegrundlage. Ich möchte deshalb im folgenden fragen, welchen Beitrag die Medienanalyse für die Erkenntnis literarischer Werke in Forschung, Lehre und Didaktik leisten kann. Ich gehe dabei zunächst (I) auf das Verhältnis von Medien und Literatur, dann (II) auf die Beziehungen zwischen Medienwissenschaft und Literaturwissenschaft und (III) schließlich auf die Verbindungen zwischen Mediendidaktik und Literaturdidaktik ein.

I. Die Medien und die Literatur

Das Feld der Medien hat mit dem der Literatur auf den ersten Blick nur geringe Überschneidungen. Medien verarbeiten, speichern und übermitteln Informationen, ob diese literarischer Natur sind oder nicht. Das gilt für die literaturspezifischen Medien wie Stimme, Schrift und Buch ebenso wie für die technischen und elektronischen Medien wie Fotografie, Telefon, Hörfunk, Film, Fernsehen und Computer. Auch die Literatur ist von den Medien unabhängig. Ob eine Erzählung in einem Buch oder auf der Festplatte gespeichert ist und ob sie über die Zeitung oder das Internet vermittelt wird, ändert im Prinzip nichts an der poetischen Besonderheit des Textes. Die Einsicht ist alt und steht am Beginn der Auseinandersetzung mit den technischen Medien. "Die Druckkunst und die Stenographie", schreibt Charles Baudelaire 1859 in einer Kritik an der Fotografie, hätten "die Literatur weder geschaffen noch ersetzt" (Baudelaire 1989, S. 139).⁵⁷

In der Tat läßt sich die Literatur nicht auf ihre kommunikativen Voraussetzungen beschränken und mit den akustischen und optischen Medien wie Stimme, Schrift oder Buch gleichsetzen, so daß man kaum von einem *Medium Literatur* sprechen kann, wie der Titel eines Aufsatzes von Hans Ulrich Gumbrecht lautet (1998). Die Literatur kann zwar auch Informationen speichern oder übermitteln, geht aber weit über die mediale Leistung hinaus, wie Gumbrecht selbst zeigt. Sie kann die Phantasie anregen, unbekannte Welten entwerfen oder die Realität durch Kritik in Frage stellen, wenn der Leser oder der Zuhörer sich darauf einläßt. Der literarische Text zeichnet sich also gerade dadurch aus, daß er sich aus der Materialität seiner

⁵⁷ Vgl. zum Zusammenhang Kemp (Hg.), Bd. I, 1979.

medialen Bindung befreit und imaginären Charakter annimmt. Damit ist er nicht nur den Medien, sondern auch anderen Künsten überlegen und schon deshalb ein schützenswerter und, wenn man so will, auch wissenschaftlich bedeutsamer Gegenstand, der nicht einfach an andere Disziplinen wie die Kultur- oder Medienwissenschaft abgegeben werden kann.⁵⁸

Der Unterschied zwischen medialer Leistung und literarischer Leistung wird allerdings dann fließend, wenn sich technische Medien literarische Darstellungsweisen zu Nutze machen, um die eigenen Grenzen der Informationsverarbeitung zu überschreiten. So kann der Hörfunk nicht nur Stimmen, Geräusche und Klänge an viele Hörer gleichzeitig übermitteln, sondern poetische Texte verbreiten, von denen das Hörspiel nur der herausragende Sonderfall ist. Die Fotografie kann nicht nur genaue Abbilder der Wirklichkeit liefern, sondern durch sprachliche Ergänzungen in Form von Titeln oder Zusatztexten die abgebildete Realität auch in Frage stellen, wie die Epigramme in Brechts *Kriegsfibel* (1955) zeigen. Und der Film gibt nicht nur die Bewegungen wirklicher Vorgänge durch Montage von Einzelbildern und ihre beschleunigte Projektion auf eine Leinwand wieder, sondern kann durch Bildfolgen auch Geschichten erzählen, die dem Roman vergleichbar sind.

In diesen Fällen erfüllen die technischen Medien die Leistungen der Phantasiebildung, der Fiktionalisierung und der Realitätsüberschreitung, wären also Gegenstand der Literaturwissenschaft. Doch zeigt sich, daß die Disziplin hier zugleich an eine Grenze stößt. Diese hat mit Phänomenen der Inter- oder Transmedialität zu tun. Zwar sind die Anstöße für die Analyse intermedialer Phänomene meist von der Literaturwissenschaft ausgegangen, wie die Debatten um Lessings *Laokoon* (1766) und um Walzels Schrift *Die wechselseitige Erhellung der Künste* (1917) zeigen.⁵⁹ Doch sind die Erscheinungsformen der Intermedialität zu komplex, um von einer Disziplin hinreichend beschrieben werden zu können, da zu viele Kunst- und Medienbeziehungen daran beteiligt sind.⁶⁰ Eine intermediale Kunstform wie das Drama hat deshalb zur Bildung einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin geführt, die sich als Theaterwissenschaft - ähnlich wie die Zeitungswissenschaft - seit den

⁵⁸ Daß Literaturwissenschaft nicht nur eine Textwissenschaft, sondern auch eine Phantasiewissenschaft ist und deshalb eng an die Ästhetik zu binden sei, hat vor allem Karl Heinz Bohrer in seinen Arbeiten betont (vgl. zuletzt Bohrer 1998).

⁵⁹ Vgl. zur Diskussion um Walzels Schrift den Überblick von Hermand 1970, S. 16ff.; zu Lessing die Beiträge in Gebauer (Hg.) 1984 und Koebner (Hg.) 1989.

⁶⁰ Vgl. dazu Weisstein (Hg.) 1992, Naumann (Hg.) 1993, Paech (Hg.) 1994, Zima (Hg.) 1995, Helbig (Hg.) 1998.

zwanziger Jahren erfolgreich von der Literaturwissenschaft ablöste und als eigenes kunstwissenschaftliches Fach etablieren konnte.⁶¹ Eine solche Entwicklung zeichnet sich auch für die gesellschaftlich bedeutsamen elektronischen und digitalen Medien wie Film, Fernsehen und Computer ab, auch wenn der Film - in der Nachfolge von Begehrlichkeiten der Schriftsteller - von der Literaturwissenschaft gern zum Untersuchungsgegenstand gemacht wird, da Romane häufig verfilmt werden und die Bildfolgen mit den narrativen Strukturen der erzählenden Prosa vergleichbar zu sein scheinen.⁶²

Allerdings ist Intermedialität nicht nur ein Phänomen zwischen Medien und Künsten, sondern auch ein Phänomen literarischer Texte, sobald diese real oder in der Vorstellung des Lesers Aufführungscharakter annehmen. So können die rhythmischen und klanglichen Besonderheiten lyrischer Texte vor allem im Vortrag wirkungsvoll zum Ausdruck gebracht werden. Der Autor eines Romans kann Bilder beschreiben, Gedichte vortragen lassen und Dialoge in den Erzählerbericht einbauen. Und das Drama wird erst durch die Verbindung von Stimmen, Gesten und Bühnenraum-Gestaltung eine lebendige Literaturform. Es gibt also keinen literarischen Text ohne Verbindungen zu Medien und Künsten.

Wie die Wirkung einzelner Werke so ist auch die Geschichte der Literatur eine Geschichte ihrer medialen Bindungen.⁶³ Das Epos als erste große Literaturform der Antike trägt Kennzeichen (wie Wiederholungsformen in Klang, Metrum und Vokabular), die durch die Notwendigkeit der Memorierbarkeit und den mündlichen Vortrag geprägt sind und sich in der Lyrik bis in die Gegenwart erhalten haben.⁶⁴ Mit der Einführung der phonetischen Schrift im 8. Jh. v. Chr. in Griechenland veränderte sich langfristig auch die Literatur, da nun ein Speichermedium zur Verfügung stand, das nicht nur komplexe Darstellungsweisen, sondern auch eine variationsbegrenzte Überlieferung von Texten über den Aktionsradius und

⁶¹ Vgl. für die Theaterwissenschaft Klier (Hg.) 1981, für die Zeitungswissenschaft bzw. ihre spätere Integration in die Publizistikwissenschaft Noelle-Neumann u.a. (Hg.) 1999.

⁶² Vgl. Greve u.a. (Hg.) 1976, Kaes (Hg.) 1978, Paech 1988, Segeberg (Hg.) 1996. - Schon die russischen Formalisten, die sich erstmals systematisch mit den Besonderheiten der poetischen Sprache beschäftigt haben, wollten aber in einer 1927 veröffentlichten Gemeinschaftsarbeit zeigen, daß der Film eigene ästhetische Gesetzmäßigkeiten hat, die sich von denen des Theater, der bildende Kunst und der Literatur unterscheiden (vgl. Beilenhoff [Hg.] 1974).

⁶³ Vgl. zusammenfassend Schütz/Wegmann 1999.

⁶⁴ Vgl. Lord 1965, Zumthor 1983/1990.

die Lebenszeit des Vortragenden hinaus ermöglichte.⁶⁵ Durch die Erfindung des Drucks mit beweglichen Lettern seit Mitte des 15. Jahrhunderts sind diese Speicher- und Verbreitungsmöglichkeiten erheblich gesteigert worden, so daß wiederum neue, für viele Leser bestimmte Literaturformen wie der Roman entstehen konnten, nachdem auch Satz und Druck sowie die Herstellung und Verarbeitung von Papier technisch einfacher geworden waren.⁶⁶

Auch die Ausbreitung der chemisch-technischen, elektronischen und digitalen Medien haben seit Mitte des 19. Jahrhunderts zum Wandel der Literatur beigetragen, obwohl sie keine spezifisch literaturbildende Funktion haben wie Stimme, Schrift und Buch. Die Fotografie als erstes optisches Speichermedium veränderte zumindest mittelbar die literarische Darstellungsweise, da nun zwischen die sichtbare Wirklichkeit und ihre poetische Verarbeitung das technisch reproduzierte Abbild treten und vom Autor bzw. Leser zum Vergleich herangezogen werden konnte.⁶⁷ Die zunehmende Verbreitung von Zeitungen durch die Mechanisierung von Satzverfahren und Druckerpressen führte seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zur Entstehung neuer Textformen wie dem Fortsetzungsroman, dem Feuilleton und der Reportage.⁶⁸ Der Film veränderte seit Anfang des 20. Jahrhunderts die erzählende Prosa durch die literarische Adaption der filmischen Simultan- und Reihungstechniken.⁶⁹ Der Rundfunk hat nicht nur zur Verbreitung der Literatur beigetragen, sondern auch ihrem klanglichen Potential neue Geltung verschafft.⁷⁰ Und der zum Internet erweiterte Computer führte zur Idee des Hypertextes und erlaubte damit neue Einsichten in die vielschichtige Struktur von Romanen und Bildergeschichten.⁷¹

Trotz grundlegender Arbeiten zum Verhältnis von Mediengeschichte und Literaturgeschichte ist über die medialen Voraussetzungen einzelner Werke, Gattungen und Epochen jedoch noch wenig bekannt, so daß die Diagnose von Heinz Schlaffer, daß die Literatur "überforscht" sei, für die Mediengeschichte der Literatur nicht zutrifft (Schlaffer 1998, S. 488). Überfüttert ist sie dagegen mit Interpretationen jener "erinnerungswürdigen"

⁶⁵ Vgl. Ong 1982/1987, Brockmeier 1998.

⁶⁶ Für die *Enzyklopädie* von Diderot und d'Alembert mustergültig dargestellt von Darnton 1979/1998.

⁶⁷ Vgl. Koppen 1987, Krauss 1999.

⁶⁸ Vgl. Neuschäfer u.a. (Hg.) 1986, Bachleitner 1999.

⁶⁹ Vgl. Paech 1988 (dort weitere Literatur).

⁷⁰ Vgl. Hay (Hg.) 1975 und Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 1998.

⁷¹ Vgl. Wirth 1997 und die in Anm. 44 genannte Literatur.

Werke, deren Lektüre und Deutung Schlaffer als Ausweg aus der gegenwärtigen Krise der Literaturwissenschaft empfiehlt. Eine "Philologie" als "Liebe zum poetischen Wort", für die Schlaffer plädiert (ebd., S. 490) wird es in Zukunft kaum geben, da sich die Philologie im 20. Jahrhundert ohnehin als strenge Editionswissenschaft etabliert hat und die sogenannte "Neue Philologie" außerdem zeigen konnte, daß die Besonderheiten literarischer Werke ohne Berücksichtigung ihrer Speicher- und Vermittlungsformen nur unzureichend erklärt werden können.⁷²

II. Literaturwissenschaft und Medienwissenschaft

Lektüre und Interpretation der großen Werke sind allerdings auch nie der alleinige Gegenstand der Literaturwissenschaft gewesen, wenn man von den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts absieht, an die Schlaffer mit den Namen von Emil Staiger, Wolfgang Kaiser, Benno von Wiese und Fritz Martini erinnert. Ihnen und ihren Schülern verdankt die Germanistik zwar viele Einsichten in die poetischen Besonderheiten literarischer Werke und Gattungen, nicht aber in die medienhistorischen Voraussetzungen ihrer Entstehung und Überlieferung. Schon am Beginn der Literaturwissenschaft stehen dagegen Arbeiten zur Mediengeschichte, die bis heute ihre Bedeutung nicht verloren haben, wie Ludwig Salomons dreibändige *Geschichte des deutschen Zeitungswesen* (1902- 1906) oder die vierbändige *Geschichte des deutschen Buchhandels*, die Friedrich Kapp und Johann Goldfriedrich zwischen 1886 und 1913 herausgegeben haben.

Erst seit Ende des 19. Jahrhunderts hat sich die Germanistik von diesen medienhistorischen Vorläufern losgesagt, nachdem die Philosophie zu ihrer Bezugsdisziplin geworden war.⁷³ Seither wurde die Poesie mit dem Geist identifiziert, so daß in den Arbeiten der Literaturwissenschaft nicht mehr von Ruhmansprüchen oder Geldnöten der Autoren, der geringen Sorgfalt von Verlegern bei der Drucklegung von Werken und den Vertriebsformen von Büchern die Rede war. Wahrgenommen wurde dagegen nur noch der edle Gedanke, die stimmige Komposition oder der schöne Klang der Worte. Das mag für Liebhaber der Literatur angenehm sein, ist aber für eine historische Disziplin wie die Literaturwissenschaft unbefriedigend, da die Realität aus der Beschäftigung mit dem Kunstwerk verdrängt wird.

⁷² Wie ist in Deutschland vor allem in der Mediävistik diskutiert worden. Vgl. Zeitschrift für deutsche Philologie 1997.

⁷³ Vgl. Rosenberg 1988.

Dennoch wurde das Fach, nicht zuletzt bedingt durch den Nationalsozialismus und seine Folgen, bis in die siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein meist als Kunst- und Geisteswissenschaft betrieben.⁷⁴

Auch die Arbeiten zur Sozialgeschichte der Literatur, die die Germanistik seit Anfang der siebziger Jahre beeinflusst haben, sind auf die medienhistorischen Voraussetzungen literarischer Werke nicht eingegangen, denn die Gesellschaftsanalyse beschränkte sich weitgehend auf die Texte selbst. Klassengegensätze, die in Dramen, Gedichten und Romanen ihren Ausdruck finden, waren wichtiger als die Entstehung und Verbreitung literarischer Werke.⁷⁵ So taucht schon in Arnold Hausers *Sozialgeschichte der Kunst und Literatur* (1953), einem der Vorbilder für eine gesellschaftsbezogene Erneuerung der Germanistik, der Name Gutenberg gar nicht auf. Auch in den mehrbändigen Sozialgeschichten der deutschen Literatur, die seit Mitte der siebziger Jahre erschienen sind, werden Medien eher als Rahmenbedingungen abgehandelt und von der Darstellung der Werke isoliert. Selbst die Rezeptionsästhetik, die seit Anfang der siebziger Jahre die Literaturgeschichtsschreibung durch die Kategorie des Lesers erneuern wollte, hat die Beziehung zwischen Autor, Werk und Publikum weitgehend auf der Ebene von Texten untersucht und die medialen Voraussetzungen der literarischen Produktion und Rezeption kaum berücksichtigt.⁷⁶

Mit Zeitungslektüre, Buchhandel und Verlagswesen haben sich dagegen nur einige Außenseiter beschäftigt, die nicht der Germanistik, sondern der Volkskunde, der Geschichtswissenschaft oder den Institutionen des Buchhandels nahestanden.⁷⁷ Zu ihnen gehören Rudolf Schenda mit seiner *Sozialgeschichte der populären Lesestoffe* (1970), Rolf Engelsing mit seinen Büchern *Analphabetentum und Lektüre* (1973) und *Der Bürger als Leser* (1974), Erich Schön mit seiner Untersuchung über *Die Verwandlungen des Lesers* (1987) und Reinhard Wittmann mit seiner *Geschichte des deutschen Buchhandels* (1991). Mediengeschichte wird in diesen Arbeiten als Geschichte literarischer Stoffe, des literarischen Marktes und des Lesens aufgefaßt. Schrift und Buch werden vorausgesetzt, nicht aber als literaturbildende Faktoren reflektiert,

⁷⁴ Vgl. König/Lämmert (Hg.) 1993 und Barner/König (Hg.) 1996. - Inzwischen wird auch in einem Organ wie der in den zwanziger Jahren gegründeten *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* die Notwendigkeit einer Verknüpfung von Kulturwissenschaft und Literaturwissenschaft betont. Vgl. die Debatte zwischen den Herausgebern Haug 1999 und Graevenitz 1999.

⁷⁵ Vgl. z.B. Schlaffer 1973.

⁷⁶ Vgl. Schöttker 1999.

⁷⁷ Vgl. Arnold u.a. (Hg.) 1987.

so daß die Arbeiten eher die traditionelle Literaturgeschichtsschreibung ergänzt haben, ohne sie medienhistorisch zu erneuern.

Im Gegensatz zur Literaturwissenschaft fragt die Medienwissenschaft, die sich seit Anfang der sechziger Jahre auch in Deutschland zu etablieren begann, nicht nach dem Wandel literarischer Formen, sondern nach dem Wandel von Kommunikationsformen und Denkweisen durch die Entstehung und Verbreitung neuer Medien. Schon die Anfänge der Medienanalyse sind von dieser Frage geprägt.⁷⁸ So sah Platon in der zunehmenden Verwendung der im 8. Jh. v. Chr. entstandenen phonetischen Schrift als Kommunikationsmittel während des 4. Jahrhunderts v. Chr. in Griechenland eine Bedrohung für die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses und die Fähigkeiten des Redners, verkannte aber auch die Vorteile des neuen Mediums für die Speicherung und Verbreitung von Informationen nicht, wie im *Phaidros* deutlich wird. Allerdings handelt es sich hier um einen Sonderfall in der Geschichte der Medienanalyse, der erst im 20. Jahrhundert gewürdigt wurde.⁷⁹ Auch die Pressekritik, die Mitte des 19. Jahrhunderts einsetzte und in Karl Kraus' *Fackel* ihren Höhepunkt hatte, führte noch nicht zur Entstehung einer eigenständigen Medienanalyse, die eher politische und sprachpflegerische Ziele hatte.⁸⁰

Anfänge einer wissenschaftlichen Medienanalyse finden sich erstmals in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts, als Kunst und Kommunikation zunehmend durch neue Medien wie illustrierte Zeitschriften, Filme, Rundfunk und Grammophone geprägt wurden.⁸¹ Diese Medien dienten nicht nur der Speicherung und Verbreitung von Informationen für einen begrenzten Personenkreis wie die des 19. Jahrhunderts (Telegraph, Fotografie, Telefon und Phonograph), sondern der Unterhaltung eines Massenpublikums. Sie wurden damit zu ernsthaften Konkurrenten des Sachbuchs und der schönen Literatur, die bis dahin neben der mündlichen Kommunikation die wichtigsten Medien der Unterhaltung und der Wissensvermittlung waren.

Der Einfluß der neuen elektronischen Medien auf die Kunst- und Kommunikationsformen ist seit Mitte der zwanziger Jahre in Artikeln und Büchern analysiert worden, die ihre Erkenntnisqualität nicht eingebüßt haben, wie die später viel rezipierten Arbeiten von Rudolf Arnheim, Siegfried

⁷⁸ Vgl. zur Entstehung und Entwicklung der Medienanalyse Schöttker (Hg.) 1999.

⁷⁹ Vgl. Kullmann 1990.

⁸⁰ Vgl. Fischer 1983.

⁸¹ Vgl. als Überblick Maase 1997.

Kracauer, Walter Benjamin und Bertolt Brecht zeigen. Die Autoren verfolgten zwei Ziele: Sie wollten zum einen die künstlerischen Möglichkeiten verdeutlichen, die in den neuen Medien stecken (wie Arnheim und Brecht), und zum anderen an ihnen die veränderten Denk- und Wahrnehmungsformen in der Moderne ablesen (wie Benjamin und Kracauer). Ihre Arbeiten hatten also eine kunsttheoretische und eine sozialpsychologische Ausrichtung, die sich schon an den Titeln ablesen läßt: *Die kleinen Ladenmädchen gehen ins Kino* (Kracauer 1927), *Kleine Geschichte der Photographie* (Benjamin 1931), *Film als Kunst* (Arnheim 1932) oder *Der Rundfunk als Kommunikationsapparat* (Brecht 1932).

In diesen Arbeiten sind Thesen formuliert worden, die die Medienwissenschaft bis heute beschäftigen. So schreibt z.B. Kracauer 1927 zu den sozialpsychologischen Voraussetzungen filmischer Darstellungen: "Die blödsinnigen und unrealen Filmphantasien sind die Tagträume der Gesellschaft, in denen ihre eigentliche Realität zum Vorschein kommt, ihre sonst unterdrückten Wünsche sich gestalten (1963, S. 280). Benjamin vertrat 1928 zum Darstellungscharakter der Fotografie die Auffassung: "Es ist ja eine andere Natur, welche zur Kamera als welche zum Auge spricht; anders vor allem so, daß an die Stelle eines vom Menschen mit Bewußtsein durchwirkten Raumes ein unbewußt durchwirkter tritt" (1963, S. 72). Und Brecht meinte im *Dreigroschenprozeß* von 1931 über das Verhältnis von Film und erzählender Literatur: "Der Filmsehende liest Erzählungen anders. Aber auch der Erzählungen schreibt, ist seinerseits ein Filmesehender. Die Technifizierung der literarischen Produktion ist nicht mehr rückgängig zu machen" (1967, S. 156). Doch ist die Bedeutung dieser Beiträge erst Jahrzehnte später erkannt worden.

Die Rolle der Literatur wurde dagegen von den Medientheoretikern der Weimarer Republik nicht in Frage gestellt. Vielmehr konnten Kracauer und Benjamin durch Beiträge zu Werken von Upton Sinclair, Ilja Ehrenburg, Sergej Tretjakow, Franz Kafka, Marcel Proust, Alfred Döblin, Bertolt Brecht und anderen einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis der modernen Literatur leisten. Medienreflexion und die Herausarbeitung der poetischen Besonderheiten gingen hier Hand in Hand. Hätten die Autoren ihr Interesse nur auf die Werke der Vergangenheit gerichtet, wären die Klassiker der Moderne bis heute vielleicht nur unzureichend verstanden worden, wie die Anregungen zeigen, die von Benjamins Arbeiten zu Proust, Kafka und Brecht auf die spätere Literaturwissenschaft ausgegangen sind.⁸²

⁸² Vgl. Schöttker 1999, bes. S. 193ff. und S. 223ff. (hier weitere Literatur).

Im Exil haben deutsche Publizisten ihre Arbeiten zur Medienanalyse fortgesetzt und auf englisch oder französisch Beiträge publiziert, die bis heute zu den wichtigen Arbeiten der Medienwissenschaft gehören: so Arnheims Buch *Rundfunk als Hörkunst* (1936/1979), Benjamins Aufsatz *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (1936/1963), Erwin Panofskys Essay *Stil und Medium im Film* (1936) und Kracauers Abhandlung *Propaganda und der Nazikriegsfilm* (1942/1947), zu denen später seine filmwissenschaftlichen Bücher *Von Caligari bis Hitler* (1947) und *Theorie des Films* (1960) kamen.⁸³

In den Hintergrund gedrängt wurden diese frühen Ansätze kunsttheoretischer und sozialpsychologischer Medienanalyse durch die Arbeiten zur Kritik der Massenkultur, die Theodor W. Adorno und Max Horkheimer seit Ende dreißiger Jahre verfaßt und in den fünfziger Jahren, nach ihrer Rückkehr aus dem Exil, in Deutschland bekannt gemacht haben.⁸⁴ In der *Dialektik der Aufklärung*, die 1947 in Amsterdam erschien und seit Ende der sechziger Jahre die Debatten zur Kultur- und Medientheorie prägte, sind die Überlegungen erstmals zusammengeführt worden. Die hier formulierte These, daß die "Kulturindustrie" die gesellschaftlichen Antagonismen verschleierte und "Aufklärung als Massenbetrug" betreibe, war so wirksam, daß eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Medien und ihrer Geschichte in Deutschland lange Zeit ein Desiderat blieb, da die Geistes- und Sozialwissenschaften bis in die siebziger Jahre der Manipulationstheorie der Frankfurter Schule verpflichtet waren.

Erst Hans Magnus Enzensberger hat mit seinem Aufsatz *Baukasten zu einer Theorie der Medien*, der 1970 im *Kursbuch* erschien, die Grundlage für einen Neuanfang gelegt. Er orientierte sich an Benjamins *Kunstwerk*-Aufsatz und Brechts Radiotheorie, die er in langen Zitaten vorstellte, und formulierte Grundsätze zu einer "marxistischen Theorie der Medien", die einem "emanzipatorischen Mediengebrauch" dienen sollte, verknüpfte also medienwissenschaftliche mit politischen Ansprüchen (Enzensberger 1974, S. 91ff.). Dabei grenzte er sich von einer Schule der Medienanalyse ab, die seit den fünfziger Jahren an der Universität Toronto und einigen US-amerikanischen Universitäten entstanden war, in Deutschland aber bis zum Ende der sechziger Jahre nicht zur Kenntnis genommen wurde. Ihre Vertreter waren

⁸³ Vgl. zum biographischen und theoretischen Zusammenhang Jay 1988, Breidecker 1996, Schöttker 1997.

⁸⁴ Vgl. dazu Kellner 1982 sowie die einschlägigen Ausführungen bei Wiggershaus 1986, Kausch 1988 und Krenzlin (Hg.) 1992.

Harold Innis, Eric Havelock, Jack Goody und vor allem Marshall McLuhan. Da sie aus historischen Disziplinen wie der Wirtschaftsgeschichte, der Altphilologie, der Ethnologie und der Literaturgeschichte kamen, interessierten sie sich anders als die Vertreter der Kritischen Theorie nicht nur für die Massenmedien der Gegenwart, sondern auch für die Medien der Vergangenheit, so daß mündliche Rede, Schrift und Papier ebenfalls zum Gegenstand der Untersuchung wurden. Im Mittelpunkt der Arbeiten standen dabei die Auswirkungen von Medien auf die Wahrnehmung und das Denken von Menschen, so daß technologische und sozialpsychologische Interessen miteinander verknüpft wurden.⁸⁵

Der kanadische Anglist Marshall McLuhan hat die Überlegungen der nordamerikanischen Medienhistoriker bekannt gemacht und auf die Gegenwart übertragen, so daß sie zum Gegenstand öffentlicher Debatten wurden.⁸⁶ Von ihm stammen zwei der bekanntesten Thesen, die die Medienwissenschaft hervorgebracht hat. Die erste These behauptet ein "Ende des Buchzeitalters". Sie findet sich am Schluß des Buches *Die Gutenberg-Galaxis* (1962), das die Herkunft der Medienanalyse aus der Mediengeschichtsschreibung deutlich erkennen läßt. Denn McLuhan behandelt hier die Geschichte der Schriftkultur von der Antike über das Mittelalter bis zur Erfindung und Ausbreitung des Buchdrucks in der Mitte des 15. Jahrhunderts.

Die zweite These löst sich von dieser Herkunft. Sie lautet "Das Medium ist die Botschaft" und deutet an, daß eine Information immer durch ihre Vermittlung geprägt ist. Außerdem wollte McLuhan damit deutlich machen, daß in komplexen Medien immer einfache enthalten sind bzw. transportiert werden (wie die Schrift im Buch, die Fotografie im Film usw.). Die These findet sich im ersten Kapitel des Buches *Understandig Media* (1964). McLuhan fragt hier nach den Eigenheiten der elektronischen Medien und die Folgen für das Denken und Handeln von Menschen, so daß das Buch zum Ursprung der Medienwissenschaft als gegenwartsbezogener Disziplin wurde. Da McLuhans Nachfolger in Frankreich und den USA wie Jean Baudrillard, Paul Virilio, Neil Postmann und - unabhängig von ihnen - Vilém Flusser sich ebenfalls in erster Linie mit den neuen Medien auseinandergesetzt ha-

⁸⁵ Vgl. zum biographisch und wissenschaftsgeschichtlichen Zusammenhang Havelock 1986/1992, Schlaffer in Goody 1986, Assmann/Assmann in Havelock 1990 und Barck in Innis 1997.

⁸⁶ Vgl. Stearn (Hg.) 1969.

ben, blieb der historische Strang der Medienwissenschaft bis in die achtziger Jahre hinein unbeachtet.⁸⁷

Erst Friedrich Kittler hat die Idee in seinem 1985 erschienenen Buch *Aufschreibesysteme 1800/1900* aufgenommen und auf die Literaturanalyse bezogen. Kittler fragt nicht danach, wie literarische Texte durch Medien verbreitet werden (geht also nicht den Weg der Buch- und Rezeptionsgeschichte) oder welche Kennzeichen die Literatur von anderen Künsten unterscheidet (wie die Arbeiten zur vergleichenden Literaturwissenschaft), sondern wie Medien als technische Konstrukte und Kommunikationsformen literarische Texte prägen. Die Untersuchung ist also auf die literarische Produktion und ihre Entwicklung ausgerichtet. "Literatur- und Medienanalyse" nach der "zweiten industriellen Revolution" bedeute, so Kittler in einem mit Georg Christoph Tholen verfaßten Beitrag, "in Eliots *Wast Land* die Stechuhr, in Pounds lyrischer Typographie die Schreibmaschine und in Becketts Romanen die Schaltalgebra von Boole bis Shannon am Werk zu entdecken" (Kittler/Tholen, Hg., 1989, S. 7).

In weiteren Arbeiten, die schon mit dem Band *Grammophon, Film, Typewriter* (1986) beginnen und in mehreren Aufsätzen fortgesetzt werden,⁸⁸ hat sich Kittler jedoch zunehmend von der Literatur gelöst und Medien als eigenständige Phänomene der Technikgeschichte untersucht, so daß seine Publikationen eher Beiträge zu Mediengeschichte und Medientheorie darstellen. Diese technologische Ausrichtung kennzeichnet auch viele Beiträge eines literatur- und medienhistorischen Projekts, deren Ergebnisse seit 1989 in Bänden mit dem Reihentitel *Literatur- und Medienanalysen* veröffentlicht wurden.⁸⁹ Einige der Beiträge zeigen zwar, daß Literaturwissenschaft und Medienwissenschaft zusammengeführt werden können, andere machen aber auch deutlich, daß sie nicht notwendig zusammengehören. Das gilt ebenfalls für die Beiträge in jenen Sammelbänden, die Jan und Aleida Assmann seit 1983 unter dem Reihentitel *Archäologie der literarischen Kommunikation* veröffentlicht haben.⁹⁰ Auch hier hat die Literatur keinen eigenständigen Status, sondern ist eine Ausdrucksform unter anderen, so daß die Konzeption der Bände kulturwissenschaftlich ausgerichtet ist, wie schon die Titel bestätigen: *Schrift und Gedächtnis* (1983), *Kanon und Zensur* (1987), *Weisheit* (1991), *Text und Kommentar* (1995) sowie *Schleier und Schwelle* (1998).

⁸⁷ Vgl. zu den genannten Autoren Kloock/Spahr 1997.

⁸⁸ Z.T. nachgedruckt Kittler 1993.

⁸⁹ Vgl. Kittler/Tholen (Hg.) 1989, Hörisch/Wetzel (Hg.) 1990, Stingelin/Scherer (Hg.) 1991, Bolz u.a. (Hg.) 1994.

⁹⁰ Vgl. Assmann/Assmann 1983ff.

Mit Untersuchungen zur Verarbeitung technischer Entwicklungen in der Literatur hat auch die Literaturwissenschaft seit Ende der achtziger Jahre Anschluß an die Kultur- und Mediengeschichtsschreibung gefunden.⁹¹ Die Frage nach dem Einfluß von Medien auf die Literatur war deshalb nur eine notwendige Folge dieser Entwicklung. Da die moderne Literatur von Thomas Manns *Zauberberg* (1924) bis hin zu William Gibsons *Neuromancer* (1985) immer wieder auf die technischen und elektronischen Medien reagiert hat, wie Friedrich Kittler und seine Mitstreiter zeigen konnten, gibt es für entsprechende Untersuchungen auch eine literaturwissenschaftliche Notwendigkeit, die durch neue Werke mit Medienbezug eine fortgesetzte Aktualität hat.⁹² Doch müssen daraus noch keine methodischen Konsequenzen für die Literaturwissenschaft insgesamt gezogen werden.

Diese finden sich erstmals in zwei Sammelbänden, die 1988 erschienen sind.⁹³ Beide spiegeln unterschiedliche Möglichkeiten einer Verbindung von Literaturwissenschaft und Medienwissenschaft wieder. In einem von Hans Ulrich Gumbrecht und Karl Ludwig Pfeiffer herausgegebenen Band mit dem Titel *Materialität der Kommunikation* sind Arbeiten versammelt, in denen Linguisten, Philologen, Soziologen und Vertreter anderer Disziplinen die medialen Voraussetzungen von Sprache, Literatur und Kultur analysieren. Die Beiträge stellen die Fächergrenzen nicht in Frage, sondern bereichern die traditionellen Disziplinen durch medienanalytische Fragestellungen. In der zweiten Publikation von 1988, dem an abgelegener Stelle erschienenen und deshalb weniger beachteten Band *Ansichten einer künftigen Medienwissenschaft*, den Rainer Bohn, Eggo Müller und Rainer Ruppert herausgegeben haben, wird dagegen das Feld einer neuen Disziplin abgesteckt. Mit Knut Hickethier, Siegfried Zielinski, Werner Faulstich und anderen sind hier Autoren vertreten, die durch ihre nachfolgenden Arbeiten über Rundfunk, Film und Fernsehen zur historisch-theoretischen Fundierung und zur akademischen Institutionalisierung der Medienwissenschaft beigetragen haben.⁹⁴

In diesem Spannungsfeld zwischen Medienwissenschaft und Kulturwissenschaft müßte die künftige Literaturwissenschaft ihren Weg suchen, wenn sie ihren Status als eigenständige und innovative historische Disziplin erhal-

⁹¹ Vgl. Segeberg (Hg.) 1987; Peter Paul Schneider u.a. 1987; Großklaus/ Lämmert (Hg.) 1989; Elm/ Hiebel (Hg.) 1991.

⁹² Vgl. Klepper u.a. (Hg.) 1996, Griem (Hg.) 1998, Hörisch 1999.

⁹³ Vgl. für die Mediävistik bzw. die Frühneuzeitforschung ebenfalls Schmolka-Koerdt u.a. (Hg.) 1988.

⁹⁴ Vgl. dazu den Literaturbericht von Hickethier 1999.

ten will. Das wird vermutlich vor allem dann möglich sein, wenn das Fach die Rolle der Literatur innerhalb der Medienkonkurrenz schärfer konturiert als das bisher der Fall war, ohne dabei über einen schleichenden Literaturzerfall zu klagen oder auf die Geltung eines festen Kanons zu pochen, der sich ohnehin aufgelöst hat, auch wenn er in Seminarpapieren, schulischen Richtlinien oder Köpfen von Literaturliebhabern noch existieren mag.⁹⁵

III. Mediendidaktik und Literaturdidaktik

Es kann kaum Zweifel bestehen, daß die Verknüpfung der Literaturwissenschaft mit den Medien- und Kulturwissenschaften auch erhebliche Konsequenzen für die Literaturdidaktik haben wird. Bereits in der ersten Phase einer Erneuerung der Germanistik in den siebziger Jahren gab es Vorstöße zu einer Mediendidaktik, die von der Literaturwissenschaft getragen wurde. Die Ansätze waren ideologie- und gesellschaftskritisch ausgerichtet, wie die Beiträge zeigen, die in den Zeitschriften *Ästhetik und Kommunikation* (1970ff.) und *Diskussion Deutsch* (1970ff.) veröffentlicht wurden. Die hier formulierten Überlegungen sind in die Beiträge eines Bandes eingegangen, den Erika Dingeldey und Jochen Vogt unter dem Titel *Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht* (1974) veröffentlicht haben.⁹⁶

Da sich die Mediendidaktik der siebziger Jahre nur auf die Arbeiten der Frankfurter Schule beziehen konnte, war die Manipulationstheorie ihre wichtigste Grundlage. Ergänzt wurde sie durch emanzipatorische Aspekte, für die in den Arbeiten von Benjamin und Brecht Anhaltspunkte zu finden waren, nachdem Enzensberger sie in seinem *Baukasten zu einer Theorie der Medien* (1970) bekannt gemacht hatte. Es ging hier vor allem um die Frage, wie die gesellschaftliche Realität in den Massenmedien dargestellt wird und wie die Verschleierung gesellschaftlicher Antagonismen durch eine alternative Medienaneignung durchbrochen werden kann. Mediendidaktik zielte also auf eine Kritik an der Verarbeitung von Wirklichkeit in den Medien, nicht auf Einsichten in die kommunikativen Voraussetzungen und Strukturen des gesellschaftlichen Handelns.

Wenn die neuere Medienwissenschaft diesen ideologiekritischen Strang der Medienanalyse hinter sich gelassen hat, muß das zwar nicht unbedingt

⁹⁵ Vgl. dazu Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 1992 und Matejovski/Kittler (Hg.) 1996.

⁹⁶ Vgl. hier u.a. die Beiträge zu Medienerziehung, Presse, Rundfunk und Fernsehen, visuelle Kommunikation, Werbung.

auch für eine künftige Mediendidaktik gelten. Doch kann sie natürlich nicht auf die Fülle von Einsichten verzichten, die neuere Arbeiten zur Medientheorie und Mediengeschichte über technische, soziale und wahrnehmungspsychologische Aspekte der Erfindung und Nutzung von Medien geliefert haben.⁹⁷ Dennoch müßte zunächst grundsätzlich geklärt werden, welche Wissensbestände eher für eine allgemeine Mediendidaktik und welche eher für eine medienorientierte Literaturdidaktik in Frage kämen.⁹⁸ Denn nicht alle Überlegungen zur kommunikativen und mentalen Funktion von Medien, die ein Schulfach Medienerziehung vermitteln müßte, können Bestandteil des Deutschunterrichts werden, wenn man der Vermittlung von Sprache und Literatur weiterhin einen wichtigen Stellenwert einräumen will, wovon ich hier ausgehe.

Für die Literaturdidaktik sind deshalb die fiktionalen und nichtfiktionalen Textformen, nicht aber die Medien und die Kultur insgesamt Bezugspunkt der Überlegungen. Dennoch wird man bei einer medienbezogenen Literaturdidaktik dem Sachwissen einen großen Stellenwert einräumen müssen. Medienkompetenz ist ohne historisches Wissen nicht möglich. Dazu gehört eine Kenntnis der Voraussetzungen und Besonderheiten wichtiger Medienerfindungen wie Schrift, Buchdruck, Fotografie, Film, Rundfunk, Fernsehen und Computer sowie die Fähigkeit, die kommunikativen Folgen ihrer Verbreitung einschätzen und erläutern zu können. Voraussetzung dafür ist eine Kenntnis medienwissenschaftlicher Grundbegriffe (wie optische und akustische oder natürliche und technische Medien) und die Fähigkeit, diese Terminologie auf Einzelmedien und ihre historische Entwicklung anzuwenden.⁹⁹

Erst diese Kenntnis ermöglicht Aussagen darüber, welchen Einfluß die verschiedenen Medien auf Formen, Inhalte und Rezeptionsweisen literarischer Texte haben. Nicht nur Literaturverfilmungen und Hörspiele sind hier von Bedeutung, sondern auch die Veränderungen der einzelnen Gattungen: z.B. der Wandel der Lyrik durch deren Fixierung mit Hilfe der Schrift, die Rolle von Briefen für den Roman im 18. Jahrhundert oder der Einfluß des Films auf die erzählende Prosa seit Beginn des 20. Jahrhunderts. Mediengeschichte und Literaturanalyse wären also in einer medienorientier-

⁹⁷ Vgl. dazu die Darstellungen bei Faulstich 1998, in dem ein Stichwort zur Mediendidaktik allerdings fehlt.

⁹⁸ Diese Unterscheidung ist in den bisherigen Überlegungen nicht gemacht worden. Vgl. die Beiträge in Jäger (Hg.) 1995, S. 229ff., Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 1997 und Der Deutschunterricht 1997.

⁹⁹ Vgl. dazu Hiebel (Hg.) 1997, Hiebel u.a. 1998.

ten Literaturdidaktik eng aufeinander zu beziehen. Die Literaturwissenschaft hätte dafür die Voraussetzungen in Form von Überblicksdarstellungen zu schaffen.¹⁰⁰

Da nicht nur die Literatur, sondern auch die bildende Kunst und die Musik seit dem 19. Jahrhundert von technischen Medien beeinflusst wurden (wie die Malerei durch die Fotografie oder das Lied durch Rundfunk und Grammophon), gehört zur Medienkompetenz in der Literaturdidaktik auch die Fähigkeit, die medialen Voraussetzungen der verschiedenen Künste zu kennen und diese mit der Literatur und ihren Gattungen (Drama, Prosa und Lyrik) in einen Zusammenhang zu bringen, also intermediale Verknüpfungen und Unterscheidungen vorzunehmen. Das Theater kann dabei eine herausragende Rolle einnehmen. Doch müssen auch andere Gattungen berücksichtigt werden, um das Phänomen der Intermedialität in seiner ganzen Breite deutlich werden zu lassen: z.B. Bildbeschreibungen in der erzählenden Prosa im Vergleich zu Darstellungsweisen in Malerei und Fotografie oder die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der auditiven und der schriftgebundenen Wahrnehmung von lyrischen Texten. Auch hier muß die Literaturwissenschaft in Verbindung mit anderen Kunstwissenschaften Vorleistungen in Form von systematischen Beziehungen zu den verschiedenen Bereichen der Intermedialität erbringen.

Durch die wechselseitige Erhellung von Künsten und Medien können die Besonderheiten der Literatur zweifellos anschaulicher gemacht werden, als dies bei der schriftfixierten Deutung literarischer Werke der Fall ist. Wenn die Literaturdidaktik also die Berührung mit den verschiedenen Medien und den anderen Künsten nicht scheut, wird sie sich auch gegenüber den Forderungen nach einer allgemeinen Mediendidaktik als Teil des Deutschunterrichts behaupten können und dazu beitragen, die Stellung der Literatur innerhalb der Medienkonkurrenz zu stärken oder zumindest ihren Untergang zu verhindern.

IV. Rückblick und Ausblick

Die Frage nach dem Status der Literatur in der Medienkonkurrenz wird zweifellos über den der Literaturwissenschaft in der Konkurrenz der akademischen Disziplinen entscheiden. Bleibt die Literatur auf der Strecke, gilt das notwendigerweise auch für die Literaturwissenschaft. Doch ist die These

¹⁰⁰ Vgl. dazu die in Anm. 15 bis 23 genannten Arbeiten.

vom Zerfall der Literatur keineswegs neu. Enzensberger hat sie in der Formel vom "Tod der Literatur" schon im November 1968 in seinem *Kursbuch*-Aufsatz *Gemeinplätze, die Neueste Literatur betreffend* bekannt gemacht und zugleich ironisch kommentiert. "Was bleibt, stiftet das Fernsehen", so gibt Enzensberger die These wieder (1974, S. 41), die ihm sogar selbst zugeschrieben wurde, obwohl er nur für eine stärkere Hinwendung zu wirklichkeitsorientierten Darstellungsweisen wie Leitartikel, Reisebericht oder Reportage plädiert hatte.

Eine Quelle für die These vom "Tod der Literatur" hat Enzensberger damals allerdings nicht genannt. Sie findet sich erst eineinhalb Jahre später in dem Aufsatz *Baukasten zu einer Theorie der Medien*, der im März 1970 im *Kursbuch* erschien. Die Konzeption eines "emanzipatorischen Mediengebrauchs" führt hier zum Plädoyer für eine neue elektronische Mündlichkeit und für elektronische Bilder. "Die geschriebene Literatur", so Enzensberger, "hat, historisch gesehen, nur wenige Jahrhunderte lang eine dominierende Rolle gespielt. Die Vorherrschaft des Buches wirkt heute bereits wie eine Episode. Ein unvergleichlich längerer Zeitraum ging ihr voraus, in dem die Literatur mündlich war; nunmehr wird sie vom Zeitalter der elektronischen Medien abgelöst, die ihrer Tendenz nach wiederum einen jeden zum Sprechen bringen" (1974, S. 122).

Nicht Brecht und Benjamin allein, sondern auch McLuhan stand hier Pate. Zwar hat ihn Enzensberger hier als "Bauchredner und Propheten" einer "apolitischen Avantgarde" kritisiert (1974, S. 117), die These vom "Ende der Gutenberg-Galaxis" aber aufgenommen und auf die Literatur übertragen. Doch ist die Literatur auch dreißig Jahre später durch die Medienkonkurrenz keineswegs an den Rand gedrängt worden, sondern hat sich inzwischen vom Cyberspace ebenso wie zuvor von Buchdruck, Rundfunk und Film zu neuen Darstellungsweisen inspirieren lassen. Die Literaturwissenschaft muß deshalb keineswegs geschwächt aus den gegenwärtigen Erneuerungsversuchen hervorgehen, wenn sie die Medienanalyse und die Mediengeschichte zum Bestandteil ihrer Methodik macht, um dazu beizutragen, daß die Literatur in Vergangenheit und Gegenwart wieder ein wenig besser verstanden wird also ohne sie.

Literatur:

(SchJb = Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft)

Anderegg, Johannes/ Kunz, Edith Anna (Hg.): Kulturwissenschaften. Positionen und Perspektiven. Bielefeld 1999.

Arnheim, Rudolf: Film als Kunst. Neuausgabe. München, Wien 1974 [zuerst 1932].

Arnheim, Rudolf: Rundfunk als Hörkunst. München, Wien 1979 [zuerst engl. 1936].

Althaus, Hans Peter/ Henne, Helmut/ Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. 3 Bde. Tübingen 1973 [2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. 1980].

Arnold, Werner u.a. (Hg.): Die Erforschung der Buch- und Bibliotheksgeschichte. Wiesbaden 1987.

Assmann, Aleida u.a. (Hg.): Schrift und Gedächtnis. München 1983 (Archäologie der literarischen Kommunikation I).

Assmann, Aleida und Jan (Hg.): Kanon und Zensur. München 1987 (Archäologie der literarischen Kommunikation II).

Assmann, Aleida (Hg.): Weisheit. München 1991 (Archäologie der literarischen Kommunikation III).

Assmann, Jan/ Gladikow, Burkhard (Hg.): Text und Kommentar. München 1995 (Archäologie der literarischen Kommunikation IV).

Assmann, Aleida und Jan (Hg.): Schleier und Schwelle - Geheimnis und Offenbarung. München 1998 (Archäologie der literarischen Kommunikation V, 2).

Bachleitner, Norbert: Kleine Geschichte des deutschen Feuilletonromans. Tübingen: Narr 1999.

Barner, Wilfried/ König, Christoph (Hg.): Zeitenwechsel. Germanistische Literaturwissenschaft vor und nach 1945. Frankfurt/Main 1996.

Barner, Wilfried: Kommt der Literaturwissenschaft ihr Gegenstand abhandeln? Vorüberlegungen zu einer Diskussion. In: SchJb 41 (1997), S. 1-8.

Barner, Wilfried: [...] Zur ersten Diskussionsrunde. In: SchJb 42 (1998), S. 457-462.

Barner, Wilfried: [...] Zur zweiten Diskussionsrunde. In: SchJb 43 (1999), S. 447-450.

Basler, Moritz (Hg.): New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur. Frankfurt/Main 1995 (Fischer TB 11589).

Baudelaire, Charles: Der Salon 1859 [1859]. In: Ders.: Sämtliche Werke und Briefe in acht Bänden. Hg. von Friedhelm Kemp und Claude Pichois. München 1989-1992, Bd. 5. (1989), S. 127-212 [S. 133-140: Das moderne Publikum und die Photographie].

Beilenhoff, Wolfgang (Hg.): Poetik des Films. Deutsche Erstausgabe der filmtheoretischen Texte der russischen Formalisten. Mit Nachwort und Anmerkungen. München 1974 [zuerst russ. 1927].

Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie. Frankfurt/Main 1963 (S. 28) [enthält u.a. "Kleine Geschichte der Photographie", 1931].

Böhme, Hartmut/ Schärpe, Klaus (Hg.): Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle. Reinbek 1996.

Böhme, Hartmut: Zur Gegenstandsfrage der Germanistik und Kulturwissenschaft. In: SchJb 42 (1998), S. 478-485.

Böhme, Hartmut/ Matussek, Peter/ Müller, Lothar: Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek 2000 (re 55608).

Bohrer, Karl Heinz: Die Grenzen des Ästhetischen. München 1998.

Bohn, Rainer/ Müller, Eggo/ Ruppert, Rainer (Hg.): Ansichten einer künftigen Medienwissenschaft. Berlin 1988.

Bolz, Norbert u.a. (Hg.): Computer als Medium. München 1994 (Literatur- und Medienanalysen 4).

Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke 18: Schriften zur Kunst und Literatur 1. Frankfurt/Main 1967 (werkausgabe edition suhrkamp).

Breidecker, Volker: "Ferne Nähe". Kracauer, Panofsky und "the Warburg tradition". In: Kracauer, Siegfried/ Panofsky, Erwin: Briefwechsel 1941-1966. Hg. von V.B. Berlin 1996, S. 129-226.

Brockmeier, Jens: Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München 1998.

Bumke, Joachim: Höfische Kultur. Literatur und Gesellschaft im hohen Mittelalter. 2 Bde. München 1986.

Darnton, Robert: Glänzende Geschäfte. Die Verbreitung von Diderots "Enzyklopädie", oder: Wie verkauft man Wissen mit Gewinn? Frankfurt/Main 1998 (Fischer TB 12335) [zuerst engl. 1979].

Der Deutschunterricht 49 (1997), H. 3: Medienaneignung.

Dingeldey, Erika/ Vogt, Jochen: (Hg.): Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht. Ein Handbuch. München 1974 (UTB 299).

Elm, Theo/ Hiebel, Hans H. (Hg.): Medien und Maschinen. Literatur im technischen Zeitalter. Freiburg/Br. 1991.

Engelsing, Rolf: *Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft.* Stuttgart 1973.

Engelsing, Rolf: *Der Bürger als Leser. Lesergeschichte in Deutschland 1500-1800.* Stuttgart 1974.

Enzensberger, Hans Magnus: *Palaver. Politische Überlegungen (1967-1973).* Frankfurt/Main 1974 (es 696).

Faulstich, Werner (Hg.): *Grundwissen Medien.* 3. Aufl. München 1998.

Fischer, Dieter: *Von Börne bis Kraus. Auseinandersetzungen um die Zeitung und ihre Sprache.* In: *Publizistik* 28 (1983), H. 4, S. 525-546.

Fohrmann, Jürgen/ Müller, Harro (Hg.): *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft.* Frankfurt/Main 1988.

Gebauer, Gunter (Hg.): *Das Laokoon-Projekt. Pläne einer semiotischen Ästhetik.* Stuttgart 1984.

Giesecke, Michael: *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien.* Frankfurt/Main 1991.

Glaser, Renate/ Luserke, Matthias (Hg.): *Literaturwissenschaft - Kulturwissenschaft. Positionen, Themen, Perspektiven.* Opladen 1996.

Goody, Jack u.a.: *Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Mit einer Einleitung von Heinz Schlaffer.* Frankfurt/Main 1986 (stw 600).

Graevenitz, Gerhart von: *Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft. Eine Erwiderung.* In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 73 (1999), H. 1, 94-116.

Greve, Ludwig u.a. (Hg.): Hätte ich das Kino! Die Schriftsteller und der Stummfilm. Ausstellungskatalog. Marbach 1976.

Griem, Julika (Hg.): Bildschirmfiktionen. Interferenzen zwischen Literatur und neuen Medien. Tübingen 1998.

Großklaus, Götz/ Lämmert, Eberhard (Hg.): Literatur in einer industriellen Kultur. Stuttgart 1989.

Grubmüller, Klaus: Wie kann die 'Mediävistik' ihren Gegenstand verlieren? In: SchJb 43 (1999), S. 466-469.

Gumbrecht, Hans Ulrich/ Pfeiffer, K. Ludwig (Hg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt/Main 1988 (stw 750).

Gumbrecht, Hans Ulrich: Medium Literatur. In: Manfred Faßler/ Wulf Halbach (Hg.): Geschichte der Medien. München 1998 (UTB 1984), S. 83-107.

Haug, Walter: Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft? In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 73 (1999), H. 1, S. 69-93.

Havelock, Eric A.: Als die Muse schreiben lernte. Frankfurt/Main 1992 [zuerst engl. 1986].

Havelock, Eric A.: Schriftlichkeit: das griechische Alphabet als kulturelle Revolution. Mit einer Einleitung von Aleida und Jan Assmann. Weinheim 1990.

Hauser, Arnold: Sozialgeschichte der Kunst und Literatur. München 1953.

Hay, Gerhard (Hg.): Literatur und Rundfunk 1923-1933. Hildesheim 1975.

Helbig, Jörg (Hg.): Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets. Berlin u.a. 1998.

Herman, Jost: Literaturwissenschaft und Kunstwissenschaft. Methodische Wechselbeziehungen seit 1900. 2., verb. Aufl. 1970.

Hickethier, Knut: Zwischen Gutenberg-Galaxis und Bilder-Universum. Medien als neues Paradigma, Welt zu erklären. In: Geschichte und Gesellschaft 25 (1999). H. 1, S. 146-171.

Hiebel, Hans H. (Hg.): Kleine Medienchronik. Vom ersten Schriftzeichen zum Mikrochip. München 1997 (Becksche Reihe 1206).

Hiebel, Hans H. u.a.: Die Medien. Logik, Leistung, Geschichte. München 1998 (UTB 2029).

Hörisch, Jochen/ Wetzels, Michael (Hg.): Armaturen der Sinne. Literarische und technische Medien 1870 bis 1920. München 1990 (Literatur- und Medienanalysen 2).

Hörisch, Jochen: Ende der Vorstellung. Die Poesie der Medien. Frankfurt/Main 1999 (es 2115).

Innis, Harold: Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Hg. [und mit einer Einleitung] von Karlheinz Barck. Wien, New York 1997.

Jäger, Ludwig/ Switalla, Bernd (Hg.): Germanistik in der Mediengesellschaft. München 1994.

Jäger, Ludwig (Hg.): Germanistik. Disziplinäre Identität und kulturelle Leistung. Vorträge des deutschen Germanistentages 1994. Weinheim 1995.

Jay, Martin: Massenkultur und deutsche intellektuelle Emigration. Der Fall Max Horkheimer und Siegfried Kracauer. In: Ilja Srubar (Hg.): Exil, Wissenschaft, Identität. Die Emigration deutscher Sozialwissenschaftler 1933-1945. Frankfurt/Main 1988 (stw 702), S. 227-251.

Kaes, Anton (Hg.): Kino-Debatte. Texte zum Verhältnis von Literatur und Film 1909-1929. München 1978.

Kausch, Michael: Kulturindustrie und Populärkultur. Kritische Theorie der Massenmedien. Frankfurt/Main 1988 (Fischer TB 6636).

Kellner, Douglas: Kulturindustrie und Massenkommunikation. Die Kritische Theorie und ihre Folgen. In: Wolfgang Bonß/ Axel Honneth (Hg.): Sozialforschung als Kritik. Zum sozialwissenschaftlichen Potential der Kritischen Theorie. Frankfurt/Main 1982 (stw 400), S. 482-515.

Kittler, Friedrich: Aufschreibesysteme 1800/1900. 3., vollst. überarb. Aufl. München 1995 [zuerst 1985, Nachwort zuerst 1987].

Kittler, Friedrich: Grammophon, Film, Typewriter. Berlin 1986.

Kittler, Friedrich: Draculas Vermächtnis. Technische Schriften. Leipzig 1993 (Reclam-Bibliothek 1476).

Kittler, Friedrich A./ Tholen, Georg Christoph (Hg.): Arsenal der Seele. Literatur- und Medienanalyse seit 1870. München 1989 (Literatur- und Medienanalysen 1).

Klepper, Martin u.a. (Hg.): Hyperkultur. Zur Fiktion des Computerzeitalters. Berlin, New York 1996.

Kracauer, Siegfried: Das Ornament der Masse. Essays. Frankfurt/Main 1977 [zuerst 1963; enthält Artikel und Aufsätze aus der "Frankfurter Zeitung" von 1925 bis 1931] Kracauer, Siegfried: Von Caligari zu Hitler. Eine psychologische Geschichte des deutschen Films. Frankfurt/Main 1993 (stw 479) [Anhang 1: Propaganda und der Nazikriegsfilm (1942); Anhang 2: Filmkritiken 1924 bis 1939].

Kemp, Wolfgang (Hg.): Theorie der Fotografie. 3 Bde. München 1979-1983 (Bd. I: 1839-1912; Bd. II: 1912-1945; Bd. III: 1945-1980).

Klepper, Martin u.a. (Hg.): Hyperkultur. Zur Fiktion des Computerzeitalters. Berlin, New York 1996.

Klier, Helmar (Hg.): Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum. Texte zum Selbstverständnis. Darmstadt 1981 (Wege der Forschung, Bd. 548).

Kloock, Daniela/Spahr, Angela (Hg.): Medientheorien. Eine Einführung. München 1997 (UTB 1986).

Koebner, Thomas (Hg.): Laokoon und kein Ende. Der Wettstreit der Künste. München 1989.

König, Christoph/ Lämmert, Eberhard (Hg.): Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 1910 bis 1925. Frankfurt/Main 1993.

Koppen, Erwin: Literatur und Photographie. Über Geschichte und Thematik einer Medienentdeckung. Stuttgart 1987.

Krauss, Rolf H.: Photographie und Literatur. Zur photographischen Wahrnehmung in der deutschsprachigen Literatur des 19. Jahrhunderts. Ostfildern 1999.

Krenzlin, Norbert (Hg.): Zwischen Angstmetapher und Terminus. Theorien der Massenkultur seit Nietzsche. Berlin 1992.

Kullmann, Wolfgang: Hintergründe und Motive der Platonischen Schriftkritik. In: Ders./ Michael Reichel (Hg.): Der Übergang von der Mündlichkeit zur Literatur bei den Griechen. Tübingen 1990, S. 318-334.

Lessing, Gotthold Ephraim: Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie (1766). In: Ders.: Werke. Hg. von Herbert G. Göpfert. 8 Bde. München 1996, Bd. 6, S. 7-187.

Lord, Albert B.: Der Sänger erzählt. Wie ein Epos entsteht. München 1965 [zuerst engl. 1960].

Maase, Kaspar: Grenzenloses Vergnügen. Der Aufstieg der Massenkultur 1850-1970. Frankfurt/Main 1997 (Fischer TB 6636).

Matejovski, Dirk/ Kittler, Friedrich (Hg.): Literatur im Informationszeitalter. Frankfurt/Main, New York 1996.

McLuhan, Marshall: Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Bonn u.a 1995 [engl. 1962, dt. 1968].

McLuhan, Marshall: Die magischen Kanäle/ Understanding Media. Dresden, Basel 1994 [engl. 1964].

Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 44 (1997, H. 1/März: Medienwissenschaft und Medienerziehung.

Müller, Jan-Dirk (Hg.): 'Aufführung' und 'Schrift' in Mittelalter und früher Neuzeit. Stuttgart, Weimar 1996 (Germanistische Symposien, Berichtsbände 17).

Naumann, Barbara (Hg.): Vom Doppelleben der Bilder. Bildmedien und ihre Texte. München 1993.

Neuschäfer, Hans-Jörg u.a. (Hg.): Der französische Feuilletonroman. Die Entstehung der Serienliteratur im Medium der Tageszeitung. Darmstadt 1986.

Noelle-Neumann, Elisabeth/ Schulz, Winfried/ Wilke, Jürgen (Hg.): Das Fischer Lexikon Publizistik/ Massenkommunikation. 5., aktual. Aufl. Frankfurt/ Main 1999

Ong, Walter: Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen 1987 [zuerst engl. 1982].

Paech, Joachim: Literatur und Film. Stuttgart 1988.

Paech, Joachim (Hg.): Film, Fernsehen, Video und die Künste. Strategien der Intermedialität. Stuttgart 1994.

Panofsky, Erwin: Stil und Medium im Film [1936/1947]. In: Ders.: Stil und Medium im Film & Die ideologischen Vorläufer des Rolls-Royce-Kühlers. Frankfurt/Main 1999 (Fischer TB 14263), S. 19-57.

Rosenberg, Rainer: Die Sublimierung der Literaturgeschichte oder: ihre Reinigung von den Materialitäten der Kommunikation. In: Hans Ulrich Gumbrecht/ K. Ludwig Pfeifer (Hg.): Materialitäten der Kommunikation. Frankfurt/Main 1988 (stw 750), S. 107-120.

Schenda, Rudolf: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770-1910. Frankfurt/Main 1970.

Schlaffer, Heinz: Unwissenschaftliche Bedingungen der Literaturwissenschaft. In: SchJb 48 (1998), S. 486-490.

Schlaffer, Heinz: Der Bürger als Held. Sozialgeschichtliche Auflösung literarischer Widersprüche. Frankfurt/Main 1973.

Schmolka-Koerdt u.a. (Hg.): Der Ursprung von Literatur. Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1450 und 1650. München 1988.

Schneider, Peter-Paul u.a.: Literatur im Industriezeitalter. 2 Bde. [Ausstellungskatalog]. Marbach 1987.

Schön, Erich: Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlung des Lesers: Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart 1987.

Schönert, Jörg: Warum Literaturwissenschaft heute nicht nur Literaturwissenschaft sein soll. In: SchJb 42 (1998a), S. 491-494.

Schönert, Jörg: "Medienkulturkompetenz" als Ausbildungsleistung der Germanistik?. In: Der Deutschunterricht 50 (1998b), H. 6, S. 62-69.

Schöttker, Detlev: Theorien literarischer Rezeption. Rezeptionsästhetik, Rezeptionsforschung. Empirische Literaturwissenschaft. In: Heinrich Detering/

Heinz Ludwig Arnold (Hg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. 3. Aufl. München 1999 (dtv 30171), S. 537-554.

Schöttker, Detlev: Film als Herausforderung der Kulturwissenschaft. Siegfried Kracauer und Erwin Panofsky. In: Merkur 51 (1997), H. 8, S. 726-733.

Schöttker, Detlev (Hg.): Von der Stimme zum Internet. Beiträge aus der Geschichte der Medienanalyse. Göttingen 1999a (UTB 2109).

Schöttker, Detlev: Konstruktiver Fragmentarismus. Form und Rezeption der Schriften Walter Benjamins. Frankfurt/Main 1999b (stw 1428).

Schütz, Erhard/ Wegmann, Thomas: Literatur und Medien. In: Heinrich Detering/ Heinz Ludwig Arnold (Hg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. 3. Aufl. München 1999 (dtv 30171), S. 52-78.

Segeberg, Harro (Hg.): Technik in der Literatur. Ein Forschungsüberblick und zwölf Aufsätze. Frankfurt/Main 1987 (stw 655).

Segeberg, Harro (Hg.): Die Mobilisierung des Sehens. Zur Vor- und Frühgeschichte des Films in Literatur und Kunst. München 1996.

Stearn, Gerald Emanuel (Hg.): McLuhan für und wider. Düsseldorf, Wien 1969 [zuerst engl. 1968].

Stingelin, Martin/ Scherer, Wolfgang (Hg.): HardWar/ SoftWar. Krieg und Medien 1914 bis 1945. München 1991 (Literatur- und Medienanalysen 3).

Walzel, Oskar: Wechselseitige Erhellung der Künste. Ein Beitrag zur Würdigung kunstgeschichtlicher Begriffe. Berlin 1917.

Weisstein, Ulrich (Hg.): Literatur und bildende Kunst. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes. Berlin 1992.

Wenzel, Horst: Hören und Sehen, Schrift und Bild. Kultur und Gedächtnis im Mittelalter. München 1995.

Wenzel, Horst: Systole - Diastole. Mediävistik zwischen Textphilologie und Kulturwissenschaft. In: SchJb 43 (1999), S. 479-487.

Wiggershaus, Rolf: Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Bedeutung, politische Entwicklung. München 1986.

Wirth, Uwe: Literatur im Internet. Oder: Wen kümmert's, wer liest? In: Stefan Münker/ Alexander Roesler (Hg.): Mythos Internet. Frankfurt/Main 1997 (es 2010), S. 319-337.

Wittmann, Reinhard: Geschichte des deutschen Buchhandels. München 1991.

Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 28 (1998), H. 111: Radio [Themenheft].

Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 22 (1992), H. 87/88: Literaturzerfall im Medienzeitalter? Hg. von Helmut Kreuzer.

Zeitschrift für deutsche Philologie 116 (1997), Sonderheft: Philologie als Textwissenschaft. Alte und neue Horizonte. Hg. von Helmut Tervooren und Horst Wenzel.

Zima, Peter V. (Hg.): Literatur intermedial. Musik, Malerei, Photographie, Film. Darmstadt 1995.

Zimmermann, Harro: RadioHören - der Sinn der Vernunft. Forschungsperspektiven zwischen Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften. In: Jahrbuch zur Literatur der Weimarer Republik 4 (1998), S. 11-47.

Zumthor, Paul: Einführung in die mündliche Dichtung. Berlin 1990 (zuerst franz. 1983).

Zum Verhältnis von Sprach- und Literaturdidaktik in der Deutschlehrausbildung

Spezialisierung in der Deutschdidaktik

Kaspar H. Spinner

Sprach- und Literaturwissenschaft sind Disziplinen, die immer weniger im Dialog miteinander stehen. In Sprach- und Literaturdidaktik ist heute eine ähnliche Tendenz festzustellen. Der Grund ist die zunehmende Spezialisierung in der Forschung, eine Entwicklung, die als Ausdruck eines Gewinns an Wissenschaftlichkeit durchaus zu begrüßen ist.

Für das Lehramtsstudium ist das Auseinanderdriften allerdings nicht unproblematisch. Die Studierenden sollten für das ganze Fach ausgebildet werden, und zwar für einen Unterricht, der, wie die Lehrpläne immer wieder fordern, die einzelnen Arbeitsbereiche integriert und nicht in Rechtschreib-, Grammatik-, Aufsatz-, Literatur- und Medienstunden zersplittert. Ausbildung in Fachdidaktik muss deshalb immer auch die Verbindung zwischen sprachlichem und literarischem Lernen im Blick haben. Dieser Aufgabe gelten die folgenden Ausführungen.

Zunächst stelle ich ein Beispiel für integrierenden Deutschunterricht vor, das aus der Ausbildungspraxis stammt; es handelt sich um eine Unterrichtsstunde, die ich vor Studierenden und vor Referendaren in einer 5. bzw. einer 6. Hauptschulklasse gehalten habe.

Ein Beispiel für integrierenden Deutschunterricht

Grundlage für die Unterrichtseinheit ist der folgende Text von Ursula Wölfel:

Die Geschichte vom lustigen Mädchen

Ein Mädchen wollte nicht immer tun, was alle tun. Das fand es langweilig. Darum ging es nur noch rückwärts durch die Tür. Dabei überrannte es einmal den Großvater, und das tat dem Mädchen leid. Es gewöhnte sich das Rückwärtsgehen wieder ab. Aber wenn jetzt jemand "Guten Morgen" sagte, antwortete das Mädchen: "Gute Besserung!", und wenn ihm jemand "Guten Appetit!" wünschte, sagte es: "Glückliche Reise!", und wenn jemand niesen musste, rief es: "Herzlich Willkommen!", und wenn es aus Versehen einem auf den Fuß trat, sagte es zur Entschuldigung:

“Fröhliche Ostern!” Darüber ärgerten sich manche Leute, und das Mädchen gewöhnte sich auch dies wieder ab.

Von nun an setzte es sich beim Essen auf den Tisch und stellte den Teller auf den Stuhl. Bei einem großen Familienfest regten die Tanten und Onkel sich sehr darüber auf. Aber wem schadete das denn? Das Mädchen kümmerte sich nicht um die Tanten und Onkel. Es aß jetzt immer so und fand das sogar bequem. (Wölfel 1974, S. 16)

Ich begann meinen Unterricht in den beiden Klassen mit der Ankündigung, dass ich etwas spielen werde und die Kinder mich beobachten sollten. Dann verließ ich das Klassenzimmer und kam wieder rückwärts zur Türe herein, sagte “schlechten Abend” und schrieb in Spiegelschrift DAS LUSTIGE MÄDCHEN an die Tafel. Die Kinder nannten daraufhin, was sie beobachtet hatten. Dann folgte ein kurzes Gespräch darüber, was man sich unter einem lustigen Mädchen vorstellen kann.

Nun wurden Arbeitsaufträge erteilt. Einige Schüler sollten die Geschichte von Ursula Wölfel zu Ende bzw. weiterschreiben. Andere sollten sich vorstellen, sie seien eine der Tanten, die am Familienfest waren, und einer Freundin einen Brief schreiben. Wiederum andere sollten Tagebuchnotizen des lustigen Mädchens verfassen. Zweimal zwei Kinder erhielten den Auftrag, ein kleines Rollenspiel zu folgender Situation vorzubereiten: Eine Tante, die sich über das lustige Mädchen aufgeregt hat, erzählt ihrer Freundin von dem Familienfest; die Freundin findet das Verhalten nicht so schlimm und nimmt das Mädchen in Schutz.

Die Kinder, die ihren Arbeitsauftrag erledigt hatten, kamen zu mir und zeigten mir das Ergebnis. Um die Zeit, bis alle fertig waren, zu überbrücken, erhielten die schnelleren Kinder einen Zusatzauftrag; sie sollten sich z.B. gegenseitig ihre Texte vorlesen; bei einigen besprach ich Rechtschreibfehler. Kinder, die einen Brief der Tante verfasst hatten, gaben ihren Text an ein anderes Kind weiter, das nun einen Antwortbrief der Freundin schrieb; die Freundin sollte das Mädchen verteidigen.

In der gemeinsamen Auswertung wurden einige Texte vorgelesen; beim Rollenspiel, das nach zwei/drei Sätzen schon beendet war, halfen “Hilfs-

Ichs" der "Freundin": Ich fragte, ob jemandem etwas einfiel, was die Freundin noch sagen könnte, um das Mädchen zu verteidigen. Wer eine Idee hatte, kam nach vorne, stellte sich neben das spielende Kind und sagte sein Argument.

Ausgehend von den geschriebenen Texten griff ich in jeder Klasse ein Grammatikproblem heraus; in der einen Klasse thematisierte ich den Tempusgebrauch beim Tagebuch (Perfekt vs. Präteritum), in der anderen Klasse fanden sich in den Texten Formulierungen wie "sie saß sich auf den Boden" und "sie lag ihre Hausaufgaben auf den Stuhl", die zu einer kurzen Erörterung Anlass boten.

Den Abschluss bildete eine improvisierte Erzählung; die Kinder sammelten in Partnerarbeit Ideen, was ein Lehrer noch alles verkehrt machen könnte (vgl. den Einstieg in die Stunde); sie schrieben zwei oder drei Einfälle auf einen Zettel. Diese Zettel wurden auf den Boden gelegt. Ich nahm nun einen Zettel und begann, eine Geschichte vom Lehrer, der alles verkehrt macht, zu erzählen und baute dabei das, was auf dem Zettel stand, ein. Dann reichte mir ein Kind einen weiteren Zettel, dessen Inhalt ich für das Weitererzählen verwendete usw. - Diese Lehrererzählung hatte vor allem die Funktion eines vergnüglichen Abschlusses.

Ein solcher Unterricht verbindet verschiedene Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts: Lesen und kreatives Schreiben haben die Hauptrolle gespielt, Argumentieren im Rollenspiel, Grammatik und (zumindest für einige Schüler) Rechtschreiben sind angesprochen worden.

Ich stelle in Ausbildungssituationen immer wieder fest, dass den Studierenden die Planung von solchen Unterrichtsstunden durchaus schwer fällt. Dabei möchte ich in keiner Weise die Integration zum Fetisch erheben - das führt zu verkrampften und künstlichen Zusammenklitterungen. Es gilt aber die Tatsache, dass sich sprachliche und literarische Lernprozesse gegenseitig stützen können, fruchtbar zu machen. Dazu muss in Studium und Referendariat angeleitet werden.

Das Unterrichtsbeispiel zum "Lustigen Mädchen" bezieht sich auf untere Schulstufen. In höheren Klassen lässt sich die Notwendigkeit eines Zusam-

menwirkens von Sprach- und Literaturunterricht vor allem am Problem der Textanalyse aufzeigen; deshalb gehe ich darauf im Folgenden näher ein.

Ein Hauptproblem in oberen Klassen: Literarische Interpretation und sprachliche Analyse

Interpretieren und Analysieren von Texten gehört zu den zentralen Zielen im Deutschunterricht der oberen Klassen. Aufgabenstellungen in der Art von “Analysieren Sie das Gedicht nach Inhalt, Aufbau und Form” kommen in Klassenarbeiten immer wieder vor. Schülerinnen und Schüler tun sich allerdings meist schwer damit, die festgestellten sprachlichen Merkmale mit der inhaltlichen Interpretation zu verbinden. So bleibt es dann bei einer unverbundenen Aneinanderreihung einiger spärlicher Beobachtungen.

Mehrfach habe ich Klagen von Referendar(inn)en und jungen Lehrer(inne)n gehört, dass sie im Studium zu wenig mit der genauen sprachlichen Analyse von Texten, die sie beim Unterrichten brauchen, vertraut gemacht worden seien; sie hätten mehr über Ergebnisse der Interpretation als über die Wege des Interpretierens erfahren. Vor 40/50 Jahren, in den Zeiten der Werkinterpretation, war das sorgfältige Interpretieren mit der genauen Untersuchung der Ausdrucksmittel noch ein Kern germanistischer Ausbildung. Die Kritik an der werkimmanenten Interpretation in den 70er Jahren hatte dann andere Zugangsweisen zu literarischen Texten wichtig werden lassen. Es ist heute mehr als früher die Aufgabe der Fachdidaktik, zu zeigen, wie eine Analysekompetenz aufgebaut werden kann, die sprachliche und literarische Aspekte miteinander verbindet.

Die wichtigste Methode, mit der man den Blick für die sprachliche Gestaltung von Texten schärfen kann, ist m.E. das operationale Vorgehen. Es sei an einem Beispiel erläutert:

Operationale Textanalyse: Ein Beispiel

Textgrundlage ist ein Gedicht von Jürgen Becker:

Das Fenster am Ende des Korridors

Der Himmel, die Landschaft, der Fluss:
Ein Bild hängt am Ende des
Korridors
das Bild am Ende des Korridors.
Mit Fluss, Landschaft und
Himmel.

Links und rechts die Appartements;
die Feuerlösch-Anlage. Das Summen des Aufzugs.
Die Zeit nach Büroschluss. Abweisende Gesichter,
kein Wort und keine Zärtlichkeit.
Jemand wird den Anfang machen
und an seiner Tür vorbeigehen
und weitergehen durch das Bild
hinaus in den Raum zum Fliegen. (Becker 1977, S.21)

Neben die beiden ersten Verse des Originals habe ich eine Formulierungsvariante gesetzt, die der deutschen Normalsyntax folgt. Durch dieses Vorgehen wird ins Bewusstsein gehoben, dass der Text auch anders formuliert sein könnte. Es geht also darum, die vorliegenden Formulierungen nicht einfach als selbstverständlich hinzunehmen. Einen solchen fremden Blick zu erzeugen ist eine Grundlage für sprachliche Textanalyse.

Der Vergleich der Textvarianten zielt in dem hier vorgestellten Beispiel vor allem auf Unterschiede in der Syntax. Man kann erkennen, dass in der originalen Fassung der beiden ersten Zeilen kein finites Verb vorkommt, dass die Aufzählung in asyndetischer Reihung erfolgt, dass der bestimmte Artikel verwendet wird; damit hängt zusammen, dass es keine Thema-Rhema-Abfolge im gewohnten Sinne gibt. Durch die Voranstellung von "Der Himmel, die Landschaft, der Fluss" entsteht ein Rätselcharakter: Man weiß zunächst nicht, dass es sich um ein Bild handelt. In Bezug auf die Reihenfolge der Substantive kann man sagen, dass "Fluss, Landschaft und Himmel" im umformulierten Text als Vordergrund, Mittelgrund, Hintergrund verstanden werden kann. Bei Becker ist die Reihenfolge umgekehrt.

Man kann im Unterricht die Stilanalyse zusätzlich verbinden mit Überlegungen zu markierter und normaler Wortstellung und so grundsätzliche Einsichten in die Bedeutung der Wortstellung gewinnen. Der flexible Um-

gang mit Formulierungsvarianten und die Beurteilung ihrer Wirkung ist im übrigen auch eine Hilfe für die Entwicklung von Schreibkompetenz.

Falls man noch stärker die Semantik einbeziehen will, kann man weitere Operationen einbeziehen, z.B. das Austauschen von einzelnen Wörtern (z.B. "Hochhaus" und "Straße" statt "Landschaft" und "Fluss").

Wenn bei solchen Vergleichen über die Wirkung nachgedacht wird, die die verschiedenen Varianten beim Lesen auslösen, verbindet sich die sprachliche Beobachtung mit der inhaltlichen Interpretation. Nach der vergleichenden Untersuchung der ersten zwei Zeilen dürfte es Schülerinnen und Schülern leichter fallen, nun auch den weiteren Verlauf des Gedichtes zu analysieren und dabei z.B. zu entdecken, dass der verblose Stil noch vier Zeilen weitergeht. Dann erfolgt ein Wechsel, der sich schon in der Interpunktion ausdrückt: Die vier letzten Zeilen werden von einem einzigen Satz gebildet, der drei Infinitive enthält, die mit "und" verbunden sind, und zusätzlich einen substantivierten Infinitiv. Die Statik der ersten Zeilen ist hier in Bewegung übergegangen.

Durch solche Analysen erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass man auch im Literaturunterricht exakt arbeiten kann und dass ihr grammatisches Wissen fruchtbar werden kann. Die Beschäftigung mit Grammatik erscheint so nicht als funktionslos; damit ist auch die Chance größer, dass die grammatischen Kategorien nicht immer wieder vergessen werden, weil sie keine Anwendung finden.

Als Ergänzung: Strukturalistische und dekonstruktivistische Zugänge

Eine Verbindung sprach- und literaturwissenschaftlicher Zugangsweisen ist auch beim Strukturalismus und bei der Dekonstruktion gegeben. Diese neueren Analyseansätze eröffnen auch Perspektiven für den Unterricht.

Der Strukturalismus lenkt den Blick darauf, dass sich Bedeutungen nicht durch den Verweis auf Sachverhalte, sondern durch die gegenseitige Abgrenzung der Zeichen (Wörter) voneinander ergeben (die Bedeutung einer Farbbezeichnung z.B. erschließt sich durch ihren Stellenwert in der Skala der Farbbezeichnungen) . Besonders gerne arbeitet man im Strukturalismus

mit Oppositionspaaren. Dies lässt sich als Verfahren gut für die Textanalyse im Unterricht nutzen. Beim Gedicht von Becker kann man z.B. folgende Gegenüberstellung vornehmen (die wörtlichen Übernahmen jeweils in Anführungszeichen):

	“Landschaft”	
	“Büro”welt	
	geschlossener	Raum
	(“Korridor”, “Appartements”)	
	“Raum zum Fliegen”	
	Wörter der traditionellen	
	Dichtersprache	
	Fremdwörter	
keine Negationen	Negation (“kein”)	
	“-schluss”	
		“Anfang”

Diese semantischen Oppositionen können durch die syntaktischen Merkmale, die oben genannt wurden, ergänzt werden. Zu beachten ist, dass das strukturalistische Vorgehen mit Oppositionsbeziehungen bei manchen Texten differenziert werden muss. Es kann z.B. sein, dass im Verlauf eines Textes Umwertungen vorkommen und sich die Zuordnung verschiebt.

Für eine dekonstruktivistische Analyse ist im Gedicht von Becker der Übergang von der ersten Zeile zur zweiten interessant: Die aufgebaute Erwartung des Lesers wird mit der zweiten Zeile enttäuscht: Bei der in der ersten Zeile evozierten Landschaft handelt sich nur um ein Bild. Es wird also die traditionelle Vorstellung von Naturlyrik aufgerufen und demontiert. Aber selbst die Bezeichnung “Bild” ist nicht eindeutig: Im Titel ist von “Fenster” die Rede. Handelt es sich um ein Fenster, das wie ein Bild erscheint, oder ist es ein Bild, das in der Wahrnehmung des lyrischen Ich zum Fenster zu einer anderen, vorgestellten Welt wird? Die Ambivalenz zwischen Titel und Text ist nicht auflösbar.

Im Schulunterricht ist die Reichweite dekonstruktivistischer Lektüre zweifellos begrenzt; sie setzt immer schon Interpretation voraus und eignet sich

deshalb kaum für erste Zugänge. Aber sie lenkt doch den Blick auf das, was auf der sprachlichen Oberfläche geschieht, sie hält dazu an, sich nicht vor-schnell mit zugeschriebenen Bedeutungen zufrieden zu geben. Sie kann insbesondere auch bei Lehrerinnen und Lehrern eine neue Aufmerksamkeit für überraschende, die gewohnten Interpretationsbahnen durchbrechende Deutungen der Schülerinnen und Schüler wecken. Ich stelle bei mir selbst fest, dass durch die Beschäftigung mit dekonstruktivistischer Literaturtheorie mein Interesse für nicht stromlinienförmig verlaufende Unterrichtsgespräche gestiegen ist. Eine für mich und die Studierenden ebenso überraschende wie spannende Situation hat sich kürzlich in meinem Praktikum beim Vergleich eines Textausschnittes aus Ernst Jüngers "Kampf als inneres Erlebnis" mit Remarques "Im Westen nichts Neues" ergeben: Einige Schüler schätzten Jüngers Text als ironisch ein. Sätze wie "Da ballte sich reinster Kriegergeist" oder "Ein Wille lohte hinter bleichen Gesichtern" konnten sie nicht ernst nehmen. In der ironischen Interpretation artikuliert sich eine Distanz zum Früheren und wird zugleich die eigene Bewertung des Krieges fassbar.

Mit den Hinweisen auf Strukturalismus und Dekonstruktion sollte verdeutlicht worden sein, dass gerade Theorien, die im Schnittpunkt zwischen Literatur- und Sprachwissenschaft liegen, für das deutschdidaktische Denken besonders furchtbar werden können. Dies gilt in ähnlicher Weise z.B. für die moderne Metaphertheorie oder die Prototypentheorie. Auf letztere Weise ich meine Studierenden jeweils schon im Einführungskurs in die Deutschdidaktik hin. Die Rolle, die sie für mich spielt, sei hier kurz erläutert.

Prototypentheorie: Eine Hilfe zur Begriffsbildung im Sprach- und Literaturunterricht

Die in der Sprachpsychologie und Linguistik entwickelte Prototypentheorie bietet ein Erklärungsmodell zur Begriffsbildung an, das für den Sprach- und den Literaturunterricht hilfreich sein kann. Ich greife zur Erläuterung noch einmal auf das Gedicht von Jürgen Becker zurück; man stelle sich vor, man frage die Schülerinnen und Schüler, aus wie vielen Sätzen das Gedicht bestehe: Man wird unterschiedliche Antworten erhalten. Wer Strichpunkt und Punkt zum ausschlaggebenden Kriterium macht, kommt auf sieben Sätze; wer das Vorhandensein von Subjekt und Prädikat zum Kriterium macht, findet nur einen Satz. Es stellt sich hier die Frage, was man

überhaupt als Satz bezeichnen soll. Mit der Prototypentheorie, die von unscharfen Rändern des Begriffsumfangs ausgeht und die Vorstellung typischer Beispiele zur Grundlage der Verständigung macht, kann man sagen, dass die letzten vier Zeilen eindeutig einen Satz enthalten, dass es sich bei den übrigen Formulierungen dagegen um Randphänomene handelt, bei denen die Entscheidung - Satz oder nicht Satz - nicht eindeutig getroffen werden kann. Solche Zweifelsfälle und Übergangserscheinungen sind nicht Folge unzureichender Begriffsbildung, sondern sind Ausdruck davon, dass die vielgestaltige Realität nie ganz in den Begriffen aufgeht.

Im Literaturunterricht hilft die Prototypentheorie u.a. bei der Gattungsbestimmung. Wenn z.B. Merkmale der Kurzgeschichte erarbeitet werden, gerät man fast regelmäßig in die Schwierigkeit, dass die Gattungsbeschreibung auf viele Kurzgeschichten nur teilweise zutrifft. Mit der Prototypentheorie kann man sagen, dass es im literarischen Bewusstsein die Vorstellung gibt, was eine typische Kurzgeschichte ist, dass die konkreten Texte aber immer nur mehr oder weniger dieser Vorstellung entsprechen. Bei der Begriffserarbeitung im Unterricht geht man sinnvollerweise so vor, dass man zunächst ein möglichst prototypisches Beispiel wählt.

In ähnlicher Weise wird man verfahren, wenn man mit Epochenbegriffen arbeitet. Nicht jedes Gedicht von Brentano oder von Eichendorff ist in gleichem Maße typisch romantisch. Den Begriff wird man festmachen an typischen Beispielen und dabei nicht verschweigen, dass die Wirklichkeit der Texte vielfältiger ist.

Ein solches Denken in Prototypen verbindet sich mit Auffassungen des Konstruktivismus. So kann man sagen, dass Epochenbegriffe nicht so sehr etwas historisch Tatsächliches bezeichnen, sondern eine Vorstellung, die man sich zur Strukturierung der komplexen Realität gemacht hat.

Überschneidungsbereiche von Sprach- und Literaturdidaktik

Ich habe bis hierher vor allem gezeigt, wie im Literaturunterricht Grammatik und andere sprachtheoretische Kategorien eine Rolle spielen (sollten). Die Literaturdidaktik ist in dieser Hinsicht auf die Sprachdidaktik angewiesen; umgekehrt ist die Arbeit an literarischen Texten ein Anwendungsfeld,

das den Schülerinnen und Schülern den Nutzen linguistischer Kategorien einsichtig macht. Ich habe allerdings etwas einseitig mit der Textanalyse argumentiert. Es gibt darüber hinaus einige Arbeitsfelder des Deutschunterrichts, in denen vor allem in jüngster Zeit eine besonders enge Verbindung sprachlichen und literarischen Lernens entstanden ist.

Rhetorik und szenisches Spiel

Es gab Anfang der siebziger Jahre im Rahmen der kommunikativen Wende in der Deutschdidaktik ein neues Interesse an der Rhetorik. Die Impulse verebten im Verlauf der 80er Jahre wieder. Es blieb bei einem Nebeneinander von literaturwissenschaftlicher Tradition, die sich der Analyse rhetorischer Stilmittel in Texten widmet, und sprecherzieherischer Tradition mit ihren mündlichen Redeübungen. Am Ende des Jahrhunderts wird, wie an den vielen einschlägigen fachdidaktischen Publikationen zu sehen ist, die Rhetorik wieder neu betont, und zwar als praktische Rhetorik. Dabei ergibt sich eine Verknüpfung mit dem szenischen Spiel, das immer mehr als eine Arbeitsform in den alltäglichen Deutschunterricht hineingenommen wird. Literarische Texte bieten viele Anlässe zu kleinen Stegreifspielen, zu Redeübungen (z.B. die Reden Dantons in Büchners Stück), zur Inszenierung von Gerichtsverhandlungen. Das szenisch unterstützte Vortragen von Gedichten kann eine rhetorische Übung sein, vor allem wenn es auch mit Lust am Experimentieren betrieben wird.

In der Lehrerausbildung hat die Rhetorik noch kaum einen systematischen Ort. Mal sind es Literaturdidaktiker und Literaturwissenschaftler, die entsprechende Angebote machen, mal die Sprachdidaktiker. Am häufigsten wird sie durch Sprecherzieher abgedeckt; diese sind oft wenig integriert in den Studienbetrieb. Das liegt u.a. daran, dass vielerorts Stellen für Sprecherzieher(innen) abgebaut und durch Lehraufträge ersetzt worden sind.

Produktionsorientierter Literaturunterricht und kreatives Schreiben

Man kann zwar produktionsorientierten Literaturunterricht und kreatives Schreiben voneinander abgrenzen, indem man auf die unterschiedliche Zielsetzung - literarische Verstehenskompetenz oder Schreibkompetenz - verweist; aber in der Praxis sind die Übergänge durchaus fließend. Literari-

sche Texte bilden ein wesentliches Anregungspotential für das kreative Schreiben; und manche Methode des kreativen Schreibens (z.B. das automatische Schreiben, das auf die Surrealisten zurückgeht) hat ihre literaturgeschichtlichen Wurzeln. Auf den Zusammenhang von literarischem Lernen und Schreibentwicklung wird in vielen neueren Arbeiten zur Deutschdidaktik nachdrücklich hingewiesen. Beispielhaft sind die beiden großen, 1996 erschienenen Untersuchungen von Paefgen und von Abraham, wobei erstere den Akzent stärker auf die Literaturdidaktik, letzterer stärker auf die Sprachdidaktik legt.

Wenig Verbindungen gibt es zwischen der Schreibforschung und der damit zusammenhängenden prozessorientierten Schreibdidaktik einerseits und der Didaktik des kreativen Schreibens andererseits. Hier wäre ein stärkerer gegenseitiger Austausch sinnvoll.

Schriftspracherwerb

Eine besonders enge Verzahnung von sprachlichem und literarischem Lernen wird heute im Grundschulunterricht gesehen. Literarische Erfahrungen, die auch schon das Kleinkind macht, wenn ihm Lieder vorgesungen werden oder wenn die Eltern mit ihm Bilderbücher ansehen, sind wesentlich für das Lesen- und Schreibenlernen. "Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule" heißt der Untertitel eines Buches von Mechthild Dehn (1999), das in diesem Sinne Sprach- und Literaturdidaktik für die Grundschule zusammenführt.

Medienerziehung

Der Status der Medienerziehung ist noch ungeklärt. Ist sie vorrangig eine Angelegenheit des Deutschunterrichts? Gehört sie zur Literaturdidaktik oder zur Sprachdidaktik oder soll sie eine eigene dritte Teildisziplin bilden? Auf jeden Fall spielen in ihr sprach- und literaturdidaktische Aspekte eine wesentliche Rolle. Es geht um Hörästhetik, um narrative Strukturen, Perspektivität und Symbolik im Film, um die Fortentwicklung traditioneller Stoffe in Multi-Media-Spielen, um Lesen und Schreiben im Internet usw., um ein Feld also, das Medienästhetik und Informationstechnologie einschließt und das so mit Literatur- und Sprachdidaktik in Verbindung steht.

Der Medienerziehung kommt so in besonderem Maße eine integrierende Funktion zu (siehe dazu z.B. Wermke 1997).

Schluss

Dem Deutschunterricht sind in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten immer mehr Aufgaben aufgebürdet worden. Wenn sie im Unterricht nacheinander und voneinander getrennt bearbeitet werden - eine Stunde Rechtschreibung, zwei Stunden Grammatik, eine Stunde Werbesprache, drei Stunden Erörterung, zwei Stunden Gedicht, eine Stunde informationstechnische Grundbildung ... - zersplittert das Fach. In der Lehrerbildung kommt es darauf an, dass den Studierenden nicht nur die speziellen Probleme der einzelnen Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts nahe gebracht werden, sondern dass ihnen auch die Verknüpfungen gezeigt werden. Wenn die Fachwissenschaften einer immer größeren Spezialisierung unterliegen, muss es in vermehrtem Maße eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktik sein, sprachliches und literarisches Lernen miteinander in Bezug zu setzen. Stilanalyse an literarischen Texten und Stilarbeit an Aufsätzen, szenisches Vorlesen als rhetorische Übung und als Textinterpretation, Analyse der nonverbalen Kommunikation in Filmen und Übungen zur eigenen Körpersprache, Lektüre von Dialektdichtung und kontrastive grammatische Analyse, Untersuchung von Werbeanzeigen unter ästhetischem, linguistischem und medienanalytischem Aspekt, Lyrik als Formexperiment und Reflexion über Norm und Normüberschreitung im Sprachgebrauch - das wären einige Beispiele für einen Deutschunterricht, auf den in der Lehrerbildung Sprach- und Literaturdidaktik nur gemeinsam vorbereiten können.

Literatur:

Ulf Abraham: StilGestalten: Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer 1996.

Jürgen Becker: Erzähl mir nichts vom Krieg. Frankfurt/M: Suhrkamp 1977.

Mechthild Dehn: Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin: Volk und Wissen; Düsseldorf: Kamp 1999.

Elisabeth Paefgen: Schreiben und Lesen: ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.

Jutta Wermke: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd 1997.

Ursula Wölfel: Neunundzwanzig verrückte Geschichten. Düsseldorf: Hoch 1974.

Germanistik - *akademisch* verstanden

**Hochschuldidaktische Überlegungen zur Reform des
germanistischen Lehramtsstudienganges**

Hubert Ivo

Vorbemerkungen

Es ist üblich, Wissenschaft als Forschung zu verstehen. Eine einzelne Wissenschaft ist dann definiert als Erforschung eines Segments von Welt, also aufgrund ihres Forschungsthemas und ihres Forschungszugangs. Ein wissenschaftliches Studium führt die Studierenden an den jeweils erreichten Stand der Forschung heran. Insofern das Tätigwerden in einem Berufsfeld ein Studium zur Voraussetzung hat, ist dabei unterstellt, daß Absolventen

- das entsprechende Segment von Welt von Grund auf kennen,
- mit den neuesten Fragestellungen zum Forschungsthema vertraut sind,
- über die Fähigkeit verfügen, dem Fortgang der Wissenschaft zu folgen
- und ein reflexives Wissen darüber haben, welche Beiträge zur Weltorientierung die Disziplin, die sie studiert haben, leistet bzw. leisten kann.

In diesem üblichen Verständnis von einem wissenschaftlichen Studium ist der Ausdruck „Hochschuldidaktik“ ein Fremdwort und die Bestimmung eines Studienganges von einem Berufsfeld her ein systematischer Fehler.

Dieses übliche Verständnis von einem wissenschaftlichen Studium wird 1966 von Carl Otto Conrady für das Studium der neueren deutschen Literaturwissenschaft pointiert vorgetragen:

„Die Universität hat nicht die Aufgabe, die Studenten als Lehrer auszubilden, sondern Wissenschaft zu lehren. Das ist nicht widersinnig, sondern die einzig sinnvolle Vorbildung auf den späteren Beruf. (...) Leider scheint diese Tatsache oft nicht ernst genug genommen zu werden. Fragen der Didaktik im weiteren Sinne können erst dann fruchtbar werden, wenn zuvor die Sache selbst, die sie notwendigerweise mit einbeziehen, in ihren eigenen Dimensionen erkannt worden sind. Erst auf dem Fundament eines möglichst intensiven Studiums kann sich eine Lehrtätigkeit entfalten, in der der Lehrende dem Schüler gegenüber Meister ist. Wer anderes wünscht, sollte die Konsequenzen ziehen und eine Fachschule für die Ausbildung von Studienräten fordern, und sollte die Notwendigkeit wissenschaftlicher Vorbildung für diesen Beruf bestreiten.“ (81f.)

Conradys Feststellung enthält bereits einen apologetischen Zug. Er verteidigt einen überkommenen Zustand gegenüber Aktivitäten, diesen zu ändern. In der herangezogenen Passage seiner „Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft“ verteidigt er die überkommene Form des literaturwissenschaftlichen Studiums gegenüber den Ansprüchen, dieses praxisorientierter zu gestalten. Dieser praxisbezogene Aspekt ist nur einer von drei Aspekten, unter denen dieses Studium damals kritisiert wurde. In Frage gestellt wurde:

- das Wissenschaftsverständnis der Germanistik;
- die berufliche Verwertbarkeit der germanistischen Erkenntnisse;
- und die Formen germanistischer Lehre.

Versteht man Hochschuldidaktik als einen Sammelbegriff für diese drei Aktivitäten, so hätte sie bezogen auf eine Disziplin das Wissenschaftsverständnis dieser Disziplin, deren Funktion für Berufsfelder und deren Lehrmethoden zum Thema. So definiert könnten die einschlägigen Publikationen Conradys zum Studium der neueren deutschen Literaturwissenschaft als hochschuldidaktische Beiträge verstanden werden; und zwar als solche, die (1) das in den 60er Jahren herrschende Selbstverständnis der Germanistik als Wissenschaft kritisieren, (2) das Studium gegen eine Inanspruchnahme von außen verteidigen und (3) einen Studienplan formulieren, der dem neuen Wissenschaftsverständnis der Germanistik im Bereich der neueren deutschen Literaturwissenschaft Rechnung trägt. Seine Beiträge sind auch heute noch für uns anregend, also nicht nur von archivarischem Interesse, insofern die drei Aspekte der Hochschuldidaktik deutlich unterschieden werden. Die drei unterschiedlichen Fragerichtungen geraten gegenwärtig oft genug durcheinander und erschweren oder verhindern, die hochschuldidaktischen Fragen angemessen präzise zu formulieren.

zu 1:

Conrady kritisiert, zusammen mit anderen, auf dem Münchner Germanistentag 1966 die *politisch-gesellschaftliche Rolle der deutschen Germanistik* in der Zeit der Herrschaft des Nationalsozialismus. Ziel der Kritik ist nicht die persönliche politische Orientierung von Germanisten, sondern die Ideologiefälligkeit der Germanistik selbst in Forschung und Lehre. Angemahnt wird die Rückkehr zu nüchterner Wissenschaftlichkeit. Über den spezifisch nationalsozialistischen Ansatz hinaus erweitert Peter von Matt 1989 diese

Kritik zu einer an der Rolle der Germanistik in der neueren Nationengeschichte:

„Das Zuviel an öffentlicher Bedeutung und gesellschaftlicher Unentbehrlichkeit, das sich die Germanistik seit ihren Anfängen zugeschrieben hat, das Prahlerische ihrer goldbestickten Torhüterschaft vor den Schatzkammern der nationalen Kultur, büßt sie jetzt ab - mit mißlicher Miene, statt froh zu sein, daß die Motten den alten Plunder endlich geholt haben.

Befreit von der Pflicht, an der Selbstbewegung des Weltgeistes öffentlich mitzuwirken und so zu tun, als helfe sie schieben, was sich ohnehin bewegt oder nicht vom Fleck rührt, hat die Literaturwissenschaft die Chance, sich rückhaltlos und ohne weitere Legitimationszwänge mit dem zu befassen, was ihre Sache ist, mit der Literatur.“ (13)

Der Verweis auf Peter von Matt mag deutlich machen, daß die Frage nach dem Wissenschaftsverständnis der Germanistik nach wie vor aktuell ist; sie mag zugleich aber auch zeigen, daß sie eine andere ist als die nach der beruflichen Verwertbarkeit germanistischer Erkenntnisse.

zu 2:

Conradys Verteidigung der germanistischen Forschung und Lehre gegenüber dem Ansinnen, *Praxiserfordernisse innerhalb der Disziplin* zur Geltung zu bringen, stellt nicht die berufliche Verwertbarkeit germanistischer Erkenntnisse in Frage. Im Gegenteil! Der Beitrag des germanistischen Studiums für das, was heute gerne berufliche Qualifikation genannt wird, wird gerade darin gesehen, daß die Studierenden lernen, den Blick auf die Gegenstände ihres Studiums *um ihrer selbst willen* zu richten. In solcher Argumentation werden Gründe zur Geltung gebracht, die ein wissenschaftliches Studium grundsätzlich für eine Reihe von Berufen als nötig ausweisen. Eine der grundlegenden Schwierigkeiten, unter diesem Aspekt hochschuldidaktisch zu argumentieren, liegt darin, daß solche Gründe oft genug nicht expliziert werden und darum die kontroversen Auffassungen nicht an der Stelle diskutiert werden, an der sie entstehen, sondern bei deren Folgen. Darauf wird zu achten sein.

zu 3:

Schließlich ist die hochschuldidaktische Frage nach den Formen *germanistischer Lehre* wesentlich eine abgeleitete Frage. Sie stellt sich erst in einem präzisen fachbezogenen Sinn, wenn die Germanistik unter den beiden erstgenannten Aspekten durchdacht worden ist.

Ich werde im folgenden die erste der üblichen Erwartungen an ein wissenschaftliches Studium im Hinblick auf die Germanistik aufgreifen und sie unter den drei hochschuldidaktischen Aspekten kurz kommentieren: die Erwartung, daß ein Absolvent das Segment von Wirklichkeit, das in der wissenschaftlichen Verantwortung der Germanistik liegt, von Grund auf kenne. Einige Anmerkungen zu der Erwartung, daß ein Absolvent sich auch ein reflexives Wissen über die Beiträge seiner Disziplin zur Weltorientierung anzueignen habe, werden sich dabei zwanglos einfügen.

Von Grund auf kennen

Das Segment von Welt, das die Germanistik zum Thema wissenschaftlicher Analyse hat, ist die deutsche Sprache und Literatur. Dieses Segment ist inzwischen in manchen Hinsichten vergrößert worden. Beispielhafte Stichworte mögen zur Erinnerung genügen: Ein umfassenderer Textbegriff; neue Medien; die Rolle der Rezeption; Kommunikation von Literatur. Analoges läßt sich für die germanistische Sprachwissenschaft aufführen. Die gegenwärtige Situation ist aber nicht nur unter umfangslogischen Gesichtspunkten verändert, sondern auch im Hinblick auf die Pluralisierung der Theoriekonzepte, dieses erweiterte Segment von Wirklichkeit zu analysieren. Wenn also, und davon gehe ich aus, das Studium der Germanistik nicht aufgelöst und nicht durch eine Reihe von neuen Studiengängen ersetzt werden soll, wird alles darauf ankommen, zwischen einem Kern des germanistischen Studiums und seinen Rändern zu unterscheiden.

Erste hochschuldidaktische Aktivität: Die Frage nach dem Wissenschaftsverständnis der Germanistik

Die wissenschaftstheoretischen Fragen und deren wissenschaftsgeschichtliche Auslegung lassen sich in einem Beitrag wie diesem schlechterdings nicht einmal skizzieren, zumal sie sich nicht nur im engeren wissenschaftstheoretischen Sinne, sondern auch ideologiekritisch stellen. Ich beschränke

mich darum auf eine einzige Frage, und zwar eine solche, die auch bildungstheoretisch relevant ist: Was macht ein germanistisches Studium zu einem akademischen Studium? Diese Frage ist gewiß auf provozierende Weise altväterlich formuliert, denn wann hat es zuletzt eine engagierte Diskussion darüber gegeben, was das „Akademische“ eines Studiums ausmache! Aber vielleicht wird ja so im fremden Blick auf die gegenwärtige Situation diese für uns gegenständlicher.

Das Wort „akademisch“ kommt in den gegenwärtigen Erörterungen von Konzepten zur Studienreform kaum vor, oder wenn, dann in einem abgeblaßten Sinne als Synonym für „wissenschaftlich“, wobei „wissenschaftlich“ in diesem Gebrauch nicht viel mehr als ein Verweis ist, daß etwas als den „hohen Schulen“, den Universitäten, als zugehörig betrachtet wird. Eine Erklärung für das Verschwinden des Wortes „akademisch“ aus unserem gegenwärtigen Sprachgebrauch mag in der Entstehung von Massenuniversitäten liegen. Das Bestimmungswort „Masse“ bedeutet dabei zweierlei: Die Zahl der Studierenden nimmt relativ und absolut seit Jahren zu, und die Universitäten wachsen, der Zahl und der Größe nach. Es ist naheliegend, daß unter solchen Bedingungen die Aufmerksamkeit vorrangig den Fragen der Organisation gilt, wie nämlich die Studierenden das Richtige und das in angemessener kurzer Zeit und nachhaltig lernen können. Die Frage, was das Akademische eines Studiums ausmache, wird ersetzt durch die Frage, wie ein Studium zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluß führen könne. Ein wissenschaftliches Studium, das ist damit unterstellt, sei ein Mittel zum Zweck, nämlich zur beruflichen Qualifikation.

Die überkommene Vorstellung vom Akademischen betont dagegen, daß ein akademisches Studium seinen Sinn in sich selber habe. Damit ist das Theoretische wissenschaftlicher Weltbetrachtung zur Geltung gebracht. Theoretisch ist eine Einstellung zur Welt, die es möglich macht, daß die Dinge sich zeigen können, wie sie sind. In solchem Zeigen spricht sich Wahrheit aus. Insofern also die theoretische Einstellung auf Wahrheit, nicht aber auf diese oder jene Zwecke, gerichtet ist, trägt sie ihren Zweck in sich selbst. Das aus der Sicht von Alltagsplausibilitäten Verwunderliche einer solchen Einstellung ist schon in der Geburtsstunde des Akademischen mit aller nur wünschenswerten Klarheit begrifflich und narrativ auf den Punkt gebracht: Im „Theaitetos“ verweist Sokrates auf die Geschichte, die man sich damals von Thales erzählte, den

„als er, um die Sterne zu beschauen, den Blick nach oben gerichtet, in den Brunnen fiel, eine artige und witzige thrakische Magd soll verspottet haben, daß er, was am Himmel wäre, wohl strebte zu erfahren, was aber vor ihm läge und zu seinen Füßen, ihm unbekannt bliebe. Mit diesem nämlichen Spotte nun reicht man noch immer aus gegen alle, welche in der Philosophie leben. Denn in der Tat, ein solcher weiß nichts von seinem Nächsten und Nachbar, nicht nur nicht was er betreibt, sondern kaum, ob er ein Mensch ist oder etwa irgend ein anderes Geschöpf. Was aber der Mensch an sich sein mag, und was einer solchen Natur ziemt anders als alle anderen zu tun und zu leiden, das untersucht er, und läßt es sich Mühe kosten es zu erforschen.“ (174 a,b)

Aristoteles führt im ersten Buch der *Politeia* diese Geschichte weiter, indem er Thales aufgrund seiner astronomischen Kenntnisse und Beobachtungen eine ergiebige Olivenernte voraussehen, für wenig Geld die Ölpresen von Milet und Chios pachten und diese dann für viel Geld verpachten läßt, als seine Voraussage eingetroffen ist. So habe er „einen Haufen Geld verdient zum Beweise, daß es für die Philosophen ein Leichtes wäre, reich zu werden, daß das aber nicht das Ziel sei, dem ihre Bestrebungen gälten.“ (1259a)

Damit ist das *erste* von drei Merkmalen genannt, die für das Akademische konstitutiv sind: Die Zweckfreiheit theoretischer Einstellung. Angedeutet ist auch schon ein *zweites*, insofern Wahrheit ein Offenbarwerden genannt worden ist. Sie ist ein Geschenk, das kontemplativ aufgenommen und diskursiv durchdacht wird. Akademisch, so sagt es Platon in der *Politeia*, ist es, „dasjenige zu lieben und sich zu ihm zu neigen, wovon es Erkenntnis gibt“. (480a) Auf ein *drittes* Merkmal verweist schon ein sehr frühes Dokument. Die Erkenntnis ziele auf „das Weise, das das Eine ist: den einsichtsvollen Willen zu verstehen, der alles durch alles hindurchsteuert.“ (Heraklit B 41) Akademisch ist es, sich über das Einzelne und Zufällige hinaus dem Ganzen der Welt zu widmen. Oder mit Blick auf den Menschen gesagt: Akademisch ist es den menschlichen Geist als *capax univerti* zu seinem Recht kommen zu lassen; *convenire cum omni ente*, wie Thomas von Aquin es formuliert. Akademisch ist das Studium einer Einzelwissenschaft, wenn es auch auf so verstandene Weise philosophisch betrieben wird.¹⁰¹

¹⁰¹ Pieper (1999). Band 6. S. 79

Es bedarf keiner aufwendigen Nachweise, daß die Entwicklung der europäischen Wissenschaft zu einer mundanen Größe in einer theoretischen Einstellung zur Welt gründet, in der es nicht um diesen oder jenen praktischen Vorteil geht, sondern um Erkenntnisse um ihrer selbst willen. Die neuzeitliche Entwicklung der Wissenschaften lebt nach wie vor von dem theoretischen Blick auf die Welt, der unabgelenkt von unserem Tun und Lassen nur der Erkenntnis gilt. Insoweit kann dem ersten Kriterium entsprechend auch ein neuzeitliches Studium akademisch heißen. Aber eine wichtige Neuerung betrifft das zweite Merkmal: Nicht länger zielt der Blick darauf, daß sich die Dinge zeigen können, wie sie sind, das Gezeigte kontemplativ aufgenommen und diskursiv durchdacht wird, sondern darauf, „uns zu Herrn und Eigentümern der Natur zu machen.“ Dieser Zweck, den Descartes in den *Discours de la méthode* (cap. 6) formuliert, ist aber der Wissenschaft nicht von außen vorgegeben, sondern konstitutiv für die Vorgehensweise, die Methode der Wissenschaft. Ebenfalls in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts interpretiert Francis Bacon die „Natur und die Herrschaft des Menschen“:

„Wissen und menschliches Können ergänzen sich insofern, als ja Unkenntnis der Ursache die Wirkung verfehlen läßt. Die Natur läßt sich nämlich nur durch Gehorsam bändigen (*natura enim non nisi parendo vincitur*); was bei der Betrachtung als Ursache erfaßt ist, dient bei der Ausführung als Regel.“ (Neues Organon. 1. Buch. Aphorismus 3)

Das für uns heute vielleicht sinnfälligste Kriterium, in dem sich der Wille zur methodischen Beherrschung des wissenschaftlichen Gegenstandes demonstriert, ist das der Vorhersagbarkeit. Das Wissen, das sich auf diesem Wege bildet, ist ein Verfügungswissen, das über die *intellektuelle* Beherrschung des Gegenstandes, diesen - im Grundsatz - auch physisch handhabbar macht. Die „Formulierung immer neuer leistungsfähigerer und im Erklärungsanspruch immer umfassenderer Theorien mit Voraussagewert“, so sagt es Ernest Gellner in seiner Abhandlung „Pflug, Schwert und Buch“, erzeugen die „Fähigkeit zum manipulativen Eingriff.“ (308 f.) Die Stelle, die bislang derjenige ausgefüllt hatte, der liebt, wovon es Einsicht gibt, der Philosoph also, wird nun von demjenigen eingenommen, dessen Argumentation sich aus einem anderen Grund speist: Die Herrschaft des Menschen (*regno hominis*) über die Natur wird zum Antrieb und Ziel des Denkens.

Auch das dritte Merkmal des Akademischen bekommt in der neuzeitlichen Wissenschaft eine gänzlich neue Façon. Josef Pieper hat 1963 in seiner Rede zur Eröffnung der Ruhr-Universität Bochum dieses Merkmal des Akademischen noch einmal beschworen:

„Die Hervorbringung des eigentlich und unterscheidend Menschlichen (...) geschieht einzig insoweit, als solche Konfrontierung mit dem Totum des Seienden ausdrücklich in Gang gebracht wird. Ein wahrhaft gebildeter Mensch ist einer, der weiß, wie es sich mit der Welt im Ganzen verhält - so unvollkommen solches Wissen auch sein mag.“ (116)

Daß solche Beschwörung vor einer Generationsspanne an solch exponierter Stelle noch möglich war, zeigt, daß in einem Umfeld, in dem das neuzeitliche Wissenschaftsverständnis längst zum dominierenden und prestigeträchtigsten geworden war, Erinnerungen an das Wesen des Akademischen noch präsent waren. Sie konnten Zweifel daran wecken, ob das „Totum des Seienden“ einfachhin ersetzbar sei durch ein Totum einer logischen Sphäre, in der „alle Fakten getrennt und gleichartig sind“ und in der der Grundsatz gilt, daß „jedes Faktum mit jedem beliebigen anderen in Verbindung gebracht werden“ kann und daß „die Verbindung stets einen Sinn ergibt“. (Gellner. 72) Diese Zweifel gründen in der Sorge, daß, so erfolgreich dieser Wissenschaftsansatz im Feld der Naturbeherrschung geworden ist, doch das Totum des Seienden ebenso verfehlt werde wie der Mensch als *capax mundi*. Denn die Einschränkung, die Josef Pieper formuliert - „so unvollkommen solches Wissen auch sein mag“ - ist ja in der abendländischen Tradition die Grundlage für die wiederkehrende Warnung vor menschlicher Hybris. Dagegen bleiben dem Menschen, hat er die Substitution des Ganzen der Welt durch die eine und einheitliche logische Sphäre konsequent vollzogen, nur zwei Wege offen. Entweder er unterwirft sich selbst dem methodischen Herrschaftsanspruch neuzeitlicher Wissenschaft, macht sich damit also ohne Rest zu einem Teil der Natur. Dann schafft er sich im Sinne der abendländischen Tradition als Person und damit als Mensch selber ab. Oder er nimmt sich als der Denkende aus dem zu Denkenden ausdrücklich aus, betreibt die Perfektionierung der Theoriebildung und sieht sich in der fernen Zukunft als einer, der alles seiner Herrschaft unterworfen haben wird, also omnipotent geworden ist. Richard Rorty verdanken wir es, in seiner Einführung in die pragmatische Philosophie „Hoffnung statt Erkenntnis“* dieses

Telebild menschlicher Selbstvergottung hinreichend deutlich skizziert zu finden:

„Daher übertragen die Pragmatisten (...) das Gefühl der Ehrfurcht und des Geheimnisvollen, das die Griechen mit dem Nichtmenschlichen in Verbindung brachten, auf die Zukunft des Menschen. Dabei wird dieses Gefühl umgemodelt zu dem Empfinden, die Menschheit der Zukunft werde, obwohl durch einen kontinuierlichen Erzählfaden mit uns verknüpft, der heutigen Menschheit in bisher kaum vorstellbarer Weise überlegen sein. Dieses Empfinden verschmilzt mit dem Gefühl der Ehrfurcht, das wir vor Leistungen der schöpferischen Vorstellungskraft spüren, und wird zum Gefühl der Ehrfurcht vor der Fähigkeit der Menschheit werden, was sie sich einst, ehe sie das Vermögen zur Selbster-schaffung errang, nur vorstellen konnte.“ (44)

Wenn wir also gegenwärtig über die Reform eines wissenschaftlichen Studienganges reden, bewegen wir uns immer auch in einer ideellen und zugleich schon institutionalisierten Infrastruktur, die zwei Wegweiser kennt: Einer weist auf Wege, die es uns ermöglichen, Wissenschaft auf der Grundlage eines dialogischen Umgangs mit dem, was Thema der Untersuchung ist, zu betreiben; der zweite gibt die Richtung an, uns zu *maîtres et possesseurs de la nature* zu machen. In den politknahen Erörterungen der Studienreformpläne scheint das Wort „wissenschaftlich“ keiner Klärung zu bedürfen. Der Skandal besteht nicht darin, daß eben darüber nicht geredet wird, sondern darin, daß das Bewußtsein, hier gäbe es etwas zu klären, abhanden gekommen scheint.

Gewiß, die einzelnen Wissenschaften haben sich in der Neuzeit auf sehr unterschiedliche Weise entwickelt. Lange genug ist darum über unterschiedliche Wissenschaftsformen gestritten, sind viele Vorschläge zur Einteilung der Wissenschaften unterbreitet worden. Einige *termini* dieses Streits dienen noch heute als abgrenzende und unterscheidende Begriffe, wie z.B. Natur- und Geisteswissenschaften, empirische und hermeneutische Methoden. Für die hochschuldidaktischen Erwägungen zur Germanistik als Wissenschaft greife ich auf solche Unterscheidungen nicht zurück, sondern beziehe mich ausschließlich auf diejenigen Merkmale, die ein akademisches von einem neuzeitlichen Wissenschaftsverständnis unterscheiden. Der einfacheren Darstellung wegen werde ich von einem akademischen und einem

neuzeitlichen Wissenschaftstypus sprechen. Die Unterschiede markierenden Leitvokabeln des ersteren sind *amare* und *dialogisch*, die des letzteren *regnare* und *manipulativ*.

Von einem germanistischen Studium wird wie von jedem anderen erwartet, daß es seine Absolventen in die Lage versetzt, den Wirklichkeitsausschnitt dieser Disziplin von Grund auf zu kennen. Nun ist bereits auf die doppelte Schwierigkeit verwiesen worden, die daraus erwächst, daß sich das Untersuchungsfeld der Germanistik inzwischen, umfangslogisch gesprochen, vergrößert hat und, was die Zugangsweisen angeht, von einer Pluralisierung der Theorieansätze gesprochen werden muß. Was kann es unter solchen Bedingungen heißen, ein Absolvent des germanistischen Studiums solle das Untersuchungsfeld der Germanistik von Grund auf kennen? Im Denkraum des akademischen Wissenschaftstypus werden wir von dieser Frage angeregt, die Unterscheidung von Kern und Rand der Disziplin historisch zu treffen. Die Germanistik oder die deutsche Philologie hat mit den anderen nationalen Philologien Europas eine gemeinsame Vorgeschichte: Altphilologie und Altertumswissenschaft, und diese wiederum hat das *trivium* der „Freien Künste“ (*artes liberales; ελευθεριοι παιδειαί*) zu seiner Vorgeschichte. Das Grundlegende, auf dem sich die nun zweihundertjährige Geschichte der Germanistik entwickeln konnte, ist somit zweifach zu denken:

- Die Thematisierung des Menschen als Sprachwesen (der Sprachlichkeit des Menschen).

Das Akademische einer solchen Thematisierung des Untersuchungsfeldes einer Einzelwissenschaft besteht darin, daß sie philosophie-offen formuliert ist. Zu den bleibenden Einsichten, zu der sie geführt hat, gehört Bestimmung menschlicher Sprachlichkeit als einer dualen, einer gegebenen und einer aufgegebenen. Als aufgegebenen bedarf sie der Reflexion. In dieser Reflexion werden Kriterien des richtigen, kohärenten und alterisierenden / guten Redens und Schreibens einerseits und die des allegoretischen Verstehens von Sprachwerken andererseits diskursiv zugänglich.

- Die Thematisierung des Menschen als Sprachwesen im europäischen und im nationalen historischen Kontext.

Menschliche Sprachlichkeit als aufgegebenen wird im europäischen Mittelalter - bezogen auf das Reden und Schreiben - im Medium des Lateinischen, - bezogen auf das allegoretische Verstehen von Sprachwerken - im Medium der Antike praktiziert. In der volkssprachlichen Pluralisierung

dieser Medien emanzipieren sich die Nationen vom Lateinischen bzw. von der Antike als normsetzenden Instanzen. In den Regularien, die das Zusammenleben der Nationen ordnen, ist seit dieser Emanzipation nicht mehr ein Friede nach Art der *Pax Romana*, sondern ein *Pax Ratione Locutionis* als Ziel gesetzt.

Damit ist der Denkraum abgesteckt, innerhalb dessen der Kern der Disziplin im einzelnen bestimmt werden kann und die Inhalte gewonnen werden können für eine Antwort, was es im Detail ausmache, das Fach von Grund auf zu kennen.

Eine solche Bestimmung kann hier nicht vorgenommen werden. Statt dessen seien, diesen Gedankengang abschließend, noch vier Maximen formuliert, die für die Ausgestaltung des germanistischen Studienganges Beachtung finden sollten. (1) Die Sprachlichkeit des Menschen, verstanden als *conditio humana*, ist der Fluchtpunkt, auf den hin der Wirklichkeitsausschnitt der Germanistik thematisiert ist. Folglich müssen Sprache und Literatur, die inzwischen eigene Bereiche innerhalb der Germanistik geworden sind, in dem, was ihre wesensgemäße Einheit genannt werden kann, auch zur Geltung gebracht werden. Eine theoretische Grundlage, diese Einheit zu denken, bietet der Abschnitt „Poesie und Prosa“ in dem Kapitel „Der Charakter der Sprachen“ der nachgelassenen Abhandlung Humboldts „Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts.“¹⁰² (2) Die Thematisierung auch der einzelnen Bereiche innerhalb des Kerns der Germanistik sollte philosophie-offen formuliert werden. (3) Die Bearbeitungen germanistischer Forschungsaufgaben im Sinne des neuzeitlichen Wissenschaftstypus (zum Beispiel strukturalistische, generative und konstruktivistische Modelle in der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft) sind Aktivitäten am Rand der Germanistik. Ihre Produktivität für die germanistischen Forschungsaufgaben erweist sich darin, daß sie zur Problemlösung im Kernbereich beitragen. (4) Ein germanistischer Studiengang sollte so angelegt werden, daß Platz für einen Strang bleibt, in dem studiert werden kann, was eine Aktivität am Rande ausmacht.

¹⁰² Hierzu: Ivo (1999a). S. 75-86)

Zweite hochdidaktische Aktivität: Verteidigung des Faches gegen eine Inanspruchnahme von außen

Wilhelm von Humboldt hält am 29. 6. 1820 seinen ersten Vortrag in der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Dieser enthält das Programm eines allgemeinen und vergleichenden Sprachstudiums. Er beginnt mit dem Satz:

„Das vergleichende Sprachstudium kann nur dann zu sicheren und bedeutenden Aufschlüssen über Sprache, Völkerentwicklung und Menschenbildung führen, wenn man es zu einem eignen, seinen Nutzen und Zweck in sich selbst tragenden Studium macht.“

Mit diesem Satz antwortet er auf die erste Abhandlung, die von der Berliner Akademie publiziert worden ist, auf die von Leibniz: *De originibus gentium ductis potissimum ex indicio linguarum* aus dem Jahre 1710. Für Leibniz steht die Analyse der Sprachverschiedenheit im Dienst für eine übergeordnete Fragestellung: Sie soll Indizien für die Untersuchung der Ursprünge der Völker liefern. Tatsächlich lassen sich aus den Abhandlungen Humboldts Schlüsse ziehen, die für die Ursprungsfrage wichtig sein können. Aber dies ist, so Humboldts Position, nur deshalb möglich, weil die Analyse der menschlichen Sprachfähigkeit ohne alle Rücksichten auf diese oder jene Zwecke, außer der der Erkenntnis selber, erfolgt ist. Unterwirft sie sich solchen Rücksichten, so ist zu folgern, wird weder mit einem substantiellen Beitrag zur Lösung der Ursprungsfrage zu rechnen sein, noch wird der Blick auf die Sprachlichkeit des Menschen damit frei.

Das ist ganz im Sinne sowohl des akademischen und als auch des neuzeitlichen Wissenschaftstypus gedacht. Humboldts Konzept vom allgemeinen Sprachstudium kann im übrigen aber geradezu exemplarisch für den akademischen Wissenschaftstypus stehen: Philosophie-offen wird nicht dieser oder jener Aspekt der Sprachlichkeit ausgewählt, sondern nach einem Verfahren gesucht, Sprachlichkeit als *conditio humana* in einem umfassenden Sinn zur Anschauung zu bringen und, was kontemplativ geschaut wurde, diskursiv so zu durchdringen, daß, was in der Anschauung als Einheit sich zeigt, in der Abfolge der Analyseschritte nicht verlorengelange.

Die Erinnerung an Humboldts Konzept einer Sprachwissenschaft mag zeigen, welche andere Entwicklung die Germanistik hätte nehmen können,

wenn sie sich, statt Humboldt in die Beschwörungsformeln der Einleitungen abzudrängen, von ihm hätte inspirieren lassen. Sie mag ferner zeigen, daß und wie die Methodik des neuzeitlichen Wissenschaftstypus produktiv im Kernbereich einer akademischen Beschäftigung mit dem Menschen als Sprachwesen genutzt werden kann. Sie mag schließlich auf unsere Entscheidungssituation verweisen, in der wir uns befinden, wenn wir berufliche Qualifikationen zu konstitutiven Merkmalen eines Studienganges promovieren.

Diese Entscheidungssituation aber ist gerade dadurch bestimmt, daß wir in der gegenwärtigen Germanistik keine Disziplin vorfinden, die sich als eine des akademischen Wissenschaftstypus versteht. Oder vorsichtiger formuliert: Ein akademisches Selbstverständnis der Disziplin wird in den Erörterungen über Studiengänge eher zurückhaltend zur Geltung gebracht. Entschieden dagegen findet sich der kritische Befund ausgedrückt, daß die Korrespondenzverhältnisse zwischen der germanistischen Disziplin und dem Deutschunterricht in den allgemeinbildenden Schulen der Republik gestört seien. Der öffentliche Druck auf die „hohen Schulen“ des Landes, diese Störungen zu beheben, ist groß; und als probates Mittel gilt, im wissenschaftlichen Studium die Erfordernisse des Schulalltags stärker zu berücksichtigen. Kritik und Lösung scheinen plausibel; aber erprobt und bewährt hat sich der als Heilmittel in die Diskussion gebrachte Lösungsvorschlag nicht. Gewiß ist lediglich, daß seine konsequente Durchsetzung im Widerspruch zum Wissenschaftsverständnis beider Wissenschaftstypen stünde. Hatte also Conrady 1966 doch recht? Stellt also, wer solches fordert, die Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Studiums für Lehrer in Frage? Wäre es also nicht konsequent, die Lehrerausbildung einer Fachschule zu überantworten? Oder ist die Forderung nach einer wissenschaftlichen Lehrerbildung nur eine - wie Eduard Spranger es in der analogen Diskussion der Weimarer Zeit formuliert hat - Vornehmheitsangelegenheit?¹⁰³

Da sich die Diskussion um die rechte Lehrerbildung oder Lehrerausbildung schon solange in diesen Gleisen bewegt, läßt sich vermuten, sie bewege sich um etwas, das unausgesprochen bleibe. Das Unausgesprochene: Die Unübersichtlichkeit der Disziplin, sowohl im Hinblick auf konkurrierende Theorieansätze als auch im Hinblick auf das in diesen Ansätzen Thematisierte. *Sprache* und *Literatur* fungieren als Kollektiva ohne Ordnungsrahmen. Zugespitzt formuliert: Die Pluralisierung der Theorieansätze hat aus der Germanistik eine Disziplin von Rändern ohne Kern werden lassen.

¹⁰³ Hierzu: Ivo (1999a). S. 249

Welche Korrespondenzen zwischen einer Disziplin von Rändern ohne Kern und dem Unterrichtsfach Deutsch an allgemeinbildenden Schulen lassen sich denken? Gibt es überhaupt noch strukturelle Analogien zwischen der wissenschaftlichen Disziplin, wenn sie eine von Rändern ohne Kern ist, und dem Unterrichtsfach? Das wirft die Frage auf, was denn das Schulfach zusammenhält. Welche Bildungsidee kann als organisierende Mitte des Schulkanonischen noch angesehen werden? Könnte, nachdem die Tradition ihre Geltung, ihre verpflichtende Kraft, eingebüßt zu haben scheint, auch das Schulkanonische ins Rutschen gekommen sein? Statt diese Frage theoretisch zu erörtern, skizziere ich zwei Bilder, die traditions- bzw. zukunftsbezogen in unserem Reden über Bildung konkurrieren: Das Bild vom aufrechten Gang des Menschen und das vom Surfen evolutionärer Entitäten.

In den futurologischen Spekulationen werden die menschlichen Subjekte zu evolutionären Entitäten, die, insofern sie für den neoliberalen Wettlauf fit gemacht werden sollen, gut sozialdarwinistisch für ein *survival of the fittest* zu trainieren sind. Sie werden in Umkehrung der humanistischen Vorstellungen zu Funktionen einer autonom gesetzten Ökonomie. Aber sie werden es - sozusagen - auf heitere Weise. Denn zu den Interieurs dieser neuen Subjekt-Vorstellung gehören vor allem Kreativität, Flexibilität und Kommunikativität. Anpassungsfähigkeit, Risikobereitschaft und Innovationsliebe avancieren zu Kardinaltugenden und alles, was auch nur entfernt daran erinnert, kanonisch, institutionell oder sonstwie geregelt zu sein, gerät zu evolutionären Lastern. Im Bild vom *Surfer* findet das heiter Spielerische der neuen Subjekt-Euphorie seinen adäquaten Ausdruck. Sollte das Subjekt nach der überkommenen Vorstellung fest auf dem Boden stehen, ja in ihm verwurzelt sein, so ist das *Surfer*-Subjekt wind- und wasserfühliger; statt im aufrechten Gang die ihm eigene Haltung zu finden, wird es nun balanceorientiert; statt zielstrebig und strategisch Geschichte zu steuern, bleibt es auf seine eigenen Bewegungen hin zentriert; statt in historischer Verantwortung gewinnt es im Spiel seinen Charakter.¹⁰⁴

Geraten also die Unterrichtsfächer in das Strahlungsfeld solch futurologischer Spekulationen und in den metaphorologischen Impulsbereich des Surfer-Bildes, so eröffnen sich geradezu ideale Korrespondenzmöglichkeiten zwischen einer „kernlosen“ Gemanistik und dem Unterrichtsfach Deutsch. Denn die Unübersichtlichkeit in der wissenschaftlichen Disziplin wird hochschuldidaktisch damit beantwortet, nicht länger von der Einheit der Disziplin auszugehen, sondern in ihr ein Aggregat von Modulen zu sehen, die

¹⁰⁴ Ivo (1999b)

beliebig kombinierbar sind. Dem entspricht die schulfachdidaktische Konzeption von Qualifikationen für ein *survival of the fittest* und die Bestimmung der Kompetenzen, aus denen die Überlebensqualifikationen erwachsen. Hochschuldidaktik und Schulfachdidaktik kommen dann darin überein, die Kategorien dieses Konzepts zur Bestimmung dessen, was einen guten Deutschlehrer ausmachen sollte, zu nutzen, Qualifikationen und Kompetenzen eines solchen Fachlehrers zu definieren und aus dem Vorrat germanistischer Module diejenigen auszuwählen, deren Studium die Qualifizierung zu einem guten Deutschlehrer bewirkt.

Die Harmonie zwischen den schulfachdidaktischen und hochschuldidaktischen Aktivitäten ist freilich keine, die diskursiv zustandegekommen ist, sondern eine prästabilisierte Harmonie. Worin gründet sie? In der neoliberalen Setzung, daß das Schaffen von Bedingungen, die ein freies *floaten* menschlicher Kräfte sichern, kulturelle Evolution ermögliche. In dieser Setzung gründet sowohl das Konzept „kernloser“ Germanistik als auch das Bildungsideal vom *surfer*. Nur daß von „Konzept“ und von „Ideal“ von mir nur bequemlichkeitshalber geredet wird; in der Realität erwachsen diese schlicht aus voluntativer Zustimmung zu einem gegebenen Zustand der Disziplin und des Faches bzw. aus den öffentlichkeitswirksamen Erörterungen angenommener Zustände.

Bleibt die Frage, ob sich damit die Kritik an der Praxisferne des wissenschaftlichen Studiums erledigt habe. Diese Frage läßt sich nur beantworten, wenn die Gründe dieser Kritik expliziert werden. Solche Explikation aber führt notwendig wieder in die Erörterung der Frage, was ein wissenschaftliches Studium ausmache und wie es als ein berufsqualifizierendes überhaupt vorstellbar sei. Wird diese, was häufig genug der Fall ist, umgangen, so kommt es zu zwei „Lösungen“:

1. Schulpraktische Studien, um Praktika herum konzipiert, werden als Aufgaben der praktischen Ausbildung in die zweite Ausbildungsphase verwiesen. Die erste Phase, die wissenschaftliche, wird von solchen Studien freigehalten. Diese „Lösung“ wird auch mit der Forderung nach Entstaatlichung der Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer in dieser Phase verbunden. Am Ende des Studiums steht ein Universitäts-, kein Staatsexamen. Ein germanistisches Lehramtsstudium gibt es dann nicht mehr. Wenn überhaupt, dann wird die Berufsbezogenheit des germanistischen Studiums durch Auswahl und Zusammenstellung der Module zur Geltung gebracht. Ein solches Modul kann die Didaktik der deut-

schen Sprache und Literatur sein; freilich ausdrücklich als germanistisches Modul verstanden, ohne jede schulpraktische Ausrichtung.

2. Schulpraktische Studien werden in die Obhut der universitären Didaktik der deutschen Sprache und Literatur verwiesen. Die systematische Fremdheit solcher Studien im wissenschaftlichen Umfeld wird mit dem Verweis auf wissenschaftstheoretische Zweifel an der definitiven Unterscheidbarkeit von Wissensformen in Kauf genommen. Sie werden zu einem Modul eines germanistischen Universitätsstudiums.

Beide „Lösungen“ werden dadurch ermöglicht, daß die Erörterung, was das Wesen eines wissenschaftlichen Studiums ausmache und warum ein solches für bestimmte Berufsfelder nötig sei, umgangen wird. Im ersteren Fall wird das den beiden Wissenschaftstypen gemeinsame Merkmal, die Erkenntnis müsse um ihrer selbst willen gesucht werden, zum Argumentationsgrund; nicht aber wird erörtert, wie die Gegenstände der Erkenntnis wissenschaftlich thematisiert und in welcher Erkenntnishaltung die Untersuchenden sich dem Thematisierten nähern. Würden diese beiden Aspekte diskutiert, verlore der *demier cri* der jeweiligen Wissenschaftsentwicklung seine imperative Illokution. Im letzteren Fall wird diese Diskussion streng genommen nicht umgangen, sondern verweigert. Das Argument, wenn denn eine Grenzziehung eh ungewiß sei, auf die Beachtung von Grenzen zu verzichten, hat - stilistisch - für sich, daß es sich gut in die futurologischen Spekulationen einpaßt.

Ganz anders stellt sich das Problem, wie das Korrespondenzverhältnis zwischen der Germanistik und dem Unterrichtsfach Deutsch zu denken sei, wenn die Germanistik akademisch als Wissenschaft verstanden und das Schulkanonische im Bild vom aufrechten Gang vorgestellt wird. Auch unter diesen Bedingungen gilt, daß Erkenntnisse um ihrer selbst willen gesucht werden müssen, wenn Wissenschaft sein soll. Aber damit ist die Germanistik in ihrem gegenwärtigen Zustand, in der Weise, wie sie sich selber sieht und wie über sie geredet wird, noch nicht einfach im Recht gegenüber dem Ansinnen, die wissenschaftliche Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer zu verantworten. Denn wenn es richtig ist, daß das germanistische Studium dazu führen soll, den Wirklichkeitsausschnitt von Grund auf zu kennen, der Thema dieser Disziplin ist, dann müssen die Absolventen hierzu auch Gelegenheit haben. Diese Gelegenheit erhalten sie, wenn als der größere Anteil des Studiums der Kern der germanistischen Untersuchungsaufgaben studiert werden kann, und zwar so, daß diese im Sinne eines akademischen Wissenschaftsverständnisses zum Thema werden. Vieles was da zu tun und

zu erörtern ist, findet in den Universitätsinstituten statt. Das belegen Evaluationsberichte. Aber die öffentlichen Diskussionen um die germanistischen Studiengänge bewegen sich eher in den futurologischen Surferbahnen. Mag die Konstruktion germanistischer Studiengänge auf der Grundlage freier Kombinationen von Modulen gerechtfertigt sein, wenn z.B. das Berufsbild des „Literaturtherapeuten“ oder des „Literators“ zur Geltung gebracht werden sollen. In beiden Fällen wird eine Strukturhomologie zu unterstellen sein zwischen dem neuzeitlichen Wissenschaftstyp und dem Berufsbild; das Homologe wird mit Hilfe der Leitvokabeln *regnare* und *manipulativ* aufzufinden sein. Zukünftige Deutschlehrer brauchen einen Studiengang, der sich vom Kern her und dies im Sinne des akademischen Wissenschaftstyps aufbaut; und hier läßt sich die Strukturhomologie zwischen dem akademischen Wissenschaftstyp und dem Berufsbild mit Hilfe der Leitvokabeln *amare* und *dialogisch* bestimmen.

Dritte hochschuldidaktische Aktivität: die germanistische Lehre

Lassen sich Korrespondenzen zwischen dem zukünftigen Berufsfeld Schule und der germanistischen Lehre aufzeigen, aus dem sich die Bestimmungen von Lehrformen ableiten lassen? Grundsätzlich gewiß nicht! Zwar ist die Maxime im Schwange, daß, wer Kinder in einem bestimmten Sinne erziehen solle, selbst entsprechend erzogen sein müsse. „Demokratische“ Lehr- und Lernformen werden z.B. im Gefolge dieses Satzes gefordert, und dies schulfach- und hochschuldidaktisch. Aber die kategorialen Sprünge in solchen Postulaten dürften inzwischen für uns alle, die wir für solche Sätze anfällig waren, offenkundig sein.

Gehen wir bei der Erörterung der Lehrformen nüchtern von der Erwartung aus, daß der Absolvent eines germanistischen Studiums den Wirklichkeitsausschnitt, für den diese Disziplin steht, von Grund auf kennen soll, so ergeben sich zwei Aufgaben der Lehre: Sie muß die Möglichkeit für die Studierenden schaffen, sich umfassend orientieren zu können, und sie muß ihnen Gelegenheit geben, sich eigenständig und dialogisch mit den Studienthemen auseinandersetzen zu können. Als Lehrformen, diese beiden Aufgaben zu erfüllen, haben sich die „Vorlesung“ und das „Seminar“ herausgebildet. Einschränkend ist allerdings festzuhalten, daß dieses „Sich-Herausbilden“ unter Bedingungen vonstatten ging, die es ermöglichten, daß Professoren und Studenten einander kannten. Der Regelungsbedarf war entsprechend gering. In dieser Hinsicht haben sich die Verhältnisse

gründlich geändert. Insofern bedarf es der Modifikation dieser Lehrformen, die sicherstellt, daß den Bedingungen der Massenuniversität Rechnung getragen wird.

Eine dritte Aufgabe der Lehre ist dagegen wirklich neu. Sie läßt sich aus den spezifischen Aufgaben des Lehrers herleiten: Neben Orientierung und eigenständiger und dialogischer Auseinandersetzung stellt sie sich als eine, die fachbezogene „Selbstreflexion“ anbahnen soll. Gemeint ist damit folgendes: Die spezifische kulturelle Leistung des Lehrers besteht darin, Dialogfähigkeit zwischen den Generationen, jenseits familiärer Dynamiken, anzubahnen und die Kontinuität der „Welt“ durch die Generationswechsel hindurch zu sichern. Dieses spezifische kulturelle Leistung des Lehrers ist immer erwartet worden, seit es „Schule“ gibt. Neu sind die Bedingungen, unter denen sie erbracht werden muß: Nämlich Pluralität als Ordnung anzustreben, ohne das Geländer der Tradition. Der Beitrag des Lehrers zur Sicherung der Kontinuität von „Welt“ und zur Anbahnung der Dialogfähigkeit der Generationen wird unter diesen Bedingungen zu einem besonders dringlichen. Die Aufgabe wird für ihn damit nicht leichter. Er erfüllt diese Aufgabe, indem er nachwachsenden Generationen die „Welt“, in die sie eintreten, erschließt. Hierfür muß er das Segment von „Welt“, das Thema werden soll, in den Horizont der Nachwachsenden rücken. Dazu wiederum muß er von diesen lernen, in welchem Horizont sie sich intellektuell und emotional bewegen. Mit anderen Worten: Er muß die Differenzen der Horizontbildung in „Generationslagen“ (Karl Mannheim) erkennen und bestimmen lernen. Was es zu leisten gilt, ist genau dasjenige, was Wilhelm von Humboldt als Gelingensbedingung für das Verstehen formuliert hat: „Die lichtvolle Erkennung der Verschiedenheit fordert (...) ungeschwächt gleichzeitiges Bewusstseyn der eigenen und der fremden Sprachform.“ (III. 156) Wenn aus dem Berufsfeld des zukünftigen Lehrers diese Anforderung an das germanistische Studium hergeleitet wird, so wird damit diesem kein fremder Zweck gesetzt, sondern eine Anregung außerhalb der Wissenschaft aufgegriffen, etwas im Kernbereich der Germanistik in der Lehre zu komplementieren: Den Studierenden Gelegenheit zu geben, ihr eigenes „Sprachgefühl“ und ihre allegoretische Spontanität zum Thema der methodischen Beobachtung zu machen. Entsprechende Lehrveranstaltungen nenne ich „klinische“ Veranstaltungen. Diesen Veranstaltungstyp habe ich wiederholt vorgestellt und begründet, zuletzt 1995. Werner Schlotthaus hat diesen Typ für die Selbstreflexion allegoretischer Spontanität konkretisiert und mit

großem Erfolg praktiziert. Sein Bericht darüber wird der Diskussion über diesen Aspekt germanistischer Lehre eine neue Grundlage schaffen.

Schlußbemerkung

Hochschuldidaktische Erwägungen führen in der Regel schnurstracks zu Strukturvorschlägen. Sie werden in solchen Vorschlägen konkret und rechtfertigen so den diskursiven Aufwand. Freilich könnte hier auch noch ein anderes wirksam sein. Die Hoffnung nämlich, über neue Strukturen auch einen neuen Geist in die universitären Hörsäle zu bringen. Ich vermag solche Hoffnung nur eingeschränkt zu teilen. Vor allem auch darum, weil solche Strukturvorschläge selten das Ergebnis von Abwägungsprozessen, meist dagegen das Ergebnis von Kritik sind, dem Kritisierten abzuhelfen, also in der Regel sehr spezifischen Perspektiven verhaftet bleiben. Dagegen scheint mir eine Bemerkung Humboldts in seinen „Unmassgeblichen Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens“ bemerkenswert. Humboldt stellt fest, daß er im Grundsätzlichen dem Plan in fast allen Punkten widerspreche, ihm aber in den konkreten Schlußfolgerungen zustimme. Das Befremdende dieser Feststellung löst sich so auf: Es komme auf den Geist an, der in die Strukturen einziehe. Dem also müsse die Diskussion vor allem gelten. Was also wäre der Punkt, dem sich die hochschuldidaktischen Erwägungen zu einem germanistischen Lehramtsstudium *vor allem*, und dies wörtlich genommen, widmen sollte? Der Bestimmung dessen, was als *Kern* eines germanistischen Studiums zu gelten hat, der Reflexion, wie dieser Kern *akademisch* gedacht werden kann, und des Dialogs darüber, was aus beidem forschungslogisch zu folgen habe.

Literatur:

Aristoteles: Politeia. Zitiert nach der Übersetzung von Eugen Rolfes. (Meiner) Hamburg 1981.

Francis Bacon: Neues Organon. Zitiert nach der von Wolfgang Krohn besorgten Ausgabe. (Meiner) Hamburg 1990.

Karl Otto Conrady (1966): Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Reinbeck bei Hamburg 1966.

Karl Otto Conrady (1967): Deutsche Literaturwissenschaft und Drittes Reich. In: E. Lämmert u.a.: Germanistik - eine deutsche Wissenschaft. Frankfurt/M 1967.

Karl Otto Conrady (1974): Literatur und Germanistik als Herausforderung. Frankfurt/M 1974.

René Descartes: Discours de la méthode. Zitiert nach der von Lüder Gäbe besorgten Ausgabe. (Meiner) Hamburg 1990.

Ernest Gellner (1990): Pflug, Schwert und Buch. Grundlinien der Menschheitsgeschichte. Stuttgart 1990.

Heraklit: Fragmente. Zitiert nach der von Bruno Snell besorgten Ausgabe. (Wiss. Buchgesellschaft) Darmstadt 1989.

Wilhelm von Humboldt:

- Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung
- Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues
- Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes
- Der Königsberger und der litauische Schulplan

Zitiert wird nach der von A. Flitner und K. Giel besorgten Ausgabe, Werke in fünf Bänden. (Wiss. Buchgesellschaft) Darmstadt 1964. Die Titel 1-3: Band III; der Titel 4: BandIV.

Hubert Ivo (1995): Muttersprache Identität Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld von einheimisch und fremd. Opladen 1995.

Hubert Ivo (1999a): Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler 1999.

Hubert Ivo (1999b): Die lernenden Subjekte auf heitere Evolutionsreisen schicken.

In: Viola Oehme (Hersg.): Dem denkenden Kopf die Möglichkeit der freieren Tätigkeit. Berlin 1999.

Karl Mannheim (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie. 1928 S. 157 ff.

Peter von Matt (1996): Liebesverrat. München (dtv) 1996.

Josef Pieper (1999): Werke. Band 6: Kulturphilosophische Schriften. Hamburg 1999.

Platon: Politeia; Theaitetos. Zitiert nach: Sämtliche Werke (Inselausgabe 1991). Band V und VI.

Richard Rorty (1994): Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie. Wien 1994.

Zu den Autoren:

Barsch, Achim, Dr., Priv.-Doz. an der Universität Gh Siegen.

Arbeitsschwerpunkte: Literaturtheorie, Rhythmus- und Metrikforschung, empirische und angewandte Literatur- und Medienwissenschaft, Literaturdidaktik und Medienpädagogik. Veröffentlichungen (u.a.): Generative Phonologie und generative Metrik (gem. mit S. J. Schmidt), 1981; Die logische Struktur linguistischer Poetiken, 1981; Metrik, Literatur und Sprache, 1991; ferner Aufsätze zu Literatur und Recht, Fragen literarischer Wertung und zur systemtheoretischen Orientierung der Literaturwissenschaft.

Bogdal, Klaus-Michael, Dr., Professor für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft/ -didaktik an der Gerhard-Mercator-Universität Gh Duisburg.

Arbeitsschwerpunkte: Literatur des 19. und 20. Jhs., Literaturtheorie, Historische Diskursanalyse der Literatur, Literaturdidaktik. Veröffentlichungen (u.a.): Arbeitsfeld: Materialistische Literaturtheorie (Mithrsg.), 1975; Heinrich v. Kleist: Michael Kohlhaas, 1981; Geschichte in der Erzählung, 1986; Neue Literaturtheorien. Eine Einführung (Hrsg.), 1989; Neue Literaturtheorien in der Praxis (Hrsg.), 1993; Historische Diskursanalyse der Literatur, 1999.

Fehr, Wolfgang, Dr., Oberstudienrat, Gymnasiallehrer; Ausbildungsbeauftragter für das Fach Deutsch am Studienseminar I, Kassel; Lehrauftrag an der Universität Gh Kassel.

Arbeitsschwerpunkte: Dramentheorie und -geschichte, Filmanalyse und -didaktik, Theorie der Fachdidaktik. Veröffentlichungen (u.a.): Der junge Goethe, Drama und Dramaturgie, 1994; „...daß sich das nicht auf einmal herauslesen läßt“. Dramaturgie des Trauerspiels und Geschichte, in: DU 3/1997; Fachdidaktische Wissensformen und ihre Funktionen, in: Didaktik Deutsch 8/2000.

Förster, Jürgen, Dr., Professor für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft / Literaturdidaktik an der Universität Gh Kassel.

Arbeitsschwerpunkte: Literaturtheorie, Methodologie, Literaturdidaktik. Veröffentlichungen (u.a.): Ästhetische Erkenntnis im kritischen Deutschunterricht, 1977; Heinrich Böll als politischer Publizist (Hrsg.), 1983;

Wozu noch Germanistik? (Mithrsg.), 1989; Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis (Mithrsg.), 2000; Schulklassiker lesen in der Medienkultur, 2000; zahlreiche Publikationen zur Literaturdidaktik, Literaturtheorie und Methodologie.

Ivo, Hubert, Dr., Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/M. (em.), Oberstudiendirektor a.D..

Arbeitsschwerpunkte: Sprachwissenschaft und -philosophie, Sprach- und Literaturdidaktik. Veröffentlichungen (u.a.): diverse Aufsätze in den genannten Arbeitsschwerpunkten; zuletzt: Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit, 1999.

Kammler, Clemens, Dr., Professor für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte: Historische Diskursanalyse, Gegenwartsliteratur, Literaturdidaktik. Veröffentlichungen (u.a.): Michel Foucault. Eine kritische Analyse seines Werks, 1986; Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis, 2000; Aufsätze zur Literatur des 19. und 20. Jhs., zur Diskurstheorie und Literaturdidaktik.

Meves, Uwe, Dr., Professor für ältere deutsche Sprache und Literatur an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.

Veröffentlichungen (u.a.): zahlreiche Beiträge über die Literatur der Stauferzeit im sozial- und kulturgeschichtlichen Kontext, über die Rezeption der altdeutschen Literatur im 19. und 20. Jh. sowie zur Wissenschaftsgeschichte der Germanistik.

Schöttker, Detlev, Dr., Priv.-Doz. an der Universität Stuttgart; arbeitet z. Zt. als Gastprofessor an der TU Dresden.

Arbeitsschwerpunkte: Literaturgeschichte, Ästhetik und Medientheorie. Veröffentlichungen (u.a.): zuletzt Bücher über Brecht, Benjamin und zur Geschichte der Medienanalyse.

Spillmann, Hans Otto, Dr., Professor für Germanistische Linguistik an der Universität Gh Kassel.

Arbeitsschwerpunkte: Sprachgeschichte des Deutschen, insbes. Frühneu-

hochdeutsch; deutsche Gegenwartssprache; Didaktik der Linguistik. Veröffentlichungen (u.a.): Untersuchungen zum Wortschatz in Thomas Müntzers deutschen Schriften, 1971; Sprachkönnen - Sprachwissen - Sprachbewußtsein. Überlegungen zur Problematik der Lernzielfindung für den Deutschunterricht, (gem. mit H. Grünert) in: Zs. für Dialektologie und Linguistik 1, 1973; Zur curricularen Darstellung der Linguistik und Auslandsgermanistik, in: Feldbusch, Elisabeth (Hrsg.): Ergebnisse und Aufgaben der Germanistik am Ende des 20. Jhs., 1989; Von den Verlockungen verbaler Erotik - Oder: Ist die deutsche Sprache schutzbedürftig?, in: Zielsprache Deutsch 20/1989; Einführung in die Linguistik. München 2000.

Spinner, Kaspar H., Dr., Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg.

Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Veröffentlichungen (u.a.): Zur Struktur des lyrischen Ich, 1975; Zeichen, Text, Sinn, 1977; Identität und Deutschunterricht, 1980; Moderne Kurzprosa in der Sekundarstufe I, 1984; Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht, 1995; Augsburger Studien zur Deutschdidaktik (Hrsg.), 1998ff.; zahlreiche Aufsätze zur Sprach- und Literaturdidaktik.

Wegmann, Nikolaus, Dr., Priv.-Doz. am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität zu Köln. Vertritt dort z. Zt. eine Professur für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft.

Arbeitsschwerpunkte: insbesondere das Thema der Literarischen Bildung. Veröffentlichungen (u.a.): Das Lesetempo als Bildungsfaktor? Ein Kapitel aus der Geschichte des Topos Lesen bildet, in: DU 40/1988 Heft 4; Literarische Bildung in den Zeiten der Theorie, in: DU 45/1993 Heft 4; Wiederholungslektüre(n): Fontanes Effi Briest. Realismus des wirklichen Lebens oder realistischer Text?, (gem. mit D. Kopp) in: DU 45/1995 Heft 6; Gute Bücher. Zum technischen Medium Literarischer Bildung, in: Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht, hrsg. v. Ralph Köhnen u.a., Frankfurt/M. Lang 1988.