

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
2. Jahrgang 1997 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Maximilian Nutz*

**HISTORISCHES VERSTEHEN  
DURCH  
LITERATURGESCHICHTE?**

**Plädoyer für eine reflektierte  
Erinnerungsarbeit**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 2. H. 2. S. 35-53.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

## Maximilian Nutz

HISTORISCHES VERSTEHEN DURCH LITERATURGESCHICHTE?  
Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit

Während die didaktische Diskussion geprägt ist durch immer neue Ideen für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, einen „intelligenten Eklektizismus“<sup>1</sup> in der Rezeption (post)moderner Literaturtheorien, die Auseinandersetzung mit aktuellen Problemfeldern wie dem Umgang mit „Fremdem“ etc., haben die neueren Lehrpläne einer Reihe von Bundesländern einen ebenso traditionsreichen wie traditionsbelasteten Gegenstand wiederentdeckt: die „Literaturgeschichte“. Die Behandlung von Literaturepochen gehört nun wieder zum Pflichtpensum der gymnasialen Oberstufe, wenn auch die Spannweite zwischen Möglichkeiten des exemplarischen Zugangs und einem „systematischen“ Durchgang beträchtlich ist, die sich in den ministeriellen Vorschriften der einzelnen Bundesländer zeigt.<sup>2</sup> Schulbuchverlage nutzen den Aufwind, indem sie die Bearbeitung alter oder die Konzeption neuer Darstellungen einer „Geschichte der deutschen Literatur“ auf den Markt bringen, deren Verfasser allerdings die wissenschaftliche Diskussion über Probleme der Literaturgeschichtsschreibung didaktisch nur wenig umgesetzt haben und die Bedingungen schulischer Literaturvermittlung am Ende des 20. Jahrhunderts kaum reflektieren.<sup>3</sup> Ein Diskurs über den „Nutzen und Nachteil“ der Literaturgeschichte im Unterricht, wie er einer solchen Wende angemessen wäre, findet weder in der Literaturwissenschaft noch in der Didak-

---

<sup>1</sup> Karlheinz Fingerhut: Intelligenter Eklektizismus. Über die fachdidaktische Anwendung literaturwissenschaftlicher Methoden. In: Der Deutschunterricht 46, 1994, H. 2, S. 32-47.

<sup>2</sup> Eine epochenorientierte Behandlung fordern die Lehrpläne von Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt, während vor allem Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen an thematisch-problemorientierten und gattungsbezogenen Sequenzbildungen festhalten. Vgl. den Überblick bei Dieter Mayer (1995), S. 59ff.

<sup>3</sup> Vgl. u. a. Hellmuth Nürnberger: Geschichte der deutschen Literatur. 24. Aufl. München 1992; Hans Gert Rötzer: Geschichte der deutschen Literatur. Epochen – Autoren – Werke. Bamberg 1992; Diether Krywalski u. Walter Beimdick (Hrsg.): Werk und Wirkung. Fünfzehn Jahrhunderte deutscher Dichtung. München 1993; Friedrich G. Hoffmann u. Herbert Rösch (Hrsg.): Grundlagen, Stile, Gestalten der Literatur. Neue Ausgabe bearb. v. B. Nusser u. a. Berlin 1996.

tik und schon gar nicht in der Öffentlichkeit in nennenswerter Breite und Intensität statt.<sup>4</sup>

Literaturgeschichte hat in Lehrplänen und Schulbuchverlagen nicht deshalb Konjunktur, weil die Literaturwissenschaftler neue tragfähige theoretische Grundlagen für die Darstellbarkeit der geschichtlichen Dimension literarischer Texte entwickelt oder die Didaktiker neue Konzepte der Vermittlung literarischer Bildung gefunden hätten. Im Zeitalter der Postmoderne und des Dekonstruktivismus sind die Denkmuster und Paradigmen, unter denen bisher „Geschichte“ geschrieben wurde, mehr denn je problematisch geworden,<sup>5</sup> und die pädagogischen Voraussetzungen für die schulische Vermittlung des literarisch-kulturellen Erbes sind durch die Veränderungen der literarischen Sozialisation in der Freizeit- und Medienwelt am Ende des 20. Jahrhunderts nicht gerade günstiger geworden.<sup>6</sup> Um so mehr müßte die Selbstverständlichkeit zum Nachdenken herausfordern, mit der im bayerischen Lehrplan von 1992 vom „dichterischen Erbe der Vergangenheit“ oder der „Lebendigkeit literarischer Tradition“<sup>7</sup> die Rede ist und mit der ein „systematischer Durchgang“ durch die Epochen der deutschen Literaturgeschichte von der Aufklärung bis zur Gegenwart gefordert wird. Die Etablierung der Literaturgeschichte im Oberstufenunterricht hat offensichtlich politisch-kulturelle Implikationen, deren Zusammenhang mit der Rückkehr zu Werterziehung, Traditionsbewußtsein und der Wiederentdeckung nationaler Identität in der Bundesrepublik seit Anfang der 80er Jahre<sup>8</sup> zu untersuchen wäre. Gerade weil in den neueren Lehrplänen die Erzie-

- 
- 4 Symptomatisch dafür ist die Ausklammerung des Themas sowohl in der Kanondiskussion als auch in einem nach längerer Zeit wieder unternommenen Versuch einer Gesamtdarstellung der „Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts“ von Joachim Fritzsche (ders.: *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Bd. 3: *Umgang mit Literatur*, Stuttgart u. a. 1994); vgl. Maximilian Nutz (1995); Mayer (1995).
- 5 Vgl. den knappen Überblick bei Christine Lubkoll (1995); Hans Ulrich Gumbrecht (1984); Harro Müller (1986); Anton Kaes (1990).
- 6 Auf Probleme, die sich aus unserer Erwachsenenperspektive im Blick auf die sog. „Jugendkultur“ ergeben, hat Bernd Scheffer pointiert aufmerksam gemacht und zugleich eine „De-Emphasisierung der Literatur und der Literaturgeschichte“ gefordert. In: Ders.: *Kulturelle Praxis Jugendlicher. Beobachtung der Beobachter*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 42, Sept. 1995, S. 8.
- 7 Lehrplan für das bayerische Gymnasium. In: *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst*. So.-Nr.3. 1990, S. 151 u. Fachlehrplan für Deutsch. In: Ebd. So.-Nr. 7, 1992, S. 388. Vgl. auch den „Bildungsplan für das Gymnasium“ in Baden-Württemberg, wo das „Bewußtsein für literarische Tradition“ betont wird ( *Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg*. Lehrplanheft 4, 1994, S. 532).
- 8 Vgl. Helmut Peitsch: *Die problematische Entdeckung nationaler Identität*. *Westdeutsche Literatur der 80er Jahre*. In: *Diskussion Deutsch* 18. H. 96. 1987, S. 373-392; die „gegenwärtige Geschichtskonjunktur“ läßt sich m. E. nicht nur auf eine

hungs- und Bildungsziele, die einer Wiederbelebung tradierter Paradigmen historischen Verstehens zugrundeliegen, meist nicht diskursiv entfaltet werden, müßte es sich die Didaktik zur Aufgabe machen, solche Implikationen kritisch zu reflektieren und damit zum rationalen Diskurs über bildungspolitische Entscheidungen beizutragen.<sup>9</sup>

## Literaturgeschichte und historisches Verstehen

Wenn DidaktikerInnen Fragen einer Literaturgeschichte, wie sie nun in einigen neueren Lehrplänen gefordert wird, vor allem in den letzten zehn Jahren kaum thematisiert haben, so heißt das freilich noch nicht, daß sie in ihrer „Euphorie“ der Handlungsorientierung<sup>10</sup> und in der Einstellung auf Schülerbedürfnisse die geschichtliche Dimension der Literatur und das historische Verstehen aus dem Blick verloren hätten.<sup>11</sup> Unter dem Einfluß der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion über historische Anthropologie, Mentalitäten-Geschichte und einen kulturwissenschaftlichen Literaturbegriff<sup>12</sup> entdeckt auch die Didaktik wieder die Möglichkeiten des Literaturunterrichts, die geschichtliche Bedingtheit unserer Wahrnehmungsweisen und Gefühle, unserer Denk- und Handlungsmuster bewußtzumachen und damit einen „Beitrag zur eigenen Sinn- und Identitätsbestimmung“ zu leisten.<sup>13</sup> Historisches Verstehen wird damit zu einer „kulturellen Kompetenz“ im Sinne der Fähigkeit, „mit der eigenen, historisch gewordenen Identität (selbst-)kritisch umgehen als auch andere Identitäten verstehen und anerkennen zu können.“<sup>14</sup>

---

„kulturindustrielle ‘Simulation von Vergangenheitsfragmenten’ [ Lutz Niethammer: Posthistoire. Ist die Geschichte zu Ende? Reinbek 1989]“ reduzieren, wie Hermann Korte unlängst behauptet hat. In: Korte (1996), S. 191.

- <sup>9</sup> Vergleicht man die fehlende Resonanz der jüngsten Lehrplangeneration etwa mit dem Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien, dann wird der Rückzug der Didaktik (und der Literaturwissenschaft) in ihre disziplinären Diskurse deutlich. Sie versäumen damit die Aufgabe, auf die jüngst Jürgen Habermas im Rückblick auf die erste Germanistenversammlung in Frankfurt 1846 hingewiesen hat, „als Intellektuelle und Bürger von ihrem Wissen öffentlichen Gebrauch zu machen.“ (Ders.: Was ist ein Volk? Zum Selbstverständnis der Geisteswissenschaften im Vormärz. In: Süddeutsche Zeitung v. 26.09.96, S. 16.)
- <sup>10</sup> Vgl. Harro Müller-Michaels: Wider die Handlungseuphorie. Neue Akzente für Aufgabenstellungen im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht 49, 1996, S. 410-418.
- <sup>11</sup> Vgl. Kaspar H. Spinner (1989), S. 23: „Daß historisches Verstehen ein wichtiges Ziel von Unterricht sei, wird in der Fachdidaktik [...] nicht bestritten“.
- <sup>12</sup> Vgl. u. a. Ulrich Raulff (1987); Rainer Wild (1992).
- <sup>13</sup> Helmut Scheuer: Einleitung zum Themenheft „Literatur und Lebenswelt: Inszenierte Gefühle“ der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“, 48, H. 2, 1996, S. 4.
- <sup>14</sup> Wild (1992), S. 360.

Weder eine solche Aktualisierung der historischen Dimension durch Orientierung an kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Ansätzen noch die Versuche einer Wiederbelebung historischen Bewußtseins durch Rückgriff auf traditionelle literaturgeschichtliche Kategorien wie Epochen und Gattungen<sup>15</sup> münden allerdings in jenen „systematischen“ Durchgang durch die Literaturgeschichte, wie er in einigen Bundesländern seit Anfang der 90er Jahre gefordert wird. So sehr sich Zielsetzungen und Paradigmen historischen Verstehens von der „emanzipatorischen“ Entdeckung der Literaturgeschichte als „Sozialgeschichte“ in den 70er Jahren<sup>16</sup> bis zu der aktuellen Konzeption einer kulturellen Kompetenz des Fremdverstehens gewandelt haben, so liefen sie in der Konzeption von Lernprozessen meist doch darauf hinaus, die tradierte Literaturgeschichte zugunsten von exemplarischen Lernsequenzen zu verabschieden.

Nun gab es durchaus Einwände gegen diese Auflösung der tradierten Sinneinheit „Literaturgeschichte“ in Lernprozesse, in denen die historischen Kontexte einzelner Werke, rezeptionsgeschichtliche Prozesse, gattungsgeschichtliche Entwicklungslinien oder einzelne Literaturepochen erarbeitet wurden. Bereits Mitte der 70er Jahre insistierte Albrecht Weber auf der „Ganzheit“ der „Diachronie“, um einer „Verkürzung der historischen Dimension auf Einzelwerke, Projekte, Aktualitäten“ entgegenzuwirken, die „Moden und Manipulationen Tür und Tor“ öffnen würden.<sup>17</sup> Gegen eine Auflösung der „Ganzheit“ der historischen Dimension in eine Vielfalt von Entdeckungsreisen in die Vergangenheit hat Müller-Michaels eine Literaturgeschichte im Deutschunterricht gefordert, die „auf die dem gemeinsamen Gedächtnis einer Gesellschaft zugängliche, in ihrer Wirkung auf die Jugend erprobte Literatur sowie auf die Erinnerung an Werke verschiedener großräumiger geschichtlicher Abschnitte gerichtet“ ist,<sup>18</sup> d. h. also nicht nur Verstehensprozesse ermöglicht, sondern auch die Weitergabe kultureller Tradition leistet. Im Gegensatz zu aktuellen Tendenzen, Geschichte auf ein Übungsfeld von Identitätsreflexion und Fremdverstehen zu reduzieren, wird damit an den Zusammenhang von Literaturgeschichte und kulturellem Gedächtnis erinnert, den man im Blick auf Rezeptions- und Verstehenskompetenzen oft vernachlässigt hat. Zu fragen wäre freilich, ob dabei nicht an einem Modell von Literaturgeschichte und einer Tradition von Erinnerungskultur festgehalten wird, deren historische Bedingtheit reflektiert werden müßte.

---

<sup>15</sup> Ich verweise aus Raumgründen nur auf die Themenhefte der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ zur Behandlung literarischer Epochen, die Reihe „Literaturepochen“ (Bayerischer Schulbuchverlag 1984ff.), die „Arbeitshefte zur Literaturgeschichte“ (Cornelsen 1995ff.), Materialsammlungen zu theoretischen Diskursen einzelner Epochen (z.B. bei Klett), Interpretationssammlungen zu Gedichten und Dramen „in ihrer Epoche“ (Klett) u. a.

<sup>16</sup> Vgl. u. a. Heinz-Dieter Weber (1981).

<sup>17</sup> Albrecht Weber (1975a), S. 331; vgl. auch Weber (1975), S. 166ff.

<sup>18</sup> Müller-Michaels (1987), S. 1f.

## Literaturgeschichte – ein überholtes narratives Modell?

„Gibt es eine Kontinuität literarischer Traditionen, oder sind diese Traditionen nur durch das erkennende/erlebende Subjekt konstituiert?“ fragen die Verfasser am Schluß einer der neueren Schulliteraturgeschichten<sup>19</sup> und beantworten die Frage zugleich, indem sie Hugo Kuhn zitieren, der in der „überdauernde[n] Existenz der Texte“ die „überdauernde Aufgabe“ sah, „sie an uns und uns an ihr zu erproben.“<sup>20</sup> Texte „überdauern“ freilich nur, solange sie in kulturellen Handlungen der Traditionsbildung und -bewahrung durch mediale Präsentation und Kommentierung am Leben gehalten werden, sie haben ihren Ort gerade nicht „jenseits“ solcher Rezeptionsprozesse. „Literaturgeschichte“ gewann im 19. Jahrhundert eine zentrale Bedeutung bei der Konstituierung kultureller Tradition, indem sie Bilder für das kollektive Selbstverständnis nationaler Identität zu liefern versprach.<sup>21</sup> Vor allem in den zahlreichen populären Darstellungen fungierte die narrative Präsentation des Entwicklungsgangs durch die verschiedenen Epochen als „eine Art Führung durch ein nationales Museum“,<sup>22</sup> in dem die Deutschen wie in einem Spiegel ihr geistiges Werden und ihre kulturelle Identität betrachten sollten. Wie sehr sich seither Funktionen und Intentionen von Literaturgeschichtsschreibung gewandelt haben, die Veränderungen waren nur Transformationen eines narrativen Modells, das erst in den Theoriediskussionen der Postmoderne radikal in Frage gestellt wurde.<sup>23</sup>

Verstand sich traditionelle Literaturgeschichtsschreibung als eine in die Form der geschlossenen „Erzählung“ gebrachte Erkenntnis historischer Zusammenhänge, die in einem hermeneutischen Prozeß gewonnen wurde, so betonen diskursanalytische oder dekonstruktivistische Ansätze gerade den Konstruktcharakter jener Paradigmen, die diesem Modell zugrundelagen: die Ganzheit des Forschungs- und Darstellungsobjekts „deutsche Literatur“, die Linearität ihrer Entwicklung, die Periodisierung in „Epochen“, die „Erklärung“ der Zusammenhänge zwischen Literatur und geistigen, kulturellen, politisch-gesellschaftlichen und ökonomischen Prozessen. Veränderungen in der Konstitution des Forschungs- und Darstellungsobjekts durch Einbeziehung des Lesers und seiner Rezeption, des literarisch-kulturellen Lebens, durch Ausweitung des Literatur-

---

<sup>19</sup> Krywalski u. Beimdick (Anm. 3), S. 535.

<sup>20</sup> Hugo Kuhn: Methodenlehre. In: Diether Krywalski (Hrsg.): Handlexikon zur Literaturwissenschaft. München 1974. Bd. II, S. 306-310, S. 310.

<sup>21</sup> Vgl. Jürgen Fohrmann (1989).

<sup>22</sup> Viktor Zmegac (1979), S. XI-XXXIII, S. XVIII; vgl. Richard M. Meyer: Die deutsche Literatur bis zum Beginn des Neunzehnten Jahrhunderts. Hrsg. v. Otto Pniower. Berlin 1916, S. 3: „zu den Kennzeichen einer Literatur scheint eine gewisse Einheitlichkeit zu gehören, ein unmerklicher Hauch der nationalen Seele“.

<sup>23</sup> Jürgen Fohrmann (1993); Uwe Japp (1980); Philippe Forget (1986); Siegfried S. Schmidt (1985).

begriffs etc. sind aus postmoderner Sicht nur Rettungsversuche eines Modells, das seine Voraussetzung in der hermeneutischen Rekonstruierbarkeit der Sinnhaftigkeit von Geschichte hat.<sup>24</sup>

Bei der Problematisierung von Periodisierungen und Epochenbegriffen hat die Literaturwissenschaft allerdings bereits vor der postmodernen „Dekonstruktion“ von Literaturgeschichte die Frage nach den Konstruktionsmustern dieses narrativen Modells aufgeworfen.<sup>25</sup> Jede Periodisierung in der Literaturgeschichtsschreibung ist, in einer Formulierung Wilhelm Voßkamps, „ein Akt der *sinnstiftenden Strukturierung des geschichtlichen Materials* von Seiten des reflektierenden Betrachters“<sup>26</sup> und damit sowohl an bestimmte denkgeschichtliche Voraussetzungen als auch an historisch bedingte Erkenntnisinteressen gebunden. Ob man, wie der Berliner Germanist Wilhelm Scherer, Epochen als Phasen der Entfaltung der „Anlagen“ auffaßt, die in einem Volk ruhen<sup>27</sup>, als Ausdruck von anthropologischen Geisteshaltungen oder Entwicklungen von Ideen wie in der Geistesgeschichte<sup>28</sup>, als Phasen einer ästhetisch immanenten Stil- und Formgeschichte<sup>29</sup> oder der politisch-gesellschaftlichen Entwicklung<sup>30</sup> – Epochenbegriffe bezeichnen etwas, um es in einer eingängigen Formulierung Conradys auszudrücken, „was es so in der Realität überhaupt nicht gibt“<sup>31</sup>, sie sind Konstrukte, die an sich wandelnde Vorstellungen von Literatur, Geschichte, Gesellschaft, Autor, Werk usw. gebunden sind.

Mit den Schwierigkeiten solcher „sinnstiftenden Strukturierung“ sah sich die Literaturgeschichtsschreibung vor allem bei ihren Versuchen einer Periodisierung der Literaturentwicklung im 20. Jahrhundert konfrontiert.<sup>32</sup> Die Literaturgeschichte vom Beginn

<sup>24</sup> Hans-Ulrich Gumbrecht (1988), S. 101.

<sup>25</sup> Vgl. u. a. Burkhart Steinwachs (1985); Claus v. Bormann (1983); Michael Titzmann (1983).

<sup>26</sup> Wilhelm Voßkamp (1978), S. 191.

<sup>27</sup> Wilhelm Scherer: *Geschichte der deutschen Literatur*. 6. Aufl. Berlin 1891.

<sup>28</sup> Vgl. Rudolf Unger: *Literaturgeschichte und Geistesgeschichte*. In: *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*. Jg. 4. 1926, S. 177-129. Abgedruckt in: Viktor Zmegac (Hrsg.): *Methoden der deutschen Literaturwissenschaft*. Eine Dokumentation. Frankfurt a. M. 1972, S. 76-91. Aufgabe der Literaturgeschichte war für Unger die Herausarbeitung des Zusammenhangs zwischen einzelnen Werken und Epochen und den „Bewußtseinsstufe(n) des Gesamtgeistes“ (ebd. S. 89).

<sup>29</sup> Vgl. Fritz Strich: *Deutsche Klassik und Romantik oder Vollendung und Unendlichkeit*. Ein Vergleich. 5. Aufl. München 1962; Zur Problematik vgl. Walter Falk: *Stil und Epoche*. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. Jg. XII. H. 2. 1980, S. 98-114.

<sup>30</sup> Vgl. Wilhelm Voßkamp (1978); Ulrich Wyss (1993).

<sup>31</sup> Karl Otto Conrady (1983), S. 21.

<sup>32</sup> Vgl. Helmut Kreuzer (1971); Viktor Zmegac (1982).

der Weimarer Republik bis zur Gegenwart läßt sich offensichtlich nicht mehr, wie noch die Phase der frühen Moderne, als Entwicklung von Stilen und Strömungen beschreiben, wie bereits aus der zeitlichen Phasengliederung, die sich an politischen Zäsuren wie 1918, 1933, 1945 und 1967 orientiert, und aus den Bezeichnungen der abgegrenzten Zeiträume deutlich wird. Übereinstimmungen in der Periodisierung in verschiedenen literaturwissenschaftlichen Darstellungen und neueren Schulliteraturgeschichten wie etwa „Literatur der Weimarer Republik“, „Literatur im Dritten Reich“ oder „Nachkriegsliteratur“ täuschen darüber hinweg, daß entweder durchaus unterschiedliche „Epochenkonzepte“ zugrunde liegen oder der Zeitraum nur noch als chronologische Klammer für heterogene und widersprüchliche Phänomene und Entwicklungen fungiert. Im Rückgriff auf „Epochen“ der politischen Geschichte zeigen sich die Grenzen traditioneller Rekonstruktionen literarischer Entwicklungsprozesse: „Das XX. Jahrhunderts läßt sich nicht unter einer Periode des ‘Fortschritts’ periodisieren, und vielleicht fällt uns überhaupt seine Periodisierung [...] deshalb so schwer, weil wir [...] gar nicht über Periodisierungs-Schemata ohne Fortschritts-Implikationen verfügen.“<sup>33</sup>

Gibt es Alternativen für eine Literaturgeschichtsschreibung jenseits solcher tradierten Denkmuster und Erzählmodelle? Auf dem Berliner Symposium „Geschichte als Literatur“ hat Anton Kaes in einem Vortrag über den amerikanischen „New Historicism“ deutlich gemacht, welche Formen der Präsentation und Vergegenwärtigung von Vergangenheit an die Stelle der epochenorientierten, teleologischen, vereinheitlichenden Rekonstruktionsmodelle treten könnten.<sup>34</sup> Geschichtsdarstellung von Literatur sollte nicht, wie noch die „Sozialgeschichten“ der 70er und 80er Jahre, die Literatur als Diskurs von den anderen Diskursen wie dem Film, der Wissenschaft, den anderen Künsten, Ideologien etc. isolieren, um diese dann als bedingende oder beeinflussende Kontexte wieder einzubeziehen, sondern die Literatur mit anderen „kulturellen Praktiken“ vernetzen.<sup>35</sup> „Statt Vereinheitlichung gelten Pluralität und Heterogenität (Literaturgeschichte sollte nicht nur *eine* Geschichte, sondern viele Geschichten erzählen), statt linearer Erzählung assoziative Montage, statt der Suche nach einem festen Bedeutungskern ein Spiel mit dem historisch wie linguistisch bedingten Bedeutungsüberschuß symbolischer Sprache.“<sup>36</sup> Mit den Augen der Postmoderne gesehen erscheint die lineare Darstellung von literarischen Epochen wie ein narratives Modell des 19. Jahrhunderts, das durch Erzähltechniken der Moderne abgelöst werden soll. „Noch kein Historiker“, formulierte bereits 1973 Golo Mann, „hat versucht zu schreiben wie Dos Passos oder Döblin oder Joyce; noch keiner Auflösung durch Auflösung zu meistern versucht.“<sup>37</sup> Für Klaus R.

---

<sup>33</sup> Hans Ulrich Gumbrecht (1985), S. 45f.

<sup>34</sup> Anton Kaes (1990).

<sup>35</sup> Ebd., S. 59.

<sup>36</sup> Ebd., S. 64.

<sup>37</sup> Golo Mann: *Geschichtsschreibung als Literatur*. In: Horst Rüdiger (Hrsg.): *Literatur und Dichtung*. Stuttgart 1973, S. 121.

Scherpe heißt das, moderne Literaturgeschichtsschreibung müsse „das Prinzip der narrativen Chronik zerbrechen, zumindest partialisieren, und die Diachronie neu konstituieren nach dem Prinzip der Montage.“<sup>38</sup>

Weder die methodologische Reflexion über die Probleme der Periodisierung, der „Vermittlung“ zwischen Literatur und außerliterarischen Strukturen und Prozessen noch die Dekonstruktion des tradierten narrativen Modells haben in Lehrplänen und neueren Schulliteraturgeschichten nennenswerte Spuren hinterlassen. Vom „systematischen Durchgang“, einem Überblick über die Entwicklungslinien und der genaueren Behandlung einzelner Epochen erhofft man sich offensichtlich wieder die Hinführung zu und die Orientierung in einem literarisch-kulturellen Erbe, ohne die didaktische Leistungsfähigkeit des tradierten Modells zu überprüfen. Dabei hatte Karl Otto Conrady 1982 bereits auf einem Germanistenkongreß auf „Illusionen der Literaturgeschichte“ aus literaturwissenschaftlicher Sicht aufmerksam gemacht und im Hinblick auf die Epochenbegriffe die provozierende – didaktische – Frage gestellt, „wozu solche Kenntnis gut ist, welche Einsichten sie fördert oder vielleicht verstellt und ob sie die Freude am Lesen (...), die Motivation, sich auf Fernes und Fremdes einzulassen, verstärkt oder vermindert.“<sup>39</sup> Ohne eine längst überfällige Reflexion über die didaktische Relevanz und Brauchbarkeit traditioneller literaturwissenschaftlicher Paradigmen wie die Periodisierung in Literaturepochen, die Kriterien einer didaktischen Reduktion der Materialfülle, den Zusammenhang zwischen literaturgeschichtlichem Wissen und Verstehensprozessen, die methodischen Möglichkeiten, Klischeevorstellungen in den Köpfen der Schüler zu vermeiden und entdeckendes Lernen im Umgang mit Geschichte zu ermöglichen, läuft jede Wiederentdeckung der „Literaturgeschichte“ Gefahr, tradierten Illusionen literarischer Bildung aufzusitzen.<sup>40</sup>

## Didaktische Aporien traditioneller Literaturgeschichte im Deutschunterricht

Die Frage, was Literaturgeschichte für eine literarische Bildung im Rahmen von Enkulturationsprozessen überhaupt leisten kann, wird nicht erst aufgeworfen, wenn Traditions- und Geschichtsbewußtsein im Schwinden sind. Bereits im 19. Jahrhundert, als der Literaturunterricht seine Legitimation aus seiner Aufgabe bei der Ausbildung nationaler

---

<sup>38</sup> Klaus R. Scherpe (1983), S. 84.

<sup>39</sup> Conrady (1983), S. 22.

<sup>40</sup> Daß das freilich auch für den interpretierenden Umgang mit Texten gilt, darauf hat Bernd Scheffer vor kurzem aufmerksam gemacht: „Viele der an den Schulen und Hochschulen gelehrten Interpretations-Erwartungen sind die vergangenen Erwartungen eines gehobenen Bildungsbürgertums.“ (Ders.: Klischees und Routinen der Interpretation. Vorschläge für eine veränderte Literaturdidaktik. In: Der Deutschunterricht 47, 1995, H. 3, S. 74-83, S. 81f.)

Identität bezog, war die „Literaturgeschichte“ ein durchaus umstrittener „Lerngegenstand“. Ausdrücklich wurde in den „Erläuterungen“ zum preußischen Lehrplan vom 25. 4. 1882 betont, daß die „deutsche Literaturgeschichte“ kein „selbständiger Lerngegenstand“ sei, „weil dieselbe, wenn sie nicht gegründet ist auf die Lektüre eines ausreichenden Theiles der betreffenden Literatur, zu einer Überbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen und zu der nachtheiligen Wiederholung unverständner Urtheile und allgemeiner Ausdrücke führt.“<sup>41</sup> Auch in didaktischen und methodischen Handbüchern wurde darauf hingewiesen, daß eine Literaturgeschichte nur dann sinnvoll sei, wenn sie auf der Basis „eigener Durcharbeitung der Literaturwerke“<sup>42</sup> erarbeitet werde und den Schülern eine Vorstellung vermittele, „wie die von ihnen gelesenen Werke aus einem Ganzen der Literaturbewegung hervorgegangen sind.“<sup>43</sup> Damit waren bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts Probleme angesprochen, die nicht nur mit den damaligen Unterrichtsverfahren und den Reduktionen in den Schulliteraturgeschichten zusammenhängen,<sup>44</sup> sondern sich aus dem Anspruch selbst ergeben, Schülern eine Vorstellung

---

<sup>41</sup> Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Hgg. in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Jg. 1882. Berlin, S. 249. Zit. n.: Robert Ulshöfer: Wohin steuern die Richtlinien den Deutschunterricht. Die Geschichte des Deutschunterrichts im Spiegel der Lehrpläne. In: Der Deutschunterricht 16. H.1.1964, S. 5-33, S. 21f; vgl. auch die Anweisung im Amtsblatt des Königlich Württ. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens, 5. Jg. 1912, Stuttgart, S. 188: „Da die unmittelbare Kenntnis der Schriftwerke durch die Lektüre und die lebendige Durchdringung des Gehalts auf dem Weg gemeinsamen Erarbeitens den Hauptgegenstand des deutschen Unterrichts bildet, so ist von einem fortlaufenden, systematischen literaturgeschichtlichen Unterricht abzusehen.“(zit. ebd., S. 23f.)

<sup>42</sup> Paul Goldscheider: Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht. München 1906 (= Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen. Hrsg. v. Adolf Matthias. Bd. I,3), S. 55: „Darin sind wir ja nunmehr alle längst einig (...); von einer Literaturgeschichte, die nicht in eigener Durcharbeitung der Literaturwerke wurzelt und gipfelt, wollen wir nichts mehr wissen.“

<sup>43</sup> Robert Heinrich Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch. Zweiter Abdruck Leipzig 1872, S. 189f.

<sup>44</sup> Vgl. die Kritik von Otto v. Greyerz: Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung. Eine Einführung für junge Lehrer. 2. Aufl. Leipzig 1921, S. 289: „Wie schlimm es noch vieler Orten mit diesem Literaturgeschichtsbetrieb steht, beweist aber nichts besser als der kolossale Erfolg gewisser Grundrisse und Leitfäden. [...] Sie begnügen sich aber nicht mit den Tatsachen, Jahreszahlen, Titeln und Inhaltsangaben [...]; sie verbrämen die Tatsachen auch noch mit ästhetisch-ethischen Werturteilen, versehen jeden Dichter und jedes Werk mit Rangnummer und Etikette und reichen dem Schüler diese Dinge gleichsam in Originalverpackung mit Gebrauchsanweisung hin, damit er nur ja nicht etwa durch eigene Erfahrung, eigenen Genuß, eigenes Urteil in ein persönliches, ehrliches Verhältnis zu ihnen trete. Anstatt auf jeder Seite zu predigen: Geh, lies und er-

von dem „Ganzen“ der literaturgeschichtlichen Entwicklung zu vermitteln, die sie immer nur in Bruchstücken aus eigener Lektüre kennen (können).

Stellenwert und Funktion der Literaturgeschichte blieben auch in der weiteren Geschichte des Unterrichtsfaches Deutsch umstritten – ungeachtet der Wandlungen im Selbstverständnis und in der Indienstnahme für ideologische Gesinnungsbildung –, weil sich Ziele und Methoden historischer Literaturbetrachtung nicht bruchlos in die jeweiligen Konzeptionen einbinden ließen. Was in Schülerköpfen an Orientierungswissen über Epochen der Entwicklung, Kenntnissen über Stilmerkmale, Lebensdaten wichtiger Autoren, den Inhalt von Werken etc. hängen blieb, wurde teilweise als dysfunktional oder gar kontraproduktiv für die Realisierung zentraler Aufgaben des Literaturunterrichts gesehen: von der Nationalerziehung im Kaiserreich über die „Lebenshilfe“ und das Verstehen der Literatur als sprachlichem Kunstwerk bis zum „kritischen Lesen“ der Emanzipationsdidaktik.<sup>45</sup> Seit ihrer Etablierung im Deutschunterricht des 19. Jahrhunderts haftete der pädagogisierten Literaturgeschichte der Geruch eines musealen Historismus an, der den Anforderungen einer gegenwartsbezogenen Bildung und Erziehung zu widersprechen schien.

Die Aporien der Literaturgeschichte lagen aber nicht nur in ihrer Funktionsbestimmung, sondern auch in der Methodik ihrer „Behandlung“. Auch wenn man von ihrem Bildungswert überzeugt war, stellte sich das unterrichtspraktische Problem, wie ein von der Wissenschaft erforschter komplexer „Gegenstand“ in verantwortbarer didaktischer Reduktion in Schülerköpfe Eingang finden könne. Die Lösungsvorschläge, die man dabei seit den 70er Jahren gemacht hat, reichen von der Beschränkung auf „großräumige Abschnitte“ in der Periodisierung und der Konzentration auf „dominante Entwicklungen“<sup>46</sup> über exemplarische „Schneisen“<sup>47</sup> bis zur Vorstellung, ein „Grundriß von Literaturgeschichte“ könne von der Grundschule bis zum Abitur auf der Grundlage der gelesenen Werke „auf weite Sicht aufgebaut werden“<sup>48</sup>. Wer den Blick freilich illusionslos darauf richtete, was von dieser Komplexität in Form von „unbefriedigenden Frag-

lebe selber! stellen sie ihm geradezu die Nutzlosigkeit eines selbständigen Versuchs vor Augen. Was willst du dich mühen! Die Arbeit ist längst getan.“

<sup>45</sup> Eine Geschichte des Literaturgeschichtsunterrichts ist ein Desiderat. Als Überblick immer noch brauchbar Hans Joachim Frank (1973); Auf solche Brüche und ungeklärte „Prinzipien“ in der Lehrplänen der 50er und 60er Jahre hat Erika Essen aufmerksam gemacht: „der Gedanke der Vertiefung in das einzelne Werk im Sinne des exemplarischen Lernens steht im Widerstreit zu dem Bedürfnis nach historischer Orientierung und Einordnung“ (dies.: Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe. Heidelberg 1965, S. 35.)

<sup>46</sup> Müller-Michaels (1987), S. 2.

<sup>47</sup> Werner Wunderlich (1981), S. 262; Mayer (1995), S. 68.

<sup>48</sup> Weber (1987), S. 333.

menten oder unangemessenen Vereinfachungen“<sup>49</sup> in den Schülerköpfen übrigblieb, der konnte daraus die verständliche Konsequenz ziehen, daß im Verzicht auf einen „kursorischen ‘Durchgang’ [...] zugunsten eines exemplarischen Unterrichts“<sup>50</sup> ein differenzierteres und produktiveres geschichtliches Verstehen erreicht werden kann.

## Literaturgeschichte als entdeckendes Lernen – Thesen zu einer reflektierten Erinnerungskultur

Exemplarisches literaturgeschichtliches Lernen, wie es bereits in der Diskussion über die Oberstufenreform in den 60er Jahren gefordert wurde<sup>51</sup>, ist keineswegs nur eine didaktische Ausflucht vor den Verkürzungen und Reduktionen historischen Verstehens auf Namen, Werktitel, zu Klischees erstarrte Epochenmerkmale und plakative Entwicklungslinien. Es ist m. E. eine Antwort auf die aktuelle Diskussion über eine Erinnerungskultur<sup>52</sup>, die nicht in der musealen Bewahrung eines Erbes, sondern in den immer wieder neu zu leistenden Rekonstruktionen, Sinnstiftungen, symbolischen Formen des Umgangs mit der Vergangenheit besteht. Literaturdidaktik müßte sich bewußt machen, daß es nicht darum bloß gehen kann, den Aporien durch Methoden der möglichst induktiven Aneignung eines scheinbar objektiv vorgegebenen komplexen Gegenstandes zu entgehen, sondern „Literaturgeschichte“ selbst als historisch bedingte Form kultureller „Erinnerungsarbeit“<sup>53</sup> zu begreifen.

Im Gegensatz zur musealen Erinnerungskultur in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in der man die Literaturgeschichte als einen besonderen Gedächtnisort des „gottgesegnte[n] Vätererbe[s]“<sup>54</sup> aufwertete, als ein Textdenkmal zwischen Buchdeckeln, das in einer bibliophilen Ausstattung nicht nur den Bücherschrank zieren, sondern in das man sich als „Hausbuch“ immer wieder wie in die Bibel „vertiefen“ sollte, müßte heute ein Literaturgeschichtsunterricht seinen Gegenstand gerade als Konstrukt von Erinnerungsarbeit bewußtmachen. Die von Scherpe im Hinblick auf die wissenschaftliche Literaturgeschichtsschreibung erhobene Forderung, die „festgefügte Literaturge-

---

<sup>49</sup> Helmut Schmiedt (1982), S. 35.

<sup>50</sup> Horst Spittler (1990), S. 45.

<sup>51</sup> Wilhelm Flitner: Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg 1961, S. 55f.

<sup>52</sup> Vgl. u. a. Jan Assmann: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Ders., T. Hölscher (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis, Frankfurt a. M. 1988, S. 9-19; Harald Weinrich: Gedächtniskultur, Kulturgedächtnis. In: Merkur 45, 1991, S. 569-582.

<sup>53</sup> Vgl. zu diesem Begriff Jörn Rüsen (1994), S. 209ff., der allerdings nicht auf die Literaturgeschichtsschreibung eingeht.

<sup>54</sup> So das Geleitwort „Dem deutschen Hause“ von Robert Koenig in seiner „Deutsche[n] Literaturgeschichte“, Bielefeld u. Leipzig 1880.

schichte“ aufzubrechen und „ins Stadium des Experiments zu versetzen“<sup>55</sup>, könnte auch als Impuls für die Didaktik aufgegriffen werden, den linearen, an der Idee eines Orientierungswissen festhaltenden Überblick durch ein Netz von Erkundungsrouten und Entdeckungsreisen zu ersetzen und damit nicht mehr „eine“, sondern mehrere mögliche „Geschichten“ der literarisch-kulturellen Vergangenheit zu rekonstruieren.<sup>56</sup> Auf traditionelle Sinneinheiten wie Epochen, Motivgeschichte etc. könnte man dabei durchaus zurückgreifen, wenn man diese nicht einfach als objektiv vorgegebene Phänomene begreift, sondern als Rekonstruktions- und Sinnstiftungskategorien, die man als historisch bedingte Formen von Erinnerungsarbeit bewußtmachen müßte.<sup>57</sup>

Gerade an der wieder auflebenden Kanondiskussion<sup>58</sup> ließe sich m. E. zeigen, wie notwendig eine Reflexion – und damit zugleich auch Selbstrelativierung – der jeweiligen Auswahlkriterien ist, will man nicht in jenen bildungsbürgerlichen Historismus zurückfallen, zu dessen musealen Gedächtnisorten gerade die traditionelle Literaturgeschichte gehört. Es wäre m. E. wenig damit gewonnen, wenn nun, wie es ein Deutschlehrer mit einem erstaunlichen Mut zur Komplexitätsreduktion vorgeschlagen hat, alle Schüler in der Sekundarstufe II wieder Goethes „Faust“ läsen als das „bedeutendste“ Werk des „größten Dichters“ und „den wohl wichtigsten deutschen Beitrag zur Weltliteratur“<sup>59</sup>, ohne sich dabei auch damit auseinanderzusetzen, daß solche Kanonisierung das Produkt einer sehr deutschen Rezeptionsgeschichte ist, die in einem exemplarischen Lernen bewußtgemacht werden könnte.

Wenn es zur Signatur unseres gegenwärtigen Umgangs mit Vergangenheit gehört, daß es ein kollektives kulturelles Gedächtnis nicht mehr gibt, an das schulische Literaturvermittlung einfach anknüpfen könnte, so sollte man das nicht in kulturpessimistischem Verlustdenken beklagen, sondern auch als Chance begreifen, Gedächtnis und Traditionszusammenhang als Ergebnis von aktiver Erinnerungsarbeit jeweils neu herzustellen. Ob man dabei an einer oder zwei Epochen Zusammenhänge zwischen wichtigen Werken, dem Literatursystem der Zeit, geschichtlich bedingten Diskursen, Denkmustern und Normen, Formen und Funktionen des literarischen Lebens und Kulturbetriebs bis hin zum Alltagsleben und den politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen auf breiter Materialbasis erarbeitet, in Längsschnitten sich mit thematisch-problemorientierten

---

<sup>55</sup> Scherpe (1983), S. 80.

<sup>56</sup> Vgl. Kaes (1990).

<sup>57</sup> Eine Problematisierung solcher Kategorien und Paradigmen leisten mittlerweile diskursanalytische Ansätze. Vgl. dazu Jürgen Fohrmann u. Harro Müller: Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Frankfurt a. M. 1988.

<sup>58</sup> Vgl. die Beiträge zum Thema „Literaturkanon in Schule und Hochschule“ in : Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 43. Jg. Sept. 1996.

<sup>59</sup> Friedrich Denk: Plädoyer für einen begrenzten Lektüre-Kanon. In: Ebd., S. 51- 55, S. 51.

Aspekten beschäftigt<sup>60</sup> und dabei die „kollektiven Fragen“<sup>61</sup> aufspürt, auf welche die Literatur zeitbedingte Antworten gab, ein einzelnes Werk in dem historischen Kontext situiert, der sein Bedeutungspotential mitkonstituiert, eine Gattung in ihrem Formen- und Funktionswandel untersucht usw. – exemplarische Sequenzen bieten die Möglichkeit, durch Methoden einer intensiven Arbeit an Materialien ein entdeckendes historisches Verstehen zu ermöglichen, das durch die Stofffülle einer linearen Literaturgeschichte kaum realisierbar scheint. „Wenigstens in beschränktem Maße“ könnte es dabei gelingen, „die Schüler an den Leistungen des Geschichtsschreibers [...] teilhaben und selbst die Erfahrung machen zu lassen, daß es Geschichte als solche nicht gibt, sondern daß sie von dem, der sie sich aneignen will, erst hergestellt werden muß.“<sup>62</sup>

Wie solche „Herstellung“ von Literaturgeschichte im reflektierten erinnern aussehen könnte, möchte ich wenigstens knapp am Beispiel der „Klassik“ skizzieren, einer Epoche, die in Schulliteraturgeschichten und Arbeitsbüchern nach wie vor mehr im Blick auf ihre „Lösungen“ als auf die diesen zugrundeliegenden Problemstellungen präsentiert wird.<sup>63</sup> Vor allem durch die Behandlung der „Romantik“ in einem getrennten Epochenkapitel und die Ausklammerung von Jean Paul, Kleist und Hölderlin als „Autoren, die sich keiner der beiden Richtungen anschlossen, ihren eigenen Weg gingen und ein problematisches Außenseiterdasein führten“<sup>64</sup>, entsteht jenes geschlossene Epochenbild, das selbst das Ergebnis eines Rezeptionsprozesses ist, in dem sich der erinnernde Blick auf Goethe und Schiller einengte und damit ausgeblendet wurde, was es in diesem Zeitraum neben dem Weimarer Modell an Diskursen, Denkmustern und Schreibweisen gab. Erst durch die Wahrnehmung des Spektrums der zeitgenössischen literarisch-kulturellen Situation – von der aufkommenden „Trivialliteratur“ über die engagiert revolutionären Texte der Jakobiner bis zur Frühromantik – schärft sich der Blick für die spezifische Antwort, die Goethe und Schiller mit dem „Modell Weimar“<sup>65</sup> auf zeitbedingte Problemstellungen und Krisenerfahrungen gegeben haben.

Mit der Ausweitung der Erkundungsrouten auf den historischen Kontext und die Rezeptionsgeschichte müßte allerdings zugleich eine Schneisenbildung einhergehen, die sich von zentralen Problemstellungen im Zeitalter der Französischen Revolution leiten läßt. Eine dieser Problemstellungen ist die Frage nach den Möglichkeiten selbstbestimmter Lebensgestaltung, die sich aus den gesellschaftlich-kulturellen Umbrüchen im 18. Jahr-

---

<sup>60</sup> Vgl. dazu Maximilian Nutz (1995a).

<sup>61</sup> Bernd Hüppauf (1983), S. 466.

<sup>62</sup> Ingeborg Meckling (1982), S. 11.

<sup>63</sup> Vgl. dagegen Karl Eibl: Der ganze Goethe. In: *Klassiker Magazin* 2. Frankfurt a. M. o. J., S. 79: „Nicht Goethes Lösungen verknüpfen uns mit ihm, sondern seine Probleme.“

<sup>64</sup> *Texte und Methoden* 12. Lehr- und Arbeitsbuch Deutsch. Hrsg. v. Hermann Stadler. Berlin 1993, S. 179.

<sup>65</sup> Gert Ueding: *Klassik und Romantik. Deutsche Literatur im Zeitalter der Französischen Revolution 1789-1815*. Bd. 1. München 1988, S. 65ff.

hundert ergab, die zu einem für die Moderne charakteristischen „Orientierungsbedarf“ führten<sup>66</sup>. Diesem Autonomieanspruch könnte man in einer literaturgeschichtlichen Sequenz nachgehen, in deren Mittelpunkt – als Klassenlektüre – Goethes „Iphigenie“ als Drama eines weiblichen Wegs zur Mündigkeit<sup>67</sup> stehen könnte, in dem zugleich Institutionen und Ordnungsmuster sichtbar werden, von denen sich das Subjekt emanzipieren muß. Der Befreiung aus vorgegebenen Rollenidentitäten und Handlungsmustern wären sowohl andere Konzepte der Autonomie – z. B. das prometheische Künstlerideal, die Bildungsidee im „Wilhelm Meister“ oder Kants Pflichtethik – als auch Dokumente jenes Diskurses über die Ordnung der Geschlechter gegenüberzustellen, in dem gegen Ende des 18. Jahrhunderts geschlechtsspezifische Identitäten und Verhaltensmuster festgeschrieben werden.<sup>68</sup> Schließlich könnte auch nach den gesellschaftlichen Veränderungen gefragt werden, die eine diskursive Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Individuum und politisch-gesellschaftlicher Ordnung zur Folge hatten.<sup>69</sup>

In einem solchen Zusammenhang ließe sich auch die von Christa Wolf gestellte Frage aufgreifen, warum „nach der Generation der Klassiker eine solche Menge von jungen Autoren auftaucht, die mit ihrer Zeit, mit ihrem Talent, mit der Literatur, mit ihrem persönlichen Leben offensichtlich nie ‘fertigwerden’“<sup>70</sup>. Statt einen Autor wie Kleist, weil er nicht in die reduktionistischen Epochenbilder paßt, „zwischen Klassik und Romantik“ anzusiedeln, könnten an Ausschnitten aus dessen Briefen Grenzen, ja vielleicht sogar auch gefährliche Illusionen eines emphatischen Selbstverwirklichungsanspruchs aufgezeigt werden: vom noch ganz im Aufklärungsdanken befangenen Konzept eines Bildungsplans über die Vorstellungen eines Landlebens in der Schweiz bis zum Engagement für eine poetische Mobilmachung im Kampf gegen Napoleon. Der Utopie einer Mündigkeit durch Selbstreflexion und sprachliches Handeln in der „Iphigenie“ ließen sich anhand von Szenen aus Kleists „Penthesilea“ obsessive Phantasien von Grenzüber-

---

<sup>66</sup> Vgl. dazu Eibl (Anm. 63), S. 79: „Die alten dogmatischen Gehäuse lösen sich auf und entlassen die Menschen in die Selbstbestimmung und damit auch in die Vorbildlosigkeit.“

<sup>67</sup> Vgl. Terence James Reed: Iphigenies Unmündigkeit. Zur weiblichen Aufklärung. In: Germanistik. Forschungsstand und Perspektiven. Vorträge d. Dt. Germanistentags 1984. Hrsg. v. Georg Stötzel. Berlin 1985. Bd. 2, S. 505-524.

<sup>68</sup> Material für den Unterricht bietet die Textsammlung: Ob die Weiber Menschen sind. Geschlechterdebatten um 1800. Hrsg. v. Sigrid Lange. Leipzig 1992.

<sup>69</sup> Gerade hier ergäben sich in der Zielsetzung der Sequenz selbst angelegte Möglichkeiten fächerübergreifender Arbeitsweisen.

<sup>70</sup> Christa Wolf: Kultur ist, was gelebt wird. Gespräch mit Frauke Meyer-Gosau. In: Klaus Sauer (Hrsg.): Christa Wolf. Materialienbuch. Darmstadt u. Neuwied 1983, S. 67-81, S. 70.

schreitungen gegenüberstellen, an denen das zivilisatorisch Humane von Goethes Drama nur um so deutlicher zu erkennen wäre.<sup>71</sup>

Durch eine solche Erinnerungsarbeit, die in bewußter Auswahl der Problemstellungen und Texte bestimmten Spuren folgt, entsteht freilich nicht jenes monolithische Bild klassischer Humanitätsdichtung, das in Lehrplänen, Schulliteraturgeschichten und Arbeitsbüchern teilweise immer noch fortlebt und gerade den rezeptionsgeschichtlichen Zusammenhang verschleiert, in dem ein Stück wie die „Iphigenie“ zum überzeitlichen Humanitätsdenkmal erstarrte.<sup>72</sup> Geht man im Unterricht anderen Fragen nach, – etwa dem Problem des Zusammenhangs zwischen Französischer Revolution und literarischer Kultur im Spannungsfeld zwischen Schillers ästhetischem Programm in der Einleitung zu den „Horen“ und der Jakobinerliteratur – , so entsteht durchaus ein anderes „Bild“ der Epoche, das sich, mit den Begriffen der Filmsprache formuliert, aus den unterschiedlichen Perspektiven, Einstellungen, Fokussierungen etc. ergibt. Gerade die Geschichtlichkeit des „Modell[s] Weimar“ und dessen Relevanz für heutige Problemstellungen kann in solchen schneisenartig konzipierten Sequenzen m. E. besser bewußtgemacht werden als in der Vermittlung eines traditionellen Epochenüberblicks, in dem Texte nur noch als Belege für scheinbar objektive Stilmerkmale, Entwicklungslinien und Zusammenhänge benützt werden. Erinnerungsarbeit müßte zeigen, daß die Bilder, die in der Vergegenwärtigung des Vergangenen in den Köpfen entstehen, von den Verfahren der Auswahl, Kontextuierung, Kontrastierung, Linienbildung etc. abhängen, durch die Texte ihren „Beziehungssinn“<sup>73</sup> erhalten.

Zur reflektierten Erinnerungsarbeit gehört m. E. aber nicht nur die Konzeption von Unterrichtssequenzen als „Schneisen“, in denen Schüler sich auf Entdeckungsreisen in das komplexe Terrain literarisch-kultureller Vergangenheit begeben, sondern auch der – wiederum exemplarische – kritische Umgang mit den in den Literaturgeschichten präsentierten Aufbereitungen von Epochenbildern, Entwicklungslinien etc. Bereits durch eine vergleichende Analyse von Periodisierungen und Epochenbezeichnungen in verschiedenen Literaturgeschichten können Einsichten gewonnen werden in die Kriterien der zeitlichen Segmentierung (literarische, kulturelle oder politische Zäsuren), und in die Heterogenität von Epochenbegriffen (stilgeschichtlich, geistesgeschichtlich, sozialgeschichtlich etc.).<sup>74</sup> Ausschnitte aus „Einführungen“ in Epochen, wie sie in neueren literaturgeschichtlichen Arbeitsbüchern üblich geworden sind, oder auch in Schullitera-

---

<sup>71</sup> Vgl. dazu Nutz (1994).

<sup>72</sup> Ebd.

<sup>73</sup> Japp (1980), S. 233: „Das historische Wissen ist zugleich ein Wissen von und in Beziehungen. Das heißt, der Untersuchungsgegenstand des Historikers kann für diesen keine andere Struktur haben als seine Methode.“

<sup>74</sup> Vgl. dazu den Versuch einer methodischen Umsetzung in: Verstehen und Gestalten B11. Hrsg. v. Dieter Mayer. München 1992 sowie meine Erläuterungen im Lehrerband, München 1992, S. 66ff.

turgeschichten könnten kritisch auf die impliziten Konstruktionsmuster hin befragt werden, denen unterschiedliche Vorstellungen vom „Wesen“ der Literatur und von den Ursachen literarischer Entwicklung, aber auch verschiedene Auffassungen vom Menschen und der Gesellschaft zugrundeliegen. Reflektierte Erinnerungsarbeit zielt auf die Mündigkeit der Schüler gegenüber solchen Denk- und Rezeptionsmustern, die in einem kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Lernen hinterfragt werden können, das zugleich wissenschaftspropädeutische Funktion gewinnt.

Als Alternativen zur systematisch-linearen Literaturgeschichte möchte ich abschließend Sequenzbildungen vorschlagen, die sich an wichtigen zeittypischen Fragestellungen und Diskursen orientieren<sup>75</sup> und deren Zielsetzungen nicht durch das Paradigma der Epochenorientierung fixiert sind, sondern die eine Vielfalt von Erkundungsreisen ermöglichen:

- kontrastive autor- und oevrezentrierte Entwicklungslinien, in denen verschiedene Antworten auf die politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse sichtbar werden (z. B. Goethe – Kleist; Brecht – Benn);
- problemorientierte Querschnitte, in denen an Texten aus verschiedenen „Diskursen“ die Auseinandersetzung mit zentralen Fragen eines Zeitraums untersucht wird (z. B. Autonomie des Individuums, Ordnung der Geschlechter, Determiniertheit des Menschen etc.);
- die Herausforderung der Literatur durch die Entwicklung der modernen Medien;
- die Untersuchung von Texten im Umkreis von markanten Zeitergebnissen wie der Französischen Revolution, dem Ersten Weltkrieg, der Wende von 1968 usw.

Verbindet man verschiedene solcher Sequenzen, so stellt sich auf der Grundlage von Leseerfahrungen und Recherchen durchaus ein „Überblick“ im Kopf des Schülers her, der freilich bedingt ist durch die gewählten Reiserouten und nicht den Schein erweckt, als ließe sich die Literatur noch als *eine* lineare Geschichte erzählen.

## Literatur

Bormann, Claus v. (1983): Zum Umgang mit dem Epochenbegriff. In: Thomas Cramer (Hrsg.): Literatur und Sprache im historischen Prozeß. Bd. 1: Literatur. Tübingen 1983, S. 178-194.

Fohrmann, Jürgen (1989): Das Projekt der deutschen Literaturgeschichte. Entstehung und Scheitern einer nationalen Poesiegeschichtsschreibung zwischen Humanismus und deutschem Kaiserreich. Stuttgart 1989.

Fohrmann, Jürgen (1993): Über das Schreiben von Literaturgeschichte. In: Peter J. Brenner (Hrsg.): Geld, Geist und Wissenschaft: Arbeits- und Darstellungsformen von Literaturwissenschaft. Frankfurt a. M. 1993, S. 175-202.

---

<sup>75</sup> Vgl. für die Literatur der Weimarer Republik die Hinweise auf Sequenzbildungsmöglichkeiten bei Mayer (1995), S. 69ff.

- Forget, Philippe (1986): Literatur, Literaturgeschichte, Literaturgeschichtsschreibung. Ein rückblickender Thesenentwurf. In: Kontroversen, alte und neue. Akten des VII. Internationalen Germanistenkongresses Göttingen 1985. Hrsg. v. Albrecht Schöne. Bd. 11. Tübingen 1986, S. 35-46.
- Frank, Hans Joachim (1973) : Dichtung, Sprache, Menschenbildung. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. München 1973.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich (1984): Literaturgeschichte - Fragment einer geschwundenen Totalität. In: Lucien Dällenbach / Christiaan. L. Hart-Nibbrig (Hrsg.): Fragment und Totalität. Frankfurt a. M. 1984, S.30-45.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich (1985): Posthistoire Now. In: Hans-Ulrich Gumbrecht u. Ursula Link-Heer (Hrsg.): Epochenschwellen und Epochenbewußtsein im Diskurs der Literatur- und Sprachhistorie. Frankfurt a. M. 1985, S. 34-50.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich (1988): Who is Afraid of Dekonstruktion? In: Jürgen Fohrmann u. Harro Müller: Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Frankfurt a. M. 1988, S. 95-113.
- Hüppauf, Bernd (1983): Auf der Suche nach einem Ort für die Literaturgeschichte im Deutschunterricht. In: P. Braun/D. Krallmann (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht Bd. 2. Düsseldorf 1983, S.447-469, S. 466.
- Japp, Uwe (1980): Beziehungssinn. Ein Konzept der Literaturgeschichte. Frankfurt a. M. 1980.
- Kaes, Anton (1990): New Historicism: Literaturgeschichte im Zeichen der Postmoderne? In: Hartmut Eggert/ Ulrich Profitlich/ Klaus R. Scherpe (Hrsg.): Geschichte als Literatur. Formen und Grenzen der Präsentation von Vergangenheit. Stuttgart 1990, S. 56-66.
- Korte, Hermann (1996): „Früher“. Zeitferfahrung und historisches Verstehen im Literaturunterricht. In: Joachim S. Hohmann / Johanna Rubinich (Hrs.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt a. M. u. a. 1996, S. 188-200.
- Kreuzer, Helmut (1970): Zur Periodisierung der 'modernen' deutschen Literatur. In: Basis. Jahrbuch für deutsche Gegenwartsliteratur. Bd. II. 1971, S. 7-30
- Lubkoll, Christine (1995): „Ein grauenhaftes Kriterium bey Gott“? Probleme einer Frauenliteratur-Geschichte. In: Literatur für Leser 95, H.2, S. 50-58.
- Mayer, Dieter (1995): Historisches Verstehen als Zielsetzung in Darstellungen der Literatur. Über Literaturgeschichte im Deutschunterricht. In: Literatur für Leser 95, H. 2, S. 59-72.
- Meckling, Ingeborg (1982): Zwischen Überforderung, Verdrossenheit und gutem Willen. Anmerkungen einer unterrichtenden Lehrerin zum Thema „Literatur und Geschichte“. In: Diskussion Deutsch H. 63, 1982, S. 3-18.
- Müller, Harro (1986): Einige Argumente für eine subjektdezentrierte Literaturgeschichtsschreibung. In: Kontroversen, alte und neue. Akten des VII. Internationalen Germanistenkongresses Göttingen 1985. Hrsg. v. Albrecht Schöne, Bd. 11. Tübingen 1986, S. 24-34.

- Müller-Michaels, Harro (1987): Literaturgeschichten. Aspekte und Ziele eines literarhistorischen Unterrichts. In: Walter Seifert (Hrsg.): Literatur und Medien in Wissenschaft und Unterricht: Festschrift für Albrecht Weber zum 65. Geburtstag. Köln u.a. 1987, S. 1-8.
- Nutz, Maximilian (1994): Kontrastive Rezeptionsgeschichte im Unterricht – Goethes „Iphigenie“ und Kleists „Penthesilea“. In: Begegnungen mit der Weimarer Klassik. Dokumentation des 2. Bayerisch-Thüringer Germanistenkongreß v. 1.-5. April 1993. Hrsg. v. d. Akademie f. Lehrerfortbildung Dillingen u. d. Deutschen Germanistenverband. Akademiebericht Nr. 256, 1994, S. 102-110.
- Nutz, Maximilian (1995): Literaturgeschichte im Deutschunterricht – zur Notwendigkeit einer didaktisch-methodischen Ortsbestimmung und Reflexion. In: Literatur für Leser 95, H. 2, S. 45-49.
- Nutz, Maximilian (1995a): Literaturgeschichte als entdeckendes Lernen. Möglichkeiten der Verknüpfung von epochengeschichtlicher und thematisch-problemorientierter Literaturbetrachtung am Beispiel der Großstadt im modernen Erzählen. In: Literatur für Leser 95, H.2, S. 89-99.
- Raulff, Ulrich (Hrsg.) (1987): Mentalitäten-Geschichte. Berlin 1987.
- Rüsen, Jörn (1994): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln, Weimar, Wien 1994.
- Scherpe, Klaus R. (1983): „Beziehung“ und nicht „Ableitung“. Methodische Überlegungen zu einer Literaturgeschichte im sozialen Zusammenhang (am Beispiel der Nachkriegsliteratur). In: Thomas Cramer (Hrsg.): Literatur und Sprache im historischen Prozeß. Bd. 1: Literatur. Tübingen 1983, S. 77-88.
- Schmidt, Siegfried S. (1985): On writing histories of literature. Some remarks from a constructivist point of view. In: POETICS 14, 1985, S. 279-305.
- Schmiedt, Helmut (1982): Die Vermittlung der Geschichtlichkeit von Literatur am Beispiel politischer Lyrik. In: Diskussion Deutsch H. 63, 1982, S. 33-45.
- Spinner, Kaspar H. (1989): Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: Der Deutschunterricht 41, 1989, H. 4, S. 19-23.
- Spittler, Horst (1990): Literaturepochen in der Sekundarstufe II. Hannover 1990.
- Steinwachs, Burkhart (1985): Was leisten (literarische) Epochenbegriffe? Forderungen und Folgerungen. In: Hans-Ulrich Gumbrecht u. Ursula Link-Heer (Hrsg.): Epochenschwelen und Epochenbewußtsein im Diskurs der Literatur- und Sprachhistorie. Frankfurt a. M. 1985, S. 312-323.
- Titzmann, Michael (1983): Probleme des Epochenbegriffs in der Literaturgeschichtsschreibung. In: Karl Richter/Jörg Schönert (Hrsg.): Die Weimarer Klassik. Stuttgart 1983, S. 98-131.
- Vofßkamp, Wilhelm (1978): Gattungen und Epochen in der Literaturgeschichte. In: Funk-Kolleg Literatur. Bd. 2. In Verb. m. Jörn Stückrath hrsg. v. Helmut Brackert u. Eberhard Lämmert. Frankfurt a. M. 1978, S. 170-192.

- Wilhelm Voßkamp (1978a): Probleme und Aufgaben einer sozialgeschichtlich orientierten Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts. In: Bernhard Fabian/ Wilhelm Schmidt-Biggemann (Hrsg.): Das 18. Jahrhundert als Epoche. Nendeln 1978, S. 53-69;
- Weber, Albrecht (1975): Grundlagen der Literaturdidaktik. München 1975, S. 166ff.
- Weber, Albrecht (1975a): Literaturgeschichte im Deutschunterricht. In: Bernhard Sowinski (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Köln 1975, S. 328-335.
- Weber, Heinz-Dieter (1981): Literaturgeschichte als Sozialgeschichte? In: Der Deutschunterricht 33, H. 1, 1981, S. 56-78.
- Wild, Rainer (1992): Literaturgeschichte – Kulturgeschichte – Zivilisationsgeschichte. In: Lutz Danneberg u. Friedrich Vollhardt in Zusammenarbeit mit Hartmut Böhme und Jörg Schönert (Hrsg.): Vom Umgang mit Literatur und Literaturgeschichte. Positionen und Perspektiven nach der „Theoriedebatte“. Stuttgart 1992, S. 349-363.
- Wunderlich, Werner (1981): Die deutsche Literatur und ihre Histörchen: Eine Schulbuchmisere und kein Ende? In: Wirkendes Wort 31. 1981, H.4, S. 253-267.
- Wyss, Ulrich (1993): Gibt es eine Alternative zur Literaturgeschichte als Sozialgeschichte? In: Kultureller Wandel und Germanistik. Vorträge auf dem Augsburger Germanistentag 1991. Hrsg. v. Johannes Janota. Bd. 2: Germanistik und Deutschunterricht im historischen Wandel. Tübingen 1993, S. 179-181.
- Zmegac, Viktor (1979): Zum Problem der Literarhistorie. In: Ders. (Hrsg.): Geschichte der deutschen Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bd. I,1. Königstein/Ts. 1979, S. XI-XXXIII.
- Zmegac, Viktor (1982): Wege der modernen Literatur. In: Karl Stocker (Hrsg.): Literatur der Moderne im Deutschunterricht, Königstein/Ts. 1982, S. 11-39.

**Anschrift des Verfassers:**

*Dr. Maximilian Nutz, Römerstr. 16, 80801 München*

## Volker Steenblock

### VON DER NOTWENDIGKEIT LITERARISCHER BILDUNG. Zur Aktualität von 'Klassikern'

Die Frage allgemeinen Umgangs mit den 'Klassikern' unserer Literatur unterliegt in Deutschunterricht und Literaturwissenschaft signifikanten Schwankungen und Kontroversen. Dies ließe sich an vielen Beispielen zeigen. Mancher Deutschdidaktiker mag aus angeblicher oder tatsächlicher Schülerperspektive in den Klassikern die Instrumente eines fremdbestimmten Lesekanons vermuten, mancher Literaturwissenschaftler eine Aufgabe wirklicher Kennerschaft literarischer Werke zugunsten zwanghafter didakti-