

HERMANN KORTE

Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule

in:

Rauch, Marja und Geisenhanslüke, Achim (Hg.):

**Texte und Theorie zur Didaktik der
Literaturgeschichte**

Stuttgart: Reclam, 2012, S. 301-317.

»Als Literaturhistoriker wollen wir Kenntnis gewinnen von dem, was gewesen ist; suchen das einzelne an seinem geschichtlichen Ort auf; bemühen uns, es dort zu verstehen und in den Ablauf der Geschichte einzuordnen. So ist Literaturgeschichte Kunde von dem, was gewesen ist, und – wenn sie die Gegenwart einbezieht – von dem, was ist.«
Conradys Sätze waren für eine »Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft« gedacht: eine Einladung zur Historiographie, die ihren Gegenstand noch am »geschichtlichen Ort« aufsuchen »in den Ablauf der Geschichte einordnen« und so von ihm »Kunde« geben konnte – mit Blick auf die eigene »Gegenwart«. Knapp vier Dekaden später liest sich der Text wie ein aufgestöbertes Dokument aus germanistischer Wissenschaftsgeschichte. Literaturgeschichtsschreibung heute beginnt (überrigen auch dank später entstandener Studien Conradys) mit der Problematisierung alles dessen was in den zitierten Sätzen der »Einführung« einst Fachkonsens war.

Schon die Frage nach dem Gegenstand der Literaturgeschichte lässt sich nicht mehr mit dem bloßen Verweis auf Autoren und Werke beantworten. Literaturgeschichte schließt, wie bekannt, andere Akteure der literarischen Kommunikation mit ein – Leserschaft Publikum Institutionen der Literaturkritik, Verlags- und Zeitschriftenwesen – also auch Rezeptions-, Wirkungs- und Mediengeschichte. Das, »was ist«, liegt uns nicht etwa als unumstößliche Faktizität vor, sondern erhält er t Ereignischarakter und Bedeutung im interpretierenden Geschäft des Literaturhistorikers der seine im eigenen Zeithorizont verankerten Sichtweisen, Wertungen und Selbstverständnisse in seine

Arbeit einbringt. Literaturgeschichten verraten ihren Nutzern oft schon beim bloßen Blättern, wann sie entstanden, welche methodische Schule und welchen Begriff, welche Theorie von Literatur sie favorisierten. Und manches Großprojekt, wie zuletzt die mit großen Erwartungen gestarteten sozialgeschichtlichen Konzeptionen in den siebziger Jahren, begannen schon anachronistisch zu werden, noch bevor sie abgeschlossen wurden.

1. Pragmatischer Skeptizismus? Literaturgeschichtsschreibung heute

Der von Conrady erwähnte »geschichtlich[er] Ort« der Literaturgeschichte hat sich als ein in seinen Koordinaten kaum bestimmbarer Raum erwiesen. Sobald Literatur nicht mehr als ein in sich geschlossenes Ganzes zu definieren ist – der Prozess ihrer Definition war noch stets Ausdruck ihrer Geschichte –, verliert der Kollektivsingulardie Literaturgeschichte seine Kohärenz und beginnt in einzelne Geschichten zu zerfasern. Periodisierungen und Epochenbildungen haben sich als Konstruktionen erwiesen, die historischen Wandlungen unterliegen. [...]

Perspektiven und historische Konstruktionsmodi sind im Fluss, neue Blicke auf historische Zeiträume sind möglich geworden. Trotzdem erwiesen sich vertraute Muster des Umgangs mit Traditionen der Historiographie als widerstandsfähig gegen alle Versuche der Öffnung und Aufsprengung. Es gehört zu den Paradoxien traditioneller Literaturgeschichtsschreibung – an ihr hat sich die schulische Literaturgeschichte naturgemäß orientiert –, dass sie sogar signifikante historische Konstellationen vernachlässigte, weil sie sich nicht in die lineare Progression von Epochenabläufen einfügten. So kam es, dass für die Zeit um 1800 eine Fülle von Epochenbezeichnungen angeboten wurde – *Präaufklärung*, *Klassik*, *Frühromantik* (frei-

lich lebten auch noch Vertreter der Aufklärung, der Empfindsamkeit und des Sturms und Drangs) –, während die Ausdifferenzierung der Literatur zu einem funktionalen, sich selbst reproduzierenden System der Gesellschaft – eine bis heute entscheidende epochale Zäsur – kaum in den Blick kam. Für manche Literaturwissenschaftler mag die Beobachtung selbstverständlich und fast trivial erscheinen; zum Orientierungswissen für Schule und Studium avancierte diese Erkenntnis nicht. Dabei vollzog sich um 1800, mit Plumpheit formuliert, der »Eintritt der Literatur in eine neue Ära oder Makroperiode, von der wir nicht sagen können, daß sie heute bereits beendet wäre«. Die Rolle von Makroepochen – konstruiert ohne den Anspruch auf teleologisch-geschlossene Systematik – hat Silvio Vietta, von einem problemgeschichtlichen Ansatz aus argumentierend, in seinem Buch »Die literarische Moderne« hervorgehoben und damit den Blick auf einen über 200 Jahre umfassenden Zeitraum gerichtet. Solche Perspektiven eröffnen neue Zusammenhänge, entdecken neue Problemkonstellationen und haben Rückwirkungen auf die literarhistorische Praxis der Periodisierung und Epochenbildung.

Ein solches Aufsprengen geschlossener, ganzheitlicher Konzeptionen von Literaturgeschichte hat Verflechtungen des literarischen Systems mit anderen kulturellen Systemen sichtbar gemacht: Literatur- und Kulturgeschichte treffen aufeinander und überschneiden sich. Wie produktiv dies sein kann, weil es neue Frage- und Forschungshorizonte eröffnet, zeigt exemplarisch Horst Wenzels Studie »Hören und Sehen – Schrift und Bild. Kultur und Gedächtnis im Mittelalter«. Dabei geht es weniger um einen neuen Paradigmenwechsel oder fundamental neue Fachidentitäten, sondern um die »Erweiterung der Grenzen des bestehenden Fachs und seiner Gegenstände, um seine Leistungsfähigkeit zu steigern und die längst vollzogenen Öffnungen methodisch zu standardisieren«.

solche »Öffnungen« allerdings lassen das traditionelle literarhistorische Geschäft des Ordnen und Einordnen von Autoren, Werken, Gattungen und erst recht von literarischen Prozessen schwieriger und problematischer zugleich erscheinen. Wie ist eine Literaturgeschichte zu betreiben, die ohne Vorstellung und Begriff vom Ganzen, von Kontinuität, vom Zusammenhang auskommen will und sich ihrer Verflechtungen mit anderen kulturellen Systemen, mit Kultur- und Mediengeschichte beispielsweise, bewusst ist? Die bloße Annahme der »Möglichkeit historischer Unordnung« und die »Idee historischer Diskontinuität« allein liefern noch keine Basis für alternative Konzeptionen. Die »Pluralisierung der Historien«, die Japp 1980 in einem Buch »Beziehungssinn. Ein Konzept der Literaturgeschichte« emphatisch beschwor, hat im Rückblick keine wegs »lauter neue Historien« hervorgebracht, auch wenn im alltäglichen wissenschaftlichen Geschäft ganzheitliche Konzeptionen von Literaturgeschichte faktisch kaum noch eine Rolle spielen und eine Zeitlang die Konjunktur von »Mikro-Historien« mit ihren Geschichten des literarischen Lachens und Weinens, des Dufts, des Ekels und der literarischen Ballonfahrt aufgeblüht war. Statt »lauter neue Historien« zu produzieren, haben sich unter den Prämissen der Theorie-Debatten (Systemtheorie, Diskursanalyse und Dekonstruktion) die Vorbehalte und Einwände gegenüber traditioneller Literaturgeschichtsschreibung weiter verstärkt.

Im 1995 erschienenen UTB-Band »Literaturwissenschaft« kommt der Begriff *Literaturgeschichtsschreibung* auf über 400 Seiten nur ein einziges Mal vor, und zwar im Hinweis auf deren historisch wirksame Kanonisierungsfunktion. Nicht einmal in Ansätzen gibt es gegenwärtig eine Theorie der Literaturgeschichte, die Aussicht auf Konsens hätte. So wird eine Position nachvollziehbar, die Albert Meier in den »Grundzügen der Literaturwissenschaft« unter dem Stichwort »neue Chancen« anbietet, die

»Freiheit zum Pragmatismus«: »Indem man auf den Anspruch verzichtet, im Bildungsprozeß der Literatur eine objektiv gegebene Wahrheit zu ermitteln, gewinnt man die Freiheit zum Pragmatismus, der sich seiner eigenen Erklärungsgrenzen bewußt bleibt. (...) Dieser Zustand des literaturgeschichtlichen *Pluralismus* erlaubt es den verschiedenen Ansätzen, sich gegenseitig zu tolerieren und das eigene Vorgehen weniger aus dem Gegenstand als aus der Funktion zu legitimieren: als versammeltes Bildungsgut und Lektüeranregung für Laien, als einführender Überblick für den akademischen Nachwuchs, nicht zuletzt und immer mehr auch als Orientierungshilfe für die zünftige Literaturwissenschaft, deren Vertreter mit dem Zwang zur Spezialisierung einen höheren Bedarf an Hilfestellung für die anderen Bereiche entwickeln.«

Ein derart nüchterner »Pragmatismus« mag provozieren, weil er gerade auf jene Legitimationsformeln verzichtet, die traditionsgemäß zur orchestralen Begleitmusik sinnstiftender Literarhistorie gehören: den Anspruch, zeitüberdauernde Traditionen zu sichern, kollektive Gedächtnis-Archive zu verwalten und für die gesamte Gesellschaft eine identitätsprägende Erinnerungskultur aufzurichten. Die Skepsis gegenüber einem unreflektierten Erinnerungsbegriff, der literarisch-kulturelle Tradition per se als ein gesellschaftlich verbindliches Sinnsystem versteht, erscheint aus mehreren Gründen gerechtfertigt. Es gibt keinen souveränen Erzähler mehr, der über das »Ganze« der einen und einzigen Literaturgeschichte verfügen und es zu einer geschlossenen nationalliterarischen Einheit zusammenschmieden könnte. Daraus folgt zwingend, dass die Annahme einer verbindlichen (oder gar verbindlich vorgeschriebenen) Sinnstiftung literarischer Traditionen eine Fiktion ist, die freilich zum Kalkül kulturpolitischer Selbstdarstellungs- und Machtrituale gehört.

Unter den Bedingungen einer Mediengesellschaft mutet die Vorstellung reichlich anachronistisch an, Literatur sei

immer noch ein Leitmedium *kollektiver* nationaler Identitätsbildung. Ob sie eine solche Funktion in geschlossenen Gesellschaften je für eine ganze Nation oder doch eher – als »kulturelle Kapital« – für deren Eliten hatte, ist an dieser Stelle nicht zu entscheiden. Im Zeitalter der (Post-)Moderne und der offenen Gesellschaft kann es keinen verordneten Gedächtniszwang und keine verbindlichen Kollektiverinnerungen mehr geben. Der französische Historiker Pierre Nora hat vom »Ende der Gedächtnisgeschichte« gesprochen, und zwar gerade mit Blick auf die Person und Rolle des Historikers selbst: »Das Ende der Gedächtnisgeschichte hat die partikularen Gedächtnisse vervielfacht die nun ihre eigene Geschichte fordern.«

Welche Schlüsse sind daraus zu ziehen? Zwei konträre Wertungen stehen sich gegenüber. So wirft der Jenaer Literaturwissenschaftler Gottfried Willems unter der Losung »Der Weg ins Offene als Sackgasse« den Verfechtern neuerer Ansätze vor, sie hätten, indem sie das Wächteramt über den Kanon bedeutsamer Werke und seine Verankerung in der Gegenwartskultur aufgegeben haben, »die Einebnung aller Differenz« betrieben: »Es ist schon merkwürdig, wie in einem Milieu in dem man ständig die Pluralität, die Vielstimmigkeit, die Differenz, die Alterität hochleben lässt, an nichts so verbissen gearbeitet wird wie an der Einebnung der Differenz.« Nora weist einen anderen Weg: »Aus dem Zerfall der Gedächtnisgeschichte (...) geht eine neue Gestalt hervor, ein Historiker, der im Unterschied zu seinen Vorgängern bereit ist, die enge, intime und persönliche Verbindung, die er mit seinem Gegenstand unterhält, zuzugeben. Mehr noch, sie zu verkünden, zu vertiefen, aus ihr nicht das Hindernis sondern den Hebel seines Verständnisses zu machen. Denn der Gegenstand verdankt alle seiner Subjektivität, seiner Schöpfung und Wiedererschaffung.« Vor welchem Horizont steht Literaturgeschichtsschreibung heute in der Tat im Zeichen pragmatischer Lösungen, wobei die tiefe

Skepsis gegenüber allen Formen totalisierender oder gar teleologischer Konzeptionen von Geschichte und Literaturgeschichte deutlich überwiegt. Zusammengefasst: Es gibt zur Zeit keine Konjunktur für eine Rückkehr zu jenen großen Erzählungen, die an einem einzigen roten Faden die Geschichte der Literatur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart durchs Labyrinth der Kultur ziehen.

2. Antiquiert, traditionalistisch, langweilig? Literaturgeschichte im Unterricht

Auf verblüffende Weise korrespondiert die vom Pragmatismus bestimmte Situation der literarischen Historiographie mit der gegenwärtigen Lage des literarhistorischen Unterrichts. Es gibt ihn noch, zumindest für die Sekundarstufe II hat ihn kein Bundesland zu streichen gewagt. Aber seine didaktischen Begründungen und sein Image sind umstrittener denn je. So heißt es unter der Überschrift »Der Kanon, die Literaturgeschichte und die Aporien in den Reden ihrer fachdidaktischen Retter« bei Fingerhut: »Markige, aber recht hohle Worte finden Lehrpläne und Literaturdidaktiker zur Begründung von Literaturgeschichte und literarischem Kanon als Unterrichtsgegenstände. Sie argumentieren dazu fast immer von kulturellen Allgemeinurteilen über die literarischen Gegenstände aus, eine Argumentation *pro domo*, die mit durchaus dubiosen Deduktionen arbeitet.«

Das Pathos der Legitimationsformeln und die propagandistische Rhetorik, mit der Literaturgeschichte im Unterricht vollmundig als »Arbeit am kulturellen Gedächtnis«, »Sicherung unserer kulturellen Tradition« und »aktive Erinnerungskultur« verklärt wird, rechnet auf öffentlichen Beifall, kann aber die eigenen Aporien und Trugschlüsse kaum verdecken. Gedächtnis und Erinnerung werden wie Synonyme betrachtet: als ob »die« Literaturgeschichte ein

qua Unterricht-*lektüre* verfügbares Speichermedium ist, von dem Tradition und kollektive Identität jederzeit heruntergeladen werden können. Dabei gibt es in der Literaturdidaktik nicht einmal im Ansatz halbwegs gesicherte Fakten über die Motivation von Schülerinnen und Schülern, sich überhaupt mit Literaturgeschichte auseinander zu setzen. [...]

Die Absicht »künftige Generationen durch epochenbezogene Deutungen zum Gebrauch der Literatur als Kulturgut« zu »befähigen«, sei im Kern so Fingerhut, den Schülern gegenüber eine Art Betrugsmanöver: »Denn wie sollen die e lernen, mit der Polyvalenz von Literatur und den Widersprüchen von Deutungsangeboten im kulturellen eben umzugehen, wenn sie immer nur mit eindeutigen Lernangeboten konfrontiert werden?« In diesem Zusammenhang gilt nicht zuletzt die enge Epochenfixierung des Unterrichts als besonder fragwürdig: »Die Literaturgeschichte darf nicht vereinfachend »dominante Entwicklungen« auf den (Epochen-)Begriff bringen, sondern muss Literatur mit anderen kulturellen Faktoren verknüpfen, so dass literarische Werke vor dem Hintergrund kontroverser Denk- und Empfindungsformen einer vergangenen Zeit sichtbar und aus der Perspektive des Heute diskutierbar werden.«

Die Kritik zielt auf eine didaktisch wie methodisch tradierte Praxis des literarhistorischen Unterrichts, vor allem auf sein Verständnis vom literaturgeschichtlichen Orientierungswissen als fest gefügten Ordnungs- und Epochen-schemata, in denen die historische Bedeutung und der kulturelle Wert von Autor, Werk, Stil und Gattung vorgegeben und eindeutig fixiert sind. Eine solche auf Instruktionsdidaktik ausgerichtete Praxis harmoniert nur zu gut mit jenen »politisch-kulturelle[n] Implikationen«, die nach Nutz mit der »Etablierung der Literaturgeschichte im Oberstufenunterricht« verbunden sind: die »Rückkehr zu Werteerziehung, Traditionsbewusstsein und der

Wiederentdeckung nationaler Identität in der Bundesrepublik«. Fingerhuts Kritik an instruktionistischen Unterrichtsverfahren gilt freilich nicht erst für die Gegenwart: »Die Kritik an der Passivierung des Schülers bei der Vermittlung der literarischen Tradition und die damit verbundene Reduktion komplexer Zusammenhänge auf ein Überblick wissen von Begriffen und Formeln, die kaum durch eigene Textlektüre mit individuellen Verstehensmöglichkeiten verknüpft sind ist keine weg neu, sondern begleitet die Vermittlung von Literaturgeschichte seit ihren nationalpädagogischen Anfängen im letzten Drittel d 19. Jahrhunderts. Zu keiner Zeit war Literaturgeschichte ein selbstständiger Gegenstand des Lernen ; sie hatte eine instrumentelle Funktion und war in aller Regel an Unterrichtslektüren geknüpft. Was zunächst wie eine sinnvolle methodische Konzeption erscheint – literarhistorisches Wissen soll Werk- und Autorkenntnisse ergänzen und vertiefen –, hat sich schon früh als fragwürdig und unbefriedigend erwiesen: Reduktionismus und Zusammenhanglosigkeit herrschten vor, Geschichte zerrann zum Puzzlespiel aus Namen, Werktiteln und Wertungen. »(D)er Geruch eines musealen Historismus« dominierte, und das vermittelte Wissen blieb oft ohne Bezug zu grundlegenden Aufgaben und Zielen des Unterrichts. Fingerhuts Beobachtung, »Literaturgeschichte« erscheine »als unstrukturierte Zugabe in einem »wissenschaftsverlassenen« Schulcurriculum«, fasst eine bis heute vorherrschende Situation zusammen.

Das Dilemma des literarhistorischen Unterrichts ist ein doppeltes. Fachwissenschaftlich sind Konsequenzen aus einer seit über zwei Jahrzehnten veränderten historiographischen Praxis längst überfällig, und pädagogisch erscheint der Umgang mit Literaturgeschichte als ein letztes Refugium eines Unterrichtsverständnisses, bei dem Orientierungswissen nicht selbstständig erarbeitet, sondern oktroyiert wird. Dieses Dilemma lässt sich an einigen neuralgischen Praxisfeldern näher erläutern:

Den Gegenstand der literarhistorischen Unterrichts bilden Epochen (Merkmale, Zeitdaten, wichtige Autoren, Werke und Gattungen, Eigentümlichkeiten usw.). Dass Epochenbegriffe, wie Nutz im Anschluss an Conrady hervorhebt, etwas »bezeichnen (...) was es so in der Realität überhaupt nicht gibt«, also »Konstrukte« sind, davon bleibt schulisches Orientierungswissen in aller Regel unberührt. Wahrgenommen wird ein Lerngegenstand mit eigener Dignität und hoher Evidenz; welchen Ordnungen der Gegenstand selbst entstammt, unter welchen Prämissen und wieso er epochale Bedeutung erhalten hat, wird dagegen ausgeblendet. Das Ganze erinnert zuweilen an eine Fahrt durch potemkinsche Dörfer, deren Architektur höchst real erscheint, weil der Blick auf Attrappen, Etiketten und Schabladen sorgfältig ausgespart wurde.

Die Praxis des literarhistorischen Unterrichts bestimmt traditionell eine passive Lernerrolle: Zahlen, Namen, Fakten sind zu lernen zu memorieren und in den Grenzen didaktischer Reduktion zu applizieren, etwa wenn in der Art eines hermeneutischen Zirkels die Merkmale einer Epoche in Textparadigmen aufgefunden werden sollen. Gearbeitet wird an Tabellen, Merkkästen, Zeitrastern, Zusammenfassungen und Lexikonausschnitten; aber nicht um den Umgang mit solchen Texten geht es, sondern meistens um bloße Informationsentnahme. Es geht primär um Reproduktion, nicht um Produktion – und damit um ein instruktionsdidaktisches Vorgehen, das den im Literaturunterricht inzwischen gängigen produktiven Interpretations- und Gestaltungsaufgaben entgegengesetzt ist.

- Die Anbindung literarhistorischer Fragestellungen an die Lektüre literarischer Werke hat die Rolle der Literaturgeschichte in der Schule auf ihre Hilfs- und Ergänzungsfunktionen festgelegt. Ihr kommt damit seit jeher der Part einer Verstehenshilfe zu: als Zusatz, Hintergrund,

Kontext, Zeitpanorama und Überblick. »Die Schul-Literaturgeschichte selbst«, so Fingerhuts These, »hat im Rahmen der Ganzschriftenbesprechung weitgehend den Status eines ›freien Ergänzungsangebots‹, d. h. viele Schulen stellen ihren SchülerInnen einbändige Schul-Literaturgeschichten zur Verfügung, in denen sie nach Bedarf ›nachlesen‹ können«. Derart an den Rand gedrängt, ist Literaturgeschichte kein selbstständiges Thema, sondern allenfalls ein Stichwortreservoir zur vertieften Werklektüre. Dabei ist, literaturwissenschaftlich gesehen, die Frage nach der epochalen Exemplarität und Bedeutsamkeit eines einzelnen literarischen Werkes schon im Ansatz abstrakt und abgehoben. Antworten wären ohne die Kenntnis anderer – vergleichbarer – Autoren, Werke und Gattungsparadigmen, ohne ein Wissen um das literarische Leben, den Markt, das Publikum und die kulturelle Funktion von Literatur im Gefüge einer Epoche nicht möglich. Für den Unterricht heißt dies aber, dass nicht die SchülerInnen im Prozess selbstständigen Arbeitens, sondern die LehrerInnen (oder die von ihnen konsultierte Ratgeberliteratur) Antworten auf die von ihnen gestellten Fragen geben. Literaturgeschichte steht so immer in der Gefahr, zu einem vom Erfahrungs- und Wissenshorizont der Lernenden veräußerten Paukstoff zu verkommen.

- Im Schulalltag der Sekundarstufe II und erst recht der Sekundarstufe I zeigt sich das Dilemma der Literaturgeschichte oft bereits am fehlenden historischen Allgemeinwissen. Wem es an elementaren Geschichtskennntnissen mangelt, dem helfen Zeittafeln und Geschichtsdaten kaum weiter. Die Schwierigkeiten literarhistorischen Arbeitens potenzieren sich in dem Maße, wie sich literarische Epochenbilder zu einer von Politik, Gesellschaft und Kultur weit entfernten Spezialgeschichte verflüchtigen. Die lehrplanformelhafte Anbahnung fachübergreifenden und fächerverbindenden

Lernens vermag die es Dilemma jedenfalls nicht zu lösen: Es gibt in der Fachdidaktik kaum Anätze, Geschichtslernen und den Umgang mit Literaturgeschichte aufeinander zu beziehen, also Fragen nach Motiven und Motivationen historischer Neugierde, nach Geschichtsinteressen und fachmethodischen Verfahren über die Fachgrenzen hinaus zu stellen. Auch die empirische Literaturdidaktik traditionsgemäß auf Lesepsychologie und Rezeptionsverhalten beschränkt, hat die Frage nach »Epochenbilder[n] in Schülerköpfen« bisher nicht einmal in groben Umrissen beantwortet.

3. Neue Perspektiven? Ansprüche und Anforderungen

Unter den skizzierten Bedingungen kann es keinen Königsweg zu einem neuen Umgang mit der Literaturgeschichte in der Schule geben. Richtlinien und Lehrpläne ermuntern kaum zu durchgreifenden Veränderungen. Der Umgang mit Geschichte ist ein brisantes bildungspolitisches Terrain, das traditionell von elbstdarstellungsritualen und Lehrplanrhetorik bestimmt wird. Wer neue Wege für den Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule überlegt, ist zunächst gut beraten, die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen dabei nicht zu vergessen. Die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Historiographie und schulischer Literaturgeschichte zu verringern ist eine aktuelle Aufgabe des Studiums, das Einsichten in die Theorie der Literaturgeschichte, der literarischen Kanonbildung und nicht zuletzt auch der Geschichte der Literaturgeschichtsschreibung erfordert. Im übrigen lassen sich gewisse Teile dieser Aufgabenfelder durchaus auch für den Unterricht aktivieren. So kann die Frage, warum Literaturgeschichten seit dem 19. Jahrhundert über Generationen hinweg national codiert waren und sich als Geschichte von Nationalliteraturen verstanden, ein Unter-

richtsthema sein, das einen reflektierten Umgang mit Literaturhistorie, ihren Zielsetzungen und Konstruktionsprinzipien fördert.

Auch eine solche Arbeit erleichtert das schwierige Geschäft des Umgangs mit Literaturgeschichte in der Schule keineswegs [...]; zugleich werden aber [...] die Zielperspektiven veränderter literarhistorischer Unterrichtspraxis deutlich. Dabei eröffnen sich die Praxisperspektiven eben nicht durch programmatisch angekündigte Paradigmenwechsel, sondern durch Umorientierungen, Akzentverschiebungen und Experimente auf begrenzten Feldern, die im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit skizziert werden sollen.

- *Literaturgeschichte als eigenständiger Unterrichtsgegenstand.* – Welche Konsequenzen auch immer aus der theoretischen Debatte um Epochenkonstruktionen, historische Kontinuität und Ganzheitskonzeptionen gezogen werden: Es ist nicht mehr möglich, Literaturgeschichte heute ohne Einsicht in die Komplexität des Gegenstandes und ohne Reflexion der eigenen Ordnungs- und Konstruktionsprinzipien zu betreiben. Vor diesem Hintergrund wäre Literaturgeschichte als ein eigenständiger Unterrichtsgegenstand zu entdecken, der seine eigenen Fragestellungen und Verfahrensweisen hat und ein seiner Sachstruktur adäquates Wissen anbietet. Als eigenständiger Unterrichtsgegenstand kann Literaturgeschichte in stärkerem Maße als bisher ein offenes, also auf selbstständige Lernprozesse rekurreres Arbeits- und Untersuchungsfeld sein. Damit sind die Probleme des literarhistorischen Unterrichts noch keineswegs gelöst, aber es besteht die kleine Chance, dass er allmählich sein schlechtes Image als Pauk-, Memorier- und Quizstoff verliert.
- *Literaturgeschichtsschreibung beobachten, Literaturgeschichten historisieren.* – Entdeckendes und forschendes

Lernen sollte im Verlaufe der Unterrichtsarbeit einen kritischen Umgang mit Literaturgeschichten einbeziehen. Dazu bedarf es allerdings einiger Voraussetzungen. Die Arbeit mit Literaturgeschichten besteht nicht mehr darin, diese Werke als bloße Instruktionsmedien zu nutzen, die wie objektive Wissensspeicher Fakten und Werturteile liefern, sondern sie auf ihre Strategien der Vermittlung hin zu untersuchen. [...] Die Arbeit mit (Auszügen aus) Literaturgeschichten erweitert den Unterricht nicht nur um eine historische Dimension, sondern bietet erste, elementare Einblicke in den kulturellen Verwertungszusammenhang literarhistorischen Wissens und dessen geschichtlichen Wandel. [...]

- *Literarhistorischer Unterricht ist Arbeit mit und an Texten.* Literaturgeschichte konstituiert sich aus einer Fülle von Text- und Quellenmaterial, das genaues Lesen, Textverstehen und sprachliche Reflexion verlangt. Literarhistorischer Unterricht ist Arbeit mit und an Texten unterschiedlichster Art. Im Ensemble neuer Literaturtheorien haben Vertreter des *New Historicism* zu solcher Arbeit ermuntert: »Der background eines Textes ist selbst ein Komplex von Texten.« Literarhistorie, so verstanden, bewegt sich also nicht mehr in ständiger Verknüpfung von Text und Kontext, literarischer Epoche und historischem Hintergrund, der wie eine objektive, feststehende Größe vorausgesetzt wurde und oft den Charakter einer erklärenden Bezugsinstanz hatte. Der New Historicism versteht daher »die Berücksichtigung des historisch-kulturellen Umfeldes nicht länger als die Antwort (...), sondern als die Frage.«
- *Exemplarität als Prinzip.* – Die im New Historicism angebotene Lösung des Kontextproblems wirft für den Unterricht zumindest insofern Praxisprobleme auf, als die Befähigung zu dem, was Baßler »die Frage« nennt, einen eigenständigen Lernprozess und die Unterrichtsarbeit selbst eine weit gespannte Materialbasis erfor-

dern. Auch hier gilt Exemplarität als Prinzip, das fachliche wie pädagogische Ansprüche berücksichtigt. Die Offenheit der Zugänge korrespondiert mit Forderungen nach Eigenaktivität, Selbstständigkeit und entdeckenden Recherchen während sie methodisch den Impuls des Konstruierens und der Perspektivenvielfalt aufnimmt.

- *Das Wissen der Literatur.* – Literaturgeschichte lässt sich nicht auf eine Ereigniskette reduzieren, die Wissen über Literatur bereit hält sondern archiviert auch die Kenntnis- und Erfahrungshorizonte der Literatur selbst. Literarhistorischer Unterricht kann auf dieses »Wissen« der Literatur aufmerksam machen. Die problemgeschichtlich orientierte Literaturhistoriographie bietet dazu breites Material für »problemorientierte Querschnitte, in denen an Texten aus verschiedenen »Diskursen« die Auseinandersetzung mit zentralen Fragen eines Zeitraum untersucht wird«. [...] im Kontext zeitspezifischer Medienumbrüche erweitert eine »Literaturgeschichte als Mediengeschichte« nicht nur thematische Felder, sondern eröffnet zugleich einen neuen Blick auf die literarische Kultur und ihre Strukturen.
- *Zeiträume erkunden.* – Vom Druck befreit, Epochenabläufe als verbindliches, lineares Entwicklungsmodell zu vermitteln, könnte der Unterricht die Erkundung von Zeiträumen zum Thema machen. Der Bogen kann weit gespannt sein, also in exemplarischer Form historische Längsschnitte, punktuelle, herausragende Zeitereignisse, aber auch Zäsuren und Schwelienzeiten umfassen. Ob dabei Epochenbegriffe helfen, größere Zeiträume zu konturieren (nicht zuletzt als Gedächtnishilfe), ließe sich in selbstständiger Arbeit auf der Basis des eigenen Materials und der eigenen Resultate methodisch diskutieren. [...]
- *Makroepochen: Ein neuer Schwerpunkt literarhistorischen Orientierungswissens?* Der Blick auf Makrostruk-

turen bietet die Chance, die Geschichtlichkeit des Phänomens Literatur näher zu erfassen und Problemkonstellationen in größeren Zusammenhängen zu überschauen. Ein wichtiges Paradigma dafür ist die literarische Moderne. Nun sollen keineswegs Makroepochen gegen tradierte Epochenbegriffe ausgespielt werden. Es geht vielmehr beim genannten Paradigma um die Historizität und Aktualität von Modernitätserfahrungen, die im Medium der Literatur bis heute ihren Ausdruck finden: »Vom Begriff der literarischen Moderne her zeigt sich viel stärker, als es die traditionelle Literaturgeschichtsschreibung mit ihrer heteronomen Abfolge von Stilen und Epochen deutlich machen konnte, die Kontinuität eben jener Langzeitepoche, die wir die literarische Moderne nennen.« Gerade die Einsicht in jene »Kontinuität« kann den Aufbau von Orientierungswissen erleichtern, wenn in Längs- und Querschnitten exemplarische Problemzusammenhänge der Moderne aufgespürt werden. Der Verweis auf die Rolle historischer Makrostrukturen ist allerdings nicht so zu verstehen, dass der Schule ein neues Stoffpensum und weitere Begriffsabkürzungen aufzubürden wären. Es geht eher um Konsequenzen aus großräumigen Periodisierungen, also auch in diesem Feld um exemplarisches Arbeiten. So verstanden, könnte auch das Erkunden von Epochenumbrüchen, Schwellenzeiten und Zeitenwechsell neue Praxisimpulse geben.

4. Schluss: Irrtum und Trost

Alle angesprochenen Wege sind im Kern nur Facetten von Möglichkeiten, die eine erst im Entstehen begriffene Didaktik der Literaturgeschichte noch präziser und konkreter ausbreiten, empirisch prüfen und gegebenenfalls auch korrigieren müsste; denn im didaktischen Geschäft sind

die neuen Wege nach kurzer Zeit die neuen Irrtümer. Da bleibt zuletzt doch wieder der Blick in den alten »Conrady«, diesmal in tröstender Absicht zum lebenslangen literarhistorischen Lernen: »Die Aufgabenbreite ist immens, Grenzen sind kaum sichtbar, und der einzelne kann schier verzweifeln. Doch ist Gesamterkenntnis (...) der nie zu erreichende Idealzustand. (...) Wer das nicht bedenkt, kommt aus dem beklemmenden und fruchtlosen Zustand, ständig die gähnenden Lücken der eigenen Kenntnis abzuschätzen, nicht hinaus.«

- D: Hermann Korte: Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule. In: Der Deutschunterricht 6 (2003). S. 2–10 (Editorial). [Auszug.]