

Matthias Pauldrach

(Auto-)Biographische Texte im Literaturunterricht

**Fachwissenschaftliche Grundlagen und
fachdidaktische Perspektiven**



PETER LANG

Matthias Pauldrach

(Auto-)Biographische Texte im Literaturunterricht

Die Reflexion (auto-)biographischer Schreibweisen und Textformen zählt zu den zentralen Aufgaben des Deutschunterrichts. Autobiographisches Schreiben in Online-Medien dominiert ebenso die Lebenswelt Jugendlicher wie eine zunehmende Personalisierung politischer und gesellschaftlicher Debatten. Die Studie bildet die gegenwärtige biographietheoretische Diskussion ab und macht auf dieser Grundlage konkrete Vorschläge für die didaktische Arbeit mit (auto-)biographischen Texten im Unterricht. Sie soll dazu anregen, im Literaturunterricht verstärkt (auto-)biographische Texte für literaturhistorische, interpretatorische und ästhetische Lernprozesse zu nutzen.

Der Autor

Matthias Pauldrach studierte Germanistik und Katholische Theologie und unterrichtete mehrere Jahre an bayerischen Gymnasien. Nach seiner Promotion in Neuerer Deutscher Literaturwissenschaft ist er seit 2012 Professor für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Salzburg. 2018 erfolgte die Habilitation in der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur.

(Auto-)Biographische Texte im Literaturunterricht

Matthias Pauldrach

(Auto-)Biographische Texte im Literaturunterricht

**Fachwissenschaftliche Grundlagen und
fachdidaktische Perspektiven**



PETER LANG

Lausanne - Berlin - Bruxelles - Chennai - New York - Oxford

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Publikation ist mit freundlicher Unterstützung des Fördervereins zur wissenschaftlichen Forschung an der Paris Lodron Universität Salzburg und des Open Access-Publikationsfonds der Universität Salzburg erfolgt.

Umschlagabbildung: © iStock/Stadtratte
Umschlaggestaltung: Peter Lang Group AG

ISBN 978-3-631-89599-3 (Print)
E-ISBN 978-3-631-89600-6 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-89601-3 (EPUB)
DOI 10.3726/b20772



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY)
Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Matthias Pauldrach 2023

2023 Peter Lang Group AG, Lausanne

Verlegt durch Peter Lang GmbH, Berlin, Deutschland

info@peterlang.com <http://www.peterlang.com/>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Vorbemerkung	11
1.2	Forschungsgegenstand und Gattungsfragen	12
1.3	Aufbau und Zielsetzungen der Studie	16
1.4	Zusammenfassung des Forschungsstandes	21
2	Biographietheoretische Grundlagen: Begriffe, Konzepte und historische Entwicklungen	25
2.1	Biographie	25
2.1.1	Erscheinungsformen, Tendenzen und Probleme	25
2.1.2	Kollektivbiographik	27
2.1.3	Schreib- und Diskurskonventionen biographischer Literatur	30
2.2	Autobiographie	34
2.2.1	Definitionsversuche und -probleme	34
2.2.2	Autofiktion	39
2.2.2.1	Exkurs I: Die Wandlung von Subjekt- und Identitätskonzepten	43
2.2.2.2	Exkurs II: Das autobiographische Gedächtnis	46
2.2.3	Autobiographische Subgattungen: Brief und Tagebuch	51
2.2.4	Autobiographisches Schreiben im Internet	56
2.3	Analyse (auto-)biographischer Texte	62
2.3.1	Textlinguistische Analyse (auto-)biographischer Texte	62
2.3.2	Narratologische Analyse (auto-)biographischer Texte	67
2.3.3	(Auto-)Biographische Narrative	73
2.3.4	Fiktionalität, Faktualität und die Subjektivität des (Auto-)Biographen	75
2.4	Umgang mit (auto-)biographischen Texten: Praxisbeispiele und didaktische Impulse	80

2.4.1	Vergleich und Dekonstruktion von Kurzbiographien: Beispiel Thomas Mann	80
2.4.2	Biographische Kleinformen: Charakteristik und Porträt	83
2.4.3	Erzählen, Erklären und Beschreiben: Textlinguistische und narratologische Analyse von Kurzbiographien	85
2.4.4	Popularisierungs- und Authentifizierungsstrategien: populäre <i>versus</i> wissenschaftliche Biographik	88
2.4.5	Merkmale literarisch-biographischen Erzählens	92
2.4.6	Introspektion und Fiktionalisierung	96
2.4.7	Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikatoren	98
2.4.8	Subjektivität der/des Biograph/in	100
2.4.9	Leben und Werk	104
2.4.10	Kollektivbiographik: Schreiben Frauen anders? – zum Für und Wider einer ‚Frauenbiographik‘	106
2.4.11	Ganzschriften im Unterricht I: Biographien und Metabiographien	114
2.4.12	Ganzschriften im Unterricht II: Biographischer Roman	117
2.4.13	Erzählendes und erlebendes Ich: das Spiel mit der autobiographischen Erinnerung	128
2.4.14	Gattungswandel und autobiographisches Schreiben im Internet: Brief und Mail, Blog und Tagebuch	132
2.4.15	Ganzschriften im Unterricht III: Autofiktionen – Hermann Hesses ‚Unterm Rad‘	137
2.5	Schulbuchanalyse	149
2.5.1	Analysekriterien	151
2.5.2	Explizite Reflexion (auto-)biographischer Texte und Verfahren in den untersuchten Lehrwerken	152
2.5.3	Implizite Vermittlung (auto-)biographischer Kompetenzen in den analysierten Schulbüchern	153
2.5.4	(Auto-)Biographische Texte/Schreibweisen in Schulbüchern für die Sekundarstufe I	156
2.5.5	Fazit	158

3 (Auto-)biographische Zugänge zur Literaturgeschichte im Deutschunterricht	161
3.1 Literaturgeschichte im Literaturunterricht	161
3.2 Personalisierung in der Geschichts- und Literaturgeschichtsdidaktik	166
3.2.1 Eine ‚Apologie‘ der Anekdote	166
3.2.2 Heldenbiographik und Kritik an der Personalisierung seit den 1970er Jahren	169
3.2.3 Renaissance der Biographik: Identifikation und Identitätsorientierung	171
3.3 Narrativität und Imagination im Literaturgeschichtsunterricht	175
3.3.1 Historiographie und Imagination	175
3.3.2 Imagination und kritische Reflexion	176
3.3.3 Mediendidaktische Aspekte	179
3.3.4 Imaginationsfördernde Sprache und Narrative	180
3.3.5 Handlungs- und Produktionsorientierung als Mittel der Vorstellungsbildung	182
3.3.6 <i>Visual Literacy</i> als zentraler Bestandteil geschichtlichen und biographischen Lernens	183
3.3.7 Vernetzung von „Biographemen“	188
3.4 Praxisbeispiel: Imaginationsfördernde und narrative Zugänge zur Person und Autorschaft Goethes	189
3.4.1 „Genie“ – zur Veranschaulichung eines literaturhistorischen Begriffs	190
3.4.2 „Ein Tag aus Goethes Leben“ – Goethes Entwicklung zum Klassiker	194
3.4.3 Bildung und Selbstbildung – Goethe als Vater	195
3.4.4 Vorder- und Hinterhaus – Weimarer Sozialgeschichte	197
3.4.5 „[H]alte mein haußweßen in ornug“ – historisches Sprachbewusstsein	199
3.4.6 Dichter, Minister, Mensch mit Schwächen	200
3.4.7 Goethe und das liebe Geld – Autorschaft zur Goethezeit	202
3.4.8 Goethes soziale Beziehungen und das klassische Weimar als Netzwerk von „Biographemen“	203

3.4.9	„Ein schöner Hexemeister[?]“ – Goethe im Bild	205
3.4.10	Reisender und Comic-Held – Goethe für jüngere Schüler	209
3.5	Biographik als Propädeutikum der Geschichtsschreibung	212
3.5.1	Exkurs: Kooperationspotentiale und mögliche Synergieeffekte von Geschichts- und Literaturgeschichts- unterricht – unter besonderer Berücksichtigung (auto-) biographischer Texte	214
3.5.2	Selektion historischer Fakten	233
3.5.3	Periodisierung und Epoche	234
3.5.4	Historisches Gattungsbewusstsein	238
3.5.5	Dekonstruktion historiographischer Texte	244
3.5.6	Biographik, Rezeptionsgeschichte und Kanonizität	254
3.6	Schulbuchanalyse	265
3.6.1	Analysekriterien	265
3.6.2	Literaturhistorisches Epochenwissen und biographische Schwerpunktsetzung	266
3.6.3	(Auto-)Biographische Quellen	272
3.6.4	Redaktionelle biographische Texte	278
3.6.5	<i>Visual Literacy</i> und nicht-printmediale biographische Texte	280
3.6.6	Literaturgeschichte und Biographik in der Sekundarstufe I	282
3.6.7	Fazit	287
4	Autorbiographie und Textbedeutung – Chancen und Probleme biographischer Kontextualisierung literarischer Texte	291
4.1	Die Rolle des Autors in der literaturwissenschaftlichen Interpretationspraxis – ein historisch-systematischer Überblick	291
4.2	Literarische Kommunikation	297
4.3	Autor, Erzähler und lyrisches Ich	303
4.4	Autorfunktion und Autorperspektive bei der Interpretation literarischer Texte	308
4.5	Typologierungsversuch biographisch zu kontextualisierender Autoren	309

4.6	Feldtheorie	311
4.7	Literarische Wertung	314
4.8	Dekonstruktion biographischer Lesarten und autobiographisches „Maskenspiel“	318
4.9	Methodisch-praktische Hinweise zur Nutzung kontextualisierender Materialien	320
4.10	Praxisbeispiel: Johann Wolfgang von Goethe: „Willkommen und Abschied“	326
4.11	Praxisbeispiel: Franz Kafka: „Die Verwandlung“	334
4.12	Praxisbeispiel: Literaturskandal und Autor	342
4.13	Praxisbeispiel: ‚Migrationsliteratur‘	356
4.14	Schulbuchanalyse	369
4.14.1	Analysekriterien	369
4.14.2	Literaturtheorie und Verfahren der Textinterpretation	371
4.14.3	Literarische Kommunikation	376
4.14.4	Historische Kontextualisierung und Autorbiographie	378
4.14.5	Kontextualisierende Materialien und Text-Aufgaben-- Arrangements	381
4.14.6	Interpretation und Wertung	385
4.14.7	Fazit	387
5	Resümee und Ausblick	391
6	Literaturverzeichnis	395

1 Einleitung

1.1 Vorbemerkung

Die Rezeption von (Auto-)Biographien kam ebenso wie eigenes autobiographisches Schreiben in den letzten Jahrzehnten regelrecht in Mode, vor allem im angloamerikanischen Raum, wo nicht nur eine Menge Ratgeberliteratur zum autobiographischen Schreiben erschien, sondern auch etliche Studiengänge mit dieser Zielsetzung entstanden. Die Ursachen für die Renaissance der (Auto-)Biographie sind vielfältig. Günther Waldmann etwa sieht den „Biographie-Boom“ der letzten Jahrzehnte als Symptom einer globalen Desorientierung und Sinndiffusion: „Wenn die kulturellen Sinnhorizonte bröckeln, muss sich das Individuum in der Autobiografie einen eigenen Sinnhorizont schaffen.“¹ Der postmodernen Literatur(-geschichtsschreibung) fehlt ‚die große Erzählung‘, daher haben insbesondere populäre (Auto-)Biographien Konjunktur, weil ihre eindimensionalen Narrative Ordnung, Orientierung und einfache Weltdeutung suggerieren. Es ist daher sowohl notwendig, solche simplifizierenden Erscheinungsformen der (Auto-)Biographik im Unterricht kritisch zu betrachten als auch die Chancen und Möglichkeiten auszuloten, die sich aus einer Beschäftigung mit (auto-)biographischen Gattungen/Schreibweisen² im Deutschunterricht ergeben.

Zu vermuten ist, dass das didaktische Potential der (Auto-)Biographik im Literaturunterricht kaum genutzt wird. Jörg Knobloch führte auf der Grundlage von Gabriele Runge's These, „dass das Vorhandensein von Lehrerhandreichungen positiv mit der Verwendung des entsprechenden Kinder- und Jugendbuchs im Unterricht korreliert“³, 2006 eine Erhebung vorhandener Unterrichtshilfen zu Biographien und Autobiographien in den bekannten Jugendbuch-Verlagen durch und zählte lediglich vier, darunter eine zum „Tagebuch der Anne Frank“⁴

1 Waldmann 2000, 38

2 Zu den Begriffen *Gattung* versus *Schreibweise* vgl. Kap. 2.2.; „Autobiographie ist damit keine Gattung oder Textsorte, sondern eine Lese- oder Verstehensfigur, die in gewissem Maße in allen Texten auftritt. Das autobiographische Moment ist der Prozeß einer wechselseitigen Angleichung der beiden am Leseprozeß beteiligten Subjekte, bei der sie einander gegenseitig durch gemeinsame reflexive Substitution bestimmen.“ (Man 1993a, 134)

3 Runge, Gabriele 1997, 97

4 Frank 1981

(1947). Knobloch folgert: „Vergleicht man den Raum, der dem autobiographischen Erzählen im Deutschunterricht gegeben wird, mit der Rolle, die es im Leben von Kindern und Jugendlichen spielt, dann ist festzustellen, dass die Bedeutungen nicht in Einklang miteinander zu bringen sind.“⁵

In den KMK-Bildungsstandards für den mittleren und höheren Schulabschluss ist zwar zu lesen: „[D]ie Schülerinnen und Schüler können [...] reflexive Textformen wie Essay, Tagebuch, Gedicht, Brief, zur Selbstreflexion, Wissensbildung und Entfaltung des ästhetischen Ausdrucksvermögens in literarischen und pragmatischen Zusammenhängen verwenden“, sie „können die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen“ und „sich mittels pragmatischer Texte mit den eigenen Wertvorstellungen, auch in einer interkulturellen Perspektive, auseinandersetzen“⁶. Doch fällt die Auseinandersetzung mit sog. „Kunstprosa“⁷, die nicht eindeutig der Dichotomie *Literatur* versus *Sachtexte* zuzuordnen ist, im ‚real existierenden‘ Unterricht häufig unter den Tisch. Weder Literaturdidaktik noch Sprachdidaktik fühlen sich dafür zuständig.

Als zentrale Ziele einer ‚(Auto-)Biographie-Didaktik‘ werden in dieser Studie nicht Leseförderung und Identitätsbildung betrachtet, wie Jürgen Baurmann im Basisartikel des Praxis-Deutsch-Hefts „Biographien“⁸ vorschlägt, obwohl diese – vor allem im Zusammenhang mit autobiographischen Texten – eine durchaus wichtige Rolle spielen. Vielmehr stehen im Zentrum dieser Arbeit, die als Habilitationsschrift an der Universität Salzburg eingereicht wurde, die Beschäftigung mit (auto-)biographischen Gattungen und Verfahren als integraler Bestandteil literarischer Bildung und eine Nutzung biographischer Texte im Hinblick auf literaturhistorische, interpretatorische und ästhetische Lernprozesse.

1.2 Forschungsgegenstand und Gattungsfragen

In der literaturwissenschaftlichen und historiographischen Biographik herrscht Uneinigkeit darüber, ob Biographie und Autobiographie überhaupt als eigene Gattungen zu betrachten sind, oder ob es sich hier, wie der Begriff *Life-Writing*,

5 Feilke u. Ludwig 1998, 20

6 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014, 17–20

7 Norden 1995 (Titel)

8 Vgl. Baurmann 2010

der sich im englischen Sprachraum etabliert hat, nahelegt, um einen transgenerischen Produktions- und Rezeptionsmodus (vgl. unten: „Schreibweise“) handelt, der „alle Formen persönlicher Erzählungen, darunter auch Interviews, ethnographische Texte und Internetseiten, umfasst“⁹.

In Sprach-, Literatur-, und Medienkulturwissenschaft besteht inzwischen weitgehend Einigkeit darüber, dass Gattungen keine vorgefundenen Objekte sind, die ‚an sich‘ existieren, sondern dass es sich vielmehr um pragmatische Konstrukte handelt, die von Wissenschaftlern nach Maßgabe bestimmter Differenzierungskriterien konstruiert werden.¹⁰

Gattungen sind also wissenschaftliche Konstrukte, ihre klassischen Bestimmungskriterien sind Inhalt und Form, weitere mögliche sind Faktualität/Fiktionalität oder gattungstypische Verfahren der Textproduktion.¹¹ Nünning bezeichnet zudem den „kulturell-historisch[en] [...] Entstehungs- und Verwendungskontext“¹² als gattungskonstitutiv. Einen solchen funktional-pragmatischen Gattungsbegriff vertritt auch Dieter Lamping, der (Erich Köhler zitierend) die soziale Funktion von Gattungen und ihren „Sitz im Leben“¹³ betont. Gattungen, so Lamping, hätten hauptsächlich klassifikatorische und kommunikative Funktion, weil sie dem Leser Rezeptionssignale gäben, die dieser befolgen könne oder eben nicht.

Es spricht einiges dafür, im Rahmen dieser Studie bzgl. (auto-)biographischer Texte nicht an starren Gattungskriterien festzuhalten. Dies hilft auch deshalb nicht weiter, weil ein Charakteristikum postmodernen Schreibens das Unterlaufen von Gattungsmerkmalen und entsprechender Lesererwartungen darstellt, mit denen auf metafikционаler Ebene gespielt wird. Dies kann, so Moritz Baßler, im besten Fall zur Neuinterpretation der Gattung beitragen.¹⁴ Auch die Unterscheidung zwischen fiktionaler und faktographischer Literatur erscheint, wie in Kap. 2.4.7 noch erläutert wird, zur Gattungsbestimmung (auto-)biographischer Texte ungeeignet, weil Realitäts- und Fiktionspakt, d.h. textpragmatische Kriterien allein, nicht zur Analyse von Fiktionalität/Faktualität taugen. Auch die Unterscheidung zwischen „Zweckformen“¹⁵ und

9 Lamping (Hg.) 2009, 23

10 Nünning u. Rupp 2012, 9

11 Vgl. Zymner (Hg.) 2010, 29 ff.

12 Nünning u. Rupp 2012, 10

13 Lamping 2009, XVIII

14 Vgl. Baßler 2010, 55

15 Sengle 1967, 10

„Kunstprosa“¹⁶ („Tagebuch, Brief, Reisebericht, Autobiographie, Biographie, Dialog, Predigt, Essay, Fragment und Aphorismus“¹⁷) erscheint nicht hilfreich, weil der Begriff „Kunstprosa“ eine Wertung von Texten impliziert, die angesichts eines kulturwissenschaftlichen Zugangs nicht mehr zu überzeugen vermag. Neueren kulturwissenschaftlichen Ansätzen der Narratologie geht es um „kulturelle Bedeutungskonstruktionen“¹⁸, wobei die *Literarizität* von Texten – ohnehin eine umstrittene Größe – und damit verbundene Kanonizitätsabwägungen keine Rolle mehr spielen.

Anstelle des Abarbeitens starrer, womöglich ahistorischer Gattungsmerkmale bei der Interpretation literarischer Texte vor gattungstheoretischem Hintergrund, schlägt Zymner den dynamisch-flexiblen Weg der historischen Reihenbildung vor, bei dem es darum geht, „Gattungsangaben eben als Hinweise auf intertextuelle Bezüge zu verstehen, die interpretatorisch nachzuvollziehen sind, um dem Text gerecht zu werden“¹⁹. Daher wird in dieser Arbeit ein historisch variabler, pragmatisch-funktionaler bzw. diskursbezogener Gattungsbegriff gewählt. In der (auto-)biographischen Forschung wird bisweilen auch der Begriff *Schreibweise* anstelle von Gattung vorgeschlagen, mit dem Hinweis, dass es sich beim (auto-)biographischen Äußerungsakt um eine transgenerische, transmediale und sich in hohem Maße dynamisch verändernde kulturelle Praxis handelt, die gerade im Internet verschiedene traditionelle Medienformate und Modi bündelt (Bild, Text; Film etc.) und die in allen (klassischen) Künsten stattfindet (Malerei, Musik, Film etc.).²⁰ Dennoch soll hier die Verwendung traditioneller (auto-)biographischer Gattungsbezeichnungen beibehalten sowie deren historische Veränderbarkeit, Entwicklungsdynamik und Tendenz zur „Remediation“ („*remediation*“²¹) berücksichtigt werden, worunter

16 Norden 1995 (Titel)

17 Weissenberger 2010, 317

18 Zymner 2010, 315

19 Baßler 2010, 55. Einen ähnlichen Gattungsbegriff vertritt auch Werner Michler (vgl. Michler 2015).

20 Rüdiger Zymner versucht dies am Beispiel des Manierismus zu zeigen: Er unterscheidet zwischen „Gattungen“, „Schreibweisen“ und „poetogenen Strukturen“. „Schreibweisen“ fungieren hier als Bindeglied zwischen Ersteren und Letzteren. Als Beispiele für „Schreibweisen“ nennt Zymner „das Phantastische, die Pornographie, das Groteske, die Komik, de[n] Humor, das Satirische“ (Zymner 2003, 186). „Poetogene Strukturen“ sind nach Zymner „Alltagsredetätigkeiten“ (ebd., 186), für die er allerdings keine Beispiele anführt. Vgl. dazu ebd.; vgl. auch Verweyen u. Witting 1979 und Hempfer 1973, 27.

21 Bolter u. Grusin 1999 (Titel)

Jay David Bolter und Richard Grusin „the particular ways in which they (*new media*, *Anm. v. M.P.*) refashion older media and the ways in which older media refashion themselves to answer the challenges of new media“²² verstehen.

Diese Studie konzentriert sich auf printmediale Texte. Diese sind seit jeher mit piktoralen Texten integral verbunden, z. B. in Gestalt einer emblematischen Struktur. Didaktisch gesehen schärft die Hinzunahme von Bildern nicht nur das Bewusstsein für die Medialität literarischer bzw. printmedialer Texte (Michael Baum spricht von der „basale[n] Medialität von Literatur selbst (als Schrift, als Schrift mit Bildern, als Schrift, die Bildhaftigkeit reflektiert etc.)“²³, sondern führt aufgrund der „produktive[n] Differenz zwischen analogen und digitalen Codierungen“²⁴ zu einem jeweils besseren Verstehen von Bild und Text im Prozess der Übersetzung, die jedoch niemals vollends gelingen kann. Auch (auto-)biographische Erzählungen im Internet arbeiten mit inter- und transmedialen Codes, deren integraler Bestandteil Bildorientierung ist, weshalb solche *Online*-Texte im Rahmen dieser Studie Berücksichtigung finden. Nicht zuletzt enthalten biographische Paratexte, zentraler Gegenstand des fünften Kapitels dieser Arbeit, i. d. R. ein Porträt des Autors²⁵, was die Beschäftigung mit Porträts von Schriftstellerinnen bzw. Schriftstellern und deren Analyse unumgänglich macht (vgl. Kap 3.3.6). Die Medialität (auto-)biographischer Texte wird in dieser Studie unter verschiedenen Aspekten betrachtet: der semantischen Bezugnahme auf Medien bzw. bestimmte Medientexte, der Sammlung, Reproduktion und Montage von Medientexten in den (auto-)biographischen Text und der Nachahmung, Weiterentwicklung und Verfremdung medialer Darstellungsverfahren (z. B. *filmisches Erzählen*). Die Medialität (auto-)biographischer Texte wird außerdem reflektiert im Zusammenhang mit ihrer Gattungszugehörigkeit („kodebezogener Medienbegriff“²⁶), ihrer Diskursgebundenheit („soziologischer“ bzw. „kulturbezogener Medienbegriff“²⁷; vgl. Kap. 2.1.3) sowie im Rahmen der Bestimmung von textpragmatischen (d. h. meist paratextuellen) Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikatoren

22 ebd., 15

23 Baum 2013, 202

24 ebd., 204

25 Wenn in der Folge bisweilen von *dem* Autor oder *dem* Leser (nur männliche Form) die Rede ist, so wird damit i.d.R. eine abstrakte literaturtheoretische Größe bezeichnet. Diese Verfahrensweise ist im literaturwissenschaftlichen Diskurs, insbesondere in der Autorschaftsdebatte, allgemein üblich.

26 Posner 1985, 256 f.

27 ebd.

(vgl. Kap 2.4.7). Das heißt: Im stark praxisbezogenen Kapitel 2.2, in dem es um die konkrete Arbeit mit (auto-)biographischen Texten im Unterricht geht, werden Publikationsort und -zusammenhang der dabei verwendeten Materialien stets mitberücksichtigt (z. B. Klappentext, Schulbuch oder Internetseite). In Kapitel fünf, das sich mit biographischer Kontextualisierung literarischer Texte befasst, ist die Medialität (auto-)biographischer (Para-)Texte vor allem im Zusammenhang mit literarischer Wertung (Literaturkritik) und medialen Inszenierungspraxen von Autoren von zentraler Bedeutung.

1.3 Aufbau und Zielsetzungen der Studie

In den Kapiteln 2.1 und 2.2 dieser Studie geht es um Probleme, Charakteristika, Erscheinungsformen und Probleme (auto-)biographischen Lesens und Schreibens, wie z. B. biographische Selektion, Konstruktion, Biographiewürdigkeit von Personen, die Subjektivität der/des Biographierenden und Darstellungsverfahren moderner Biographik. Das Kapitel 2.3 handelt von möglichen (sowohl textlinguistischen als auch narratologischen) Analyseverfahren bzw. -kriterien entsprechender Texte. Dabei werden neuere und neueste (auto-)biographietheoretische Forschungsergebnisse berücksichtigt.²⁸ (Auto-)biographische Texte gehören in der Regel hybriden Textsorten/Schreibweisen zwischen literarischer und Alltagskommunikation an. Anstatt – wie dies in den meisten Schulbüchern in säuberlich voneinander getrennten Kapitel geschieht – Sachtexte mit textlinguistischen und Erzähltexte mit narratologischen Kriterien zu analysieren, und den Schülerinnen und Schülern so zu suggerieren, es gebe eine klare Unterscheidung zwischen *sachlichem* und *literarischem* Schreiben, sollten Schüler/innen lernen, *Sachtexte* sowie *literarische Texte* sowohl mit geeigneten textlinguistischen als auch narratologischen Mitteln zu untersuchen, um auf diese Weise diskurspezifische Verfahren der Textgestaltung zu erkennen.²⁹ Dem Problem der Fiktionalität/Faktualität (auto-)biographischer Texte

28 Vgl. z. B. Klein (Hg.) 2009; Holdenried 2000; Wagner-Egelhaaf 2005

29 Natürlich stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob man eine Unterscheidung der Lernbereiche *Sachtexte* und *Literatur* sowie deren Aufteilung auf Literaturdidaktik und Sprachdidaktik überhaupt noch treffen sollte oder ob in Zukunft neue, kompetenzorientierte statt gattungstypologisch motivierte Ordnungsmuster die Gliederung des Fachs bzw. der meisten Schulbücher bestimmen sollten. Der Beschäftigung mit *hybriden* autobiographischen Texten könnte hier eine Vorreiterrolle zur Überwindung obsoleter gattungstypologisch motivierter literaturdidaktischer Paradigmen zukommen.

wird sowohl in Kapitel 2.3 als auch in Kapitel 2.4 ein besonderer Schwerpunkt gewidmet, da diese Dichotomie häufig als das vermeintlich zentrale Unterscheidungskriterium von Literatur und Sachtexten angesehen wird. Die Dinge liegen jedoch sehr viel komplizierter und die schulische Unterscheidung zwischen *Literatur* und *Sachtext* ist weder aus der Sicht der modernen Narratologie noch aus der Perspektive der modernen Geschichtsschreibung (z. B. Hayden Whites, vgl. Kap. 2.3.4) aufrechtzuerhalten. Statt hier strikt zu trennen, sollten Schüler/innen lernen, sowohl in Sachtexten als auch in literarischen Texten verschiedene Grade an Realität/Fiktion ebenso wie an Fiktionalität/Faktualität zu unterscheiden.

In Kapitel 2.4 dieser Studie werden praxisorientierte Vorschläge für den Umgang mit (auto-)biographischen Texten im Literaturunterricht gemacht. Dabei werden in den Kapiteln 2.1 und 2.2 reflektierte und thematisierte Grundfragen der (Auto-)Biographik, z. B. die Bestimmung der (Non-)Fiktionalität autobiographischer Texte oder der biographischen Selektion, der Subjektivität der/des Biograph/in etc. anhand (auto-)biographischer Text(ausschnitt)e und vorgeschlagener Reflexionsaufgaben für den Literaturunterricht aufbereitet. Es handelt sich dabei allerdings nicht um fertige Unterrichtssequenzen, sondern als vielmehr um (individuell zu modifizierende) Bausteine zur Unterrichtsgestaltung. Die dabei verwendeten (auto-)biographischen Textausschnitte und Dokumente befinden sich in einem der Studie beigefügten Anhang auf CD-ROM, wo sie anhand von Abbildungsnummern auffindbar sind. Dieser Anhang kann beim Autor persönlich unter folgender E-Mail-Adresse bezogen werden: matthias.pauldrach@plus.ac.at

Es geht im zweiten Kapitel der Arbeit auch darum, (auto-)biographische Texte nicht ausschließlich heteronom im Hinblick auf übergeordnete didaktische Ziele zu betrachten (z. B. Leseförderung, Identitätsorientierung), wie die Literaturdidaktik dies in der Vergangenheit häufig getan hat, sondern sie *an sich* zu würdigen. Dies wird in literaturdidaktischen Lernarrangements häufig verabsäumt, wo (auto-)biographische Texte lediglich Paratextfunktion haben, im klassischen, von Genette definierten Sinn, der den Paratext als ein „Beiwerk des Buches“³⁰ bezeichnet. Meistens wird auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem „Beiwerk“ in materialgestützten Interpretationsaufgaben wenig Wert gelegt, ein Verstehen der (auto-)biographischen Paratexte wird von vorherein unterstellt, scheint es doch mühevoll genug, die gattungstypologischen und strukturellen Eigenarten des eigentlich im Zentrum stehenden literarischen Textes herauszuarbeiten. Ein zweiter Grund, warum die Literaturdidaktik es bislang kaum für nötig hielt, sich näher mit (auto-)biographischen

30 Genette 1989 (Titel)

Texten zu befassen, ist die Tatsache, dass diese z. T. nicht in die Goethe'sche Gattungstrias passen. Doch gerade die intensive Debatte um Autorschaft, die seit etwa 20 Jahren in der Literaturwissenschaft stattfindet, hat (auto-)biographische Texte stärker in den Fokus gerückt und den Terminus der *Autofiktion* hervorgebracht, von dem im Lauf der Arbeit noch öfter die Rede sein wird. Vor allem die Prosa der *Gegenwartsliteratur* scheint zunehmend autobiographisch geprägt, wie Juli Zeh feststellt:

Wir kreisen um die eigene Person. Erzählen unsere Lebensgeschichten schon in jungen Jahren einen Psychiater oder einer Textdatei mit Namen ‚roman.doc‘. wir haben noch nicht viel von der Welt gesehen und trotzdem beschlossen, Schriftsteller zu werden. [...]. Wir leben zwischen eigenem Bauchnabel und Tellerrand und schreiben darüber. Unsere Texte sind ICH-bezogen wie wir selbst.³¹

Da es in (auto-)biographischen Texten immer um (historisch variable) Subjekt-konzeptionen geht, die die Form der (auto-)biographischen Darstellung prägen, müssen auch diese thematisiert werden, will man (auto-)biographische Texte differenziert betrachten. Ein identitätsorientierter Umgang mit (auto-)biographischen Texten und eigene (auto-)biographische Schreibexperimente sind daher ebenfalls Gegenstand von Kapitel 2.4 der Arbeit.

Biographische Kontextualisierung literarischer Texte im Lichte der Autorbiographie ist nicht möglich ohne eine Einbettung derselben in literatur-, sozial- oder politikhistorische Zusammenhänge. Das dritte Kapitel der Arbeit befasst sich daher mit dem in der jüngeren Vergangenheit weithin vernachlässigten Potential personaler Zugänge zur Literaturgeschichte. Historisches Lernen lebt von der Imagination, die z. B. durch die Identifikation mit historischen Personen befördert werden kann. Angesichts des ideologisch motivierten Missbrauchs solcher Zugänge durch totalitäre Regimes und des Paradigmenwechsels in der Geschichtsschreibung von der Personen- und Ereignis- hin zur Struktur- und Sozialgeschichte seit den 1960er/70er Jahren sind solche imaginationsfördernden Zugänge ins Hintertreffen geraten. Das dritte Kapitel der Arbeit widmet sich daher der Frage, wie personale und narrative Vermittlungskonzepte der Literaturgeschichte aussehen können, die dennoch die emanzipatorisch-kritische Perspektive der struktur- und sozialgeschichtlich ausgerichteten Geschichtswissenschaft nicht aufgeben.

(Auto-)Biographische Zugänge zur Geschichte müssen stets flankiert werden von der Reflexion des Konstruktionscharakters (auto-)biographischer Texte und der Perspektivik (auto-)biographischer Quellen. Der Erwerb von

31 Zeh 2002, 379.

„Geschichtsbewusstsein“³² (Hans-Jürgen Pandel) und historiographischem Meta-Wissen lässt sich anhand (auto-)biographischer Textbeispiele, die als (personen-zentrierte) *Mikro-Geschichten* betrachtet werden können, exemplarisch im Kleinen betreiben. Die Lernenden sollen dabei eine neue, von der in Schulen üblichen, rein epochenbezogenen Sichtweise abweichende, biographische Perspektive auf schulkanonische Autoren einnehmen. Zugleich werden abstrakte Epochenkonzepte auf diesem Weg konkretisiert und imaginativ angereichert. In diesem Zusammenhang wird auch auf Erkenntnisse der geschichtsdidaktischen Forschung zurückgegriffen.³³

Autorbiographien im Literaturunterricht können einerseits dazu anregen, literarische Primärtexte zu lesen, zum anderen spielt die Auseinandersetzung mit (auto-)biographischen Texten auch für den Aufbau interpretatorischer und ästhetischer Kompetenz eine große Rolle. Eine Reflexion der Rolle des Autors im Interpretationsprozess ist aus literaturdidaktischer Sicht dringend vonnöten, insbesondere eine Klärung der Frage, wann ein Text (nicht) biographisch interpretiert muss, kann oder darf, und woran dies zu erkennen ist. Dieser Frage wird im vierten Kapitel der Studie unter besonderer Berücksichtigung der jüngeren literaturwissenschaftlichen Autorschaftsforschung nachgegangen. Biographische Kontextualisierung an Schulen und Universitäten darf auf keinen Fall in naiven Biographismus münden. *Autortypen*, die besonders häufig ‚Opfer‘ *biographistischer* Lesarten sind, sollten daher im Unterricht besondere Beachtung finden. Anhand einer Typologie für biographische Zugänge besonders prädestinierter Autoren (z. B. der politisch engagierte Autor, der Skandalautor etc.) wird zu einigen dieser Autortypen ein exemplarisches Praxisbeispiel angefertigt, das zeigt, wie man einen kanonischen literarischen Text eines bestimmten Autortyps sinnvoll biographisch kontextualisieren kann und wo die Grenzen eines solchen Unternehmens liegen. Denn ein adäquates Verständnis mancher Werke ist ohne die Kenntnis der Biographie des Autors gar nicht möglich (z. B. viele Werke Bertolt Brechts); so spiegelt sich die Selbstinszenierung und Poetik vieler Autoren in autobiographischen Texten, z. B. Tagebüchern und Briefen, etwa im Fall Theodor Fontanes, der sich

32 Pandel 1987, vgl. dazu Kap. 3.5.1

33 Vgl. Sauer 2012a und Schneider 2012. Letztlich ließe sich nachhaltiges (literatur-)geschichtliches Lernen am besten fördern, wenn beide Fächer, Geschichte und Deutsch, bei der Vermittlung historischer Vorstellungen und (meta-)historiographischer Arbeitstechniken zusammenwirken würden (vgl. dazu Kap. 3.5.1). Diese Perspektive kann jedoch nur angedacht werden und würde ein interdisziplinäres Projekt erfordern.

als „einfache und mechanisch-korrekte Aufzeichnungsinstanz“³⁴ entwirft, was seinem realistischen Schreibkonzept entspricht, oder im postmodernen Roman, dessen Autoreflexivität häufig mit der selbstironischen Attitüde seines Autors korrespondiert, wie sie in autobiographischen Dokumenten aufscheint. Somit kann also die Beschäftigung mit der Biographie der Autorin/des Autors das Verständnis literarischer Werke vertiefen und erweitern. Insgesamt wird biographische Kontextualisierung als Möglichkeit des literarischen („Masken-“) Spiels betrachtet, die aber als Interpretationsmethode keineswegs verabsolutiert werden darf.

Das methodische Vorgehen in allen vier Kapiteln der Arbeit soll, wie folgt, aussehen: Der Schwerpunkt liegt auf der literaturtheoretischen und literaturdidaktischen Modellierung des jeweiligen Kapitelgegenstands. An geeigneter Stelle werden jeweils konkrete Unterrichtsvorschläge für den Umgang mit (auto-)biographischen Texten im Literaturunterricht vorgestellt, wiederum bezogen auf den jeweiligen Kapitelschwerpunkt. Diese exemplarischen Praxisbeispiele und -kapitel berücksichtigen insbesondere schulkanonische Autor/innen. Am Ende von Kapitel zwei, drei und vier findet außerdem eine Analyse ausgewählter Schulbücher aus Deutschland und Österreich im Hinblick darauf statt, inwieweit die zuvor entwickelten theoretischen Überlegungen bei der Konzeption und Gestaltung des jeweiligen Schulbuches berücksichtigt wurden. Das Schulbuch wurde deshalb als Untersuchungsgegenstand gewählt, weil es als Indikator für eine weit verbreitete Unterrichtspraxis gelten kann. Zwar wurde die Vermutung von Ulf Abraham und Matthias Kepser, Schulbücher beeinflussten den täglichen Unterricht mehr als Lehrpläne,³⁵ bisher noch nicht empirisch belegt, dennoch scheint sie nicht aus der Luft gegriffen.

Die leitenden Analysekriterien werden aus den oben erwähnten literaturtheoretischen und literaturdidaktischen Grundsatzüberlegungen gewonnen, die den Schulbuchanalysen jeweils vorausgehen, und spiegeln sich in der Gliederung der jeweiligen Schulbuchstudie wider. Die Untersuchungsmethodik bei der Schulbuchanalyse entspricht einem heuristischen Ansatz, wie er in den Literatur- und Kulturwissenschaften üblich ist.

Der Schwerpunkt der Schulbuchanalysen liegt auf der Sekundarstufe II, auch weil – mit Ausnahme von Bayern – nur dort literaturgeschichtlicher Unterricht betrieben wird. Da in der Studie auch mögliche Konzepte für einen literaturgeschichtlichen Unterricht in der Sekundarstufe I skizziert werden, der

34 Kremer u. Wegmann 1995, 63

35 Vgl. Abraham u. Kepser 2009, 186

bislang nur in Bayern stattfindet, wird zusätzlich „Deutschbuch 7–10“³⁶ in der Ausgabe für Bayern einbezogen.

1.4 Zusammenfassung des Forschungsstandes

Es ist kaum möglich, den gesamten Forschungsstand zur Biographietheorie zu erheben, erst recht nicht, wenn man den angloamerikanischen Raum miteinbezieht, wo Biographieforschung und *Life-Writing Research* ein viel höheres Ansehen genießen als im deutschsprachigen Kulturkreis und es dementsprechend viele renommierte Forschungseinrichtungen mit entsprechender Publikations-tätigkeit gibt, die sich mit Biographieforschung befassen (z. B. das *Center für Biographical Research* der Universität von Hawaii, das *Centre for Life-Writing Research* des King's College in London, das *Oxford Centre for Life-Writing*, das *National Centre of Biography* der Australian National University).

Von den Geisteswissenschaften beschäftigen sich vor allem die Germanistik, die Geschichtswissenschaft, die Soziologie und die Erziehungswissenschaft mit (Auto-)Biographien, wobei sich soziologische, pädagogische und z. T. auch historische Untersuchungen größtenteils auf mündliche (auto-)biographische Texte beziehen (v. a. Interviews). Der Fokus dieser Studie liegt jedoch auf schriftlichen (auto-)biographischen Texten. Daher wurden für diese Arbeit vor allem bedeutende (auto-)biographietheoretische Publikationen aus den Fächern Germanistik und Geschichtswissenschaft gesichtet, z. B. diejenigen, die unter Mitarbeit des Ludwig-Boltzmann-Instituts für Geschichte und Theorie der Biographie in Wien entstanden sind (etwa die Sammelbände „Die Biographie – zur Grundlegung ihrer Theorie“³⁷ und „Theorie der Biographie: Grundlagentexte und Kommentar“³⁸). Darüber hinaus wurden auch interdisziplinäre Ansätze von Germanistik und Historiographie, wie sie beispielsweise in dem von Christian Klein herausgegebenen „Handbuch Biographie“³⁹ vereinigt sind, berücksichtigt sowie biographiekritische ‚Klassiker‘ wie etwa „Die biographische Illusion“⁴⁰ (1990) von Pierre Bourdieu und Roland Barthes‘ „Über mich selbst“⁴¹ (1978). Das ältere literaturwissenschaftliche Grundlagenwerk „Biographie.

36 Vgl. Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2006a; Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2006b; Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2007, 2013

37 Fetz u. Schweiger (Hg.) 2009

38 Fetz u. Hemecker (Hg.) 2011

39 Vgl. Klein (Hg.) 2009

40 Bourdieu 1990

41 Barthes 1978

Studien zur Funktion und zum Wandel einer literarischen Gattung vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart⁴² von Helmut Scheuer erscheint dagegen problematisch, weil schon im Untertitel die Biographie voraussetzungslos als literarische Gattung eingestuft wird, ohne in der Folge die oben aufgeworfene Grundsatzfrage zu diskutieren, ob es sich nicht vielmehr um ein transgenerisches Phänomen handelt.

Grundlegende Forschungsansätze zur Autobiographie- bzw. Autofiktions- theorie, die im Rahmen dieser Untersuchung rezipiert wurden, stammen von Martina Wagner-Egelhaaf („Autobiographie“⁴³, „Auto(r)fiktion“⁴⁴), Michaela Holdenried („Autobiographie“⁴⁵) und Frank Zipfel („Autofiktion“⁴⁶) sowie von Philippe Lejeune („Der autobiographische Pakt“⁴⁷) und Paul de Man („Auto- biographie als Maskenspiel“⁴⁸). In der germanistischen Forschung über Brief- literatur liegt der Schwerpunkt naturgemäß auf dem 18. und 19. Jahrhundert, z. T. mit gendertheoretischem Fokus, der auch in dieser Arbeit berücksichtigt wurde (vgl. Kap. 2.4.10). Forschungsarbeiten über den Brief mit Blick auf das 20. und 21. Jahrhundert sind dagegen Mangelware. Ähnlich sieht es bei Arbei- ten über Tagebuchliteratur aus. Möglicherweise liegt das daran, dass beide Gattungen sich durch den medialen Wandel stark verändert haben, was erst in letzter Zeit zunehmend ins Bewusstsein der literaturwissenschaftlichen Forschung geriet (vgl. z. B. den von Ansgar Nünning et al. herausgegebenen Sammelband „Narrative Genres im Internet“⁴⁹ und Stephan Porombkas Mono- graphie „Schreiben unter Strom“⁵⁰).

Übersichtlicher ist das Publikationsfeld, was das Verhältnis von Biographie und (Literatur-)Geschichtsschreibung angeht. Da im 19. Jahrhundert populäre Geschichtsschreibung fast ausschließlich in der Schilderung der Taten „großer Menschen“⁵¹ bestand und das biographische Paradigma gerade in Deutsch- land stark für politisch-ideologische Zwecke missbraucht wurde, waren bio- graphische Ansätze in der Historiographie bis in die 1980er Jahre verpönt

42 Scheuer 1979

43 Wagner-Egelhaaf 2005; Carlyle 1840

44 Wagner-Egelhaaf (Hg.) 2013

45 Holdenried 2000

46 Zipfel 2009

47 Lejeune 1994

48 Man 1993a

49 Nünning, Rupp, Hagelmoser u. Meyer (Hg.) 2012

50 Porombka 2012

51 Carlyle 1893, 1

(vgl. Kap. 3.2.2). Eine Renaissance der Biographik erfolgte erst, als sich im Zuge des Abschieds von einer großen Geschichtserzählung eine postmoderne Geschichtsauffassung durchsetzte, wie sie z. B. der Literaturhistoriker Stephen Greenblatt vertritt (vgl. Kap. 3.2.1).

Die Analyse der Bedeutung der Biographie des Autors für die Lektüre und Interpretation literarischer Primärtexte, die den Hauptgegenstand des vierten Kapitels dieser Studie darstellt, muss zwangsläufig die breite literaturwissenschaftliche Diskussion über Autorschaft in den letzten zwei Jahrzehnten berücksichtigen. Davor standen seit den 1960er Jahren vor allem zwei Größen literarischer Kommunikation im Fokus der Literaturdidaktik: der Text und der Leser. Die dritte Größe, der Autor, wurde kaum beachtet. Die Ursache dafür waren v. a. die autorkritischen Thesen der Vertreter/innen der werkimmanenten Interpretation und des Poststrukturalismus („intentionale[r] Fehlschluss“⁵², „Tod des Autors“⁵³, „Funktion Autor“⁵⁴). Ab Mitte der 1990er Jahre erfolgte jedoch eine „Rückkehr des Autors“⁵⁵ (Fotis Jannidis et al.) in die Literaturwissenschaft, die sich u.a. in dem gleichnamigen Band⁵⁶, einem 2001 abgehaltenen DFG-Symposion zum Thema Autorschaft⁵⁷ und einem ebenfalls von Jannidis et al. herausgegebenen Reclam-Band mit klassischen „Texte[n] zur Theorie der Autorschaft“⁵⁸ manifestierte. Von der „Rückkehr des Autors“ bzw. der umfangreichen literaturwissenschaftlichen Debatte darüber ist allerdings bislang wenig in der Literaturdidaktik angekommen. Auch hier soll die vorliegende Arbeit Abhilfe schaffen.

Wie bereits oben angedeutet, wurden (auto-)biographische Texte von der Literaturdidaktik bislang wenig beachtet. Zwar gibt es, besonders zu autobiographischer Literatur, bereits einige Monographien und didaktische Themenhefte. Die literaturdidaktische Auseinandersetzung mit diesem Genre fand bisher allerdings fast ausschließlich aus identitätsorientierter Perspektive und in Zusammenhang mit Kinder- und Jugendliteratur statt.⁵⁹ Es wurde bis *dato*

52 Wimsatt u. Beardsley 2000 (Titel)

53 Barthes 2000, 193

54 Foucault 2000, 215

55 Vgl. Jannidis, Lauer, Martínez u. Winko (Hg.) 1999

56 Vgl. ebd.

57 Vgl. Detering (Hg.) 2002

58 Vgl. Jannidis, Lauer, Martínez u. Winko (Hg.) 2000

59 Vgl. „Beiträge Jugendliteratur und Medien“ (3/2006): Heft „Biografien als Kinder- und Jugendliteratur“; „Deutschunterricht“ (Westermann) (4/2002): Heft „Bekanntnisse“; „Der Deutschunterricht“ (2/2012): Heft „Verstehen durch Inszenieren – Sachtext, Literatur, Theater“, „Der Deutschunterricht“ (2/1989): Heft

auch nicht erfasst, welchen Beitrag die Auseinandersetzung mit (auto-)biographischen Texten zur Vermittlung von Literaturgeschichte leisten kann. Zwar gibt es zuhauf literaturgeschichtsdidaktische Beiträge zu einzelnen Autoren, es fehlt allerdings bislang eine systematische und grundsätzliche Reflexion des Verhältnisses von Autorbiographik/Autorschaft und Literaturgeschichtsdidaktik. Bis jetzt sind auch keine Versuche unternommen worden, die Rolle des Autors im Interpretationsprozess didaktisch zu modellieren. Es ist eher eine gegenteilige Entwicklung zu beobachten. Im Zuge der Normierungsbestrebungen literarischer Rezeptionskompetenz und angesichts fundamentaler Leseschwächen wird historische und biographische Kontextualisierung mithin als Luxusanspruch empfunden. In vielen deutschen Bundesländern und auch in Österreich setzen die Schulbehörden daher in gymnasialen Abschlussarbeiten ganz auf eine werkimmanente Interpretation literarischer Texte. Dass es problematisch sein kann, Literatur von ihren Entstehungsbedingungen abzukoppeln, zeigte eine verunglückte Aufgabe aus der Deutsch-Matura 2014 in Österreich.⁶⁰ Mir ist nur ein literaturdidaktisches Forschungsprojekt jüngerer Datums bekannt, das sich mit der historisch-biographischen Kontextualisierung literarischer Texte systematisch befasst(e): das DFG-Projekt zur Untersuchung „literarästhetischer Urteilskompetenz“⁶¹ von Volker Frederking et al. Die Initiator/innen beabsichtigten, die „semantische“, „idiolektale“ und „kontextuelle literarästhetische Urteilskompetenz“⁶² von Schülerinnen und Schülern zu testen. Erste Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Proband/innen große Schwierigkeiten bei der Kontextualisierung literarischer Texte hatten.⁶³ Bisher sind im Rahmen dieses Projekts leider keine Publikationen erschienen, die die Kontextualisierungsdimension zum Gegenstand haben.

„Autobiographie“, „Der Deutschunterricht“ (6/2005): Heft „Sprachen der Erinnerung“; „Praxis Deutsch“ 219 (2010): Heft „Biographien“ sowie „Praxis Deutsch“ 152 (1998): Heft „Autobiographisches Erzählen“; vgl. auch Waldmann 2000 und Hesse-Hoerstrup 2001

60 Gegenstand der Matura im Fach Deutsch war der Prosatext „Die Schnecke“ des NS-affinen Autors Manfred Hausmann, ohne dass die historische Produktions- und Rezeptionssituation dieses Textes von den Aufgabenstellern irgendwie thematisiert worden wäre. Die Auswahl und Präsentation des Textes rief ein breites Medienecho hervor und stieß auch bei vielen österreichischen Germanisten auf massive Kritik.

61 Frederking, Meier, Stanat u. Dickhäuser 2008 (Titel)

62 ebd.

63 Vgl. ebd.

2 Biographietheoretische Grundlagen: Begriffe, Konzepte und historische Entwicklungen

2.1 Biographie

2.1.1 Erscheinungsformen, Tendenzen und Probleme

Der Begriff *Biography* (gr. *bios* [„Leben“] und *graphein* [„schreiben“]) taucht in Europa erstmals in der Einleitung von John Drydens Plutarch-Übersetzung „Plutarch’s Lives Translated From the Greek by Several Hands“ im Jahr 1683 in England auf. Im deutschsprachigen Raum setzt er sich erst im 19. Jahrhundert als Bezeichnung für monographische individuelle Lebensbeschreibungen durch. Vorher sind eher Begriffe wie *Lebenslauf*, *Lebensbeschreibung*, *Porträt*, *Charakteristik*, *Vita* oder *Denkmal* gebräuchlich. So verzeichnet Grimms „Deutsches Wörterbuch“ noch 1860 lediglich „Lebensbeschreibung“ als Lemma und Adelung notiert ca. 80 Jahre früher, dass „Lebensbeschreibung [...] nicht das geringste mehr oder weniger“ bedeute als „Biographie“⁶⁴.

Der thematische Bezugspunkt dieser unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die später allesamt als biographisch bezeichnet werden, ist nach Wolfgang Kayser die „Darstellung des Lebenslaufes eines Menschen mit Einschluss seiner Leistungen“⁶⁵. Allen (auto-)biographischen Gattungen gemein ist die Referenz auf historische Personen und historisch verbürgte Tatsachen. Die Wirklichkeit kann jedoch in einer (Auto-)Biographie niemals komplett abgebildet werden, deshalb meint der Terminus (*Auto-)Biographie* in dieser Arbeit immer Texte, niemals die dargestellten Lebensläufe selbst. Den meisten (auto-)biographischen Gattungen eigen ist außerdem das Kennzeichen der Narrativität. Es handelt sich in der Regel um faktuale Erzählungen. Der Begriff *Biographik* hingegen ist doppeldeutig und muss stets aus dem Kontext gedeutet werden: Er meint einerseits die Produktion von biographischen Texten, andererseits die theoretische und wissenschaftliche (Meta-)Reflexion biographischer Texte. In diesem Zusammenhang kann er durch die Bezeichnung (*Auto-)Biographietheorie* ersetzt werden.

64 Klein (Hg.) 2009, 4, vgl. zur Begriffsgeschichte ebd.

65 Kehlmann (Hg.) 1953, 27

Spätestens mit der radikalkonstruktivistischen Kritik des *Panfiktionalismus* (v.a. Hayden White, vgl. Kap. 2.3.4) am positivistischen Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft rückte die Subjektivität der/des Historio-/Biograph/in zunehmend ins Blickfeld der biographischen Forschung. Mithin verrät eine Biographie mehr über die/den Biograph/in als über die/den Biographierte/n. Behauptete Referentialität in biographischen Texten muss also nicht ‚echt‘ sein, Bernhard Fetz spricht vom sog. „biographischen Effekt“⁶⁶, mit dem durch geschickte Selektion und Verknüpfung von Fakten über eine Person ein ‚realistisches‘ Bild derselben entsteht, das jedoch in erster Linie der subjektiven Sicht und Deutung der/des Biograph/in geschuldet ist. In der Tat scheint die populäre Biographik das Wahrheitsversprechen des Genres oft nicht so genau zu nehmen, und gibt vor, eine historische ‚Tatsachenwahrheit‘ abzubilden, die in Wirklichkeit nur die subjektive Sicht, Auswahl und Kombination wiederum vorgängiger und ebenfalls von der jeweiligen Intention ihrer Autoren geprägter Quellen ist. Die Reflexion des eigenen biographischen Verfahrens ist daher ein unabdingbares Merkmal avancierter moderner Biographik, entweder durch offene, literarisch geprägte Darstellungstechniken wie Montage und Collage, die bewusst Lücken, fiktionale Teile und ‚blinde Flecken‘ der Darstellung kenntlich machen oder mehr Raum für eine subjektive Gestaltung des Autors bieten, etwa durch von der Chronologie abweichende Gliederungsprinzipien, die einen spezifischen interpretatorischen Rahmen erkennen lassen⁶⁷ oder durch einen zweiten Handlungsstrang, der den biographischen Prozess selbst, seine Fragestellungen und Unsicherheiten, thematisiert.

Außer ihrer methodischen Vorgehensweise reflektieren moderne Biographien auch ihr biographisches (Erkenntnis-)Interesse: Warum ist eine bestimmte Person von Bedeutung? Was genau interessiert an ihr und welche subjektive Konturierung der Darstellung ergibt sich aus diesem speziellen Fokus? Die Frage nach der Subjektivität der/des Biograph/in führt also sowohl zur Frage nach dem Schreibanlass der/des Biograph/in und den (unterstellten) Leserinteressen als auch zum Problem der Biographiewürdigkeit einer Person. Denn jenseits persönlicher Interessen der/des Biograph/in oder Verleges gibt es einen Kanon von biographiewürdigen Personen, deren ‚Leben und Werk‘ zum kulturellen Gedächtnis eines Kulturraumes zählt. Dieser Kanon beeinflusst die Entscheidung einer/s Biograph/in bei der Auswahl des biographischen Objekts erheblich, und sei es *ex negativo*, wenn sie/er eine völlig unbekannte

66 Fetz 2009a, 54

67 Vgl. z. B. Földényi 1999 (Kleist-Biographie, nach Stichworten von A-Z gegliedert)

oder unbedeutende Person wählt. Der Anlass, eine Biographie zu schreiben, kann die Existenz neuer Erkenntnisse über die/den Biographierte/n sein, etwa in Form neu aufgetauchter Quellen, was insbesondere innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses häufig der Fall ist. Sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der literarischen und populären Biographik üblich ist eine biographische Neuakzentuierung, die sich dem Umstand verdankt, dass das bisher in Vorgängerwerken gezeichnete Bild einer Person vom Autor als falsch oder unvollständig erachtet wird. Eine Reduktion auf wenige oder gar einen einzelnen (oft provokanten) Aspekt des biographierten Lebens findet man in sog. ‚Thesenbiographien‘⁶⁸, deren monokausal-sensationsheischende Sichtweise oft einem vorrangigen Verkaufsinteresse geschuldet ist.

Seit der Postmoderne nahm – besonders beeinflusst durch Pierre Bourdieus Feldtheorie und Dekonstruktion der „biographischen Illusion“⁶⁹ – die Skepsis gegenüber der Darstellbarkeit einzelner Lebensläufe immer mehr zu. Man entwickelte in der Folge, besonders in der wissenschaftlichen Biographik, neue Formen, die der Interdependenz individueller und sozialer Faktoren Rechnung trugen: Kollektiv-, Netzwerk- und Gruppenbiographien.

2.1.2 Kollektivbiographik

Die beiden Pole, zwischen denen sich eine Biographie stets bewegt, sind die Einzigartigkeit und Typizität des dargestellten Lebenslaufes. Dieser kann im zweiten Fall entweder typisch für den Menschen an sich (‚das Allgemein-Menschliche‘) oder eine bestimmte Gruppe sein. Kollektivbiographische Ansätze fragen sowohl nach dem, was für eine bestimmte Gruppe typisch ist, als auch nach dem, was ein Individuum von einer Gruppe unterscheidet, der es angehört bzw. zugerechnet wird. Des Weiteren sucht die Kollektivbiographik das Verhältnis einer bestimmten Gruppe zur gesamten Gesellschaft zu bestimmen, was insbesondere bei gesellschaftlich benachteiligten Gruppen (z. B. Frauen, Homosexuellen) eine Rolle spielt. Schließlich können sich kollektivbiographische Ansätze auch mit dem Verhältnis der Gruppenmitglieder untereinander befassen und sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen diesen feststellen. Kollektivbiographische Konzepte können eine besondere emanzipatorische und subversive Wirkung entfalten, indem sie einerseits bislang marginalisierte Gruppen in den Blick nehmen, andererseits das Emanzipationspotential der/des Einzelnen *innerhalb* einer Gruppe/der Gesellschaft

68 Vgl. z. B. Pruys 1997; Fuegi 1997

69 Bourdieu 1990 (Titel)

oder einer Gruppe *gegenüber* der Gesellschaft herausarbeiten. Insbesondere sind in diesem Zusammenhang biographische Arbeiten der *Gender Studies*, der *Queer Studies*, der postkolonialen Studien sowie der Migrationsforschung und interkulturellen Studien zu nennen. Gruppenbiographien thematisieren also immer Identitätsbildungsprozesse und fragen nach dem Verhältnis von personaler und kollektiver Identität.⁷⁰

Als kollektivbiographische Strömung hat in der Literaturwissenschaft und Literaturgeschichte besonders die ‚Frauenbiographik‘ Bedeutung erlangt, wobei dieser Begriff umstritten ist, weil er nach Meinung vieler Gender-Forscher/innen der ‚Ghettoisierung‘ schreibender Frauen Vorschub leistet. Anfangs ging es hauptsächlich darum, vergessene Lebensläufe von Frauen ins Bewusstsein zu rufen: Das zugrundeliegende Anliegen ist die Verankerung von Frauen und ihrer Leistungen im kollektiven Gedächtnis. Dass dabei vor allem Literatur von Frauen über Frauen für Frauen entstand, kann jedoch auch als ein Beitrag zur Fortexistenz der Marginalisierung von Frauen in der Biographik verstanden werden. Ein weiteres Problem der ‚Frauenbiographik‘ war die oft ungünstige Quellenlage, was auch auf andere marginalisierte gesellschaftliche Gruppen zutrifft. Auch die Art der biographischen Darstellung wurde von der ‚Frauenbiographik‘ unter spezifisch feministischen Gesichtspunkten reflektiert: Man wollte keine Heroinnen schaffen und auf diese Weise das traditionelle biographische Klischee der männlichen Helden- und Erfolgsbiographie bedienen. Die sog. *Great Man Tradition*, das Narrativ der bürgerlichen, männlichen Erfolgsbiographie, prägt weite Teile der Biographik bis ins 20. Jahrhundert hinein. Andererseits sollten Frauen aber auch nicht – wie in der ‚Frauenbiographik‘ früherer Zeit häufig geschehen – nur als Opfer dargestellt werden, deren Leben vorwiegend fremdbestimmt verlief. Grundsätzliche Anliegen moderner ‚Frauenbiographik‘ sind erstens, bei der Darstellung weiblicher Lebensläufe althergebrachte Geschlechterkonzepte zu unterlaufen, was auch Phänomene der Inter- und Transsexualität berühren kann, und zweitens, explizit Marginalisierungsmechanismen von Frauen in ihren jeweiligen historischen und kulturellen Kontexten zu benennen. Dieses Ziel verfolgt auch die von Luise F. Pusch verantwortete Online-Datenbank „FemBio Frauen.Biographieforschung“⁷¹, die einige hundert Essays beinhaltet, in denen das Leben bedeutender Frauen dargestellt wird.

70 Vgl. Erikson 1977, 124

71 Vgl. Pusch 2017

Eine in letzter Zeit auch in der Wissenschaft sehr beliebte Spielart der kollektiven Biographik ist das genealogische Erzählen vor allem im Zusammenhang mit ‚Erinnerungskulturen‘ und im Rückgriff auf diverse Gedächtnis-Metaphern⁷². Referenzpunkte genealogischen Erzählens sind in der Regel die beiden (miteinander in vielfältigen Zusammenhängen stehenden) Kategorien *Familie* und *Generation*.

Auch in Biografien wird Stefan Willer zufolge „bis heute fast ausnahmslos auf genealogische Herleitungen zurückgegriffen. Dass man sich einer Person als Biograph auf diesem Weg anzunähern habe, wird kaum einmal problematisiert“⁷³. Dabei ist die Frage nicht ganz unberechtigt, ob die Hochkonjunktur genealogischen Erzählens nicht einem Kompensationsbedürfnis im Hinblick auf den Zerfall sozialer Strukturen und die Vereinzelnung des Individuums entspringt. Das überschaubare Narrativ der Familiengeschichte gibt mehr Orientierung als eine chaotisch erscheinende Universalgeschichte (dasselbe leistet nach Siegfried Kracauers Ansicht auch die Biographie als „neubürgerliche Kunstform“⁷⁴). Oft ist genealogisches Erzählen und Forschen nach den eigenen familiären Wurzeln auch Suche nach der eigenen Identität: „Die Recherche nach historischen Fakten wird [...] zur Selbsterkundungsreise“⁷⁵, familiäre Dynamiken werden zur Deutungsfolie individueller Lebensläufe. Neben der apologetisch-legitimierenden Erfolgsbiografie etwa von Unternehmer- oder Gelehrtdynastien gibt es sowohl in der populären als auch literarischen Familienbiographik „Degenerationsbiografie[n]“⁷⁶, deren Paradeexempel der Roman „Buddenbrooks“ (1901) von Thomas Mann ist. Auch die Literatenfamilie Mann selbst ist nach Willer „zu einer Art Musterbeispiel für den familienbiographischen Ansatz geworden“⁷⁷: Die Einzelbiografien ‚der Manns‘ werden vor dem Hintergrund der Familienhistorie gedeutet.

Die zweite ‚Brille‘, durch die gemeinhin genealogisch erzählt wird, ist die der Generation. Hinter diesem Konzept steht einerseits die Vorstellung einer gemeinsamen Prägung durch bestimmte soziale und historische Umstände oder Ereignisse (z. B. die ‚68er‘) bzw. „ein ähnliches Sozial- und Wertgefüge“⁷⁸. „Dilthey entwirft [...] die Generation als Konfliktmodell, das dennoch der

72 Lüdecker 2012, 138

73 Willer 2009, 90

74 Siegfried Kracauer, zit. nach Scheuer 2009, 68

75 Eichenberg 2009, 121

76 Willer 2009, 92

77 ebd., 93

78 Eichenberg 2009, 113

historischen Kontinuität dienen soll⁷⁹, so Willer. Generationenbiografien sind vor allem in der *Oral History* und in der qualitativ-empirischen soziologischen Forschung sehr beliebt. Gerade sozialgeschichtliche Ansätze neigen jedoch dazu, wie in Kap. 3.5.1 noch genauer expliziert wird, das Typische gegenüber dem Individuellen zu betonen. Hier kann sowohl die literarische Einzel- als auch Gruppenbiographie als Korrektiv dienen, die – dem bekannten Goethe-Zitat folgend⁸⁰ – eher das Individuum vor dem Hintergrund der historischen und sozialen Umgebung hervorhebt und nicht so sehr das Typische aus einer repräsentativen Menge von Einzelschicksalen ableitet.

Eine psychoanalytisch geprägte ‚Mischform‘ familien- und generationenorientierten genealogischen Erzählens ist die Darstellung traumatisierender Erfahrungen und deren Übertragung auf nachfolgende Generationen, die diese Traumata dann ‚reinszenieren‘, weitertradiieren oder bearbeiten/auflösen. Diese Unterart genealogischen Erzählens kommt häufig im Zusammenhang mit Kriegserfahrungen und dem Nationalsozialismus vor.⁸¹ Auch Autorenbiographien werden z. T. nach diesem Muster interpretiert (vgl. z. B. Peter André Alts Kafka-Biographie „Der ewige Sohn“, die allerdings auch kritisch mit der einseitig psychoanalytisch-ödipalen Kafka-Rezeption umgeht, vgl. dazu auch Kap. 4.11).

2.1.3 Schreib- und Diskurskonventionen biographischer Literatur

Stilistisch und strukturell sind biographische Texte vor allem durch die Diskurse, denen sie angehören, und deren Konventionen geprägt (v.a. Literatur, Geschichtswissenschaft, populäre Sachliteratur).⁸² Die verschiedenen Subgattungen/-schreibweisen der Biographik und ihre Kennzeichen sind daher in erster Linie diskursbedingt – das gilt für die wissenschaftliche, die literarische und die populäre Biographik.

Die wissenschaftliche Biographik folgt etwa den Konventionen wissenschaftlicher Diskurse. Diese sind z. B. die Benutzung bestimmter Fachtermini, Formen der Gliederung, Zitierweisen, eines Anmerkungsapparats, Registers, einer Bibliographie, Rekurse auf andere wissenschaftliche Texte, Distanz des

79 Willer 2009, 91

80 „[D]en Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen, und zu zeigen, in wiefern ihm das Ganze widerstrebt, in wiefern es ihn begünstigt, [...]“ (Goethe, Johann Wolfgang von 1889b, 7)

81 Vgl. Eichenberg 2009, 124 f.

82 Vgl. Zymner 2009, 10

Biographen zur biographierten Person, umfangreiche argumentative Passagen der Textentfaltung⁸³, ein methodisch begründeter Umgang mit Quellen und Dokumenten sowie ein reflektiertes Medialitätsbewusstsein. Seit Hayden Whites These von der Fiktionalität historischer Darstellungen⁸⁴ gehört dazu auch ein Bewusstsein für die Subjektivität der/des Biograph/in, den Konstruktionscharakter des Erzählten bzw. die Reflexion der eigenen Erkenntnisvoraussetzungen. Als Antwort auf die von White entfachte *Panfiktionalismus*-Debatte entwickelte auch die wissenschaftliche Biographik offene und selbstreferentielle Formen biographischen Erzählens, die sie teils der literarischen Biographik entlehnte. Ob auch didaktisierte biographische Kurztexte in Schulbüchern, vorwiegend für den Literaturgeschichtsunterricht der gymnasialen Sekundarstufe II konzipiert, der wissenschaftlichen Biographik zugerechnet werden können oder nicht, ist im Einzelfall zu klären. Zwar befolgen diese Texte meist nicht strikt die Regeln des wissenschaftlichen Diskurses (z. B. Belegpflicht/Quellenachweis durch Anmerkungen), dennoch verwenden Sie zum Teil Fachsprache und haben in der Regel wissenschaftspropädeutische Funktion. Andererseits rücken mögliche didaktische Reduktion und lesermotivierende Gestaltungselemente diese Texte in die Nähe der populären Sachliteratur bzw. Biographik.

Ähnlich der wissenschaftlichen und populären Biographik orientiert sich die literarische Biographik am hochliterarischen Diskurs und seinen Diskursregeln. Helmut Koopmann bevorzugt daher den Terminus „poetische Biographie“⁸⁵ und bringt als typisches Merkmal der literarischen Biographie in Anlehnung an Roman Jakobsons „poetische Funktion“⁸⁶ (der Sprache) den Begriff *Literarizität/Poetizität* ins Spiel. Die literarische Biographie sei, so Koopmann, weniger instrumentell auf historische Tatsachenschilderung ausgerichtet, sondern in erster Linie ästhetisch motiviert und gestaltet, d.h. dem Grundsatz autonomer Kunst verpflichtet. Anita Runge ist der Ansicht, dass eine Biographie in dreierlei Hinsicht als literarisch gelten könne:

- weil ihr Verfasser/ihre Verfasserin aus einem literarisch-schriftstellerischen Selbstverständnis heraus tätig ist und die Lebensbeschreibung von künstlerisch-ästhetischen Gestaltungsabsichten geprägt ist (produktionsästhetische Perspektive);
- weil der biographische Text typisch literarische Merkmale aufweist, z. B. die Verwendung literarischer Muster oder Gattungsmodelle, intertextuelle Bezüge, dialogische Struktur, poetische Sprache oder Bilder etc. (textanalytische Perspektive);

83 Vgl. Brinker 2001, 61 ff.

84 Vgl. White 1986

85 Koopmann 1985, 55

86 Vgl. Jakobson 1972, 109 ff.

- weil der biographische Text als literarischer rezipiert und kritisiert bzw. zum Gegenstand literaturwissenschaftlicher Analyse wird (rezeptionsästhetische Perspektive).⁸⁷

Da die literarische Biographik Teil des (hoch-)literarischen Diskurses ist, orientiert sie sich formal stärker als die wissenschaftliche und populäre Biographie an den ‚Moden‘ fiktionalen Erzählens. So folgt zum Beispiel die literarische Biographik des 19. Jahrhunderts dem auch in der fiktionalen Literatur, insbesondere im Bildungsroman, verbreiteten Narrativ realistischen Erzählens, während die moderne und zeitgenössische Biographik die Darstellungstechniken moderner, experimenteller Erzählliteratur widerspiegelt: Selbstreflexivität, erzählerische Brüche, Verunsicherung des Lesers, Bruch des ‚biographischen Paktes‘, Metafiktion etc. Auch nähert sich die literarische Biographie, wie oben bereits angedeutet, in jüngerer Zeit der wissenschaftlichen Biographik an, deren Gepflogenheiten (z. B. Distanz zur dargestellten Person, methodische Transparenz, bibliographischer Apparat, Register etc.) sie – wie die wissenschaftliche Biographik umgekehrt auch – auf eklektizistische Weise für ihre Zwecke adaptiert. Ähnlich der modernen wissenschaftlichen Biographik berücksichtigt auch die zeitgenössische literarische Biographik bei der Reflexion der eigenen Schreibvoraussetzungen bzw. bei der Darstellung von Personen unterschiedlicher Epochen sowohl zeitgenössische als auch historisch variable Subjektkonzeptionen, Identitätskonzepte und biographische Modelle.

Die Bezeichnung *populäre Biographik* ist in der Biographietheorie einerseits gebräuchlich für Publikationen, die ein breites Publikum erreichen, wobei dies auch literarische und wissenschaftliche Biographien betreffen kann. Andererseits wird der Begriff jedoch auch für Sachbücher bzw. ‚populärwissenschaftliche‘ Werke gebraucht, die weder den Anforderungen an literarische noch an wissenschaftliche Biographien genügen, also einerseits ästhetisch wenig innovativ gestaltet sind, andererseits bei der Recherche und Thesenbildung nicht exakt und nachvollziehbar genug vorgehen und keine einschlägigen Fachtermini verwenden. Stephan Porombka nennt folgende Kriterien, die jedoch selten alle zugleich auf eine populäre Biographie zutreffen:

- Synthetisierung: Bereits vorhandene (nicht selbst aufgefundene) Quellen werden zu einer großen Erzählung verbunden, aber nicht immer im Einzelnen kenntlich gemacht.

87 Runge 2009, 104

- Intimisierung: Der Leser soll sich mit der/dem Biographierten identifizieren, mit ihm fühlen und seine Geschichte nacherleben.
- Typologisierung: Das Allgemein-Menschliche der Person wird hervorgehoben, damit sich der Leser leichter mit ihr identifizieren kann.
- Personalisierung und Singularisierung: Alle Zeitumstände werden stets vor der Folie der biographierten Person erklärt, diese gleichzeitig von ihrem historischen und sozialen Kontext weitgehend entkoppelt.
- Anekdotisierung: Das Typische und Singuläre wird durch Anekdoten verdeutlicht.
- Dramatisierung: Das Leben der Person ist immer spannend (permanenter Spannungsbogen/Dramaturgie *versus* Realität).
- Überformung: Das Leben der Person wird in konventionalisierte Narrative und Erzählmuster eingepasst, meist sind dies diejenigen des Entwicklungsromans und der realistischen Erzählung.⁸⁸

In der Regel werden populäre Biographien, auf die mehrere dieser Kriterien zutreffen, zur ‚leicht verdaulichen‘ Sachliteratur gerechnet und stehen im Verdacht, anti-emanzipatorisch zu wirken, weil sie stereotype und überholte Vorstellungen von Lebensläufen, Individualität, Identität (Kohärenz, Kausalität, Harmonisierung etc.) weitertransportieren und sich überdies überkommener narrativer Muster bedienen (realistisches, illusionsbildendes Erzählen). Außerdem wird vom Standpunkt der Wissenschaft und Hochliteratur kritisiert, dass populäre Biographien vorwiegend Unterhaltungsfunktion besäßen und überwiegend unkritisch rezipiert würden. Inwieweit man diesem Verdikt folgen mag oder, wie Porombka, auf den mündigen und kritischen Leser setzt,⁸⁹ müsste empirisch überprüft werden.

Zu den Kleinformen populärer Biographik zählen auch journalistische Arbeiten, zum Beispiel biographische Porträts in Zeitschriften und Sammelwerken. Porombka verweist darauf, dass zwischen journalistischen Texten und populärem Sachbuch strukturelle Ähnlichkeiten bestünden, weil es in beiden nicht in erster Linie um die Popularisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse gehe, wie der Terminus *populärwissenschaftlich*, der oft auf Sachbücher angewandt wird, suggeriere, sondern um die *Deutung* neuen Wissens und dessen Einordnung in bestehende Paradigmen, letztlich also um Lebens- und Weltdeutung.⁹⁰

88 Vgl. Porombka 2009; vgl. auch Niederhauser 1999

89 Vgl. ebd., 130 f.

90 Vgl. Porombka 2005

2.2 Autobiographie

2.2.1 Definitionsversuche und -probleme

Das Wort Autobiographie ist relativ jungen Ursprungs: „Die Gattung existiert länger als das Wort und der allgemeine Gebrauch.“⁹¹ Die Bezeichnung *Selbstbiographie* kommt erstmals in der von David Christoph Seybold herausgegebenen Anthologie „Selbstbiographien berühmter Männer“⁹² vor, ein fast zeitgleich von Johann Georg Müller herausgegebenes Sammelwerk trägt den Titel „Bekenntnisse merkwürdiger Männer von sich selbst“⁹³, ein Indiz dafür, dass die Gattung, wie Michel Foucault vermutet, ihren Ursprung in der christlichen Beichtpraxis hat, wovon auch die Titel der beiden genreprägenden Autobiographien von Augustinus und Jean-Jacques Rousseau Zeugnis geben („Confessiones“⁹⁴ (2011), „Confessions“⁹⁵ (2000)). „Herder bedient sich in seinen *Einleitenden Briefen* [zu Müllers oben genanntem Sammelwerk, *Anm. v. M.P.*] [...] der Ausdrücke ‚Konfession‘, ‚Lebensbeschreibung‘, ‚Denkwürdigkeiten‘⁹⁶, auch der Terminus „Memoiren“ ist Ende des 18. Jahrhunderts gebräuchlich. Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts setzt sich der Begriff ‚Selbstbiographie‘ durch, das Grimm’sche Wörterbuch verzeichnet ihn erst 1905.⁹⁷ In den *Gender Studies* kam es ab den 1970er Jahren zu Begriffsbildungen wie *autogynography*, *autography* und *autobiographics* sowie *auto/biography*, wobei letzterer Begriff die „Verwandtschaft der beiden Gattungen [...] verdeutlichen“⁹⁸ soll. Wesentlich schwieriger als die Begriffsgeschichte ist das erstmalige Auftreten der Gattung und deren Abgrenzung von „autobiographische[m] Schrifttum“⁹⁹, zu dem laut „Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte“ Memoiren, Erinnerungen, Bekenntnisse, autobiographischer Roman, Tagebuch, Brief, literarisches Selbstporträt, philosophische Reflexion über das Ich, Reisebeschreibung, Apologie und Chronik zählen sowie auch literarische Fiktion autobiographischer Prägung, auch häufig als ‚Autofiktion‘ bezeichnet.

91 Kohlschmidt u. Mohr (Hg.) 1977, 801

92 Seybold (Hg.) 1796

93 Müller (Hg.) 1791

94 Augustinus 2011 (Titel)

95 Domenech 2000 (Titel)

96 Kohlschmidt u. Mohr (Hg.) 1977, 802

97 Vgl. zur Begrifflichkeit insges. ebd., 801 ff.

98 Lamping 2009, XXIII

99 Kohlschmidt u. Mohr (Hg.) 1977, 802

Der literaturwissenschaftliche Diskurs ist von relativ unterschiedlichen Positionen gekennzeichnet, wenn es darum geht, die Autobiographie von anderen Gattungen abzugrenzen und ihre konstitutiven Merkmale zu bestimmen.

Die Autobiographie ist deshalb eine besonders komplexe und umstrittene Textsorte/Schreibweise, weil sie die Grenze zwischen Fiktion und Realität, zwischen faktuellem und fiktionalem Erzählen noch stärker verwischt als die Biographie. Dies tut sie, weil ihr Autor subjektiver, intimer, unmittelbarer erzählt als der Biograph, so wie es sonst eigentlich nur Romanautoren können, und weil er, im Unterschied zum Biographen, eine introspektive Erzählperspektive einnehmen kann, ohne seinen Wahrheitsanspruch zu unterminieren. Zusätzlich sorgen begriffliche Überschneidungen für eine Vermischung fiktionaler und faktualer Kategorien: die Rede vom ‚autobiographischen Schreiben‘ in der fiktionalen Literatur oder vom ‚autobiographischen Roman‘.

Im Folgenden sollen mehrere prominente Versuche dargestellt werden, die Autobiographie theoretisch zu fassen: Rolf Tarot versteht den Begriff Autobiographie in erster Linie semantisch-inhaltlich, für Philipp Lejeune ist die Autobiographie ein textpragmatisches Phänomen, während Paul de Man aus radikal dekonstruktivistischer Sicht den Unterschied zwischen Autobiographie und autobiographischer Fiktion eibnet.

Konstitutiv für die autodiegetisch erzählende Autobiographie ist für Tarot die Zweiteilung des Ich, also die Existenz eines erzählenden und eines erlebenden Ich. Texte, die nur ein erlebendes Ich aufweisen, weist er kategorisch dem autobiographischen Roman zu, da die personale Erzählperspektive nur in der fiktionalen Literatur vorkomme. So rechnet er Max Frischs Erzählung „Montauk“¹⁰⁰ (1975) zu den fiktiven Textgattungen, da innerhalb einer Autobiographie das erlebende Ich dominieren müsse; wo das erzählende Ich den Ton angibt, in Texten mit einer stark reflexiven Tendenz also, handelt es sich nach Tarot zwar um eine „Spielart autobiographischen Schrifttums, aber es ist keine Autobiographie“¹⁰¹.

Obwohl autobiographischer Roman und Autobiographie viel gemeinsam hätten, so Tarot, „die Darstellung aus der Rückschau; die Identität zwischen erzählendem und erlebendem Ich; die Spannung des Verhältnisses der Gegenwarts- und Vergangenheitsschicht; die Auswahl und Anordnung des Stoffes; die Möglichkeit des Vorgriffs in der Chronologie“¹⁰², sei das entscheidende

100 Vgl. Frisch 1975

101 Tarot 1985, 33

102 ebd., 37

Kriterium, um Autobiographie und autobiographische Fiktion zu unterscheiden, die Identität von erlebendem und erzählendem Ich, nicht jedoch (wie bei Philippe Lejeune, s.u.) von Autor und Protagonist. Aus diesem Grund erklärt Tarot Karl Philipp Moritz' „Anton Reiser“ (1790) zur Autobiographie (in Form einer fiktiven Biographie). Zentrales Kriterium sind für ihn textexterne Informationen, die eine Relation zwischen Erzählinstanz und Protagonist herstellen. Anders als Lejeune lokalisiert Tarot die zentralen Merkmale der Autobiographie nicht auf der textpragmatischen, sondern auf der semantischen Ebene.

Philippe Lejeune vertritt in „Der autobiographische Pakt“¹⁰³ eine andere Position: Er wehrt sich zunächst dagegen, die Autobiographie, wie dies oft geschieht, als Sonderfall der Biographie zu betrachten. Zwar seien beide referentielle Gattungen, begründet durch einen „(auto-)biographischen Pakt“¹⁰⁴, einen illokutionären Akt des Autors, der in der Regel durch Paratexte und durch die Publikationsform zum Ausdruck komme. Ausschlaggebend sei dabei die „Signatur“¹⁰⁵ des Autors auf dem Buchumschlag, doch dessen Eigenname, der gleichzeitig der des Erzählers ist, muss – anders als bei Tarot – mit dem des Protagonisten im Text übereinstimmen: Autor, Erzähler und Protagonist sind hier also, im Unterschied zur Biographie, einundderselbe. Zumindest gilt dies für die autodiegetische Erzählrede, den Regelfall der Autobiographie.¹⁰⁶ Der Eigenname des Autors verweist dabei zunächst lediglich auf eine abstrakte Produktionsinstanz, die einer Person in der tatsächlichen Welt zugehörig ist, nicht auf einen bestimmten, empirisch nachvollziehbaren Lebenslauf (dies verhindert eine naive biographistische Lesart der Autobiographie). Die Grenzfälle von Lejeunes Theorie (etwa Fälle, in denen der Protagonist oder Erzähler im Text keinen Namen hat, oder autobiographisch auftretende Texte, die keinen Autor haben respektive unter einem Pseudonym erscheinen) tut dieser entweder als Randphänomene ab oder bezeichnet sie als Teil eines fiktionalen Spiels mit den Grenzen zwischen fiktionaler und faktualer Erzählweise. Dass gerade solche Spiele ein konstitutives Merkmal (post-)moderner (Auto-)Biographik sind, vernachlässigt Lejeune. Indem er stets von der traditionellen Form der Autobiographie ausgeht, konstruiert er in gewisser Hinsicht einen Regelfall, den es so nicht (mehr) gibt.

103 Lejeune 1994

104 ebd. (Titel)

105 ebd., 19

106 Lejeune verweist auch darauf, dass Autobiographien in der zweiten oder dritten Person verfasst sein können, allerdings muss auch hier Namensgleichheit zwischen Autor und Protagonist herrschen.

Eine wichtige Unterscheidung beinhaltet Lejeunes Modell allerdings sehr wohl, nämlich diejenige zwischen Identität und Ähnlichkeit. Zutreffend stellt er fest, dass dadurch, dass der Autor/Erzähler in der Biographie nicht derselbe sei wie der Protagonist, die Biographie sich durch (referentielle) Ähnlichkeit des dargestellten Lebens mit dem tatsächlichen Leben des Protagonisten legitimieren müsse. Die Autobiographie hingegen darf und soll sogar subjektiv sein. Zwar seien sowohl Auto- als auch Heterobiographie referentielle Gattungen, so Lejeune, aber der Mehrwert der Autobiographie gegenüber einer objektivierenden historio- oder biographischen Darstellung zeichne sich gerade durch die subjektive Perspektive auf vermeintlich Bekanntes aus. Ein Hauptmotiv autobiographischen Schreibens ist ja die rückblickende Selbstreflexion. Dies ist auch der Grund, warum, so Holdenried, die Autobiographie schon immer offener für literarische und selbstreferentielle Gestaltungsmittel war, und warum sie seit jeher – eher als die Biographie – als *literarische* Gattung/Schreibweise im (hoch-)literarischen Diskurs akzeptiert wurde.¹⁰⁷ Nicht die *Ähnlichkeit* von dargestelltem und gelebtem Leben, sondern die *Identität* von Autor und Protagonist ist also für Lejeune entscheidend, wenn es darum geht, die Autobiographie einerseits von der Biographie, andererseits vom autobiographischen Roman zu unterscheiden:

Da die Autobiographie eine referentielle Gattung ist, ist sie natürlich gleichzeitig dem Imperativ der Ähnlichkeit auf der Ebene des Modells unterworfen, aber dies ist bloß ein sekundärer Aspekt. Die Tatsache, daß *wir* urteilen, daß die Ähnlichkeit nicht erreicht worden ist, ist nebensächlich, sobald wir sicher sind, daß sie angestrebt war.¹⁰⁸

So ist ein komplett referentialisierbarer Text ohne autobiographischen Pakt für Lejeune ein autobiographischer Roman, ein in weiten Teilen nicht belegbarer oder sogar erfundener mit autobiographischer Signatur eine Autobiographie. Diese monokausal-textpragmatische Sichtweise ist in der Tat fragwürdig. Plausibel ist jedoch Lejeunes Modell des „autobiographischen Raums“¹⁰⁹: Indem Autoren ihre autobiographischen Texte fragmentarisch, subjektiv und rätselhaft gestalten, spannen sie einen Interpretationsraum auf, innerhalb dessen ihre fiktionalen Texte autobiographisch gelesen werden *sollen*.

Lejeunes Beharren auf der rein rezeptionstheoretischen bzw. textpragmatischen Definition der Autobiographie ist von vielen als einseitig kritisiert worden, unter anderem von Paul de Man, der Lejeune vorwirft, er behandle

107 Vgl. Holdenried 2009, 38; 42

108 Lejeune 1994, 44

109 ebd., 45 ff.

die Autobiographie in erster Linie als quasi-rechtliches Problem. Je nachdem, ob der Leser einen autobiographischen Pakt zu erkennen vermöge bzw. ihn annehme und welchen Lektüremodus er in der Folge wähle, werde eine bestimmte Bedeutung des Textes absolut gesetzt, alle anderen Lesarten jedoch ausgeschlossen.¹¹⁰ Eine ähnliche Stoßrichtung hat auch die Kritik von Martina Wagner-Egelhaaf:

Was passiert, wenn der Leser oder die Leserin das Vertragsangebot des Autors nicht annimmt und den Text, der als Autobiografie gelesen werden möchte, gleichwohl als Roman liest, wenn er oder sie auf der anderen Seite einen als Roman ausgewiesenen Text autobiografisch liest, oder aber wenn während des Lektüreprozesses dauernd Zweifel über den Modus der Lektüre bestehen, liegt außerhalb des Lejeune'schen Interesses, dem es am wohlsten zu sein scheint, wenn es gelingt, textuelle Unsicherheiten, Unentscheidbarkeiten, Irritationen auf das sichere Parkett des autobiographischen Paktschlusses zu retten.¹¹¹

Im Gegensatz zu Lejeune macht Paul de Man die Bedeutung autobiographischer Texte nicht allein von textpragmatischen Signalen abhängig, sondern vor allem von der textimmanenten Struktur, also von sprachlich-literarischen Darstellungstechniken.¹¹² De Man teilt die grundsätzliche Skepsis des Dekonstruktivismus demgegenüber, dass Sprache die Wirklichkeit abbilden könne bzw. eine direkte Referenz der Sprache zu irgendeiner Art Wirklichkeit oder allgemeingültiger Bedeutung bestehe. Eine Symbolisierung der Wirklichkeit sei nur tropologisch über Bedeutungsverschiebungen und -transformationen möglich. In der fiktionalen Literatur ist dies unbestritten, da fiktionale Literatur ohnehin nie auf eine tatsächliche Wirklichkeit rekurriert, sondern immer auf eine fiktive, indem beispielsweise die doppelte Kommunikationsstruktur (vgl. Kap. 4.2) eines Romans den Wahrheitsanspruch des Textes von vorneherein unterminiert und somit einen unendlichen Interpretationsraum eröffnet.

Die Autobiographie allerdings verschleiert diese grundsätzliche Unmöglichkeit der Realitätsreferenz, weil hier Autor, Erzähler und Protagonist identisch sind. Tatsächlich werden jedoch in diesem Fall die Verhältnisse genauso kompliziert, da es sich bei allen dreien nach Lejeune zwar um dieselbe Signatur, nicht aber um dieselbe ‚Person‘ handelt (s.o.). Es kommt zu Spiegelungen des erzählenden und erzählten Ich und seinen jeweiligen Transformationen/Maskierungen. Auf diesem Weg entsteht ebenfalls eine zweite Ebene im Text: Neben

110 Vgl. Man 1993a, 135 f.

111 Wagner-Egelhaaf 2005, 71 f.

112 Vgl. Man 1993a

dem Spiel des Autors mit dem Leser spielt das erzählende mit dem erzählten Ich und (aufgrund der Unverfügbarkeit der Sprache) auch umgekehrt. Mit dem empirischen Autor hat dieses „Maskenspiel“¹¹³ nach de Man allerdings nichts zu tun, der provokant erklärt, dass letztlich alle Texte, auch fiktive, autobiographisch seien (oder im Umkehrschluss keiner). De Man vertritt bezüglich faktualer Literatur (auch der Biographie gegenüber) eine Extremposition, die im Rahmen dieser Arbeit nicht grundsätzlich übernommen wird, unter anderem, weil sie im textanalytischen Rahmen schwer operationalisierbar ist. Sie ist allerdings bedenkenswert und soll wieder aufgegriffen werden bei der Diskussion der Möglichkeit biographischer Interpretation literarischer Texte und der Betrachtung sog. ‚autobiographischer (fiktionaler) Literatur‘.

Auch Michaela Holdenried ist gegen eine völlige Gleichsetzung von Fiktion und Autobiographie, wie sie de Man vorschlägt.¹¹⁴ Sie betont, dass das ästhetische Spiel moderner Biographik gekennzeichnet sei durch konterkarierende Strategien der Authentifizierung und Fiktionalisierung, sodass einiges für die Auflösung der strikten Trennung zwischen autobiographischem Roman und Autobiographie spreche. Deshalb favorisiert sie den 1977 von Serge Doubrowsky in die wissenschaftliche Debatte eingeführten Terminus der *Autofiktion*.

2.2.2 Autofiktion

Die Trennung von ‚Leben und Werk‘ eines Autors ist (wie z. B. die oben genannten Thesen Paul de Mans zeigen) im Zuge des Dekonstruktivismus problematisch geworden: „Gerade im digitalen Zeitalter wo sich jede/r auf einer Homepage in sozialen Netzwerken, in Blogs etc. selbst darstellt, greifen die fiktional-konstruktiven Entwürfe und die Realität des Lebens, das sich in der Tat heute zu einem großen Teil online abspielt, untrennbar ineinander.“¹¹⁵, so Martina Wagner-Egelhaaf. Auch bei vielen ‚klassischen‘ Autoren ist eine getrennte Betrachtung von Autorbiographie und literarischer Produktion problematisch: So sind etwa in Goethes „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“¹¹⁶ (1833) eben jene Begriffe keine Gegensätze, sondern vielmehr aufeinander bezogen. Es geht darum, die „symbolische Wahrheit“¹¹⁷ zu erzählen.

113 ebd.

114 Vgl. Holdenried 2000

115 Wagner-Egelhaaf 2013, 12

116 Goethe, Johann Wolfgang von 1889b (Titel); Goethe, Johann Wolfgang von 1887c (Titel)

117 Wagner-Egelhaaf 2006, 354

Franz Kafkas Werk ist, so Thomas Anz, in hohem Maße autobiographisch geprägt, aber genauso sind seine autobiographischen Texte stark literarisiert¹¹⁸. „Für ein Schreiben, das authentisch sein und sich durch Erfahrungen der eigenen Person beglaubigen will (Kafka, Walser, Burger, Nizon), ist die Grenze zwischen autobiographischen Zeugnissen und literarischem Werk, die Lejeune ziehen wollte, eine problematische Grenze.“¹¹⁹

Frank Zipfel unterscheidet drei Formen der Autofiktion: *Erstens*: In der „Autofiktion“ als besondere Art autobiographischen Schreibens¹²⁰ werde reales Geschehen mit fiktionstypischen (z. B. assoziativ-fragmentarischen) Erzählweisen dargestellt. Fiktionsspezifische Phänomene wie etwa „erfundene Geschehnisse oder faktual unmögliche Perspektiven“ gebe es jedoch nicht. Es ist allerdings zweifelhaft, ob allein „darstellungsbezogen-formale“¹²¹ Kriterien für eine Definition der Autofiktion genügen. Für eine differenzierte Bestimmung der Fiktionalität/Faktualität eines Textes müssen nach Norbert Groeben et al. auch „inhaltlich-semantische“¹²² und „pragmatische“¹²³ Aspekte berücksichtigt werden (vgl. unten, Kap. 2.4.7). Eine Kategorie von Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikatoren genüge nicht. Auch wo versucht werde, die Klassifikation rein auf „inhaltlich-semantischer“ Ebene vorzunehmen, ende dies oft „in biographischen Erkundungen, die nicht selten ein geradezu detektivisches Gepräge annehmen“¹²⁴, so Michaela Holdenried. Auch textpragmatische (d.h. meist paratextuelle) Indikatoren allein reichen nicht aus, um einen Text als faktual/fiktional einzustufen: Lejeunes autobiographischen Pakt hält Holdenried zwar prinzipiell für geeignet, um die autobiographische Qualität von Texten zu bestimmen, jedoch bleibe „ohne hinzutretende formal-ästhetische Differenzierungen [...] das Instrument eines vertrauensgebundenen Vertragsabschlusses [...] zu grob“¹²⁵. Zwar seien Paratexte, z. B. Vor- und Nachworte, besonders wichtig, um die autobiographische Qualität eines Textes einzuschätzen, dennoch sei diese nur in der Zusammenschau mehrerer Textebenen zu bestimmen. Der informierte Lesende, so Holdenried, sei sich des Entwurfscharakters

118 Vgl. Anz 2011, 19

119 Gasser 2012, 21

120 Zipfel 2009, 32

121 Nickel-Bacon, Groeben u. Schreier 2000, 296

122 ebd., 294

123 ebd.

124 Holdenried 2000, 27

125 ebd., 28

moderner Biographik bewusst. Dieses Bewusstsein ist auch das zentrale Unterrichtsziel im Umgang mit (auto-)biographischen Texten.

Möglicherweise sind auch die von Ansgar Nünning etablierten Termini „autobiographische Metafiktion“ bzw. „fiktionale Metaautobiografie“¹²⁶ geeignet, um jene Art von Erzähltexten zu beschreiben, die Wagner-Egelhaaf „als den Konstruktionscharakter des autobiographischen Werks exponierende Dimension der Autobiografie“¹²⁷ bezeichnet:

Diese Begriffe [„autobiographische Metafiktion“ bzw. „fiktionale Metaautobiografie“, *Anm. v. M.P.*] sollen signalisieren, dass sich die Aufmerksamkeit in solchen fiktionalen Autobiographien von der *Darstellung von* Ereignissen aus dem Leben einer historischen Persönlichkeit auf die Metaebene der *Reflexion über* deren Aneignung, Rekonstruktion und Repräsentation im Medium der (fiktionalen) Autobiographie verlagert.¹²⁸

Beim *zweiten* von Zipfel vorgestellten Typus, „Autofiktion“ als besondere Art des fiktionalen Erzählens¹²⁹, habe die Hauptfigur, so Zipfel, lediglich einige Persönlichkeitsmerkmale oder den Namen mit dem Autor gemeinsam, ansonsten handle es sich um eine fiktionale Erzählung, möglicherweise mit integrierten Realitätsreferenzen. Oft seien Autofiktionen dieser Art, die im Übrigen auch Gérard Genettes Autofiktionsverständnis entsprechen,¹³⁰ poetologische Texte, so Wagner-Egelhaaf und Zipfel übereinstimmend.¹³¹

Eine *dritte* von Frank Zipfel genannte Variante ist die „Autofiktion“ als Kombination von autobiographischem Pakt und Fiktionspakt¹³². Dem Leser würden beide Pakte angeboten bzw. er werde im Unklaren gelassen, um welches Paktangebot es sich handle. Kennzeichen dieser Textsorte sei Ambiguität und das Spiel mit der Rezeptionshaltung des Lesers (dieses Autofiktionsverständnis korrespondiert z. T. mit dem Pauls de Mans, bei dem letztlich Fiktion und biographische Realität ununterscheidbar werden). Verantwortlich für jene Ambiguität sind oft bewusst irreführende Gattungsbezeichnungen, die nach Zipfel die unterschiedlichsten Ursachen haben könnten, sei es, dass der empirische Autor keine Verantwortung für die ‚Wahrheit‘ seiner Erzählung übernehmen (und dadurch z. B. eventuelle Hemmnisse beim Schreiben abbauen)

126 Nünning 2007b, 271

127 Wagner-Egelhaaf 2013, 11

128 Nünning 2007b, 274

129 Zipfel 2009, 33

130 Vgl. Genette 1991, 85–88

131 Vgl. Wagner-Egelhaaf 2006, 359; vgl. Zipfel 2009, 33

132 ebd.

wolle, oder sich selbst nicht als genügend wichtig empfinde, um seinen Text als Autobiographie zu veröffentlichen, ihn vielmehr durch paratextuelle Fiktionalisierung zur Literatur mit universellem Gültigkeitsanspruch erklären und damit ästhetisch aufwerten wolle etc.

Interessant und im schulischen Rahmen notwendig ist es, nach den Gründen und Motiven für die Fiktionalisierung des eigenen Lebenslaufs zu fragen. Darauf lassen sich – in aller Kürze – verschiedene Antworten finden: Die nächstliegende ist sicher, Autofiktion als Identitätsexperiment zu betrachten: „Wir enthalten den Entwurf zu vielen Personen in uns: der Dichter verrät sich in seinen Gestalten.“¹³³ Man kann das Entwerfen verschiedener Identitäten heuristisch als ‚Forschen‘ verstehen, psychoanalytisch als „Wunschphantasien“¹³⁴ oder postmodern als Spiel mit den drei Kategorien des erzählten, erzählenden und schreibenden Ichs. In der Gegenwart herrscht das Bewusstsein, dass sich keine kohärenten Identitäten mehr konstruieren lassen¹³⁵ und dass die Autofiktion die Unmöglichkeit einer ‚klassischen‘ Identitätskonstruktion (bzw. deren „Unerzählbarkeit“¹³⁶) anzeigt, indem sie durch den „bewussten Einsatz fiktionaler Momente“¹³⁷ ihren eigenen Konstruktionscharakter ausstellt. Außerdem wird der Autor nicht mehr als Produzent des Textes begriffen, er wird vielmehr von Text, Schrift, Kultur etc. selbst produziert, „im Akt des Schreibens performativ geschaffen“¹³⁸. Insofern sind autofiktionale Texte wie „Roland Barthes par Roland Barthes“ (dt. „Über mich selbst“¹³⁹) (1975), wenn man sie denn als solche verstehen will, auch häufig poetologische Texte, die eben jene bereits erwähnten Grenzen autobiographischen Schreibens aufzeigen, damit „die performative Geste des Über-Sich-Selbst-Sprechens in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit tritt“ und „das autobiographische Ich [nicht] seinen Selbstimaginationen erliegt“¹⁴⁰. Bei Gegenwartsautoren von Autofiktionen wie Sevgi Özdamar sei diese Dimension, so Wagner-Egelhaaf, allerdings rückläufig, da die Ansicht von der Unerzählbarkeit des Lebens mittlerweile Allgemeingut des literarischen Diskurses geworden sei und daher nicht immer wieder propagiert werden müsse.

133 Nietzsche 1988, 45

134 Freud 2000a, 44

135 Vgl. z. B. Keupp 1999.

136 Gasser 2012, 27

137 Wagner-Egelhaaf 2006, 360

138 ebd., 358

139 Vgl. Barthes 1978

140 Wagner-Egelhaaf 2006, 359 f.

2.2.2.1 Exkurs I: Die Wandlung von Subjekt- und Identitätskonzepten

Biographische Narrative sind stets eng mit historisch variablen Subjekt- und Identitätskonzepten verknüpft: Das gängigste biographische Narrativ, dessen Bedeutung für die zeitgenössische populäre Biographik immer noch hoch einzuschätzen ist, das jedoch seine größte Popularität in der Blütezeit der deutschsprachigen Biographik, im 19. Jahrhundert, erreichte, ist die bürgerliche, männliche Erfolgsbiographie. Dieses Narrativ ist normalerweise nach dem Modell des bruchlos zusammenhängenden Lebenslaufes chronologisch strukturiert, was sich in einer kohärenten, realistisch-illusionistischen Erzählweise spiegelt, die mit dem Narrativ des Bildungsromans des 19. Jahrhunderts verwandt ist. Diese geschlossene Erzählform ist eng an die Vorstellung der Autonomie und Entität des Subjekts geknüpft.¹⁴¹

Als die drei einflussreichsten autobiographischen Texte der Neuzeit gelten nach Wagner-Egelhaaf¹⁴² die „Confessiones“¹⁴³ (2011) des Aurelius Augustinus, Jean-Jacques Rousseaus „Confessions“¹⁴⁴ (2000) und Johann Wolfgang von Goethes „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“¹⁴⁵ (1833). In allen dreien findet sich – in unterschiedlicher Ausprägung – das hermeneutische Autobiographieverständnis von einer „sich selbst zum Ausdruck bringenden Individualität“¹⁴⁶. Bereits bei Augustinus wird dieses bestimmende Grundmodell der Autobiographik des 18. und 19. Jahrhunderts, die zusammenhängende und kontinuierliche Lebensgeschichte, die teleologisch auf ein bestimmtes Ziel hin erzählt wird, präfiguriert. Diese geistliche Entwicklung wurde später durch das bürgerlich-säkulare Modell des Bildungsgangs ersetzt, wie er insbesondere in Goethes Autobiographie „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“ (1833) paradigmatisch skizziert wird. Goethe hat dort jenes biographische Programm formuliert, das weite Teile der geistes- und kulturgeschichtlichen Biographik bis heute beeinflusst:

141 „Cogito, ergo sum.“ (Descartes 1996, 55). Dieses Diktum Descartes' war lange Zeit die Kurzformel, die die neuzeitliche Vorstellung vom menschlichen Subjekt beschrieb: die Idee von der Freiheit und Autonomie des Menschen, der souverän seine Welt gestaltet.

142 Vgl. Wagner-Egelhaaf 2005, 104 f.

143 Augustinus 2011 (Titel)

144 Domenech 2000 (Titel)

145 Goethe, Johann Wolfgang von 1889b (Titel); Goethe, Johann Wolfgang von 1887c (Titel)

146 Wagner-Egelhaaf 2005, 104

[D]en Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen, und zu zeigen, in wiefern ihm das Ganze widerstrebt, in wiefern es ihn begünstigt, wie er sich eine Welt- und Menschenansicht daraus gebildet, und wie er sie, wenn er Künstler, Dichter, Schriftsteller ist, wieder nach außen abspiegelt.¹⁴⁷

Bereits bei Goethe, Jean-Jacques Rousseau und Karl Philipp Moritz ist das klassische Identitätskonzept jedoch problematisch geworden: Erkenntnistheoretischer Skeptizismus und Sprachkritik, zunehmende Individualisierung, gesellschaftliche und mediale Diversifizierung, Pluralisierung und Medialisierung ließen ein Überangebot an zum Teil konfligierenden Identitätsmodellen entstehen, das die Möglichkeit einer kohärenten Identitätsbildung erschwert. Daraus folgt: Mit dem Identitätskonzept ist die Autobiographie als Medium der Selbstvergewisserung in die Krise geraten. Moderne Autobiographien verfolgen daher eher ein heuristisches Interesse: Ihnen geht es um die Reflexion in der Moderne problematisch gewordener Subjekt- und Identitätskonstruktionen. Auf der thematischen Ebene zeigt sich dies darin, dass Brüche und Krisen im Mittelpunkt stehen, dass gemäß einem narrativen Identitätsverständnis das Leben als unabgeschlossener und nur in der Rückschau und Reflexion an Kohärenz gewinnender Prozess dargestellt wird. Im zwanzigsten Jahrhundert orientiert sich die moderne Autobiographie nicht mehr am teleologischen Modell. Autobiographie hat hier also nicht mehr die hermeneutische Funktion des Sich-selbst-Verstehens. Allenfalls kann dessen Scheitern dokumentiert werden. Daher sind typische Formen autobiographischen Schreibens fragmentarischer, diskontinuierlicher Art: Statt von Biographien spricht Roland Barthes nur noch von „Biographemen“ („biographèmes“¹⁴⁸). Das entspricht sowohl dem modernen Identitätskonzept als auch den Modi des Sich-Erinnerns und der Speicherung im Gedächtnis, die aufgrund neurophysiologischer und psychologischer Erkenntnisse in der Moderne immer mehr ins Bewusstsein dringen.

Auf der Ebene der literarischen Darstellung äußert sich der selbstreflexive Zug autobiographischer Literatur in offenen und experimentellen Erzählformen, die den Entwurfscharakter der eigenen Identität widerspiegeln bzw. im Spiel mit Faktualitäts- und Fiktionalitätssignalen, die die Konstruktivität autobiographischen Erzählens betonen. Die paradigmatische Gattung postmodernen autobiographischen Schreibens ist das Tagebuch (und seine medialen Filiationen): Das entscheidende Kennzeichen des Tagebuchs ist ja gerade das Disparate, Fragmentarische und Mosaikartige, es kann bestehen aus „Notiz,

147 Goethe, Johann Wolfgang von 1889b, 7

148 Barthes 1994, 1045

dem erregten Ausruf, dem flüchtigen Erinnern [...], ausgiebigen Berichten und [...] systematische[r] Betrachtung¹⁴⁹. Für Autoren ist es ein Proberaum, der Entwürfe, Skizzen, Stoffsammlungen etc. enthält. Etliche Schriftsteller/innen und Literaturwissenschaftler/innen sehen im ‚Tagebuchstil‘ sogar das Kennzeichen postmodernen literarischen Schreiben schlechthin:

Wir sind in ein Zeitalter der Tagebücher eingetreten. [...]. Das Tagebuch könnte das prädestinierte Medium zur Weitergabe von Sachverhalten und Bewusstseinsinhalten spezifisch ‚moderner Prägung‘ sein.¹⁵⁰

Während hermeneutische autobiographische Ansätze in der Tradition Goethes noch vom innengeleiteten Individuum ausgehen, gewinnen in der Moderne sozialgeschichtlich orientierte Subjektkonzeptionen, die das Subjekt als außengeleitet und determiniert betrachten, an Bedeutung. Ein literarisches Beispiel hierfür ist etwa Robert Musils „Der Mann ohne Eigenschaften“¹⁵¹ (1943): Dieser probiert nur mehr soziale Rollen aus. Den Freiraum, der zwischen Sinnzerfall und Sinneterminismus entsteht, können manche Individuen jedoch auch kreativ nutzen: Der Prototyp des postmodernen Subjekts spielt mit changierenden Identitäten und Identitätsschablonen, die Konstruktion von Identität wird zu „einer theatralischen Darstellung des Selbst, in der man sich relativ unbesorgt über Verschiebungen, Transformationen und dramatische Wechsel in einer Vielfalt von Rollen, Bildern und Tätigkeiten präsentieren kann.“¹⁵²

Im Gegensatz zum modernen Individuum, das versucht, seinen autonomen Standpunkt in den symbolischen Ordnungen zu behaupten, und das Angst vor dem Ich- und Sinnzerfall hat, empfindet das postmoderne Individuum Letzteren als Lust. Es überlässt sich den Kräften seines Inneren, den psychischen Impulsen des Anderen sowie den materiellen Reizen seiner Umwelt. Was der postmodernen Konzeption von Identität fehlt, ist die normativ-teleologische Ausrichtung, die in der Moderne zwar ihrer konkreten Inhalte entkleidet wurde, aber als formale Norm immer noch vorhanden war: „eine stabile und gehaltvolle Identität – wiewohl selbstreflektiv und frei gewählt“¹⁵³ ist nach Peter Wagner „das normative Ziel des modernen Selbst“¹⁵³. Identität und Biographie wird hier nicht mehr essentialistisch gedacht, im Sinne eines Wesensbildes, wie es noch die Biographik des 19. Jahrhunderts herstellen wollte, sondern als mehr

149 Vogelgesang 1985, 186

150 ebd.

151 Vgl. Musil 1978

152 Wagner 1998, 54

153 ebd.

oder minder zufällige bzw. gezielte Kombination von Narrativen, Rollenhandlungen und vor allem Zuschreibungen seitens der Rezipienten, deren Wahrnehmung auch wieder von bestimmten biographischen Narrativen geprägt ist.¹⁵⁴ Diese „Biographeme“ (Roland Barthes), werden erst im Nachhinein kausallogisch oder gar teleologisch zu einem ‚stimmigen‘ Ganzen umgedeutet – oder auch nicht. Lebensgestaltung ist also stets performativ, auf Wahrnehmung ausgerichtet und bedient sich dazu – ähnlich der Biographik – bestimmter Narrative und Inszenierungsmuster.

Der kulturpessimistische Befund für die autobiographische Literatur der Gegenwart und Postmoderne könnte also lauten: Medial inszenierte Selbststilisierung tritt an die Stelle von Authentizität und Substanz, Theatralität und Performanz der autobiographischen Äußerung gewinnen an Bedeutung. Außen- und publikumsorientierte autobiographische Verfahren lösen im Zeitalter der „Ökonomie der Aufmerksamkeit“¹⁵⁵ (Georg Franck) das klassische Paradigma der Introspektion ab. Andererseits wird der Abschied vom klassischen Identitätsgedanken von postmodernen Autoren auch als Befreiung zum lustvollen (literarischen und theatralen) Spiel mit Identitätsewürfen und multiplen Subjektkonzepten empfunden. Der performative Charakter autobiographischer Texte bekommt so – obwohl seit jeher vorhanden – ein anderes Gepräge (s. unten Kap. 2.4.14).

2.2.2.2 Exkurs II: Das autobiographische Gedächtnis

Verantwortlich für die Konstruktion personaler und kollektiver Identität ist nach Hans Markowitsch und Harald Welzer das autobiographische Gedächtnis. Es fungiert als eine Art „Relais psychosozialer Synchronisierung“¹⁵⁶ zwischen Individuum und Gesellschaft, denn

154 Zu Konzepten narrativer Identität vgl. u.a. Gergen 1998; vgl. Polkinghorne 1998; vgl. Pauldrach 2010, 42 ff. Vgl. außerdem Butzer 2008; Ricoeur 1996. Ricoeur stellt Eriksons *Idem*-Identität (vgl. Erikson 1977) seine von Martin Heideggers Konzept der „Ständigkeit des Selbst“ (Heidegger 2001, 322) beeinflusste Vorstellung der *Ipse*-Identität gegenüber: Permanenz bezieht sich hier nicht auf etwas Invariantes, sondern versucht, der Zeitlichkeit, dem Werden und damit der permanenten Veränderung des Subjekts gerecht zu werden. Identität wird deshalb nicht von ihrem Ausgangs-, einem (letztlich transzendentalen) Substrat der Person, sondern von ihrem Endpunkt her gedacht.

155 Franck 1998 (Titel)

156 Markowitsch u. Welzer 2005, 215

[d]er Wunsch nach Kontinuität ist nicht nur ein individueller; ohne Kontinuität der Identität ihrer Mitglieder könnte eine soziale Gruppe, eine Gesellschaft nicht funktionieren, weil Kooperation – die zentrale Kategorie menschlichen Daseins – nur dann gewährleistet ist, wenn Menschen verlässlich heute dieselben sind, die sie gestern waren und morgen noch sein werden.¹⁵⁷

Im Rückgriff auf Michel Foucault und Norbert Elias verweist Welzer in diesem Zusammenhang darauf, dass der Zwang, eine kohärente Identität zu konstruieren, sowohl auf ontogenetischer als auch auf phylogenetischer Ebene als internalisierter Fremdzwang betrachtet werden kann: „In gewisser Hinsicht lassen sich auch historisch gewachsene Selbstzwangformationen als Transformationen interpersonalen Herrschaftsmuster in intrapersonale beschreiben.“¹⁵⁸ Welzer bilanziert:

Das ist es, was das autobiographische Gedächtnis leistet: Es integriert das multiple Ich, indem es die wundersame Leistung vollbringt, das Selbst gerade darum als ein immer gleiches erscheinen zu lassen, weil es sich permanent verändert.¹⁵⁹

Welzer fügt jedoch kritisch hinzu:

In einer zunehmend differenzierten Welt mit immer längeren und komplexeren Handlungsketten steigt auch das Anforderungs- und Leistungsniveau, dem das autobiographische Ich als eine Art Relais psychosozialer Synchronisierung zu entsprechen hat – weshalb zum einen die Ausbildungs- und Entwicklungszeiten im historischen Vergleich immer länger werden. Zum anderen aber wächst auch – wie etwa das Ansteigen stressbedingter Krankheiten zeigt – die Vulnerabilität des Einzelnen angesichts der vielen Anforderungen, die seine Autobiographie zu bewältigen und zu integrieren hat.¹⁶⁰

Tatsächlich häufen sich nach Donald Spence in unserer Gegenwart die Geschichten von Menschen, die z. B. (fälschlicherweise) behaupten, Opfer eines sexuellen Missbrauchs geworden oder von Außerirdischen entführt worden zu sein.¹⁶¹

Solche übergeordneten Narrative beziehungsweise Metaerzählungen wie Ufo- oder Missbrauchsgeschichten, in die die betreffenden Personen ihre Identitätserzählung ‚einschreiben‘, bieten einen klaren ‚Rahmen‘ für Identität: Da es keine Zeugen für das Ereignis gibt, ist es ‚absolut wahr‘, was Sicherheit und Orientierung bietet. Eine

157 Welzer 2006, 124

158 ebd.

159 Markowitsch u. Welzer 2005, 216

160 ebd., 215

161 Vgl. Spence 1998

solche ‚eindimensionale‘, klar strukturierte und ‚absolut wahre‘ Geschichte scheint ideal zu sein, um angesichts wachsender Differenzierung und Pluralisierung von Sinnangeboten eine kohärente Identität hervorzubringen. [...] Vor allem aber lösen solche Geschichten ein Problem, das das autonome Subjekt nicht lösen kann: Sinn zu generieren. Denn Sinnerfahrung scheint ohne die Einbeziehung des Anderen nicht möglich zu sein. Weil sie Geheimnisvolles, ‚dunkle Flecken‘, ‚semiotische‘ Strukturen aufweisen, geben Ufo- oder Missbrauchsgeschichten dem Anderen Spielraum. Anders gesagt: Der Sinn, der solchen Geschichten innewohnt, ist ein ‚höherer Sinn‘, er ist der menschlichen Ratio unbegreiflich und somit nicht selbstgesetzt.¹⁶²

Auch die Konstruktion virtueller Teilidentitäten im Internet, z. B. von Chat- oder Computeravataren, ist in gewisser Hinsicht als Kompensations- und Gegenreaktion des Lacan’schen „Anderen“¹⁶³ zu betrachten, das bei der Herstellung einer kohärenten Identität nach logozentrischem Muster verdrängt wird.

Welzer verweist auf die große Bedeutung externer (symbolischer) Speicher für das autobiographische Gedächtnis. Ohne solche „Exogramme“¹⁶⁴, die das kulturelle Gedächtnis bilden, wären solche komplexen autobiographischen Geschichten, wie wir sie heutzutage konstruieren, gar nicht möglich. Die Bedeutung kollektiver Wissensbestände, d.h. die soziale Dimension des autobiographischen Gedächtnisses, illustriert folgendes Beispiel:

[...], dass das Kind eines steinzeitlichen *Homo Sapiens*, würde es in unserer Welt aufwachsen, dieselben Fähigkeiten hätte, Jet-Pilot oder Computer-Hacker zu werden, wie jedes andere Kind der westlichen Hemisphäre auch. Umgekehrt bedeutet das, dass – würde man mit der heutigen Physis aufgrund irgendeines H.-G.-Wells-Zeitmaschinen-Wunders in die Steinzeit hineingeboren – man sich exakt im Rahmen der kulturellen Bedingungen entwickeln würde, die damals herrschten und es wäre keineswegs ausgemacht, ob man selbst derjenige sein würde, der das Rad erfindet.¹⁶⁵

Das autobiographische Gedächtnis wird also gespeist aus individuellen Erlebnissen, die für die Konstruktion einer personalen Identität verantwortlich sind, und Beständen des kulturellen Gedächtnisses, die die personale Identität kollektiv verankern. Insofern ist Welzers oben genannter Begriff „Relais psychosozialer Synchronisierung“¹⁶⁶ durchaus zutreffend.

Eine andere wichtige Frage dreht sich um die Authentizität von autobiographischen Erinnerungen. Ein heikler Punkt ist dabei das Abrufen, insbesondere

162 Pauldrach 2010, 56 f.

163 Lacan 1980, 299

164 Welzer 2006, 114

165 ebd., 122

166 Markowitsch u. Welzer 2005, 215

die Versprachlichung u. U. bildhaft, akustisch, olfaktorisch, also sinnlich codierter Erinnerungen: „Je öfter man etwas erzählt, desto weniger erinnert man sich an die Erfahrung selbst und desto mehr erinnert man sich an die Worte, mit denen man zuvor davon erzählt hat.“¹⁶⁷

Das wiederholte Abrufen eines Gedächtnisinhalts kann zu dessen Veränderung führen:

Und es kann auch erklären, wie das wiederholte Befragen eines Kindes zu einem vermuteten Missbrauch dazu führen kann, dass es Erinnerungen an erzählte Geschichten mit dem Abruf von Aspekten einer tatsächlichen Erfahrung verwechselt.¹⁶⁸

Es scheint auch, als würden Inhalte des episodischen Gedächtnisses durch häufiges Erinnern/Versprachlichen ins semantische Gedächtnis überführt:

Freilich gibt es zahllose Erinnerungen, die ich oft erzählt und wiederholt habe, deren sinnliche Wahrheit und Präsenz aber längst verschwunden ist. Sie sind selbst für mich nur noch literarische Geschichten, ich kann ihnen, mir selbst zuhörend, nur noch Glauben schenken. Bis zur sinnlichen Gewissheit verbürgen kann ich mich nicht mehr.¹⁶⁹

Auch die Befunde Harald Welzers et al. im interdisziplinären Forschungsprojekt „Erinnerung und Gedächtnis“ deuten auf eine zunehmende „Semantisierung“¹⁷⁰ weit zurückliegender Erinnerungen hin, möglicherweise ausgelöst durch häufiges Erzählen:

Wenn wir zwar wissen, dass wir bestimmte Orte schon besucht haben, sich das Gefühl von einem selbst in der Zeit während der Reise jedoch nicht einstellt, dann handelt es sich um die semantische Erinnerung einer persönlichen Erfahrung.¹⁷¹

Das Verbalisieren autobiographischer Erinnerungen hat aber auch noch einen anderen Effekt: „Forschungen haben gezeigt, dass Kinder, die mehr Erfahrung darin haben, über ihre Erinnerungen mit ihren Eltern zu sprechen, sich später auch detailreicher an ihr Leben erinnern können“¹⁷². In der Psychologie spricht man in diesem Zusammenhang von *Memory Talk*. Interessant für die Didaktik wäre in diesem Kontext die Frage, ob häufiges autobiographisches Erzählens und Schreiben dazu führt, dass sich Schüler/innen detailreicher an Erlebtes

167 Assmann 2006, 103

168 Siegel 2006, 36 f.

169 Reinhart Kosseleck, zit. n. Assmann 2006, 102

170 Markowitsch u. Welzer 2005, 226

171 Siegel 2006, 33

172 ebd., 39

erinnern können. Fördert autobiographisches Schreiben gar Vorstellungskraft und Imagination? Das läge nahe, wenn man bedenkt, dass sich im Prozess des Erinnerns, wie oben erwähnt, Realität und Vorstellung vermischen, d.h. Vorstellungen in die Vergangenheit projiziert werden, sodass das autobiographische Erinnern zum kreativen Akt wird. Manchmal bestehen autobiographische Erinnerungen auch *nur* aus Vorstellungen (ausgelöst durch die Geschichten anderer). So berichtet Jean Piaget:

Ich sehe noch jetzt mit größter visueller Genauigkeit folgende Szene [...]. Ich saß in meinem Kinderwagen, der von einer Amme auf den Champs-Élysées [...] geschoben wurde, als ein Kerl mich entführen wollte. Der gestraffte Lederriemen über meiner Hüfte hielt mich zurück, während sich die Amme dem Manne mutig widersetzte (dabei erhielt sie einige Kratzwunden im Gesicht, deren Spuren ich noch heute vage sehen kann). Es gab einen Auflauf, ein Polizist mit einer kleinen Pelerine und weißem Stab kam heran, worauf der Kerl die Flucht ergriff. Ich sehe heute noch die ganze Szene, wie sie sich in der Nähe der Metro-Station abspielte. Doch als ich 15 Jahre alt war, erhielten meine Eltern einen Brief jener Amme, in dem sie ihren Eintritt in die Heilsarmee mitteilte und ihren Wunsch ausdrückte, ihre früheren Verfehlungen zu bekennen, besonders aber die Uhr zurückzugeben, die sie als Belohnung für diese – einschließlich der sich selbst zugefügten Kratzspuren – völlig erfundene Geschichte bekommen hatte. Ich musste also als Kind diese Geschichte gehört haben, an die meine Eltern glaubten. In der Form einer visuellen Erinnerung habe ich sie in die Vergangenheit projiziert.¹⁷³

Interessant wäre überdies: Gilt dasselbe für erinnerte Bilder wie für erinnerte Geschichten? Verändern sie sich, je öfter man sie abrufen bzw. je öfter man von ihnen erzählt? Gehen auch sie vom episodischen ins semantische Gedächtnis über? Früher wurde die Authentizität von Erinnerungen an ihrer Medialität gemessen, so Aleida Assmann:¹⁷⁴ Waren sie bildhaft, waren sie authentisch; waren sie sprachlich, dann nicht. Diese These wird durch die oben zitierte Kinderwagen-Geschichte Piagets eindeutig widerlegt. Wir sind alle an einen riesigen externen Medienspeicher angeschlossen, aus dem sich unsere Erinnerungen speisen und die diese zugleich verfälschen und überlagern können: „[E]s sind nicht mehr die Printmedien die unseren Horizont mit Geschichten umstellen sondern die visuellen Medien, Fernsehen, Film und Video, die ihn mit Bildern umstellen.“¹⁷⁵

173 Jean Piaget, zit. n. Nelson 2006, 88

174 Vgl. Assmann 2006, 105

175 ebd., 107

2.2.3 Autobiographische Subgattungen: Brief und Tagebuch

Eine besonders herausragende Rolle für den Literatur-, insbesondere den Literaturgeschichtsunterricht spielen die autobiographischen Subgattungen *Brief* und *Tagebuch*. Auch für die Reflexion des alltäglichen medialen Handelns Jugendlicher sind sie von großem Nutzen. Deshalb verdienen sie eine gesonderte Betrachtung.

Beide Gattungen haben eine Paradoxie gemeinsam: Sie stehen für ein hohes Maß an Subjektivität auf der einen und Wirklichkeitstreue/Unmittelbarkeit auf der anderen Seite. Günter Butzer verweist darauf, dass beiden ein dialogisches Moment innewohnt: Dennoch bedeutet Tagebuchführen nicht einfach ein Briefschreiben an sich selbst, vielmehr wird in einem solchen Prozess immer ein imaginärer Dritter als Adressat oder Publikum mitgedacht,¹⁷⁶ selbst wenn der Schreiber keine Veröffentlichung beabsichtigt. Wilhelm von Humboldt meint: „,[S]o schreibt man doch wie einen imaginären Publikum gegenüber‘ (an Charlotte Diede, 7. April 1833)¹⁷⁷.

Des Weiteren ist sowohl dem Tagebuch als auch dem Brief eine gewisse ‚Regel-, und ‚Formlosigkeit‘ zu eigen sowie ein hybrider Status zwischen Gebrauchsliteratur und Kunst, Alltags- und literarischer Kommunikation, denn beide Gattungen wurden früh literarisiert. Diese Hybridität lässt eine ‚eigentliche‘ und eine ‚uneigentliche‘ Lektüre zu, wobei bei Letzterer die gleichen Regeln gelten wie bei jedem Stück anderer Literatur: Es sind kontextualisierende Materialien, etwa andere Tagebücher, andere Briefe, biographische Informationen, literarische Texte, deren Interpretationen etc., hinzuzuziehen. Die Literarisierung von Brief und Tagebuch fand unter anderem in Form von Brief- und Tagebuchromanen¹⁷⁸ oder eingelegten (fingierten) Briefen und Tagebuchauszügen in fiktionaler Erzählprosa statt. Aber auch der ‚authentische‘ Brief und das ‚authentische‘ Tagebuch können literarisiert sein, vor allem, wenn sie mit Blick auf eine spätere Veröffentlichung geschrieben wurden.

Inwieweit dies allerdings intendiert ist, lässt sich oft schwer sagen, weshalb die Frage nach der Authentizität von Briefen und Tagebüchern im Einzelfall mitunter schwer zu beantworten ist. Es handelt sich in vielen Fällen um ein Spiel des Autors mit Fiktionalität und Faktualität, besonders in Briefromanen

176 Vgl. Butzer 2008

177 Wilhelm von Humboldt, zit. n. Boerner 1969, 26

178 Beispiele: Daniel Defoe: „Robinson Crusoe“ (1719); Wilhelm Raabe: „Chronik der Sperlingsgasse“ (1856); Rainer Maria Rilke: „Malte Laurids Brigge“ (1910); Max Frisch: „Stiller“ (1954). Vgl. dazu Kellner 2015

wie die Bettina von Arnims, die authentisches Briefmaterial verwenden und literarisch umgestalten,¹⁷⁹ nach Reinhard Nickisch ein Versuch, „die Faktizitätsfiktion des Briefromans wieder[zurück]beleben und zurück[zurück]gewinnen“¹⁸⁰. Ein generelles Problem bezüglich der Authentizität von Brief und Tagebuch ist die Möglichkeit späterer Redigierungen und Nachbearbeitungen. Gerade weil Briefe und Tagebücher Authentizität suggerieren, können sie hochmanipulativ sein.¹⁸¹

Die Geschichte von Brief und Tagebuch hängt sehr stark von der Entwicklung von Subjektivitäts- und Identitätskonzepten ab.¹⁸² So entstand das *Journal intime* der *Aufklärung*, Empfindsamkeit und des frühen 19. Jahrhunderts z. B. aus einer Synthese der pietistischen Praxis der Gewissenserforschung und des moralischen Anspruchs der Aufklärer (z. B. Johann Caspar Lavaters „Geheimes Tagebuch“¹⁸³ (1771), das er dann doch veröffentlichte). Mit der Entwicklung des Subjektbegriffs von der *Romantik* zum *Realismus* wird auch der Charakter der Tagebuchaufzeichnungen äußerlicher, es sind eher Erlebnisberichte als Gefühls- und Stimmungsbilder, gleichzeitig werden Tagebücher häufiger veröffentlicht. Das Tagebuch der literarischen Moderne ist tendenziell noch faktischer, äußerlicher, weniger pathetisch als die *Journaux intimes*. Dennoch ist es das Leiden an dem in der Moderne oft als beunruhigend empfundenen Zerfall des Selbst und der Krise des Identitätskonzepts, das vielen Tagebüchern der Moderne eine Grundstimmung der Melancholie verleiht.¹⁸⁴ Auch „[liegt] das Spannungszentrum des modernen Tagebuchs [...] im Moment der Aufzeichnung. Noch mehr als vergleichbare frühere Zeugnisse ist es aus dem Augenblick und für den Augenblick konzipiert“¹⁸⁵. Das Ephemere, Fragmentarische und Prozesshafte, das die moderne Tagebuchliteratur kennzeichnet (z. B. Gottfried Benns ‚Kladden‘), ist auch dem modernen Subjekt- und Identitätsmodell

179 Vgl. Bunzel 2013

180 Nickisch 1991, 189. Besonders beliebt ist hier im 18. und 19. Jahrhundert die sog. Herausgeber- und Manuskript-Fiktion mit Vorrede, Postskriptum, Anmerkungen und kommentierenden Hinweisen. Es handelt sich hier um ein mehrfach gebrochenes Fiktionsspiel, das multiperspektivischen Charakter annehmen kann, wenn im Briefroman mehrere Briefschreiber beteiligt sind (u.U. Parallele zum Mail-Roman).

181 Vgl. dazu Anton 1995

182 Zur Geschichte des Tagebuchs vgl. Schärf 2012 und Dusini 2005

183 Lavater 1771 (Titel)

184 Vogelgesang 1985, 189 f.

185 Boerner 1969, 60

eigen, gleichzeitig erscheint es zunehmend problematisch, Gefühle, Gedanken sprachlich adäquat auszudrücken. In der Postmoderne hingegen sind – aufgrund einer Neuinterpretation der Krise des Identitätskonzepts als ‚Chancen-Plus‘ – melancholisch-pessimistische diaristische Texte nicht mehr besonders verbreitet – schon gar nicht als Blogs im Internet. Postmoderne Tagebuchäquivalente gehen spielerisch-experimentell neue formale Wege, so etwa Rainald Goetz' Blogroman „Abfall für alle“¹⁸⁶ (1999) oder Susan Sontags persönliche Best-of-Listen „As Consciousness Is Harnessed to Flesh: Diaries 1964–1980“¹⁸⁷ (1964–1980). In der ‚Blogosphäre‘ herrsche eher ironische Distanz statt Innerlichkeit vor, so Porombka, das programmatische Motto postmoderner Internet-Autobiographik und Bloggerei sei: „Locker bleiben!“¹⁸⁸

Es gibt verschiedene Arten des Tagebuchs: Chroniken, die sich im Wesentlichen auf äußere Ereignisse beschränken (z. B. die Tagebücher Samuel Pepys', Goethes und Thomas Manns), *Journaux intimes*, die oft der Selbstbespiegelung zum Zweck der Selbstbildung und -erziehung dienen (z. B. bei Friedrich Hebbel)¹⁸⁹ und auch erotischer Natur sein können (z. B. bei Frank Wedekind oder dem Blogger Airen). Hinzu kommen Traumtagebücher (etwa von Theodor W. Adorno und Georg Heym), Lesetagebücher, Notiz-Tagebücher und Arbeitsjournale, die Schriftstellern wie z. B. Max Frisch, Franz Kafka oder Georg Christoph Lichtenberg u.a. als Sammelmappe und literarisches Experimentierfeld dienen. In das Arbeitsjournal Bertolt Brechts sind auch Fotos und Zeitungsausschnitte collagenhaft eingefügt. Des Weiteren finden sich gesellschaftlich orientierte Tagebücher (auch oft als ‚Memoiren‘ bezeichnet), etwa die der Brüder Edmond und Jules de Goncourt, Harry Graf Kesslers, oder Fritz Raddatz'. Tagebücher können kathartische Funktion haben, um ‚sich etwas von der Seele schreiben‘ (z. B. bei Georg Heym). Krisen-Tagebücher, der Selbstbehauptung und Bewältigung dienend, sind häufig im Exil und im Gefängnis entstanden (z. B. von Erich Kästner, Victor Klemperer oder Luise Rinser).

186 Goetz 1999 (Titel)

187 Sontag 2013 (Titel)

188 Porombka 2012, 88

189 Beispiele für *Journaux intimes*: E.T.A. Hoffmanns, Franz Grillparzers oder Friedrich Hebbels Tagebücher. Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts führten viele Jugendliche ein *Journal intime*, weil dies von der damaligen Pädagogik für förderlich gehalten wurde im Sinne eines „delphischen Erkenne-dich-selbst“ (Boerner 1969, 52). In dieser Tradition ist auch das Tagebuch der Anne Frank zu sehen; mögliche Aufgabe, die vor allem historisches Sprach- und Stilbewusstsein bildet: *Wie würde das Tagebuch der Anne Frank heute klingen?*

Auch heute gibt es noch solche Zeugnisse der Selbstbehauptung, wie z. B. das Tschetschenien-Tagebuch von Polina Scherebzowa.¹⁹⁰

Eine besondere Form des Tagebuchs ist das Reisetagebuch. Es war besonders im 18. und 19. Jahrhundert beliebt.¹⁹¹ Dabei spielte die Zunahme des Reisens eine große Rolle. Vorbild für Reisebeschreibungen aus dieser Zeit war Lawrence Sternes „A Sentimental Journey through France and Italy“¹⁹² (1910). Die Reiseliteratur des 18. und 19. Jahrhunderts erschien überwiegend in Briefform, um die Unmittelbarkeit und Authentizität der Texte zusätzlich zu akzentuieren. Wie die Reisebriefe erlangten auch Briefsammlungen deutscher Auswanderer im 19. Jahrhundert eine große Popularität, weil ihnen ein größerer Authentizitätswert beigemessen wurde als Informationen aus den kommerziellen Medien über die betreffenden Länder.¹⁹³

Ähnlich dem Tagebuch ist ein Problem der Analyse von Briefen die oft schwierige Unterscheidung zwischen pragmatischer Ausrichtung und Ästhetisierung bzw. Literarisierung. Die Authentizitätsfrage ist also auch hier schwer zu beantworten und erfordert sowohl eine im engeren Sinne literaturwissenschaftliche Untersuchung als auch eine pragmlinguistische Herangehensweise, die sowohl den Briefautor, dessen Leben und Gesamtwerk als auch den Adressaten und die Kommunikationssituation näher in den Blick nimmt. Bei öffentlichen und literarischen Briefen ist überdies zu fragen, wie der Autor seine potentielle Leserschaft konzeptionalisiert. Interessant – auch für den Deutschunterricht – ist die Geschichte sogenannter ‚Briefsteller‘, Anleitungen für das norm- und situationsgerechte Schreiben von Briefen, einer vom 17. bis zum 20. Jahrhundert sehr populären Gattung. Anhand von ‚Briefstellern‘ lässt sich der Wandel der Genrekonventionen und der alltäglichen Briefkultur historisch nachverfolgen.

Die Popularität des Briefes und des Briefromans ist der zunehmenden Bedeutung von Individualität und Introspektion im 18. Jahrhundert geschuldet.¹⁹⁴ Zwischen 1740 und 1820 war kaum eine literarische Gattung so beliebt, es wurden in Europa über 1000 Briefromane veröffentlicht (bekannte Beispiele: Sophie von La Roches „Geschichte des Fräuleins von Sternheim“¹⁹⁵

190 Vgl. Rapp 2015

191 Goethe führte z. B. ein Reisetagebuch in Italien für Charlotte von Stein, das somit von Anfang an ein ‚Zielpublikum‘ gerichtet war.

192 Sterne 1910 (Titel)

193 Vgl. Nickisch, 208 ff.

194 Vgl. dazu Bohrer 1989 und Baasner (Hg.) 1999

195 La Roche 1964 (Titel)

(1771), Goethes „Die Leiden des jungen Werthers“¹⁹⁶ (1774) oder Friedrich Hölderlins „Hyperion“ (1797)¹⁹⁷). Die Eliminierung der bis dahin vorherrschenden auktorialen Erzählsituation, die personale, psychologisierende Perspektive, die Quasi-Vorwegnahme moderner Erzählverfahren wie Multiperspektivität und Bewusstseinsstrom entsprachen dem Paradigma der Moderne.

Neben den Subjekt- und Identitätskonzepten waren es vor allem auch technische und mediale Entwicklungen, die eine Transformation beider Gattungen bewirkt haben: Die Entwicklung der Briefkultur hing eng mit der Entwicklung eines regelmäßigen Postdienstes zusammen. Ab ca. 1700 konnte man bereits zweimal in der Woche in größeren Orten Briefe verschicken, in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde die Postversorgung auf das flache Land ausgedehnt. Bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erlebte der Brief einen Bedeutungsverlust. Der Grund: Man konnte sich leichter persönlich treffen durch die steigende Mobilität.¹⁹⁸

Mediale Fortschritte haben gerade in jüngerer Zeit die Entwicklung von Brief und Tagebuch beeinflusst und zu einer gewissen, bereits durch die oben angeführten Gemeinsamkeiten der beiden Gattungen angelegten Konvergenz der beiden Genres geführt. So ist zum Beispiel der Blog eine Mischung aus öffentlichem Tagebuch und öffentlichem Brief.¹⁹⁹ Öffentliche/offene Briefe, insbesondere von Schriftstellern, gab es zu allen Zeiten. Sie sind wichtige Quellen der Literaturgeschichtsschreibung (z. B. Goethes Rede „Zum Shakespeare-Tag“²⁰⁰ (1771)). Das Medium Zeitung ist gewissermaßen aus öffentlichen Briefen entstanden: Große Handelshäuser beschäftigten seit dem 16. Jahrhundert eigene Korrespondenten, die oft auch politische Nachrichten mitübersandten, welche dann veröffentlicht wurden. Noch bis weit ins 19. Jahrhundert lebten viele Zeitungen zum großen Teil von eingesandten Briefen, die anstelle von Berichten gedruckt wurden.²⁰¹ Dass viele politisch interessierte Leserinnen, die von der Kommerzialisierung der Medienlandschaft enttäuscht sind, heute privaten Bloggern mehr vertrauen als ihren kommerziellen Konkurrenten, stellt in gewisser Weise eine Rückkehr zum Ursprung des Journalismus dar.

196 Goethe, Johann Wolfgang von 1994 (Titel)

197 Vgl. Knaupp 1997. Vgl. dazu auch insges. Nickisch 1991, 186 f.

198 Vgl. ebd., 190

199 ‚Blog‘ ist eine Abkürzung für ‚Web-Logbuch/-book‘.

200 Goethe, Johann Wolfgang von 1987, 129–135

201 Vgl. Nickisch, 214

2.2.4 Autobiographisches Schreiben im Internet

Marc Wagenbach²⁰² und Ramon Reichert²⁰³ betrachten autobiographisches Schreiben im Internet unter Berufung auf Georg Francks Theorie der „Ökonomie der Aufmerksamkeit“²⁰⁴, nach der Aufmerksamkeit zur Tauschwährung der spätkapitalistischen Gesellschaft geworden ist, die direkt in Geld konvertierbar ist, eher kritisch. Wagenbach und Reichert konstatieren eine starke Beeinflussung der Praktiken der Selbstdarstellung in sozialen Netzwerken durch ökonomische Faktoren, ablesbar an dort bereitgestellten Web-Interfaces und vorstrukturierten Content-Applikationen, die als „Raster biographischer Wissenserfassung“²⁰⁵ eine „spezifische Struktur medialer Wissensorganisation [vorgäben], welche sich ganz klar an Formen tradierter Leistungsbeschreibungen (Tabellen, Lebensläufen etc.) orientier[e]“²⁰⁶. Diese Arten der Selbstbeschreibung seien normiert und standardisiert, um sie dann auch bei Marketing-Analysen auswerten zu können – mittels *User Tracking*, *Consumer Profiling* oder *Targeted Advertising*. Nicht zuletzt durch die „Sichtbarkeitszwänge“, denen symbolisches, soziales und ökonomisches Kapital in einer bilddominierten Netzkultur unterlägen, finde „der schweigsame Sonderling, dem man einst – berechtigt oder nicht – Intellektualität unterstelle und Seelentiefe, [...] im Netz keine Ausdrucksformen“²⁰⁷. Was auf diese Weise entstehe, habe mit Authentizität nichts mehr zu tun, sondern sei eine virtuelle Identität. Wagenbachs und Reicherts Position ist grundsätzlich nicht falsch, aber einseitig, denn autobiographische Schreib- und Präsentationsformen im Internet können auch individuell bzw. künstlerisch-produktiv genutzt werden und durchaus einer tiefergehenden Darstellung, Erforschung und Reflexion des eigenen Selbst dienen. Ökonomie und Ästhetik, Authentizität und Inszenierung müssen nicht unbedingt in diametralem Gegensatz zueinander stehen, wie an der Pop- und Konsumkultur der spätkapitalistischen Gesellschaft abzulesen ist, die ihr kommerzielles Interesse offen ausstellt, aber dennoch fordert, als Kunst(form) ernstgenommen zu werden. Diese merkwürdige Paradoxie kennzeichnet die Popliteratur und Popmusik und manifestiert sich in

202 Vgl. Wagenbach 2012

203 Vgl. Reichert 2013

204 Franck 1998

205 Ramón Reichert, zit. n. Wagenbach 2012, 113

206 Wagenbach, 113

207 ebd., 121

den Remix- und Zweitverwertungsstrategien des Pop.²⁰⁸ Es ist offensichtlich, dass sich das Originalitäts- und Innovationsprinzip im Wandel befindet und dass dieser Wandel von ökonomischen Prozessen beeinflusst ist. In der Abkehr von der Genieästhetik und im selbstreferentiellen Spiel mit dem Warencharakter von Kunst liegt paradoxerweise *das Neue und Originelle* der Popgeneration. Statt Authentizität und Inszenierung um des ‚schnöden Mammons‘ willen einander gegenüberzustellen, sollte man eher von einem ästhetischen Wandel beziehungsweise einem ästhetischen Spiel mit Realität und Inszenierung, Authentizität und Marketing sprechen.²⁰⁹ In der Postmoderne jedoch wird die Auflösung des Ich, anders als in der literarischen Moderne, nicht mehr als Krisenphänomen betrachtet, sondern lustvoll als Spiel und Potenzierung der Möglichkeiten inszeniert. Wagenbachs und Reicherts kritische Sicht auf neue Medien als Mittel autobiographischen Schreibens teilen demnach nicht alle Wissenschaftler, insbesondere solche nicht, die sich auf antisubstantialistische postmoderne Identitäts- und Performanztheorien wie die Erving Goffmans²¹⁰ beziehen und das Netz als Bühne für die theatrale Darstellung eines changierenden Selbst betrachten. Diese sehen nach Hans-Dieter Kübler eher das Potenzial der neuen Medien als Probesthüne und Katalysatoren der „Selbstsozialisation“²¹¹ bzw. Abnabelung von der Erwachsenenwelt. Hierzu gehören Identitätsexperimente mit medialen Teilidentitäten, die die Alltagsidentität transzendieren, spielerisch weiterentwickeln und auf diese Weise der Entwicklung einer gehaltvollen Identität dienen können.²¹²

Was man jedoch im Zusammenhang mit solchen Thesen sehr wohl kritisch im Unterricht diskutieren sollte, ist die Frage, ob intertextuelle und intermediale autobiographische Schreibstrategien die Authentizität des eigenen Schreibens untergraben oder nicht, denn die eigene Individualität wird auf „Facebook“, „WhatsApp“ etc. ja häufig durch Verweise auf andere Medientexte konstruiert (z. B. durch das ‚Teilen‘ von Inhalten).

Narrative Operationen in den sozialen Netzwerken sind „multimodal“²¹³, interaktiv, hypertextuell, binnenreferentiell (Links innerhalb des Textes) und in

208 Gemeint sind damit z. B. *Sample*, *Mash-up* und *Remix* (so der Titel einer Kurzprosasammlung des Popliteraten Benjamin Stuckrad-Barre), also nicht nur nomenklatorisch der Musikindustrie entlehnte Praktiken.

209 Vgl. dazu Pauldrach 2012, 95 ff.

210 Vgl. Goffman 2004

211 Kübler 2009, 20

212 Vgl. dazu z. B. Eggert u. Theunert 2003 und Esser u. Witting 2003

213 Reichert 2013, 530

gewissem Maße anonym („Blackbox-Prinzip“). Durch Hyperlinks können nicht nur verschiedene Texte miteinander verbunden, es können auch Binnenreferenzen in einunddemselben Text hergestellt werden. Jedes Internet-Medium, ob „Facebook“ oder ein bestimmter Blog, hat dabei spezielle Produktions- und Rezeptionsmodi in Form von Features und Applikationen, z. B. Kommentarfunktion, *Sharing*, *Liking*, *Scanning*, *Browsing*, *Social Bookmarking*, *Webtraffic Ranking* etc. Diese narrativen Operationen können im Unterricht anhand eines bestimmten Medienangebots (z. B. „Facebook“) analysiert und diskutiert werden.

Das Internet ist ein Konvergenzmedium, seine Texte sind radikal intertextuell und intermedial strukturiert. So entsteht eine polyphone und in hohem Maße intertextuelle Selbstnarration, die auch im Kollektiv produziert werden kann. Viele Texte sind nie abgeschlossen, in gewisser Weise eine *open source*, d.h. sie können kommentiert, weitergeschrieben, aber auch kopiert und adaptiert werden. Autobiographisches Schreiben im Netz folgt dem ‚*Prosumer*‘-Prinzip. Durch die Kommentarfunktion bei Blogs oder bei „Facebook“ entstehen so Improvisationstexte mit mehreren Autoren, also eine Art Schreibgespräch. Das eröffnet dem literarischen Schreiben neue Möglichkeiten, die mit Schüler/innen auch im Hinblick auf autobiographisches Schreiben und in Anlehnung an mediale/literarische Vorbilder (z. B. Blogs²¹⁴) eingeübt werden können. Dabei kann es im einfachsten Fall zu einem direkten Dialog mit dem Blog-Autor kommen bis hin zu Formen des *Transmedia Storytelling* bzw. transgressiven Erzählens. Hier gestalten ‚*Prosumer*‘ den Plot transmedial und interaktiv mit. Das kollektive Erzählen gewinnt nicht zuletzt aufgrund des von Georg Franck diagnostizierten *Rich-Get-Richer*-Prinzips der „Ökonomie der Aufmerksamkeit“²¹⁵ zunehmend an Bedeutung. Wer die Inhalte/Erzählungen eines anderen teilt, kommentiert oder kopiert, profitiert auch von dessen Bekanntheit und Image.

Neue Medien greifen auch auf traditionelle autobiographische Gattungen/Medien (Tagebücher und Briefe, Fotos und Fotoalben, Poesiealben, *Home-Videos*, Lebensläufe, Biografien etc.) zurück, entwickeln sie weiter beziehungsweise vernetzen und vermischen sie. Auf „Facebook“ findet beispielsweise eine „Remediation“²¹⁶ von Pinnwand, Kalender, Fotoalbum etc. statt.²¹⁷

214 Vgl. z. B. von Anatol Knotek, vgl. <http://www.anatol.cc/> (Stand 22.11.2022).

215 Franck 1998

216 Bolter u. Grusin 1999 (Titel)

217 Vgl. Meyer 2012, 152

Wie der Name schon sagt, ist ein Blog ein Logbuch (also Tagebuch) im Internet. Mediale Entwicklungen führen zu Transformationen traditioneller autobiographischer Gattungen. Ein Vergleich der Strukturmerkmale und kommunikativen Funktionen von Brief/Tagebuch mit ihren postmodernen Pendanten Mail/Weblog kann dabei im Unterricht ertragreich sein, vor allem, wenn man die diachrone Betrachtung miteinbezieht (vgl. dazu Kap. 2.4.14). Intertextuelle und intermediale Verfahrensweisen werfen jedoch auch Probleme auf, wie das Beispiel der jungen Autorin Helene Hegemann zeigte, die vor einigen Jahren Furore machte. Hegemann übernahm Passagen ihres Erstlingsromans „Axolotl Roadkill“²¹⁸ (2010) ungekennzeichnet aus dem Blog des Ravers Airen. Die meisten Blogs dürfen z. B. mit Quellenangabe zu nicht-kommerziellen Zwecken zitiert werden, manche unterliegen allerdings auch dem Copyright, was jeweils aus dem Impressum zu ersehen ist. Eine Diskussion des Urheberrechts im Unterricht dürfte hier wohl unumgänglich sein. Diese kann sowohl die historische Entwicklung des Urheberrechts als auch aktuelle Diskussionen über den Status geistigen Eigentums im Internet zum Gegenstand haben, zum Beispiel das vor einigen Jahren gescheiterte „ACTA“-Abkommen („*Anti-Counterfeiting Trade Agreement*“), das weltweit großen Protest bei Internet-Usern hervorrief.²¹⁹

Das Spiel mit Realität und Fiktion wird als ästhetische Strategie in Literatur und Film, aber auch im Konvergenzmedium Internet immer wichtiger, was sowohl mit den gesteigerten medialen Möglichkeiten der Inszenierung und Manipulation von Realität im digitalen Zeitalter als auch mit der zunehmenden Medialisierung der eigenen Erfahrungswelt zu tun hat, die eine klare Trennung von ‚wirklicher‘, authentischer und medial vermittelter, inszenierter Erfahrung immer schwieriger macht. Während moderne Medienkritiker noch unter der daraus resultierenden Verunsicherung litten, dreht die Postmoderne gewissenmaßen den Spieß um und genießt lustvoll das Spiel mit verschiedenen, gleichwertig zu verstehenden ‚Wirklichkeiten‘ und medialen Teil-Identitäten. Die Frage, die im Unterricht erörtert werden kann, ist natürlich: Woher kommt das Bedürfnis nach inszenierter Realität und Authentizität, nach Reality-TV und Casting-Shows, und woher die Lust am Voyeurismus?

Oder stehen hinter dem Bedürfnis nach Selbstinszenierung doch handfeste sozioökonomische Interessen? Gerhard Jens Lüdecker behauptet, Vernetzung und Präsentation im Netz sei heutzutage deshalb so wichtig für die Konstruktion

218 Hegemann 2010 (Titel)

219 Auch die Initiative von „Google“, Bücher zu digitalisieren, ist umstritten.

einer Identität, weil soziale Netze sowohl sozialen Aufstieg garantieren als auch Abstieg verhindern könnten.²²⁰ Diese These mag etwas banal erscheinen, dennoch ist nicht zu leugnen, dass Identitätserzählungen immer aus Selbst- und Fremdzuschreibungen bestehen und nur dann funktionieren, wenn sie von anderen anerkannt werden. Fremdzuschreibungen nehmen durch die Kommentarfunktion in den sozialen Netzwerken, z. B. auf „Facebook“, einen sehr großen Raum ein und können, so Lüdecker, im Extremfall sogar die Selbstzuschreibungen quantitativ übersteigen. Lüdecker hält „Facebook“-Identitäten, denen es – abgesehen vom *Like*-Button – an emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten fehle und die eher aus „semantische[n] Akte[n]“ bestünden, im Vergleich zu Alltagsidentitäten für „unterkomplex“²²¹, allerdings merkt er auch an: „Erst die vielfältigen Möglichkeiten des Austauschs persönlicher Inhalte geben den Nutzerprofilen Tiefe und lassen soziale Verbindungen entstehen.“²²² Durch den hohen Status der Fremdzuschreibungen entstehe bisweilen, so Lüdecker, eine „Mischung aus Auto- und Heterobiografie“²²³, was zur Weiterentwicklung der Gattung beiträgt. Zuzustimmen ist Lüdecker außerdem, wenn er ausführt, dass die im Internet über autobiographische Texte konstruierten Identitäten oft Kompensationsfunktion gegenüber der Alltagsidentität besäßen, weil hier eben nicht Kohärenz, Geradlinigkeit und Zielorientierung gefordert sei. So ist z. B. auf „Facebook“ die Reihenfolge der Beiträge nicht vorgeschrieben, jederzeit veränder- und umgruppierbar. Daher gelinge es relativ leicht, ein stabiles virtuelles Selbst aufzubauen, so Lüdecker,²²⁴ und auf diese Weise Anerkennung und soziales Kapital zu erwerben.²²⁵ Damit einher geht jedoch die Gefahr, sich im Extremfall in der virtuellen Welt zu verlieren, wenn die virtuelle Biografie die Oberhand gewinnt (z. B. Computerspiel-/Chatsucht etc.).

Schon die inverse Struktur, die einen Blog vom Tagebuch unterscheidet, zeigt die Bedeutung der Gegenwart für das Schreiben im Netz an. Während es in der traditionellen Autobiographik mehr um das Problem der Erinnerung der Vergangenheit geht, muss man z. B. „Facebook“ als eine besondere Form des autobiographischen Erzählens in Bruchstücken begreifen [...], durch die das Leben nicht rekonstruiert, sondern fortlaufend konstruiert wird“²²⁶.

220 Vgl. Lüdecker 2012, 135

221 ebd., 147

222 ebd., 142

223 ebd., 147

224 ebd., 133

225 Vgl. Marburger 2003

226 Porombka 2012, 109 f.

Autobiographische Erzählungen im Internet sind im Gegensatz zu print-medialen Veröffentlichungen jederzeit veränder- und aktualisierbar. Unabgeschlossenheit, Unabschließbarkeit, eine erfrischende und oft berührende Unmittelbarkeit sind zentrale Kennzeichen vieler autobiographischer *Online*-Veröffentlichungen. Andererseits kann das Netz nicht ‚vergessen‘, weshalb in letzter Zeit das ‚Recht auf Vergessenwerden (im Internet)‘ Gegenstand politischer Diskurse war. Dass erst einmal publizierte und sich im Umlauf befindende Texte/Textfassungen nicht mehr zurückzunehmen sind, ist jedoch nicht neu. Dennoch verleihen potentielle Unendlichkeit und Ubiquität dem Internet etwas Metaphysisches: ‚Das Internet sieht alles und vergisst nie!‘ Aus diesem Grund ist es nötig, Schüler/innen über die Konsequenzen einer Veröffentlichung persönlicher Texte und Dokumente im Internet aufzuklären.²²⁷ Dies ist vor allem deshalb wichtig, weil der Wettbewerb um das wertvolle Gut *Aufmerksamkeit* im Medienzeitalter zu Dokumentationszwängen führt (ein Beispiel dafür ist die Timeline-Funktion von „Facebook“) und weil das im Internet herrschende Blackbox-Prinzip einen mühelosen und sanktionsfreien Missbrauch einmal veröffentlichter Texte und Bilder ermöglicht, was bei analogen Veröffentlichungen nicht so leicht geht. Über das Urheberrecht hinaus drehen sich die Debatten über die intertextuellen und -medialen Praktiken des Internets auch um Persönlichkeitsrechte. *Cybermobbing* ist unter Jugendlichen keine Seltenheit und das *Blackbox*-Prinzip, das Identitätsexperimente ermöglicht, kann auch für solche unlauteren Zwecke missbraucht werden.

Dabei bietet die Hyper-Dokumentation des eigenen Lebens in neuen Medien auch Chancen: Das Netz wird zu einem riesigen Archiv, in dem autobiographische Dokumente und Texte immer wieder neu bearbeitet und interpretiert werden könn(t)en. Dabei kann es darum gehen, im eigenen Leben einen roten Faden von der Vergangenheit über die Gegenwart bis in die Zukunft zu suchen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, im Unterricht eigene autobiographische Texte aus der Vergangenheit noch einmal zu sichten und im Sinne eines identitätsorientierten Medienunterrichts nach Kontinua und Brüchen, nach in einen bestimmten Zeitraum bestimmenden Themen und Problemen zu fragen und so auch das Bewusstsein für das eigene identitätsstiftende autobiographische Schreiben in der Gegenwart zu schärfen.

227 Vgl. Dreier 2013

2.3 Analyse (auto-)biographischer Texte

Nachdem Probleme und Spielarten der (Auto-)Biographik beschrieben wurden, sollen nun mögliche Methoden der Analyse (auto-)biographischer Texte skizziert werden, die im Literaturunterricht eingesetzt werden können. Die Kombination textlinguistischer und narratologischer Analyseverfahren, die im Folgenden umrissen werden soll, schafft nicht nur eine differenzierte Sicht auf (Auto-)Biographien, sondern befördert auch ein Bewusstsein dafür, dass es jenseits der Dichotomie ‚literarischer Text – Sachtext‘ viele Misch- und Zwischenformen gibt, für die die gemeinhin in Schulbüchern angebotenen Analyseverfahren für Sachtexte unzureichend erscheinen, die aber andererseits Strukturmerkmale aufweisen, die mit dem Instrumentarium der literarischen Erzähltextanalyse nur schwer zu fassen sind. Es wäre wünschenswert, wenn die strikte Trennung von Literatur- und Sachtextanalyse im Deutschunterricht auf lange Sicht verschwinden und Formen der Textanalyse weichen würde, die Sprach- und Literaturdidaktik stärker integrieren.

Eine weitere Ebene der Analyse ist die Bestimmung der Fiktionalität bzw. Faktualität (auto-)biographischer Texte, weil dieses Kriterium im Alltag für das wichtigste Unterscheidungskriterium von Sachtexten und literarischen Texten gehalten wird. Anhand (auto-)biographischer Texte kann bei Schüler/innen ein Bewusstsein dafür entstehen, dass diese Annahme zumindest fragwürdig, wenn nicht falsch ist. So kann sich ein differenziertes Fiktionalitätsbewusstsein entwickeln, das Groeben et al. auch für den Umgang mit anderen Medien einfordern.²²⁸

2.3.1 Textlinguistische Analyse (auto-)biographischer Texte

Klaus Brinker nennt in Anlehnung an Teun A. van Dijk's Konzept vier grundlegende Arten von Superstrukturen/Themenentfaltungsmodi: die deskriptive, explikative, narrative und argumentative Art.²²⁹

Gerade biographische Kurztexte, wie sie oft in Schulbüchern und Materialsammlungen zu kanonischen literarischen Texten vorkommen und daher Gegenstand dieser Untersuchung sind, besitzen oft keine (dominant) narrative Struktur. Sie haben vielmehr deskriptiven oder explikativen Charakter und unterscheiden sich von narrativen Texten zudem in ihrer kommunikativen Funktion.

228 Vgl. Nickel-Bacon, Groeben u. Schreier 2000

229 Vgl. Brinker 2001, 95 ff., vgl. auch Dijk, Teun A. van 1980

Neben der Art der Themenentfaltung ist aus textlinguistischer Perspektive die kommunikative Funktion des Textes von Interesse, wobei sich Themenentfaltung und Textfunktion gegenseitig beeinflussen.

Brinker unterscheidet fünf grundlegende Textfunktionen: Informationsfunktion, Appellfunktion, Obligationsfunktion, Kontaktfunktion und Deklarationsfunktion.²³⁰ Obligationsfunktion und Deklarationsfunktion sind in diesem Kontext zu vernachlässigen, weil sie in Biographien praktisch nicht vorkommen. Informationsfunktion hat ein Text, wenn er Wissen vermittelt und den Leser über etwas informieren will. Er kann dabei meinungs- oder sachbezogen sein, je nach „thematischer Einstellung“²³¹ des Emittenten. Texte mit Appellfunktion wollen den Rezipienten dazu bewegen, etwas zu tun oder zu glauben, und sind daher häufig argumentativ strukturiert. Die Kontaktfunktion von Texten bezeichnet die personale Beziehung des Emittenten zum Rezipienten, etwa im Fall von (Auto-)Biographien für ‚Fans‘.

Die Textfunktion muss nach Brinker nicht unbedingt identisch sein mit der Intention des Emittenten. Es besteht die Möglichkeit, dass – wie im oben angeführten Fall, in dem ein Werbetext (als Beispiel für die appellative Textfunktion) den Eindruck eines Informationstextes vermittelt – der Emittent insgeheim noch eine persuasive Absicht verfolgt.²³²

Explizite Indikatoren der Textfunktion können nach Brinker sprachliche und grammatikalische Mittel sein, auch sog. „performative Formeln“²³³ (z. B. mit den einschlägigen Verben *informieren*, *melden*, *mitteilen*, *eröffnen*, *berichten* etc.) sowie bestimmte thematische, z.B. wertende oder emotive Einstellungen des Emittenten, die mit bestimmten Textfunktionen leichter bzw. schwerer vereinbar sind. Auf ein Defizit der Brinker'schen Systematik der Textfunktionen muss abschließend noch verwiesen werden: Narrative Sachtexte, zum Beispiel Biographien, haben auch Unterhaltungsfunktion, diese bleibt jedoch bei Brinker wie überhaupt in der textlinguistischen Forschung

230 Selbstverständlich gibt es auch andere Klassifikationsversuche von Textfunktionen als die von Brinker vorgeschlagene, z. B. die von John Searle, der zwischen „repräsentativer“, „direktiver“, „kommissiver“, „expressiver“ und „deklarativer“ Textfunktion unterscheidet (vgl. Brinker 2001, 103 f.) oder die von Ulrich Große, der die für biographietheoretische Untersuchungen nicht uninteressanten Kategorien der „Selbstdarstellung“ und „gruppenindizierenden Funktion“ (vgl. ebd.) vorschlägt.

231 ebd., 148

232 Vgl. Brinker 2001, 116

233 ebd., 100

weitgehend unberücksichtigt. Nur wenige textlinguistische Systematiken führen die Unterhaltungsfunktion an, und wenn, dann nur am Rande. Eckart Rolf etwa erwähnt die Unterhaltungsfunktion mit Rückgriff auf die Dudengrammatik, wo diese Funktion mit der „ästhetischen Funktion“²³⁴ gleichgesetzt, aber nicht näher definiert wird. Ähnlich verfahren Christina Gansel und Frank Jürgens,²³⁵ die eine ästhetische Textfunktion annehmen, wenn „in Texten das Ziel verfolgt [wird], bewusst auf den Rezipienten zur qualitativen und quantitativen Veränderung der Gefühlslage einzuwirken [...]“²³⁶ Auch die literaturwissenschaftliche Erzähltextforschung hat sich bislang kaum mit der Unterhaltungsfunktion von fiktional-literarischen, geschweige denn von faktualen Texten, befasst.²³⁷ Hier besteht ein Forschungsdesiderat.

Selbstverständlich kann man auch, ohne diese zwangsläufig mit der Unterhaltungsfunktion gleichzusetzen, eine ästhetische Funktion von Texten annehmen, wie sie etwa Roman Jakobson mit seiner „poetischen Sprachfunktion“²³⁸ postuliert. Die Definition von Ästhetik und Literarizität/Poetizität von Texten ist jedoch in einiger Hinsicht umstritten und bedarf aufgrund der Diskursabhängigkeit und Historizität ästhetischer Wertungskategorien des Rückgriffs auf narratologische, kulturgeschichtliche und literatursoziologische Überlegungen, was den Rahmen der Textlinguistik, die vorwiegend textimmanent argumentiert, übersteigt.

In der monographischen Biographik dominiert auf den ersten Blick die Informationsfunktion. Wie oben bereits ausgeführt, erhoffen sich Leser von Biographien alltagsbezogenes Sach- und Weltwissen, vor allem aber dessen Deutung. Gleichzeitig möchten die meisten auch unterhalten werden, was auf unterschiedliche Weise geschehen kann, durch reflektiert-ästhetischen Genuss literarischer Biographien oder selbstvergessenes ‚Eintauchen‘ in eine spannende populäre Biographie. Selbstverständlich können auch wissenschaftliche Biographien – entsprechendes Interesse und Sachkenntnis vorausgesetzt – unterhaltsam sein. Gerade wissenschaftliche Biographien haben jedoch häufig – auch wenn dies auf den ersten Blick nicht so scheint – neben der Informations- auch Appellfunktion. Es geht im wissenschaftlichen Diskurs nicht selten darum, gängige Stereotypen, Thesen und vermeintliche Tatsachen

234 Rolf 2000, 428

235 Vgl. Gansel u. Jürgens 2007

236 ebd., 87

237 Ausnahme: Petzold u. Universitätsbund Erlangen-Nürnberg (Hg.) 1994

238 Jakobson 1972, 101

über eine Person zu widerlegen oder in neuem Licht zu präsentieren. Insbesondere sog. ‚Thesenbiographien‘ (vgl. Kap. 2.1.1), die mitunter auch dem populären Diskurs zuzurechnen sind, besitzen einen appellativen Grundtenor, der häufig in ein ‚informatives Gewand‘ gekleidet ist: Argumente werden hier wie Tatsachen präsentiert. Letztlich geht es der biographischen Analyse mit Hilfe textlinguistischer Kategorien, wie oben bereits erwähnt, unter anderem darum, die Appellfunktion in vermeintlich ‚objektiven‘ Informationstexten aufzudecken. Wie deutlich argumentative Textentfaltungsmuster durch den Autor gekennzeichnet werden, wie offen dieser also seine thematische Einstellung und Intention zum Ausdruck bringt, entscheidet letztlich mit darüber, ob Biographien eher dem wissenschaftlichen oder dem populären Diskurs zugerechnet werden können. In der Regel verwenden biographische Monographien, die eher Informationsfunktion besitzen, neben narrativen auch in nicht unbeträchtlichem Ausmaß deklarative, explikative sowie argumentative Textentfaltungsmodi, während in populären Biographien mit dominierender Unterhaltungsfunktion das narrative Muster stark überwiegt.

Außerdem existieren in der Biographik neben den von Brinker vorgeschlagenen Textentfaltungsmustern spezielle diskurs-, medien- und gattungsspezifische Superstrukturen/Narrative. So ist in der populären Biographik das chronologische Erzählmuster bestimmend, während in der literarischen und wissenschaftlichen Biographik durchaus von der Chronologie des Lebenslaufes abweichende, z. B. thematische, Strukturierungsmodelle vorkommen, in die wiederum explikative und deklarative Sequenzen leichter integrierbar sind, weil sie hier nicht den für den narrativen Modus konstitutiven Handlungsfluss unterbrechen.

Längere biographische Texte sind in der Regel Mischformen unterschiedlicher Textfunktionen und Themenentfaltungsmuster, wobei die dominierende Funktion meist deutlich herausgearbeitet und in ihrem Verhältnis zu untergeordneten Funktionen mittels eines hierarchischen Strukturmodells dargestellt werden kann.

Determiniert werden Textfunktionen und Textentfaltungsmodi in hohem Maße von sozial-kommunikativen Kontexten oder „Handlungsbereichen“²³⁹. An welche Zielgruppe eine Biographie gerichtet ist, in welchem Verlag sie erscheint oder in welchem Diskurs sie sich verortet: All diese Faktoren bestimmen in der Regel auch die Textgestaltung. Das gilt auch für biographische Kurztex-te. Funktionen und thematische Entfaltungsmuster biographischer Texte in

239 Brinker 2001, 139; vgl. ebd., 139 ff.

Schulbüchern oder Nachschlagewerken (auch *online* wie z. B. bei „Wikipedia“) werden sowohl durch die medialen Erfordernisse geprägt als auch durch die inhaltliche Konzeption des gesamten Lehrwerks oder Lexikons. Auf den ersten Blick erscheinen biographische Kurztexte in Schulbüchern und Lexika eindeutig Informationsfunktion zu besitzen, was sich in einem vorwiegend deklarativen bzw. explikativen (in selteneren Fällen auch narrativen) Textentfaltungsmuster manifestiert. Doch können auch solche Text appellative Wirkung entfalten, indem sie eine bestimmte subjektive Sicht des Autors auf die biographierte Person transportieren.

Allein die Selektion der biographischen Ereignisse ist subjektiv geprägt und auch die Art und Weise ihrer Verknüpfung bzw. mögliche Elaboration und Hervorhebung bestimmter biographischer ‚Fakten‘ bringt eine bestimmte thematische Einstellung des Emittenten zum Ausdruck. Deshalb kann es auch bei biographischen Kurztexten sinnvoll sein, die propositionale Struktur des Textes genauer daraufhin zu untersuchen, ob sie von bestimmten Superstrukturen/biographischen Narrativen beeinflusst ist (z. B. durch das chronologische Lebenslaufmodell) oder von diesen abweicht. Solche Abweichungen, z. B. Anachronien, können Hinweise auf die Hervorhebung eines biographischen Ereignisses und damit auf die subjektive thematische Haltung des Autors sein.

Eine gewisse Sonderrolle spielt aus textlinguistischer Perspektive die Autobiographik: Besonders kompliziert ist es, die Textfunktion von *autobiographischen* Kurztexten zu ermitteln, wie sie sowohl in Lehrwerken als auch in Materialsammlungen zu Kanontexten der Hochliteratur oft auftauchen. Es handelt sich dabei nicht nur um Auszüge aus Autobiographien, sondern auch um autobiographische Subgattungen wie Briefe, Tagebuchauszüge etc. Bei der Analyse dieser Texte ist – abgesehen von der oben bereits erwähnten subjektiv-emotiven Einstellung des Emittenten – zu berücksichtigen, dass auch die kommunikative Funktion des ursprünglichen Textes in seinem soziohistorischen Kontext kritisch geprüft werden muss. Auch ist bei manchen autobiographischen Gattungen, wie etwa dem Tagebuch, von gattungsspezifischen Textfunktionen auszugehen, die nicht einem der von Brinker bestimmten kommunikativen Muster entsprechen. So kann ein Tagebuch, das nicht zur Veröffentlichung bestimmt ist, auch heuristische Funktion für seinen Verfasser haben. Selbst wenn solche Textfunktionen oder die oben erwähnte Unterhaltungs- und Ästhetikfunktion neben den von Brinker genannten mitberücksichtigt werden, erscheint dessen textlinguistisches Kategoriensystem in solchen Fällen als zu grob, denn autobiographische Texte – z. B. Tagebücher – können vielfältige andere, individuelle Funktionen für Autor und Leser/innen haben, etwa die der Kompensation oder Vertiefung alltagsweltlicher

Teilidentitäten und Interessen, der Welt- und Selbstdeutung, der Selbstvergewisserung und Selbstreflexion, sogar der Selbstschöpfung usw. Daher ist die Hinzunahme narratologischer Modelle und Analyseverfahren – die textlinguistischen ergänzend – geboten.

Obwohl auch auf sie alle bislang erläuterten Kategorien angewendet werden können, steht die Autobiographik doch dem fiktional-literarischen Erzählen näher als die konventionelle Biographik. Die thematische Einstellung des Emittenten ist im Fall autobiographischer Literatur stets mehr oder minder subjektiv-emotiv. Wenn in Autobiographien, insbesondere aus dem populären Bereich, Lebensstatsachen ‚bekannt‘ oder ‚richtig gestellt‘ werden, so ist der Grad der Wahrscheinlichkeit durch die gattungstypische Einstellung des Emittenten von vorherein eingeschränkt. Das kann sich auf die Textfunktion auswirken, die auch von der Glaubwürdigkeit des Autobiographen abhängt: Ist sie appellativ, informativ oder gar kontaktierend, wenn etwa ein Star ein Fanpublikum an sich binden will? Im Falle der Autobiographie müssen also (vermeintliche) Textfunktion und Themenentfaltung besonders kritisch hinterfragt werden.

2.3.2 Narratologische Analyse (auto-)biographischer Texte

Entscheidende Faktoren im Prozess des Erzählens nimmt die Narratologie wesentlich differenzierter in den Blick als die Textlinguistik. Während Letztere nur von der thematischen Einstellung des Erzählers spricht, wird dieser in der Narratologie durch die Kategorien ‚Stimme‘, ‚Fokalisierung‘ und ‚narrative Distanz‘ charakterisiert.²⁴⁰ Die wichtige Frage: ‚Was darf der Erzähler/Autor von wissenschaftlichen im Gegensatz zu dem literarischer oder populärer Biographien und was darf er *nicht* im Unterschied zu Autobiographen und Romanautoren?‘, lässt sich letztlich nur narratologisch beantworten.

In literarischen Biographien kommt es nicht selten zur Innenschau von Figuren, zur Wiedergabe von Gedanken durch erlebte Rede und inneren Monolog, „die der Biograph aber nicht so frei nutzen kann wie ein Autobiograph oder Romanautor, weil er nicht über die Lizenz zur Introspektion verfügt“²⁴¹.

In einer wissenschaftlichen Biographie sind solche Introspektionen nur auf der Grundlage entsprechender Dokumente, z. B. Tagebuchaufzeichnungen, möglich: „[D]er biografische Erzähler [ist] nicht Beherrscher, sondern bloß

240 Zu den im Folgenden verwendeten narratologischen Begriffen vgl. z. B. Martínez u. Scheffel 2005.

241 Fulda 2012, 54 f.

Erforscher des von ihm Erzählten²⁴². Die Innenschau impliziert eine Nullfokalisation, also einen quasi-allwissenden Erzähler und damit einen Erzählstandpunkt, der sich dem wissenschaftlichen Biographen von selbst verbietet, der nur etwas über die Figur sagen, aber nicht in sie hineinschauen kann. Der wissenschaftliche Biograph scheint auf den ersten Blick mehr objektivierenden Abstand zum biographischen Gegenstand zu halten als der literarische: Das bedeutet auch, dass die narrative Distanz in wissenschaftlichen Biographien zunächst größer erscheint als in literarischen, denn die Erzählerkommentare sind dort meist explikativer und argumentativer Natur, während sie in literarischen Biographien weit subjektiver gefärbt sein können.

Dies muss jedoch nicht in jedem Fall die narrative Distanz mindern: Ein literarisch-biographischer Erzähler, der sich profiliert und seine subjektive Sichtweise bzw. Individualität zur Schau stellt, gar als homodiegetischer Ich-Erzähler/literarische Figur in Erscheinung tritt, hält, genau wie sein wissenschaftliches Pendant, Distanz zum Geschehen, nur eben mit anderen Mitteln: Der Biograph kann sowohl ‚die ‚Stimme‘ der Erzählung an einen der Akteure übergeben als auch die ‚Fokalisierung‘ des Erzählten wechseln, d.h. unter Beibehaltung der eigenen ‚Stimme‘ aus der Sicht eines Akteurs erzählen²⁴³.

Multiperspektivität und Polyphonie sind dabei kein willkürliches Gestaltungsmittel des Autors, sondern haben sozusagen eine Entsprechung in der Realität, und zwar in Form der vielfältigen Quellen, die der Biograph nutzt. Distanzreduzierende Erzählweise ist dagegen eher ein Kennzeichen populärer Biographik, die sich eines realistisch-illusionistischen Erzählmodus‘ bedient und die Subjektivität des Erzählers zu verschleiern sucht:

Generell darf man vermuten: Während distanzreduzierende Erzähltechniken den Eindruck einer größeren Authentizität des Dargestellten erwecken, verstärken distanzbetonte Darstellungsweisen die Authentizität der biographischen Darstellung.²⁴⁴

Ein weiteres Kriterium für Literarizität, das den (hoch-)literarischen vom populären Diskurs abgrenzt, ist neben der größeren narrativen Distanz die Selbstreflexivität der Darstellung, die ihre eigene ‚Gemachtheit‘/Machart bzw. den biographischen Recherche- und Produktionsprozess thematisiert. Die Formen narrativer Rede, in denen sich diese Selbstreflexivität manifestiert, sind z. B. Multiperspektivität, Mischung von fiktionaler und faktualer

242 ebd.

243 ebd.; vgl. z. B. Kühn 1999 („Goethe zieht in den Krieg“)

244 Klein u. Martínez 2009a, 216

Erzählweise, bis hin zur metabiographischen Fiktion (z. B. Wolfgang Hildesheimers „Marbot“²⁴⁵ (1981)). Der Effekt selbstreflexiver Darstellungstechniken ist nach Niklas Luhmann die Möglichkeit zur ‚Beobachtung von Beobachtung‘, zur ‚Beobachtung zweiter Ordnung‘²⁴⁶. Diese unterscheidet Kunst von Kitsch oder Trivialkunst:²⁴⁷

Literarische Kunstwerke verfügen über bessere Möglichkeiten, Beobachtungen zweiter Ordnung für den Leser zu inszenieren; und wenn dies gelingt, ist das Werk auch ‚interessant‘. Der Betrachter wird angeleitet, sein Beobachten zu beobachten und damit auch eigene Eigentümlichkeiten, Vorurteile, Beschränktheiten zu bemerken, die ihm vorher als eigene gar nicht aufgefallen waren.²⁴⁸

Nach Ansgar Nünning's Kriteriologie für den historischen Roman, die sich jedoch auch gut für die Beschreibung von Biographien eignet, ist die Beantwortung der Frage, ob Biographien eher dem literarisch-wissenschaftlichen oder dem populären Diskurs zuzurechnen sind, vor allem abhängig davon, ob der Schwerpunkt auf der diegetischen Ebene der Handlung oder auf der extradiegetischen Ebene der erzählerischen Vermittlung liegt.²⁴⁹ Die beiden Extrempole der Skala bilden auf der einen Seite Texte mit anachroner und fragmentierter Struktur, die eher gegenwartsorientiert, z. T. autoreferentiell, „illusionsdurchbrechend“²⁵⁰ und auktorial erzählen, in denen häufig eine „Semantisierung von Erzählstrukturen [...] durch metonymische metaphorische und intertextuelle Darstellungsverfahren“²⁵¹ stattfindet und die durchaus ironisch und satirisch gefärbt sein können. Am anderen Ende des Spektrums hingegen stehen Texte, die – richtet man sich, wie Nünning, nach Hayden Whites Emplotment-Theorie²⁵² – vorwiegend dem Narrativ der Tragödie und Romanze folgen, vergangenheitsorientiert-heteroreferentiell bzw. illusionsbildend-szenisch erzählen, eher die personale Erzählsituation favorisieren und Geschichte eher „diegetisch inszenier[en]“ statt sie „extradiegetisch [zu] thematisier[en]“²⁵³. Biographien letzteren Typs folgen in der Regel chronologischen und kausal verknüpften Narrativen und schaffen so eine verlässliche, berechen- und

245 Hildesheimer 1981 (Titel)

246 Luhmann 1997, 92

247 Vgl. Luhmann, ref. n. Neuhaus 2009, 65–68

248 Luhmann 1997, 143 f.

249 Vgl. Nünning 2007a, 89

250 ebd, 91

251 ebd.

252 Vgl. White 1991

253 Nünning 2007a, 93

kontrollierbare Ordnung des Erzählens. Sie befriedigen das Bedürfnis des unkritischen Lesers, sich mit einem Protagonisten zu identifizieren, dessen Biographie stimmig sowie ‚geglättet‘ ist und innerhalb derer auch Krisen und Erfahrungen des Scheiterns erklärbar wie auch sinnvoll erscheinen. Sie spiegeln das anthropologische Grundbedürfnis nach einer kohärenten Identität, einem ‚idealen Ich‘, persönlicher Autonomie und Selbstkontrolle wider. Solche Lebensbeschreibungen haben meist einen „mit sich selbst identische[n] Mittelpunktsheld“²⁵⁴, der in vormoderner Weise nonchalant ‚Ich‘ sagen kann (z. B. Franz Beckenbauer: „Ich. Wie es wirklich war“²⁵⁵).

Letztlich orientieren sich solche Schriften an den Narrativen der Helden-Biographie des 19. Jahrhunderts bzw. ihren literarischen Konventionen und erscheinen angesichts der Lebensbedingungen des postmodernen Individuums und erkenntnistheoretischen Voraussetzungen der Postmoderne unangemessen. Daher sollte im Literaturunterricht die Dekonstruktion oder zumindest kritische Befragung solcher Texte auf ihre biographietheoretischen Voraussetzungen hin erfolgen.

Neben Kategorien zur Analyse der erzählenden Rede bietet die moderne Narratologie auch ein Instrumentarium zur Beschreibung von Handlungsstrukturen.²⁵⁶ Die maßgeblichen Einheiten sind dabei Motive und Episoden. Diese können chronologisch verbunden sein, was den Regelfall der biographischen Erzählung darstellt und dem konventionalisierten Lebenslaufmodell entspricht. Es sind jedoch auch Anachronien möglich, etwa im Fall einer thematischen Gliederung der Biographie (hier stellt sich die Frage nach dem Gliederungsprinzip und seiner interpretatorischen Funktion). Zum anderen sind Motive und Episoden natürlich auch kausal verknüpft. Die Tendenz, alle Ereignisse stets (kausal oder gar final) zu begründen und im Hinblick auf ein zentrales Ereignis, etwa die Berufung zum Künstlergenie, zu motivieren, unterscheidet in vielen Fällen die populäre Biographik von der anspruchsvolleren, die hier eher ‚Mut zur Lücke‘ beweist. Ein weiteres Kriterium für die Interpretation einer Biographie ist die Zuordnung einzelner Episoden und Motive zur Haupthandlung. Sind alle Episoden oder Motive konstitutiv für die Haupthandlung, so ist von einer starken Personalisierung und Singularisierung auszugehen, wie sie Stephan Porombka vor allem bei populären Biographien diagnostiziert: Alle Zeitumstände werden von der biographierten Person her

254 Waldmann 2000, 42

255 Beckenbauer 1993 (Titel)

256 Vgl. Klein 2009

erklärt, diese wird aber gleichzeitig von ihrem historischen und sozialen Kontext entkoppelt.²⁵⁷ Nebenhandlungen sind dagegen eher typisch für avancierte Biographik. Eine chronologisch-einsträngige Handlungsführung innerhalb einer biographischen Darstellung inklusive kausallogischer Verknüpfung der einzelnen Motive und Episoden ist sicher nicht typisch für den *heutigen* (hoch-)literarischen Diskurs. In der zeitgenössischen *literarischen* Biographik gerne verwendete Techniken der Handlungsführung sind verschiedene Versionen eines Lebenslaufs, dessen Fragmentarisierung sowie die Mischung fiktiver und realer, erfundener und historisch belegter Episoden/Figuren.

Bezüglich der Figurentypologie neigt die literarische Biographik eher zu unverwechselbaren Charakteren, in der populären Biographik muss dagegen die Frage gestellt werden, inwieweit die dort vorkommenden Personen typologisch überformt sind (z. B. durch ein bestimmtes Helden- oder Genieideal, Künstlerstereotypen etc.²⁵⁸).

In Anlehnung an Juri Lotmans Konzept der Raumsemantik²⁵⁹ ist auch der Handlungsraum von Biographien in die (meta-)biographische Analyse mit einzubeziehen. Biographische Entwicklungen sind oft mit Ortwechseln verbunden, einzelne Lebensphasen finden an einem bestimmten Ort statt. Diese Verknüpfung von (Lebens-)Zeit und Raum drückt sich oft in der Gliederung biographischer Texte aus.

In eine ähnliche Richtung weist Michail Bachtins Konzept des „Chronotopos“²⁶⁰. Nach Bachtin ist der „Chronotopos“ gattungskonstitutiv und integral mit dem „Bild vom Menschen in der Literatur“²⁶¹ verbunden. Dementsprechend macht Bachtin zwei grundlegende „Konstruktionstypen der antiken Biographie“ aus:

Den ersten könnte man als energetischen bezeichnen. Ihm liegt der aristotelische Begriff der Energie zugrunde. Nicht der Zustand, sondern die Handlung, die aktive Kraft („Energie“) macht die Fülle des Seins und das Wesen des Menschen aus.²⁶²

Die charakteristischen Wesenszüge des Biographierten sollen demnach nicht ‚semantisch‘, durch Aufzählung, sondern ‚episodisch‘, durch die Taten und das Leben des Menschen, quasi implizit, wiedergegeben werden. Kennzeichnend

257 Vgl. Porombka 2009

258 Vgl. Kris u. Kurz 1980

259 Vgl. Lotman 1973

260 Bachtin 2008 (Titel)

261 ebd., 8

262 ebd., 68

für diesen Typ sind daher eine chronologische Zeitstruktur und szenisches (zeitdeckendes) bzw. zeitraffendes Erzählen:

Den zweiten Typ der Biografie [den Bachtin anführt, *Anm. v. M.P.*] könnte man den analytischen nennen. Ihm liegt ein Schema mit bestimmten Rubriken zugrunde, auf die sich das gesamte biographische Material verteilt: gesellschaftliches Leben, Familienleben, Verhalten im Kriege, Beziehungen zu Freunden, [...].²⁶³

Charakteristisch für dieses Strukturmodell sind Anachronien. Diese deuten wiederum auf eine Bearbeitung durch den Erzähler/Autor hin, d.h. dieser tritt deutlicher hervor. Die Behandlung der Zeit in der (auto-)biographischen Erzählung ist also ein Mittel zur Regulation der narrativen Distanz, die wie oben erwähnt mit der (Nicht-)Beglaubigung des Erzählten in Zusammenhang steht.²⁶⁴ Am deutlichsten tritt der Erzähler wohl in der sogenannten (narrativen) „Pause“²⁶⁵ in Erscheinung, die Kommentare bzw. Einschüben unterschiedlicher Art beinhalten kann und nach Michael Scheffel und Matías Martínez das Gegenstück zur „Ellipse“ darstellt, die das Erzähltempo (Erzählzeit *versus* erzählte Zeit) i.d.R. erhöht.²⁶⁶ Dieses ist beim szenischen und zeitraffenden Erzählen (eventuell noch mit Ellipsen), also bei jenem oben genannten Typ der „diegetisch inszeniert[en]“ Geschichtsdarstellung am höchsten.

Eine Erzählung, die die erzählte Geschichte praktisch von hinten her ‚aufzäumt‘, nennt Eberhard Lämmert „auflösende Analepse“²⁶⁷, Weber spricht von einer „analytischen Erzählung“²⁶⁸ in Analogie zum analytischen Drama. Es kommt darauf an, ob sich die Analepse nur auf die Diegese bezieht oder ob sie den biografischen Recherche- Rekonstruktions- und Erzählprozess, also die Narration selbst, zum Gegenstand hat. Im ersten Fall ist eine Biographie wohl eher zum populären Genre zuzurechnen, ähnlich einer klassischen Detektivgeschichte, im zweiten Fall wohl eher zum wissenschaftlichen oder literarischen. Eine chronologische Abfolge der Geschehnisse sowie schneller Wechsel von Szene und Raffung gelten ebenfalls als Kennzeichen populärer Biographik. Bei Prolepsen hängt es davon ab, ob sie allein dazu dienen, die Spannung zu

263 ebd., 69

264 Distanzbetonende Darstellungsweisen verstärken die Authentizität der biographischen *Darstellung* (vgl. Klein u. Martínez 2009a, 216).

265 Martínez u. Scheffel 2005, 40; 44

266 Vgl. ebd., 30 ff.

267 Lämmert 1955, 110

268 Weber 1975 (Titel)

steigern oder dazu, bestimmte Zusammenhänge aufzuzeigen, was die Handlungsspannung u. U. sogar mindert.

Bedeutend für die Analyse der Zeitstruktur biographischer Texte ist auch der Zeitpunkt des Erzählens: Im Fall von Brief oder Tagebuch verschwimmen Erzählzeit und erzählte Zeit. Maximaler Abstand zwischen beiden herrscht dagegen bei Jugenderinnerungen (Autobiographik) oder – in der Biographik – bei der Darstellung weit zurückliegender Lebensläufe.

2.3.3 (Auto-)Biographische Narrative

Erzählungen entstehen nicht im luftleeren Raum, sondern sind stets geprägt durch ‚idealtypische‘ Narrative, die konventionalisiert sind und als Bindeglieder zwischen Erzählung und einem bestimmten sozialen Kontext fungieren.

Matías Martínez hat darauf hingewiesen, dass jeder Diskurs (z. B. juristischer, ökonomischer, christlich-religiöser Zuordnung) seine eigenen konventionalisierten Narrative zur Herstellung von diskurspezifischen „Wirklichkeitserzählungen“²⁶⁹ bereithält. Das gilt auch für den literarischen Diskurs. So verwundert es kaum, dass auch literarische Narrative biographische Texte in hohem Maße prägen. Eine der bekanntesten Theorien zur Überformung faktualer historischer und biographischer Texte durch literarische Narrative ist Hayden Whites Emplotment-Konzept.²⁷⁰ White unterscheidet vier Typen literarischer Überformung historio-/biographischer Texte: Romanze, Satire, Komödie und Tragödie. Die Romanze thematisiert die Selbstfindung eines Helden und ähnelt einer *Quest* oder Abenteuergeschichte, die Satire hat die oft gesellschaftskritische

269 Klein u. Martínez 2009b. Christian Klein und Matías Martínez weisen auf die Bedeutung des „Sitz im Leben“ (Gunkel 1913, 33) von „Wirklichkeitserzählungen“ hin und greifen bei der Beschreibung solcher Erzählungen in besonderem Maße auf Sozialtheorien, etwa die von Niklas Luhmann und Pierre Bourdieu, zurück. Auch Peter L. Berger und Thomas Luckmann zeigen in ihrer viel beachteten Studie „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (vgl. Berger u. Luckmann 1994), dass Wissen über die Welt keineswegs *a priori* gegeben, sondern Ergebnis sozialer Übereinkünfte ist, die schließlich zu einer gemeinsamen Vorstellung von der ‚Realität‘ gerinnen. Das gilt auch für gesellschaftlich geprägte Vorstellungen vom Menschen allgemein, die sich in Narrativen der Lebensbeschreibung und -deutung niederschlagen, mit Hilfe derer Menschen ihre eigene Biographie und die Biographien anderer (re-)konstruieren, wie auch Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung und *Oral History* zeigen (vgl. dazu Welzer, Moller u. Tschuggnall 2002).

270 Vgl. White 1991

Auseinandersetzung des Helden mit widrigen gesellschaftlichen Strukturen/Normen/Mächten zum Gegenstand, die Komödie die (temporäre) Versöhnung von Gegensätzen bzw. Harmonisierung von Held und Umwelt, die Tragödie den Untergang des Helden; oft löst sein Tod den dramatischen Konflikt:

Am Beispiel Kafkas lassen sich die verschiedenen Möglichkeiten der Sinnggebung verdeutlichen: Kafka überwindet die familiären und beruflichen Zwänge, erkennt seine Berufung zum Autor und lebt für die Literatur (Romanze). Kafka sieht sich als deutschsprachiger Jude in Prag und als Künstler erdrückenden Umständen sowie Repressionen ausgesetzt, führt dennoch einen erzwungenen zerstörerischen Lebenskampf, kann seinem Leben aber keine positive Wendung geben (Satire). Kafka kann wenigstens vorübergehend die Ansprüche von außen, gesellschaftliche und familiäre Zwänge, mit den eigenen Wünschen in Einklang bringen (Komödie). Kafka sieht ein, dass er nie allen an ihn gestellten Anforderungen gerecht werden und gleichzeitig Autor sein kann, woran er zugrunde geht (Tragödie). Für all diese Handlungsschemata finden sich konkrete Beispiele in der Kafka-Biographik.²⁷¹

Ebenfalls dem literarischen Diskurs entstammen Narrative biographischer Literatur, die den biographischen Prozess selbst beschreiben. Manche Biographien haben nämlich eine Doppelstruktur: Auf einer Erzählebene wird die Darstellung der/des Biographierten betrieben, auf der anderen die Geschichte der Suche nach Lebenszeugnissen erzählt, die die/der Biograph/in wie ein/e Detektiv/in aus Quellen und Indizien mit Hilfe eigener Lebenserfahrung und ihres/seines Fach- und Weltwissens zu einem Bild für die Gegenwart zusammenfügt. Nicht von ungefähr werden in diesem Zusammenhang gerne gängige Krimi- oder Thriller-Narrative verwendet. Der zweite Erzählstrang der Suche nach der biographischen ‚Wahrheit‘ dient in der avancierten Biographik der Offenlegung des eigenen biographischen Verfahrens.²⁷² In der populären Biographik kann er auch dazu dienen, zusätzliche Spannung zu erzeugen bis hin zur Demonstration der Schlüssellock-Perspektive und Sensationsmache.

271 Klein 2009, 209

272 In A.J.A. Symons' „The Quest for Corvo“ (1934) (vgl. Symons 2001) schreibt der Biograph zunächst eine konventionelle Biographie, die auf die Erwähnung des biographischen Prozesses verzichtet, dann eine zweite Version, die den biographischen Prozess thematisiert und die ein wesentlich ungenaueres Bild des Biographierten zeichnet (vgl. Fetz 2009b, 434).

2.3.4 Fiktionalität, Faktualität und die Subjektivität des (Auto-)Biographen

Gemäß der traditionellen Einteilung der Struktur narrativer Texte in *histoire* und *discours* (*story* und *plot*, Handlung und Geschichte) unterscheiden Klein und Martínez die Kategorien ‚fiktiv‘/‚real‘ und ‚fiktional‘/‚faktual‘.²⁷³ Die Begriffe ‚fiktiv‘ und ‚real‘ beziehen sich auf die Handlung einer Erzählung, sind also semantisch-inhaltliche Kategorien, während ‚fiktional‘ und ‚faktual‘ den narrativen Modus der Rede betreffen. Faktuales Erzählen muss nicht unbedingt reale Inhalte zum Gegenstand haben, der faktuale Erzähler kann entweder lügen (und dabei „wahrheitsheischend“²⁷⁴ erzählen) oder sich schlicht täuschen, während auch fiktionales Erzählen in der Regel – neben erfundenen – reale Personen, Orte und Ereignisse beinhaltet. Fiktionale Literatur ‚lebt‘ gewissermaßen ‚von der Realität‘, weil sie von dort ihre Stoffe und Inhalte gewinnt, während die faktuale Erzählliteratur nicht ohne die konstruktiven Momente der Selektion, Rekonstruktion und Verknüpfung belegbarer Ereignisse auskommt, also trotz ihrer Realitätsreferenz in gewisser Hinsicht auch fiktiv ist. Nur so ist es möglich, dass Meike Herrmann von der „Fiktionalität des Faktischen“²⁷⁵ sprechen kann und Hayden White feststellt, historiographische Schriften seien keine „Repräsentationen von tatsächlichen historischen Ereignissen oder Prozessen, sondern kontingente, metaphorische und letztlich fiktionale Konstrukte“²⁷⁶. Die radikal-konstruktivistische Strömung des *Pan-fiktionalismus*, die sich in Anlehnung an Whites Thesen entwickelte und die jegliches Erzählen als fiktional einstuft, konnte sich jedoch nicht durchsetzen. So konstatiert Nünning:

Historiographische Werke sind nicht allein deshalb schon fiktional, weil sie vermeintlich ‚literarische‘ Darstellungsmittel verwenden. Ebenso wenig büßen realistische oder dokumentarische Romane ihren fiktionalen Status ein, nur weil sie einen hohen Grad an außertextuellen Referenzen auf reale Orte, Personen und Ereignisse haben.²⁷⁷

Hayden Whites Verdienste um die Infragestellung positivistischer Konzepte in der Geschichtswissenschaft sind unbestritten. Ihm ist zu verdanken, dass dort seit den 1980er Jahren auf breiter Ebene postmoderne Subjekt- und Erzählkonzepte rezipiert werden. Doch ist Whites radikal konstruktivistischer

273 Vgl. Klein u. Martínez 2009b

274 ebd., 2

275 Herrmann 2005, 6

276 Nünning 1999, Bd. 40, 358

277 ebd., 365

Konzeption eine gemäßigte vorzuziehen, die in Rechnung stellt, dass ‚Wirklichkeitserzählungen‘ trotz fiktiver/fiktionaler Aspekte – mit mehr oder minder großem Recht – einen grundsätzlichen (jedoch niemals voll einlösbaren) Anspruch auf Realitätsreferenz erheben, das heißt, sich auf eine nach Berger/Luckmann²⁷⁸ sozial konstruierte und damit, wiewohl historisch variable, so doch intersubjektiv gegebene Wirklichkeit beziehen. Die meisten narratologischen Modelle zur Beschreibung faktualer Erzähltexte, etwa das von Gérard Genette²⁷⁹ oder Dorrit Cohn²⁸⁰, stützen sich auf einen solchen gemäßigt-konstruktivistischen Ansatz. Sie gehen überdies davon aus, dass die Unterscheidung zwischen fiktionalem und faktuellem Erzählen in erster Linie auf einer pragmatischen Übereinkunft zwischen Autor und Leser beruht, dem ‚Fiktionsvertrag‘ bzw. einem ‚Wahrheitsversprechen‘ des Autors. Siegfried J. Schmidt bezeichnet diese Formen der Übereinkunft als „Ä-Konvention“²⁸¹ (= Ästhetikkonvention) und „P-Konvention“²⁸² (= Polyvalenzkonvention) bzw. als „T-Konvention“²⁸³ (= Tatsachenkonvention). Den Hintergrund bildet ein (ko-)intentionales Kommunikationsmodell, das eine bestimmte Autorintention (einen faktualen/fiktionalen Text zu schreiben und dies dem Leser mitzuteilen) und eine Ko-Intention des Lesers, den Text entsprechend fiktional/faktual zu lesen, umfasst. Ob ein ‚Fiktions-, oder ein ‚Faktualitäts-Pakt‘ geschlossen wird, signalisiert der Autor dem Leser durch Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikatoren. Diese verorten den Text, also dessen Produktion und Rezeption, entweder im ‚Tatsachen-, oder im ‚Ästhetikdiskurs‘, eine Einteilung, die noch weiter differenziert werden könnte, wenn man den ‚Tatsachendiskurs‘ in verschiedene Sach- und Fachdiskurse aufteilte, etwa den juristischen, historiographischen, mathematischen, politischen, ökonomischen Diskurs etc. Auch der ‚Ästhetikdiskurs‘ ließe sich nach diesem Muster in bestimmte Subdiskurse aufspalten, zum Beispiel den hoch- und popkulturellen Diskurs. Voraussetzung dafür, dass der Leser den Text dem ‚Tatsachen-‘ bzw. ‚Ästhetikdiskurs‘ oder einem ihrer jeweiligen Subdiskurse zuordnen kann, ist, dass er deren Konventionen kennt, dass er also, kurz gesagt, die entsprechende Lektüre- und Medienkompetenz besitzt.

Fiktionalitäts- und Faktualitätsindikatoren sind epochen- und medienabhängig. Norbert Groeben et al. unterscheiden zwischen „textpragmatische[n]“,

278 Vgl. Berger u. Luckmann 1994

279 Vgl. Genette, Knop, Vogt u. Kranz 2010

280 Vgl. Cohn 2011

281 Schmidt 1980, 86

282 ebd., 106

283 ebd., 89

„inhaltlich-semantische[n]“²⁸⁴ und „darstellungsbezogen-formale[n]“²⁸⁴ Fiktionalitäts- bzw. Faktualitätsindikatoren:

„*Pragmatische*“²⁸⁵ Signale sind dabei vor allem paratextuelle Angaben, etwa Titel, Gattungsbezeichnungen oder Beglaubigungsformeln („nach einer wahren Begebenheit“)²⁸⁶ sowie das Erscheinen des Buches in einem bestimmten Verlag oder einer bestimmten Reihe, seine äußere Aufmachung und Vermarktung. Hinzu kommt die (Nicht-)Übereinstimmung des Autors mit dem Erzähler. In Wirklichkeitserzählungen gibt es keinen fiktiven Erzähler: Erzähler und Autor sind einundderselbe.

Auf „*inhaltlich-semantischer*“²⁸⁷ Ebene deuten die Unwahrscheinlichkeit der Handlung (z. B. phantastische Literatur), Personenzeichnung (z. B. Heldenbiographik), u. U. genretypische Narrative (z. B. Bildungsroman, Krimi, Thriller, Abenteuerroman etc.) sowie eine deutlich erkennbare Leitmotivik auf eine fiktionale Erzählung hin. Wirklichkeitserzählungen sind hingegen durch die Referentialisierbarkeit von Ereignissen, Personen, Orts- und Zeitangaben in der tatsächlichen Welt gekennzeichnet, belegt durch glaubwürdige Dokumente oder sonstige Quellen.

„*[D]arstellungsbezogen-formale*“²⁸⁸ Fiktionalitätsindikatoren können episches Präteritum, Dialogizität, wörtliche Figurenrede, erlebte Rede, das Vorhandensein einer vom Autor abweichenden, evtl. sogar ‚allwissenden‘ Erzählinstanz, „die Unbegrenztheit des erzählbaren Wissens“²⁸⁹, eine dementsprechende Fokalisierung (interne bzw. Null-Fokalisation), Multiperspektivität, Selbstreferentialität oder dekonstruktive Erzählweisen sein (z. B. *Mise en abyme*), narrative Brüche, Fragmentarisierung des Erzählzusammenhangs sein. Dazu kommt eine ‚poetische‘ Sprache und Textorganisation (z. B. Strophen, Verse). Letztlich sind die „darstellungsbezogen-formale[n]“ Fiktionalitätskriterien abhängig von der historisch variablen Ausprägung des ‚Ästhetikdiskurses‘, d.h. von dem zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt herrschenden Literarizitätsbegriff.

Aufgrund der mangelnden Trennschärfe der genannten Fiktionalitäts-/Faktualitätskriterien kann man lediglich von Signalen oder Indikatoren, nicht aber von Merkmalen sprechen, da keiner der aufgeführten Aspekte hinreichend

284 Nickel-Bacon, Groeben u. Schreier 2000, 294; 296

285 ebd.

286 Fiktionalitätsdementis sind in der Literatur paradoxerweise oft Fiktionalitätssignale.

287 ebd.

288 ebd., 296

289 Herrmann 2005, 8 f.

ist für die Bestimmung der Fiktionalität/Faktualität eines Textes. Vielmehr ergibt sich eine Hypothese über dessen fiktionalen/faktualen Status lediglich aus der Zusammenschau der „pragmatische[n]“, „inhaltlich-semantische[n]“ und „darstellungsbezogen-formale[n]“ Ebene, die nach Groeben et al. in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen: Die entscheidende Ebene ist die textpragmatische, die das Vertragsangebot des Autors an den Leser enthält. In der Regel wird dieses durch paratextuelle Angaben, die als die zuverlässigsten Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikatoren gelten, ausgedrückt, doch auch sie fehlen manchmal ganz oder sind nicht eindeutig, wie sich anhand verschiedener Gattungsbezeichnungen im Titel und Untertitel von Sachbüchern zeigt: „Eine kurze Geschichte der Zeit. Die Suche nach der Urkraft des Universums“²⁹⁰ (1988) (Stephen Hawking), „Götter, Gräber und Gelehrte. Roman der Archäologie“²⁹¹ (C.W. Cerams). „Pragmatische“ Signale werden nach Groebens et al. Modell von Signalen der beiden anderen Ebenen – der „inhaltlich-semantische[n]“ und „darstellungsbezogen-formale[n]“ Ebene – in der Regel untermauert, wobei die „inhaltlich-semantische“ Ebene die bedeutendere ist. Eine 1980 veröffentlichte Studie hat ergeben, dass nur Fachleute (Literaturstudenten/-studierte) die Fiktionalität eines Textes aufgrund „darstellungsbezogen-formaler“ Kriterien beurteilen.²⁹² Für die übrigen Leser ist die „inhaltlich-semantische“ Ebene entscheidend. In nicht wenigen Fällen, z. B. bei Autobiographien, die die Gattungsbezeichnung *Roman* tragen, oder bei moderner, experimenteller Biographik, wird die textpragmatisch angezeigte Intention des Autors auf den beiden anderen Ebenen konterkariert, insbesondere auf der darstellungsbezogenen Ebene (wenn zum Beispiel Innensicht, wörtliche Rede oder nicht belegbare Dialoge historischer Figuren die ‚Allwissenheit‘ des Erzählers signalisieren oder fragmentarisches Erzählen bzw. – im Gegenzug – allzu große ‚Glättung‘ des Lebenslaufes eine deutliche Gestaltung durch den Erzähler/Autor verraten).

Gerade literarische, aber auch populäre Biographien, stellen häufig eine Mischform aus fiktiven/fiktionalen und realen/faktualen Erzählformen dar, von denen Klein/Martínez vier Haupttypen unterscheiden:²⁹³

- Faktuale Erzählungen mit fiktionalisierenden Erzählverfahren: Dazu gehören insbesondere literarische Biographien, etwa Texte des *New Journalism*

290 Hawking 2011

291 Herrmann 2005, 5

292 Vgl. Wildekamp, van Montfoort u. van Ruiswijk 1980; vgl. auch Nickel-Bacon, Groeben u. Schreier 2000, 272

293 Vgl. Klein u. Martínez 2009b, 4 ff.

wie Truman Capotes „In cold blood“²⁹⁴ (1965), eine ‚wahre Geschichte‘, in der jedoch auch literarische Erzähltechniken vorkommen, zum Beispiel erlebte Rede oder fiktive Gespräche historischer Personen.

- Faktuale Erzählweisen mit fiktiven Inhalten: Hier ist zu unterscheiden, ob der Autor absichtlich die Unwahrheit sagt oder einer Täuschung aufsitzt. Ersteres ist zum Beispiel bei der Fälschung der Hitler-Tagebücher durch Konrad Kujau der Fall, Letzteres findet sich in Péter Esterházy's Biographie seines Vaters, von der zwei Fassungen existieren: Die erste Fassung ist ein liebevolles Porträt, die zweite Fassung entstand nach Esterházy's Einsichtnahme in die Akten des ungarischen Geheimdienstes und zeichnet ein bedeutend kritischeres Bild des Vaters.
- Fiktionale Erzählungen mit faktualen Inhalten: Diese Mischform deckt ein breites Spektrum an Gattungen ab, dazu gehören zum Beispiel historische und autobiographische Romane. Letztlich arbeiten die meisten fiktionalen Texte mit realen Inhalten, z. B. Orts- oder Zeitangaben. Es kommt auf das Mischverhältnis zwischen realen und fiktiven Inhalten sowie auf die gewählten textpragmatischen und darstellungsbezogenen Signale an, die einen Text /einzelne Textbestandteile als fiktional oder faktual kennzeichnen.
- Fiktionale Erzählungen mit faktuellem Redemodus: Diesem Typus gehört z. B. Wolfgang Hildesheimers Erzählung „Marbot“ (1981) an, eine fiktive Biographie des englischen Kunsttheoretikers Andrew Marbot aus dem 19. Jahrhundert, die sich faktualisierender Darstellungstechniken bedient und deren textpragmatischer Wahrheitsanspruch nur durch textexternes historisches Wissen desavouiert werden kann. Auch hier sind wieder Mischformen denkbar: So bedienen sich manche historischen Romane eines Anmerkungsapparats (z. B. Helmut Kraussers „Melodien oder Nachträge zum quecksilbernen Zeitalter“²⁹⁵ (1970)) bzw. montieren unverbunden wissenschaftliche Exkurse, direkte Zitate, Tatsachenberichte oder historische Dokumente in die fiktive Erzählung.

Mischformen faktual-fiktiven Erzählens bzw. real-fiktiver Inhalte sind oft – und gerade im Fall der Autofiktion – als zentraler Bestandteil eines absichtsvoll gestalteten literarischen Spiels zu betrachten. Nur diejenigen Leser, die über ein ausreichendes Faktualitäts-/Fiktionalitätsbewusstsein als Teil einer umfassenderen Lektüre- und Medienkompetenz verfügen, können dieses Spiel durchschauen und genießen.

294 Vgl. Capote 2000

295 Vgl. Krausser 1994

2.4 Umgang mit (auto-)biographischen Texten: Praxisbeispiele und didaktische Impulse

Im folgenden Kapitel 2.4 werden praxisorientierte und konkrete Vorschläge für den Umgang mit (auto-)biographischen Texten im Literaturunterricht gemacht. Dabei werden die in den vorhergehenden Kapiteln 2.1., 2.2. und 2.3 behandelten Grundfragen der (Auto-)Biographik anhand (auto-)biographischer Text(ausschnitt)e und zugehöriger Reflexionsaufgaben wiederaufgegriffen und für den Unterricht aufbereitet, z. B. die Bestimmung der (Non-)Fiktionalität autobiographischer Texte oder der biographischen Selektion, der Subjektivität des Biographen, der kompetente Gebrauch textlinguistischer und narratologischer Kategorien sowohl bei der Analyse (auto-)biographischer Texte als auch bei deren Produktion (insbesondere in neuen Medien).

Es handelt sich dabei allerdings nicht um fertige Unterrichtssequenzen, sondern vielmehr um Bausteine, die zur eigenständigen Konzeption eben solcher anregen sollen. Auf die dabei verwendeten (auto-)biographischen Textausschnitte und Dokumente, teils mit Vorschlägen für mögliche Arbeitsaufträge versehen, wird anhand von Abbildungsnummern verwiesen. Die Abbildungen der Materialien befinden sich in einem der Studie beigelegten Anhang auf CD-ROM.

2.4.1 Vergleich und Dekonstruktion von Kurzbiographien: Beispiel Thomas Mann

Im ersten Unterrichtsvorschlag sollen die Schüler/innen verschiedene Kurzbiographien Thomas Manns, teils aus (Online-)Prosopographien, teils aus Literaturgeschichten für den Schulgebrauch, miteinander vergleichen:

- Helmuth Nürnberger: Geschichte der deutschen Literatur²⁹⁶ (vgl. Abb. 1)
- Wucherpfeffig, Wolf: Deutsche Literaturgeschichte²⁹⁷ (vgl. Abb. 2)
- Klett-Autorenlexikon Online²⁹⁸ (vgl. Abb. 62)
- Witte, Lars: Thomas Mann / Biographie²⁹⁹ (vgl. Abb. 3)
- Referat: Biographie und Lebenslauf. Thomas Mann³⁰⁰ (vgl. Abb. 4)

296 Vgl. Nürnberger 1998, 351 ff.

297 Vgl. Wucherpfeffig 1996, 264 ff.

298 Vgl. http://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lexikon_suchergebnis_artikel&extra=Editionen-Online&artikel_id=452862&inhalt=&meinesuche=Autoren-Lexikon (Stand 21.11.2022)

299 Vgl. <http://www.xlibris.de/Autoren/Mann/Biographie> (Stand 21.11.2022)

300 Vgl. <http://www.e-hausaufgaben.de/Referate/D3330-Mann-Paul-Thomas-Biographie-Referat.php> (Stand 21.11.2022)

Dabei entwickeln die Schüler/innen, die aufgrund der sprachlichen und terminologischen Komplexität der Texte aus der Sekundarstufe II kommen sollten, schrittweise sowohl ein Gefühl für den Konstruktionscharakter biographischer Texte als auch subjektive Prägungen durch die jeweiligen Verfasser der Texte. Erschließungsfragen:

Welche unterschiedlichen Schwerpunkte setzen die einzelnen Kurzbiographien? Welche Biographischen Informationen tauchen nur in einzelnen Texten auf, welche in allen? Gibt es Widersprüche und (implizite) Wertungen der jeweiligen Verfasser?

Gemäß oben beschriebenen jüngeren sozialwissenschaftlich orientierten Ansätzen moderner Biographik bemühen sich viele Biographien, Thomas Mann nicht als isolierten ‚Olympier‘, sondern in seinen vielfältigen familiären, sozialen und kulturellen Verbindungen zu anderen darzustellen. Am prägnantesten ist dabei sicher der Vergleich mit seinem Bruder Heinrich Mann. Auch Heinrich Breloers Filmbiographie „Die Manns“³⁰¹ (2001) hat einen kollektivbiographisch-genealogischen Ansatz zur Darstellung von Thomas Manns Umfeld gewählt.

Aufgaben, die die Schüler/innen für die Tatsache sensibilisieren, dass insbesondere Künstler- und Intellektuellenbiographien sich fast immer im Austausch mit anderen Personen (des privaten und vor allem des öffentlichen Lebens) ereignen, sind:

Lesen Sie Peter Brauns Porträt der Brüder Mann³⁰² (vgl. Abb. 5)! Inwiefern unterschieden sich die Brüder (in Lebensweise, politischen Ansichten, Themen, literarischem Stil)? Ziehen Sie dazu auch weitere Biographien, Autorenlexika sowie literarische Arbeiten der beiden Schriftsteller heran!

Sehen Sie sich Heinrich Breloers Filmbiographie „Die Manns“ an! Inwiefern werden die dort dargestellten Personen in Abhängigkeit von der Familie Mann und inwieweit als eigenständige Charaktere und Persönlichkeiten in Szene gesetzt?

Welchen wichtigen Personen würden Sie in einer Biographie Thomas Manns ein eigenes Kapitel widmen? Warum?

Eine der prägendsten Erfahrungen von Thomas Mann war das erzwungene Exil, aus dem er nie wieder zurückkehrte. Vergleichen Sie Thomas Manns Exilsituation mit der anderer deutscher Autoren, die ebenfalls vor dem NS ins Exil geflohen waren (Bertolt Brecht, Lion Feuchtwanger, Egon Erwin Kisch, Heinrich Mann,

301 Vgl. Breloer, Mueller-Stahl, Bleibtreu u. Hentsch 2003

302 Braun 2006, 128 ff.

*Kurt Tucholsky, Stefan Zweig). Hatte er Kontakt zu ihnen? Ziehen Sie einschlägige Literaturgeschichten und Schriftstellerlexika heran (evtl. arbeitsteilig).*³⁰³

Wie erging es Autorinnen im Exil (z. B. Anna Seghers)? Unterschied sich ihre Situation von denen männlicher Kollegen? Lesen Sie dazu das Vorwort im „Lexikon deutschsprachiger Schriftstellerinnen im Exil 1933–1945“³⁰⁴ (vgl. Abb. 96)!

Biographien sind nicht nur vom Verfasser, sondern auch von historisch variablen Zeitumständen ihrer Entstehung abhängig. Das wird z. B. anhand der Interpretation der Novellen „Der kleine Herr Friedemann“³⁰⁵ (1897) und „Der Tod in Venedig“³⁰⁶ (1912) vor dem Hintergrund Thomas Manns homoerotischer Neigungen deutlich, die einige der oben genannten Kurzbiographien thematisieren, andere eben nicht. Ebenso aufschlussreich, was die Beeinflussung von Biographen durch zeittypische, konventionalisierte Paradigmen betrifft, ist ein Vergleich von Literaturgeschichten der wilhelminischen Epoche, des Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit im Hinblick auf die Einschätzung Thomas Manns³⁰⁷ (vgl. Abb. 42, 45, 46, 53, 56). Auch andere heute schulkanonische Autoren (wie etwa E.T.A. Hoffmann, Heinrich Heine oder Annette von Droste-Hülshoff) werden in diesen Überblickswerken anders als heute von der Literaturwissenschaft beurteilt³⁰⁸ (vgl. Abb. 41, 43, 44, 47-51, 54, 55).

Eine Aufgabe zum diachronen Vergleich dieser historischen Kurzbiographen mit solchen in populären oder schulgeeigneten Literaturgeschichten der Gegenwart könnte lauten:

Wie unterscheiden sie sich in Inhalt und Sprache der Darstellung sowie der Wertung des Dichters damals und heute? Inwiefern lassen sie Rückschlüsse auf Absichten des Verfassers bzw. die Zeit/Epoche zu, in der sie geschrieben wurden (politischer und historischer Hintergrund)?

Auch das Hineinmontieren von Bildern und Fotos in (auto-)biographische Texte kann zur Metareflexion über die Authentizität von Fotoaufnahmen führen, die ja ebenfalls subjektiv gefärbte und historisch bedingte Konstrukte sind, aber – wie Roland Barthes betont – mehr als symbolisch kodierte Texte Gefahr laufen, ‚naturalisiert‘ zu werden.³⁰⁹ Die „produktive

303 Vgl. Bannasch (Hg.) 2013

304 Wall 1995

305 Vgl. Mann 1991

306 Vgl. Mann, Thomas 2007

307 Vgl. Kummer 1909; Ettliger 1915, Vogt 1938; Grabert u. Mulot 1971

308 Vgl. ebd.

309 Vgl. Barthes 1989

Differenz³¹⁰ zwischen Bild und Text kann dabei in anschließenden Schreibaufgaben didaktisch genutzt werden, etwa in Form von fiktiven, perspektivisch zugespitzten Bildkommentaren durch die/den Biographierte/n selbst oder die/den Biograph/in.

In vielen Prosopographien, Literaturgeschichten oder im Internet finden sich Fotos oder Gemälde von Schriftsteller/innen. Nachdem die Schüler/innen verschiedene Kurzbiographen über einen Autor, etwa Thomas Mann, gelesen haben, bietet sich die Aufgabe an, aus mehreren Abbildungen auszuwählen und zu urteilen, welche am ehesten dem Eindruck entspricht, das die Schüler/innen aus der Lektüre der jeweiligen Kurzbiographien vom betreffenden Autor gewonnen haben. In Kapitel 3.3.6 wird genauer erläutert, weshalb Autorenporträts selten eine Interpretationshilfe für literarische Texte darstellen, sie aber oft weit verbreitete Klischees über Autor und Werk bestätigen. Sehr wohl sagen bildnerische Porträts daher etwas über die Rezeption und die Selbst-Inszenierung des Autors aus. Sinnvoll sind im Zusammenhang mit vorher im Internet ausgewählten Porträts von Thomas Mann folgende Arbeitsaufträge:

Ordnen Sie die einzelnen Fotos (vgl. Abb. 98-111) den oben genannten Kurzbiographien Thomas Manns (vgl. Kap. 3.5.2.) zu und begründen Sie ihre Zuordnung! Recherchieren Sie die Lebenssituation Thomas Manns zur (ungefähren) Entstehungszeit der Fotos. Passt beides Ihrer Ansicht nach zusammen oder lässt sich der Künstler bewusst anders darstellen?

2.4.2 Biographische Kleinformen: Charakteristik und Porträt

Besonders beliebt in der populären und literarischen Biographik ist die erzählende Ausgestaltung einzelner biographischer Episoden, Wesenszüge und Gewohnheiten einer Person nach dem Prinzip des *pars pro toto* in Form eines Porträts oder einer Charakteristik. Diese biographischen Kleinformen waren vor allem im 18. Jahrhundert sehr beliebt und finden sich auch heute noch in vielen Prosopographien oder Literaturgeschichten. So versammelt etwa die Literaturgeschichte für Jugendliche mit dem Titel „Dichter leben“³¹¹ charakteristische Episoden aus dem Leben des jeweiligen Autors, die zwar belegbar, jedoch im Detail fiktiv ausgestaltet sind. Charakter bzw. Lebenssituation Franz Kafkas gegen Ende seines Lebens in Berlin sowie das Leitmotiv des Vater-Sohn-Konflikts in Kafkas Werk stellt Harald Tondern in diesem Sammelwerk

310 Baum 2013, 204

311 Vgl. Hetmann, Röbbelen u. Tondern (Hg.) 2001

beispielsweise anhand einer Begegnung des Autors mit einem kleinen Mädchen dar, das seine Puppe verloren hat³¹² (Abb. 60). Diese Begegnung ist bezeugt durch einen autobiographischen Text von Franz Kafkas damaliger Partnerin Dora Diamant³¹³, die Einzelheiten sind jedoch erfunden. Eine lohnende Aufgabe für Schüler/innen ist es daher, die ausgestaltete Episode mit dem Quellenbeleg zu vergleichen, woran sich folgende Fragen anschließen:

*Was hat der Biograph über die Quellenvorlage hinaus hinzugefügt bzw. besonders ausgestaltet? Warum hat Harald Tondern gerade diese Episode im Leben Kafkas ausgewählt? Welche Wesenszüge, welche Grundthemen in Leben und Werk Kafkas wollte er damit wohl besonders hervorheben?*³¹⁴

Letztere Frage kann man auch an ein Kurzporträt Kafkas von Peter Braun³¹⁵ (vgl. Abb. 61) richten, vor allem, wenn man es mit anderen Kurzbiographien Kafkas vergleicht. Braun arbeitet besonders Kafkas Melancholie und existentielle Verzweiflung heraus, erwähnt aber auch dessen Humor. Porträts und Charakteristiken laufen stets Gefahr, komplexe Persönlichkeitsstrukturen auf einige wenige, markante Eigenschaften zu reduzieren. Bei Kafka sind dies oft seine Existenzangst und seine (angebliche) ödipale Veranlagung. Kafkas Humor und Lebensfreude, gerieten darüber lange in Vergessenheit. In jüngster Zeit haben jedoch einige Publikationen diese lange vergessene Seite Kafkas wiederentdeckt und ins Bewusstsein gerufen.³¹⁶ Eine Lektüre der beiden Texte „Kafka lacht den Präsidenten aus“³¹⁷ (vgl. Abb. 21) und „Slapstick im Gericht“³¹⁸ (vgl. Abb. 22) aus dem Band „Ist das Kafka? 99 Fundstücke“ von Rainer Stach machen deutlich, dass Kafka durchaus Humor besaß, was sich an manchen Stellen auch in seinen Werken niederschlägt.

An die Lektüre dieser Texte schließt sich zur Verdeutlichung der These Matthias Bickenbachs, dass Schriftstellerporträts meist ein vorgefasstes Bild des Autors bestätigen³¹⁹, folgende Aufgabe an:

312 Vgl. Tondern 2001, 87 ff.

313 Vgl. Diamant 1995, 175

314 Eine analoge Aufgabenstellung kann auch zu anderen Dichterporträts in Hetmann, Röbbelen u. Tondern (Hg.) 2001 erfolgen. Alle dort erzählend ausgestalteten Episoden aus dem Leben von Dichter/innen sind im Anhang des Sammelwerks anhand von Quellen belegt, die von den Schülern gesichtet werden können.

315 Vgl. Braun 2006, 142 ff.

316 Vgl. Stach 2013; Vogl 2006; Dentan 2012

317 Vgl. Stach 2013, 155 ff.

318 Vgl. ebd., 163 ff.

319 Vgl. Bickenbach 2010, S. 273 ff.

Suchen Sie im Internet, in Autorenlexika und in Fotobänden nach Aufnahmen von Franz Kafka, auf denen er fröhlich dargestellt wird! Erläutern Sie Ihr Suchergebnis!

Vertiefend kann ein Auszug aus dem Tagebuch Max Frischs gelesen werden, auch bekannt unter dem Titel: „Du sollst dir kein Bildnis machen“³²⁰ (1946–1949; vgl. Abb. 59).

2.4.3 Erzählen, Erklären und Beschreiben: Textlinguistische und narratologische Analyse von Kurzbiographien

Bevor im noch folgenden Unterrichtsbeispiel Unterscheidungsmerkmale zwischen wissenschaftlichen und populären Biographien eingeführt werden, können deren typische Textentfaltungsmodi bereits ohne Berücksichtigung der Gattungszuordnung im Unterricht Erwähnung finden. Hierfür eignet sich die Analyse einer Kurzbiographie von Bertolt Brecht, entnommen aus der populärwissenschaftlichen Biographiensammlung „Deutsche Schriftsteller. Von Grimmelshausen bis Grass“³²¹ (Autor: Joachim Scholl, vgl. Abb. 25). Lässt man die Schüler/innen nach beschreibenden und erzählenden Passagen in diesem Text suchen, so kann man auf induktivem Weg zu einer vorläufigen Erfassung dieser beiden Textentfaltungsmodi gelangen. Der dominante Textentfaltungsmodus ist narrativ, jedoch finden sich zu Beginn und auch im Folgenden immer wieder längere beschreibende Passagen, in denen der Autor als Person charakterisiert wird. Auch bei der Darstellung von Brechts Werken dominiert ein narratives Verfahren: Sie werden nacherzählt und nicht beschrieben bzw. interpretiert. Anders sieht es in Johannes Thieles Brecht-Biographie, die ebenfalls einem populärwissenschaftlichen Sammelwerk („Die großen deutschen Dichter und Schriftsteller“³²², vgl. Abb. 24) entnommen ist, aus: Hier dominiert das deskriptive bzw. explikative Darstellungsverfahren, auch bei der Vorstellung von Brechts Werken. Nur vereinzelt finden sich kurze narrative Einschübe. Beschreitet man den umgekehrten Weg und gibt den Schülerinnen und Schülern die (leicht vereinfachten und mit einem Beispiel versehenen) Definitionen von *Beschreiben/Berichten*, *Erklären* und *Erzählen* vor,³²³ so kann man sie nach entsprechenden Passagen in beiden Texten suchen lassen.

320 Vgl. Frisch 1985, 27 ff.

321 Vgl. Scholl 2010

322 Vgl. Thiele 2006

323 *Beschreiben*: dauernde Zustände oder Eigenschaften eines Gegenstandes oder einer Person darstellen (z. B. wie der Papagei in Gustave Flauberts „Ein schlichtes Herz“ (1877) (vgl. Flaubert 1920) aussieht) oder ein Ereignis als regelhaft,

Wichtig ist es, den Schüler/innen klarzumachen, dass fast alle biographischen Texte mit allen drei vorgestellten Textentfaltungsmodi arbeiten, dass diese aber in unterschiedlichem Maße verwendet werden, je nachdem, welche Funktion der Text hat und welches Zielpublikum er anspricht. So wendet sich Scholls vorwiegend erzählende Brecht-Biographie an ein eher literaturfernes Laienpublikum, das informiert und zugleich unterhalten werden soll. Daher die vielen provokant-wertenden Formulierungen des Autors, die seine latent kritische „thematische Einstellung“³²⁴ verraten und Brecht als ein *Enfant terrible* der Literatur darstellen. So wird die Sensationslust des Lesers befriedigt und dieser gleichzeitig dazu animiert, sich näher mit der *Person* Brecht zu befassen. Die dritte Textfunktion ist also implizit appellativ. Anders Thiele: Seine thematische Einstellung wird nicht minder anhand charakteristischer Formulierungen deutlich („himmlischer Dichter“, „nahe an unserem Puls“, „er ist ein ganzes Universum“³²⁵). Thiele feiert Brecht als großen Dichter und appelliert auf diese Weise an den Leser, die *Werke* Brechts zu lesen. Thiele will jedoch nicht primär unterhalten, sondern erklären, beschreiben und belehren.

Der Vergleich der beiden Kurzbiographien sollte den Schüler/innen verdeutlichen, dass auch Sachtexte erzählen, nicht nur literarische, dass aber die Dominanz des narrativen Textentfungsverfahrens nicht nur mehr Spannung und Lesevergnügen bedeutet, sondern auch Probleme aufwirft.

Scholls Text könnte man auch narratologisch analysieren, allerdings ist dies nicht sehr gewinnbringend. Er ist in einer allwissend-auktorialen Erzählhaltung verfasst, folgt einer linear-chronologischen und kausallogischen Plotstruktur und ist ausschließlich extern fokalisiert, betritt also nicht das heikle Terrain der Introspektion. Er ist weder selbstreferentiell noch weist er Spuren einer Literarisierung auf. Auch die Person Brechts wirkt typisiert und eher

generalisier- und wiederholbar darstellen (z. B. wie man Reifen wechselt) (vgl. Brinker 2001, 65 ff.).

Erzählen: ein ungewöhnliches, einmaliges und abgeschlossenes Ereignis wiedergeben, subjektive und emotionale Wertung und Einordnung durch die Erzählinstanz (z. B. von einem Ohnmachtsanfall des Lehrers in der heutigen Deutschstunde erzählen) (vgl. ebd.).

Erklären: einen Sachverhalt logisch aus anderen Sachverhalten ableiten, Ursachen, Folgen und logische Zusammenhänge darstellen (z. B. wie ein Literaturkanon zustande kommt oder warum ein Gedicht als typisch romantisch bezeichnet werden kann) (vgl. ebd.).

324 ebd., 148

325 Albert Ostermeier, zit. n. Thiele 2006, 198 f.

eindimensional: ein literarischer ‚Revoluzzer‘ und Provokateur, der zum altersweisen Dichter reift.

Ergiebiger für eine narratologische Analyse ist hier Peter Brauns Kurzbiographie Annette von Droste-Hülshoffs³²⁶ (vgl. Abb. 7), die einer Literaturgeschichte für Jugendliche in Autorenporträts – „Von Taugenichts bis Steppenwolf. Eine etwas andere Literaturgeschichte“ – entnommen ist: Die lineare Chronologie wird hier aufgebrochen, Braun beginnt mit dem Tod der Droste und legt keinen Wert auf eine enzyklopädische Erfassung von deren Vita, setzt vielmehr individuelle Schwerpunkte. Der rein auktoriale Erzählerbericht, gelegentlich durchbrochen von wörtlichen Zitaten, ist stark wertend und emotional eingefärbt, sodass die Biographie der Droste – legt man Hayden Whites Emplotment-Schema zugrunde³²⁷ – als Tragödie erscheint. Die Droste als Figur ist relativ stark als tragische Heldin typisiert, nur im ersten Absatz klingt eine kritische Sicht auf ihre politische Haltung an. Interne Fokalisierung fehlt komplett, direkte Zitate sind belegbar, wenngleich nicht dezidiert durch Literaturhinweise versehen. Metabiographische Erzählerkommentare fehlen bei Braun allerdings gänzlich, dafür kontextualisiert er die Person der Droste mehrfach, indem er Bezüge zum literarischen und politischen Geschehen der Epoche herstellt und kurze Nebenepisoden einfließt, in denen er die historischen Zeitumstände schildert.

In Frederik Hetmanns biographischer Erzählung über Thomas Mann „Ich habe geruht, mir eine Verfassung zu geben...“³²⁸ (vgl. Abb. 6), ebenfalls entnommen aus einer Literaturgeschichte für Jugendliche („Dichter leben. Eine Literaturgeschichte in Geschichten“), in der typische Episoden im Leben wichtiger Autoren narrativ ausgestaltet werden, ist die narrative Distanz zur Handlung viel geringer als bei Scholl und Braun, zumal der Text überwiegend aus der personalen Perspektive Thomas Manns erzählt ist. Retrospektive Passagen kommen vor, doch ist schwer zu entscheiden, ob sie auktorial im Erzählerbericht oder personal und in erlebter Rede gehalten sind. Introspektive Passagen finden sich nur vereinzelt und die vielen Dialoge sind überwiegend erfunden. Was in der Erzählung belegbar ist, kann von Schüler/innen durch die Lektüre der Quelle nachvollzogen werden, auf die sich Hetmann bezieht und die am Ende des Textes erwähnt wird und im Anhang verzeichnet ist. Der Schluss der Erzählung ist metabiographisch und weicht von der personalen

326 Braun 2006, 94 ff.

327 Vgl. White 1991, 133 ff.

328 Hetmann 2001, 35 ff.

Erzählperspektive ab: „Einige Tage später schreibt Thomas Mann an seinen Bruder [...]. Wörtlich heißt es: [...].“³²⁹

2.4.4 Popularisierungs- und Authentifizierungsstrategien: populäre versus wissenschaftliche Biographik

Der dominierende Textentfaltungsmodus und die damit verbundene Textfunktion bzw. Intention des Autors ist ein wichtiges Unterscheidungskriterium zwischen populärer, literarischer und wissenschaftlicher Biographik. In Kapitel 2.1.3 wurden bereits weitere wichtige Strategien populärer Biographik genannt: „Synthetisierung“, „Intimisierung“, „Typologisierung“, „Personalisierung“ und „Singularisierung“, „Anekdotisierung“, „Dramatisierung“, „Überformung“³³⁰. Anhand einer populären Kurzbiographie Jean Pauls von Andreas Kuschbert, entnommen aus dem „Heinrichskalender“ der Erzdiözese Bamberg, einem Periodikum, das sich an ein eher nichtakademisches Publikum richtet³³¹ (vgl. Abb. 8), sollen die Schüler/innen nun zusätzlich zu dominantem Textentfaltungsmodus und Textfunktion diese eben genannten Strategien bestimmen und beschreiben. Kuschberts Text „Jean Paul. Dichter des kauzigen Humors“, verwendet nahezu alle der oben angeführten Popularisierungsstrategien, vor allem die der „Anekdotisierung“: Im Text wimmelt es von Bonmots und Anekdoten, sowohl über den Dichter selbst als auch über dessen Zeitgenossen. Auch das Prinzip der „Synthetisierung“ wird angewandt: Im Verzeichnis der verwendeten Quellen finden sich fast ausschließlich vorgängige Biographien. Einzelne Zitate werden nicht belegt. Jean Paul wird vorwiegend ‚als Mensch‘ geschildert: Im Vordergrund stehen dabei Gefühle und Befindlichkeiten des Dichters über die Jahre hinweg, sodass man auch das Kriterium der „Typologisierung“ als erfüllt ansehen darf. Die Darstellung Kuschberts beschränkt sich auf das Leben Jean Pauls, das quasi als Entwicklungsroman (bis auf wenige Anachronien) chronologisch dargestellt wird. Somit kann man auch von „Personalisierung/Singularisierung“ sowie „Überformung“ (durch konventionalisierte Narrative) sprechen. Lediglich die Kriterien der „Intimisierung“ und „Dramatisierung“ können nur zum Teil als erfüllt angesehen werden, da Jean Pauls Biographie nicht aus personaler, sondern auktorialer Perspektive erzählt wird: Die Ereignisse auf der diegetischen Ebene werden immer wieder durch Erzählerkommentare unterbrochen. Das beeinflusst natürlich auch den

329 Hetmann 2001, 45

330 Porombka 2009, 122 f.

331 Vgl. Kuschbert 2014

Spannungsbogen der Handlung und konterkariert in gewisser Weise die mit der „Typologisierung“ intendierte Identifikation des Lesers mit der Hauptfigur. Als Hauptfunktionen von Kuschberts Text können Unterhaltung und Information betrachtet werden. Neben den von Stephan Porombka angeführten Charakteristika populärer Biographik sind dem Jean-Paul-Text ein Hang zur Schlüsselochperspektive und Sensationslust, zur Übertreibung sowie die Tendenz zur Hervorhebung besonders komischer und tragischer Lebensereignisse, des Weiteren von Konflikten und Veränderungen im Leben des Dichters, vor allem erotischer Natur, zu attestieren, was insgesamt der Dramatisierung und Spannungsaufbau dient. Eine flapsig-umgangssprachliche Ausdrucksweise, aber auch eine dezidierte Wertung bestimmter Episoden seitens des Biographen verstärken die Intimität zwischen Leser und Biograph.

Lässt man die Schüler/innen den populären Text mit einer eher wissenschaftlichen Kurzbiographie wie etwa dem entsprechenden Abschnitt über Jean Paul aus Metzlers „Deutsche[r] Literaturgeschichte“³³² (vgl. Abb. 9) vergleichen, so zeigt sich generell eine Verschiebung vom Leben zum Werk hin. Während die populäre Kurzbiographie den Akzent auf den ‚Menschen‘ Jean Paul legt, mit dem sich der Leser möglichst identifizierenden soll, schafft die wissenschaftliche Biographie Distanz, indem sie zeittypische politische und künstlerische Phänomene thematisiert, die insbesondere dazu dienen, Jean Pauls *Werk* zu kontextualisieren. Im populären Diskurs werden dagegen, so Porombka, Kontexte üblicherweise ausschließlich auf die *Person* des Dichters bezogen.³³³ Der Text aus Metzlers Literaturgeschichte entstammt jedoch dem wissenschaftlichen Diskurs. Fragt man die Schüler/innen nach Funktion und Zielgruppe der beiden Jean-Paul-Biographien, so werden sie anhand der zuvor erarbeiteten Kriterien zur Unterscheidung populärer und wissenschaftlicher Biographien zu der Erkenntnis gelangen, dass der eine Text eher unterhaltende Funktion hat und ein Laienpublikum anspricht, während der andere Text eher informativ ist und sich an ein akademisches Publikum wendet, das über einschlägige literaturhistorische und terminologische Vorkenntnisse verfügt.

Ein entscheidendes Unterscheidungskriterium zwischen populärer und wissenschaftlicher Biographik ist die Sprache bzw. das, was Simone Winko als „Wertsprache“³³⁴ bezeichnet (vgl. Kap. 4.7) und gleichzeitig als Indikator der Textfunktion fungieren kann. Vergleicht man Marcel Reich-Ranickis

332 Vgl. Beutin, Ehlert, Emmerich u. et.al. 2008, 215 f.

333 Vgl. Porombka 2009

334 Heydebrand u. Winko 1996, 76

populärbiographisches Porträt von E.T.A. Hoffmann³³⁵ (vgl. Abb. 10) mit dem entsprechenden Abschnitt in Metzlers „Deutsche[r] Literaturgeschichte“³³⁶ (vgl. Abb. 11) über den romantischen Autor, also einem wissenschaftlichen Text, so wird deutlich, dass in Reich-Ranickis Text an die Stelle in der Wissenschaft üblicher impliziter und autonomer – wie in der Literaturkritik üblich – explizite und heteronome Wertungen treten, was sich auch sprachlich niederschlägt:

Eine vergleichbare Figur hat es in der Geschichte der deutschen Kultur noch nie gegeben, weder vor noch nach ihm. [...] Ein doller, ein unglaublicher, ein kaum zu überschätzender Kerl war dieser E.T.A. Hoffmann – [...].³³⁷

Natürlich sollen die Schüler/innen solche Wertungen erkennen und – wo nötig – kritisch hinterfragen. Hierzu kann eine Sprachanalyse des Textes von Reich-Ranicki (oder des oben genannten populärbiographischen Textes über Jean Paul) dienen, die Aufschluss über Textfunktion, Zielgruppe und thematische Einstellung des jeweiligen Autors gibt.

Die erwähnten *populären* Kurzbiographien Jean Pauls und E.T.A. Hoffmanns wollen – wie viele feuilletonistische Texte – informieren, unterhalten und (von der Interessantheit der beiden Autoren) überzeugen. Sie sind – wie die oben erwähnten Brecht-Biographien – deshalb *latent* appellativ und ihre Textentfaltung folgt dementsprechend stellenweise einem *implizit* argumentativen Muster. Reich-Ranicki beschreibt zum Beispiel E.T.A. Hoffmanns breite Rezeption schon zu Lebzeiten, auch erwähnt er, dass Hoffmann bei „Kennern“ als „Publikumsschriftsteller“³³⁸ verpönt gewesen sei. All das soll einem Laienpublikum suggerieren: Hoffmann schreibt spannend und ist (auch heute noch) für jeden lesbar.

Eine produktionsorientierte Schreibaufgabe, die das Bewusstsein der Schüler/innen für die „darstellungsbezogen-formale[n]“ und „inhaltlich-semantische[n]“³³⁹ Merkmale wissenschaftlicher und populärer Biographien schärft, ist die Umgestaltung der wissenschaftlichen Kurzbiographie eines Autors in eine populäre Biographie auf der Grundlage eigener biographischer und literaturhistorischer Recherchen (*vice versa*).

Ob biographische Monographien eher dem literarischen/populären oder wissenschaftlichen Diskurs entstammen, ist nicht selten bereits an augenfälligen

335 Reich-Ranicki 2014, 131 ff.

336 Vgl. Beutin, Beilein u. Ehlert (Hg.) 2013, 226–228

337 Reich-Ranicki 2014, 133

338 ebd., 132

339 Nickel-Bacon, Groeben u. Schreier 2000, 294; 296

paratextuellen Merkmalen zu ersehen, z. B. Titel, Untertitel oder Inhaltsverzeichnis: Lässt man Schüler/innen z. B. mehrere E.T.A. Hoffmann-Biographien³⁴⁰ vergleichen, so zeigen sich bereits im Titel Unterschiede: Während literarisch-populäre Werke ‚rätelhafte‘ (und daher interesseweckende) Titel wie „Hoffmann oder die vielfältige Liebe“³⁴¹ (Peter Härtling) tragen, kommen wissenschaftliche Darstellungen meist deutlich prosaischer daher: „E.T.A. Hoffmann: Leben – Werk – Wirkung“³⁴² (Detlef Kremer). Ähnliches gilt für die Gestaltung der Kapitelüberschriften. Diese weisen – ähnlich Titel und Untertitel – im Fall eines literarischen oder populären Werks meist deutlich stärker auf die subjektive Haltung des Verfassers hin als diejenigen in wissenschaftlichen Biographien. Auch am Inhaltsverzeichnis ist häufig zu ersehen, ob eine Biographie eher dem wissenschaftlichen oder dem literarischen bzw. populären Diskurs zuzurechnen ist. Literarische und populäre Biographien sind eher grob, wissenschaftliche Biographien in der Regel detaillierter gegliedert. Manchmal haben literarische Biographien – wie viele Romane – auch überhaupt kein Inhaltsverzeichnis, so z. B. Frederik Hetmanns „Bettina und Achim. Die Geschichte einer Liebe“³⁴³. Des Weiteren enthalten wissenschaftliche Biographien Literaturangaben, die auf entsprechende Quellen und weiterführende Literatur verweisen.

Paratexte sind also wichtige textpragmatische Anhaltspunkte für eine Einordnung in den populären, literarischen oder wissenschaftlichen Diskurs – Layout, Einband und Klappentext, Verlag, Marketing sowie die (Werk-)Biographie der/des Biograph/in. Ist der Autor im Wissenschaftsbetrieb, z. B. an einer Universität, tätig, so ist davon auszugehen, dass die von ihm verfasste Biographie eher faktenorientiert und weniger fikionalisiert ist, obwohl natürlich auch ein Universitätsprofessor eine literarische Biographie oder einen biographischen Roman schreiben kann. In jedem Fall sollten die Schüler/innen zu prinzipieller Skepsis angehalten werden: Wie oben schon gesagt, ist allein die Auswahl der Fakten sowie die Art ihrer Verknüpfung und Bewertung subjektiv. Auch wissenschaftliche Biographien transportieren ein persönliches Bild des Verfassers von der biographierten Person.

Der Verlag, in dem eine Biographie erscheint, kann ebenfalls ein Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikator sein. Der De-Gruyter-Verlag, in dem Detlef Kremers

340 Z. B. Braun 2008; Braun 2004; Feldges u. Stadler 1986; Härtling 2001; Kremer 2009

341 Vgl. Härtling 2001

342 Vgl. Kremer 2009

343 Hetmann 1994

oben genanntes Werk über E.T.A. Hoffmann erschienen ist, verlegt ausschließlich wissenschaftliche Literatur, Kiepenheuer & Witsch, in dem Peter Härtlings bereits erwähntes Hoffmann-Buch „Hoffmann oder die vielfältige Liebe“ (2001) veröffentlicht wurde, ist ein Literaturverlag. Natürlich liefern auch Titel und Untertitel, insbesondere Gattungsbezeichnungen, Anhaltspunkte. Allein die Gattungsbezeichnung *Roman* für Härtlings E.T.A.-Hoffmann-Buch deutet auf eine Fiktionalisierung hin, während der Untertitel „Leben – Werk – Wirkung“ von Kremers wissenschaftlicher Hoffmann-Studie Gegenteiliges suggeriert. Dennoch kann die Gattungsbezeichnung alleine die Frage nach der Fiktionalität/Faktualität von Texten – wie bereits oben, im Zusammenhang mit Lejeunes „autobiographische[m] Pakt“³⁴⁴ erörtert wurde (vgl. Kap. 2.2.1) – nicht klären. Zu einem fundierten Urteil kann der Leser nach Groeben et al. nur in einer Zusammenschau „pragmatischer“, „inhaltlich-semantischer“ und „darstellungsbezogen-formaler“³⁴⁵ Kriterien gelangen. Dennoch sind textpragmatische, insbesondere paratextuelle Indikatoren, von großer Bedeutung und ihre kompetente Beurteilung ist bereits die ‚halbe Miete‘ bei der Einschätzung der Fiktionalität/Faktualität eines Textes.

Zur Anwendung der vorgestellten paratextuellen Fiktionalitäts- und Faktualitätskriterien können im Unterricht, abgesehen von den oben erwähnten E.T.A.-Hoffmann-Biographien, weitere von der Lehrkraft mitgebrachte biographische Monographien auf ihre Fiktionalität/Faktualität bzw. weitere Kriterien geprüft und infolgedessen eher dem populären, wissenschaftlichen oder literarischen Diskurs zugeordnet werden. Mögliche Arbeitsaufträge sind:

Schauen Sie sich die mitgebrachten Biographien genauer an. Beurteilen Sie anhand von Autor/in, Titel/Untertitel, Layout, Gliederung, Verlag, Inhaltsverzeichnis, Vorwort/Einleitung, Klappentext, an welche Zielgruppe sich das Werk wendet und welche Ziele es verfolgt! Schätzen Sie anhand der genannten Kriterien die Zuverlässigkeit der übermittelten biographischen Informationen ein!

2.4.5 Merkmale literarisch-biographischen Erzählens

Folgt man der Kriteriologie Groebens et. al., so sind die Merkmale, die literarische Biographien von wissenschaftlichen, vor allem aber populären, unterscheiden, vorwiegend „darstellungsbezogen-formale[r]“ Natur. Das beginnt bei der Gliederung. Meistens weichen literarische Biographien von dem in der

344 Lejeune 1994

345 Nickel-Bacon, Groeben u. Schreier 2000, 294; 296

populären Biographik dominierenden linear-chronologischen Gliederungsprinzip ab und sind thematisch bzw. formal-ästhetisch strukturiert. Dieter Kühn hält diesen Aspekt sogar für den zentralen Unterschied zwischen beiden biographischen Schreibweisen:

Bevor ich dies an einem ersten Beispiel demonstriere, muss ich betonen: Übergangen, übersprungen wird in diesem Beitrag die ‚marktgängige‘ Un-Form der Biographie, die sich heute (noch) auf dem Markt breit macht: nicht-strukturierte, weil nicht-reflektierte Gebrauchsformen einer Biographik, die konventionelle Erzählmuster des 19. Jahrhunderts reproduziert, allein dem Grundsatz der Chronologie verpflichtet. Zwischen Geburt und Tod; zwischen Taufe und Beerdigung: ein lauer, Konturen verwischender Nieseiregen von Fakten und Daten. Es geht aber nicht bloß um den Transfer von Informationen, es geht (auch) um *Textstrukturen*, die eine Person und ihr Werk vergegenwärtigen (helfen).³⁴⁶

Was thematische Ordnungsmuster betrifft, die auch im wissenschaftlichen Diskurs nicht selten anzutreffen sind, so können Schüler/innen diese sehr wohl erproben: etwa im Rahmen eines biographischen Unterrichtsprojektes, wo sie arbeitsteilig in Gruppen verschiedene Facetten einer Person herausarbeiten (z. B. Goethe als Dichter, Goethe als Minister, Goethe als Vater und Ehemann, Goethe als Zeichner, als Sammler etc.; vgl. Kap. 3.4). Besonders originelle Versuche, die übliche Chronologie aufzubrechen, sind die Kleist-Biographie Laszlo Földenyis „Heinrich von Kleist. Im Netz der Wörter“³⁴⁷, die nach Stichworten von A-Z gegliedert ist, und die topographische Biographie „Hoffmannsthal. Orte“³⁴⁸ von Wilhelm Hemecker und Konrad Heumann. Auch die im C.H.-Beck-Verlag erschienene Reihe „Die 101 wichtigsten Fragen: ...“³⁴⁹ (an Goethe, Schiller, Thomas Mann etc.) stellt einen alternativen biographischen Zugang zu Personen vor, der von Schüler/innen im Rahmen eines Unterrichtsprojektes nachgeahmt werden könnte. So müsste ein mit „Die 25 wichtigsten Fragen an Günter Grass“ betiteltes Klassenprojekt keinen enzyklopädisch-biographischen Anspruch erheben und könnte, genau wie ein biographisches Projekt „Günter Grass von A-Z“ oder „Günter Grass – eine topographische Biographie“, dazu

346 Kühn 2002, 179

347 Vgl. Földényi 1999. „Földényi Buch ist keine Monographie, eher eine Kleist-Enzyklopädie. Es ist ein Quasi-Wörterbuch, ein Kaleidoskop psychologischer, literarischer, philosophischer Themen zum Werk und zur Person Kleists. Das Buch besteht aus fast 100 Essays in alphabetischer Reihenfolge: Es fängt mit ‚Ach!‘ an und endet mit ‚Zufall!‘“ (ebd., Klappentext).

348 Hemecker, Heumann u. Bamberg (Hg.) 2014

349 Wilpert 2007; Wilpert 2009; Schirnding 2008

dienen, um an interessanten, selbstgewählten Stellen biographische ‚Tiefenbohrungen‘ vorzunehmen.

Als weiteres konstitutives Merkmal einer literarischen Biographie bezeichnet Kühn, in Abgrenzung von der populären Biographik, die bewusst gewählte und künstlerisch gestaltete Form:

Wichtigster Parameter der literarischen Biographie ist (für mich) die Form. Eine Kategorie, die in der marktüblichen, marktkonformen Biographik überhaupt keine Rolle spielt! In der (literatur)wissenschaftlichen Biographik hingegen dominiert die Gliederung, meist nach Themenkomplexen. [...] Die Form entwickelt sich aus meiner Schreibstrategie der strukturierenden Sequenzen.

[...] bei der Wolkenstein-Biographie: [...] Die Großform der Biographie entspr[ach] strukturell einem der charakteristischen Erzählgedichte des Wolkensteiners.

Bei Clara Schumann ergab es sich fast von selbst, dass ich musikalische Muster umsetzte, in etwa analog zur Verarbeitung wiederkehrender Motive. Diese Form entwickelte sich aus dem biographischen ‚Material‘. [...] Eine andere Wiederholungsfigur in ihrem Leben: die zahlreichen Geburten – ebenfalls ein (variierendes) Strukturelement. Wiederholungsfiguren gleichfalls im Leben der Maria Sibylla Merian. [...] diese Frau hatte in ihrem vergleichsweise langen Leben Hunderte von Bildern gemalt [...]. Lebenssituationen, Lebensstationen gewannen Textpräsenz in Beschreibungen fiktiver Bilder. Und: die Merian hat, zeittypisch, gesammelt, vor allem getrocknete Pflanzen und präparierte [...]. So ergab sich eine formale Konsequenz: Das Buch selbst als so etwas wie eine Kunst- und Naturalienkammer, in barocker Fülle.³⁵⁰

Kühn versucht also, die ästhetischen Formprinzipien seiner Biographien aus dem Leben der biographierten Personen selbst ‚abzuleiten‘. So schlägt er z. B. das Schauspiel als mögliches Erzählmodell für Schillers Leben vor.³⁵¹ Daraus ließe sich auch eine Aufgabe für Schüler/innen machen, vorausgesetzt, die Schüler/innen haben sich vorher sowohl mit der klassischen Tragödie als auch mit Schillers Leben auseinandergesetzt:

Konzipieren Sie eine Kurzbiographie Schillers (diese kann auch nur einen bestimmten Lebensabschnitt Schillers umfassen), die dem klassischen Tragödienschema: ‚Exposition, Steigerung, Peripetie, retardierendes Moment, Katastrophe‘ folgt!

Kühn versucht, bestimmte Rituale und Gewohnheiten, die das Leben der biographierten Person prägten, als ‚Leitmotive‘ in seine Werke aufzunehmen, z. B. das lebenslange Führen von Notiz- und Zeichenheften bei Marie-Luise Merian. Im Falle Schillers könnte ein solches wiederkehrendes Erzählmotiv,

350 Kühn 2002, 183 (vgl. Abb. 126)

351 Vgl. Kühn 190 (vgl. Abb. 127)

das regelmäßige Kartenspiel (Schiller war leidenschaftlicher Kartenspieler) oder gar das Phantasieren im Fieberwahn sein (Schiller war häufig schwer krank und musste starke Medikamente nehmen). Als weiteres mögliches Leitmotiv schlägt Kühn Schillers regelmäßige Treffen mit Goethe vor.

Der oben zitierte metabiographische Text von Dieter Kühn ist dazu angehen, Schüler/innen anzuregen, für eine (freilich nicht in Gänze, sondern nur im Entwurf zu realisierende) Biographie eines Autors, mit dem sie sich intensiver beschäftigt haben, ähnliche Vorschläge zur formalästhetischen Gestaltung seiner Biographie zu machen, die eine organische Verbindung zur Lebenspraxis und Gedankenwelt des Autors aufweisen. Nach der Lektüre von Kühns Text stellt sich beispielsweise folgende Frage:

Sehen Sie ein wiederkehrendes Strukturmuster/Thema in Leben und Werk Franz Kafkas (oder eines anderen Autors/ Ihrer Wahl), das man in ähnlicher Weise wie Kühn als literarisches Erzählmuster/Leitmotiv nutzen könnte? Welche literarische Form könnte man daraus entwickeln?

Bei Kafka wäre zum Beispiel ein Narrativ aus dem Rechtswesen denkbar (z. B. fiktive Prozessszenen, ein ‚inneres‘ Verhör); Beispiele für solches Narrative/Leitmotive sind z. B. Goethes wiederholte ‚Fluchten‘ bei Problemen, E.T.A. Hoffmanns regelmäßige Trunkenheit, Joseph Roths Bordellbesuche etc.

Biographien können, genau wie Romane, aus unterschiedlichen Perspektiven erzählen: Das gilt sowohl für die Fokalisation als auch für die Erzählinstanz. So erzählt z. B. Dieter Kühn in „Goethe zieht in den Krieg. Eine biographische Skizze“³⁵² von der Teilnahme Goethes am Napoleon-Feldzug. Kühn erzählt vor allem aus der Sicht von Goethes Enkel Maximilian, hin und wieder lässt er auch andere Erzähler auftreten. Seine Absicht: Multiperspektivität und damit Dekonstruktion einer ‚naturalistischen‘ Wiedergabe von ‚Tatsachen‘. Die Aufgabe, biographische Episoden aus anderer Perspektive neu zu erzählen, gewährt Schüler/innen Einsicht in die Konstruktivität biographischer Texte. So handelt z. B. Philipp Hetmanns biographischer Text „Mein Bruder, mein Liebster“³⁵³ (vgl. Abb. 20) von der ersten Begegnung Bettina von Arnims mit ihrem Bruder Clemens. Die Schüler/innen können aufgefordert werden, diese Episode aus der Perspektive Clemens Brentanos neu zu erzählen, nachdem sie sich vorher über dessen Vita und Werk bzw. die Jugend der beiden Geschwister informiert haben.

352 Vgl. Kühn 1999

353 Hetmann 2000, 94 ff.

2.4.6 Introspektion und Fiktionalisierung

Bereits oben wurde, u.a. im Zusammenhang mit Goethes Autobiographie und Carl Philipp Moritz' „Anton Reiser“³⁵⁴ (1790), das Problem der literarisch-fiktionalisierenden Ausgestaltung von Biographien aufgeworfen. Es stellt sich die Frage: Was darf ein Romancier oder ein Autobiograph im Gegensatz zum Biographen? Die Erzählhaltung der ‚Allwissenheit‘, die ein Romanerzähler durchaus haben kann, ist dem seriösen Biographen, auch wenn er nicht wissenschaftlich, sondern literarisch-gestaltend arbeitet, eigentlich nicht gestattet. Introspektion und wörtliche Reden, erzählerische Mittel, die dem wissenschaftlichen Biographen nur erlaubt sind, wenn sich ihr Wortlaut anhand von Quellen genau belegen lassen, kann der literarische Biograph zwar freier handhaben (vgl. die oben in Kap. 2.4.3 genannte Kategorie ‚faktuale Texte mit fiktionalisierenden Erzählverfahren‘), doch muss auch ein literarischer Biograph solche Passagen *im Kern* belegen können. Das heißt: Ihr Inhalt sollte auf historisch belegbaren Tatsachen und Wahrscheinlichkeiten fußen bzw. diesen zumindest nicht widersprechen. Ein Beispiel: Wenn ein seriöser literarischer Biograph ein fiktives Liebesverhältnis der Bettina von Arnim erfindet oder eine Reise, die nie stattgefunden hat, so muss er dies erstens kennzeichnen, zweitens muss plausibel sein, dass das Ereignis im Kontext der historisch belegbaren Fakten und Eigenschaften der Figur zumindest stattgefunden haben *könnte*.

In der Duographie „Bettine und Achim – Geschichte einer Liebe“ ist über die erste Begegnung von Bettina und Achim von Arnim Folgendes zu lesen:

Da fallen auch schon die ersten Tropfen, und sie müssen rennen, auf ein Wäldchen mit Kastanien zu, wo sie sich unterstellen und Achim seinen weiten Radmantel über sie beide legt, daß sie darunter sind wie in einem Zelt, aber auch nahe seinem Herzen und seiner Haut. In diesem Augenblick weiß Bettina, daß sie ihn liebt. Sie wühlt ihren Kopf unter dem Mantel hervor und ruft: ‚Ha, ’s ist mir zu hitzig und stickig da unter Eurem Mantel, Herr. Was tut sich?‘ Eben da fällt ein Donnerschlag. Sie kuschelt sich wieder zurück in den Mantel und an sein Wams und denkt: Sogar der Himmel und die Elemente reden mir zu, ihn zu lieben. Da es nicht aufhören will zu regnen, rennen sie bis zur ‚Grünen Burg‘ und bitten dort um ein Nachtquartier.³⁵⁵

Daran schließt sich für die Schüler/innen die Aufgabe an, diese literarisch sehr frei mit Dialogen und Gedanken gestaltete Szene auf ihren historischen Kern hin zu überprüfen. Dafür kann z. B. die entsprechende Stelle aus Bettina von

354 Vgl. Moritz 1991

355 Hetmann 1994, 84

Arnims autobiographischem Text „Aus meinem Leben“ herangezogen werden, wo es heißt:

Der Arnim sieht doch königlich aus! – die GÜnderode auch; der Arnim ist nicht in der Welt zum zweitenmal, die GÜnderode auch nicht. Die beiden gehen da nebeneinander an diesem schönen heitern Abend! Aber dort kommt ein Gewitter! die Winde kehren vor uns den Weg, mir müssen eilen! wir fangen an zu traben, wir wollen eben in Galopp uns setzen, ergießt das schwarze Gewölk sich über uns, unten blitzt es, die Donner schlagen ihre Wirbel. Wir erreichen einen dichtlaubigen Kastanienbaum, die Regenflut läuft an seinen breiten hängenden Ästen hinab, dicht am Stamm ist trocken. Der Arnim breitet seinen grünen Mantel um uns, die GÜnderode hat mit dem Kragen den Kopf geschützt, ich konnte es aber nicht drunter aushalten, ich mußte sehen, was am Himmel passiert. Da zogen die Regenschichten nacheinander vorüber, es war ein Gewühl. Ganz so stell ich mir das Wetter vor unter der Erde, wenn da ein Postament von Wolken wär, auf dem sie thronte.³⁵⁶

Doch genügt ein autobiographischer Bericht allein als Quelle? Im Fall einer literarischen Biographie sicherlich. Anders verhält es sich mit einer wissenschaftlichen Darstellung. Hier ist es nötig, alle verfügbaren Quellen über das geschilderte Ereignis zu sichten. Eine Aufgabe, die allerdings beträchtliche Anforderungen an die Recherchekompetenz der Schüler/innen stellt, wäre daher, weitere Quellen aufzuspüren, z. B. andere autobiographische Texte Bettina bzw. Achim von Arnims oder Karoline von GÜnderodes (v.a. Briefe oder Tagebucheinträge). Eine Hilfestellung hierzu seitens der Lehrkraft können Literaturhinweise auf die edierten autobiographischen Schriften³⁵⁷ der drei beteiligten Personen und den betreffenden Zeitraum sein, in dem das geschilderte Ereignis vermutlich Resonanz findet (Juni-August 1802). Wahrscheinlich werden die drei beteiligten Personen dieses Ereignis nur vertrauten Personen mitteilen. Um die Korrespondenz dahingehend zu filtern, sind also auch biographische Vorrecherchen nötig. Wichtig ist es auch, den Schüler/innen klarzumachen, dass sich nur vollständige Werkausgaben für diese Quellenrecherche eignen (und dass es auch Teil-Ausgaben gibt). Eine Erleichterung für die Schüler/innen, die eine Gesamtausgabe der Autor/innen sicherlich über eine Universitätsbibliothek beziehen müssten, wäre in diesem Fall, das betreffende Quellenkorpus in einem Reader *online* oder in printmedialer Form zur Verfügung zu stellen.

Weist eine (Auto-)Biographie introspektive Passagen auf, dann ist zudem zu fragen, wie diese narrativ realisiert sind, etwa in Form der erlebten Rede, des

356 Arnim 2009, 222

357 Literaturhinweis: Arnim 2004.

inneren Monologs, des Gedankenberichts oder eines direkten Zitats aus einem Brief/Tagebuch, und wieviel narrative Distanz des Erzählers zum Erzählten auf diese Weise aufgebaut wird. Textpragmatische Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikatoren, Diskurszugehörigkeit und (soweit ersichtlich) das biographische Konzept können, wie oben angedeutet, ebenfalls bei der Entscheidung helfen, inwieweit solche introspektiven Passagen erfunden/literarisiert sind.

2.4.7 Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikatoren

Dass Erzählungen in nahezu allen Lebensbereichen eine kaum zu überschätzende Rolle spielen, hat in den letzten Jahrzehnten die transdisziplinäre Narratologie deutlich herausgearbeitet.³⁵⁸ Klein/Martínez beschreiben in ihrem Band „Wirklichkeitserzählungen“³⁵⁹ Erzählformen, die entweder mit faktualen Erzählweisen oder realen Inhalten (oder beidem) arbeiten. Sie unterscheiden dabei terminologisch zwischen ‚faktual‘ und ‚real‘ bzw. ‚fiktional‘ und ‚fiktiv‘ (vgl. Kap. 2.3.4).

Nachdem den Schüler/innen die Besonderheiten dieser vier narratologischen Kategorien nahegebracht wurden, empfiehlt sich als erste Übung die Zuordnung von kurzen Textauszügen zu den jeweiligen Erzählkategorien anhand der in Kap. 2.3.4 eingeführten Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikatoren. Zunächst sollten hierfür Texte mit der üblichen Kombination *fiktive Handlung/fiktionale Rede* und *reale Handlung/faktuale Rede* verwendet werden, im Anschluss Beispiele, die diese konventionalisierten Kombinationen durchbrechen: *faktuale Erzählungen mit fiktionalisierenden Erzählverfahren*, *faktuale Erzählweisen mit fiktiven Inhalten*, *fiktionale Erzählungen mit faktualen Inhalten* und *fiktionale Erzählungen mit faktualem Redemodus*. Beispiele dafür sind:

- die Rahmenerzählung von Theodor Storms „Der Schimmelreiter“³⁶⁰ (1888) oder einer anderen Erzählung des 19. Jahrhunderts, die eine ähnliche Rahmung aufweist; es handelt sich hier um eine fiktive Erzählung mit faktualem Redemodus, da der Rahmenerzähler ja beglaubigende Funktion hat;
- Auszüge aus historischen Erzählungen oder einem historischen Roman (z. B. von Lion Feuchtwanger, Umberto Eco, Tanja Kinkel etc.) als Beispiele für fiktionale Erzählungen mit realen Inhalten;

358 Vgl. Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.) 2003

359 Klein u. Martínez (Hg.) 2009; vgl. insbes. Klein u. Martínez 2009b

360 Vgl. Storm 1980

- der Anfang von Peter Härtlings „Hoffmann oder die vielfältige Liebe“³⁶¹ (vgl. Abb. 18); obwohl dieses Werk die Gattungsbezeichnung *Roman* trägt, handelt es sich hier um eine faktuale Erzählung mit realen Inhalten, die aber auch fikionalisierende Erzählverfahren und fiktive Inhalte aufweist, denn es werden Gedanken E.T.A. Hoffmanns in Form von erlebter Rede wiedergegeben, die nicht aus Quellen belegbar sind; auch die literarisch ausgestalteten Episoden aus dem Leben berühmter Schriftsteller in der Literaturgeschichte für Jugendliche „Dichter leben“³⁶² (vgl. z. B. Abb. 12), die im Kern zwar historisch belegbar, aber im Detail – was Dialoge und Gedanken der Figuren betrifft – fiktiv sind, gehören zu dieser Kategorie;³⁶³ (post-)moderne Biographien, z. B. die biographischen Werke Dieter Kühns oder Peter Härtlings, arbeiten häufig mit fikionalisierenden Erzählverfahren;
- Falschmeldungen in Zeitungen (entweder mit Absicht oder aus Unkenntnis) als Beispiele für faktuale Erzählungen mit fiktiven Inhalten; zu dieser Kategorie zählt auch Benjamin Wilkomirskis alias Bruno Dössekkers fingierte Holocaust-Autobiographie „Bruchstücke. Aus einer Kindheit 1939–1948“³⁶⁴ (vgl. dazu auch Kap. 4.12).

Das Ziel der Untersuchung solcher „Borderline-Texte“³⁶⁵ ist es – neben der Förderung von Fiktionalitätsbewusstsein –, die in den Köpfen der Schüler/innen fest verankerte strikte Trennung von ‚Sachtexten‘ mit ‚realen‘ auf der einen Seite und literarischen Texten mit ‚fiktiven‘ Inhalten auf der anderen Seite zu überwinden.

Kleins/Martínez‘ vier ‚Misch-Kategorien‘ können auch auf autobiographische Texte angewandt werden, etwa Goethes Autobiographie „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“³⁶⁶ (1833). Obwohl Goethe eine „Erdichtung“³⁶⁷ ausschließt, schleichen sich bei ihm durchaus falsche Erinnerungen ein oder er gestaltet seine Autobiographie nach dem von ihm im Vorwort formulierten Programm als literarisches Kunstwerk:

361 Vgl. Härtling 2001, 13 ff.

362 Vgl. Hetmann et al. 2000/2001

363 Eine Überprüfung der Quellenlage ist hier ebenfalls ein lohnendes biographie-didaktisches Verfahren.

364 Wilkomirski 1998

365 Klein u. Martínez 2009b, 4

366 Goethe, Johann Wolfgang von 1889b (Titel); Goethe, Johann Wolfgang von 1887c (Titel)

367 Safranski 2013, 531

Auf diesem Wege, aus dergleichen Betrachtungen und Versuchen, aus solchen Erinnerungen und Überlegungen entsprang die gegenwärtige Schilderung, und aus diesem Gesichtspunct ihres Entstehens wird sie am besten genossen, genutzt, und am billigsten beurtheilt werden können. Was aber sonst noch, besonders über die halb poetische, halb historische Behandlung etwa zu sagen sein möchte, dazu findet sich wohl im Laufe der Erzählung mehrmals Gelegenheit.³⁶⁸

Goethes Werk ist damit zwei der von Klein/Martinez konzipierten Kategorien zuzuordnen, den faktualen Erzählungen mit fiktiven Inhalten (im Falle der falschen Erinnerung) und – im Fall der bewussten Umgestaltung – den faktualen Erzählungen mit fiktionalisierenden Erzählverfahren. Ähnliches gilt auch für das etwas früher entstandene ‚negative Pendant‘³⁶⁹ von Goethes Autobiographie, „Anton Reiser“³⁷⁰ (1790) von Karl Philipp Moritz. Dieses Werk trägt zwar die Gattungsbezeichnung *Roman*, doch bezüglich der Referentialisierbarkeit der biographischen Darstellung ähnelt es Goethes Werk.³⁷¹

2.4.8 Subjektivität der/des Biograph/in

Wenn Schülerinnen und Schüler sich intensiv mit der Person eines Autors beschäftigen, sollte sie persönlich etwas Bestimmtes an dem Autor interessieren. Dieser muss sich von anderen Autoren abheben, mit denen sie sich *eben nicht* beschäftigen. Daraus ergibt sich die didaktische Konsequenz, Schülerinnen und Schülern eine begrenzte Wahlfreiheit bei projektartigen Zugängen zu Problemen der Biographik zu gewähren, sie andererseits aber auch dazu anzuhalten, vor und vor allem auch während des biographischen Prozesses immer wieder zu reflektieren, worauf sich ihr Erkenntnisinteresse richtet und *warum* sie etwas interessiert. Literarische Biographen wie Dieter Kühn machen das nicht anders:

Warum, statt Maria Sibylla Merian, nicht beispielsweise Hildegard von Bingen?
Warum, statt Clara Schumann, nicht beispielsweise Maria Callas? [...]

Was sind die Voraussetzungen, autobiographisch, die mich zur Beschäftigung mit Frau Merian führten? Was sind die Folgen, autobiographisch, der langen Beschäftigung mit dieser Naturkundlerin und Malerin? Unter den Vorzeichen solcher Fragen kann Subjektives hereingelassen werden in eine literarische Biographie. Damit kann auch formuliert werden, was sich Leserinnen und Leser fragen: Warum beschäftige

368 Goethe, Johann Wolfgang von 1889b, 8

369 Vgl. Holdenried 2000, 36: Goethe und Moritz, so Holdenried, seien vielleicht die Ur-Formen der ‚positiven‘ und ‚negativen‘ Autobiographik.

370 Vgl. Moritz 1991

371 Vgl. hierzu auch Bekes 2002

ich mich lesend mit dieser und nicht mit einer ganz anderen Person? Was hält mein Interesse wach, was bestimmt Zuwendung, eventuell sogar Zuneigung?³⁷²

Sachtexte/Biographien müssen nicht unbedingt komplett ‚wahr‘ und umgekehrt muss in erfundenen Texten nicht alles fiktiv sein. Vieles hängt von der Subjektivität des Erzählers ab: Jeder, der erzählt, erfindet etwas hinzu, auch wenn seine Erzählung von historischen Tatsachen handelt. Er tut dies allein dadurch, dass er bestimmte Ereignisse im Leben eines realen Menschen weglässt, auswählt, gewichtet, bewertet und in Narrative einordnet.³⁷³ Der Anfang des metabiographischen Textes „Das erzählte Ich“³⁷⁴ von Günther de Bruyn (vgl. Abb. 15) kann diese Einsicht vertiefen. Was de Bruyn dort über die Autobiographie schreibt, trifft prinzipiell auch auf die Biographie zu:

Wer alle Lebensläufe, die er im Laufe seines Lebens hat schreiben müssen, gesammelt hat, kennt dergleichen. Da sind die erwähnten Erfahrungen und Fähigkeiten genau auf die Erwartungen, die man beim Adressaten vermutet, ausgerichtet. [...] Ich erinnere mich an einen Lebenslauf aus frühen DDR-Zeiten, in dem ich, ohne direkt zu lügen, meiner Mutter die Auszeichnung einer proletarischen Herkunft verschaffte und den Vater ganz unterschlug. Bei den sechs überlieferten Lebensläufen Theodor Fontanes kann man fast immer ohne Kommentierung die Zwecke erraten, weil die Betonungen meist auf jenen Details liegen, die dem künftigen Arbeitgeber lobenswert schienen.³⁷⁵

Auch werden Ereignisse im Leben von biographierten Personen von deren Biograph/innen unterschiedlich bewertet. Selbst wenn die Quellenlage eindeutig scheint, wie bei der Darstellung der Trennung Annette Droste-Hülshoffs von ihrem Geliebten Heinrich Straube, so fordert sie trotzdem vom Biographen eine subjektive Bewertung, Interpretation und Kontextualisierung biographischer Fakten. Drei im Anhang verzeichnete Auszüge aus Kurzbiographien der Droste³⁷⁶ (vgl. Abb. 7, 16, 17) geben darüber Aufschluss (wobei sich bei Peter Braun ein zusätzlicher sachlicher Fehler eingeschlichen hat: August von Arnswaldt war kein „stramm Gläubiger“³⁷⁷ (Katholik), wie Brauns Text nahelegt, sondern Protestant wie Straube).

372 Kühn 2002, 186–188 (längerer Textausschnitt 179–202, vgl. Abb. 123)

373 Vgl. dazu Wrobel 2011

374 Vgl. Bruyn 1995

375 ebd., 10

376 Vgl. Braun 2006, 94 ff.; vgl. Sichtermann 2009; vgl. Röbbelen 2001

377 Braun 2006, 96

Aufschluss über die subjektive Bewertung durch den Erzähler gibt hier neben der Variation der biographischen Fakten eine Analyse narrativer Parameter. Folgende Aufgabe hat diese Problematik zum Gegenstand:

Bestimmen Sie in diesen Kurzbiographien die Erzählhaltung und den ungefähren Grad narrativer Distanz anhand der wertenden Erzählerkommentare bzw. metabiographischen Anmerkungen!

Im ersten Text von Sichtermann (vgl. Abb. 16) finden sich kaum subjektive Kommentare und Wertungen des Erzählers, dafür aber ein metabiographischer Kommentar, der die narrative Distanz vergrößert: „Wer dahinter steckte, ist unbekannt, ...“³⁷⁸. Das Erzählverhalten ist somit zwar auktorial, aber der Eindruck eines allwissenden Erzählers, den der zweite Text von Braun (vgl. Abb. 7) vermittelt, findet sich hier nicht. Auch im dritten Textauszug von Röbbelen (vgl. Abb. 17) gibt es eine metabiographische Relativierung („offenbar“³⁷⁹) mit demselben Effekt wie im ersten Text. Im zweiten Text von Peter Braun entsteht dagegen narrative Distanz durch starke subjektive Wertungen des Erzählers (z. B.: „Eine Unmöglichkeit im erzkatholischen Adel des Münsterlandes.“³⁸⁰). Auch im dritten Text gibt es solche Wertungen, allerdings in abgeschwächter Form („grausame[s] Spiel“, großspurig³⁸¹).

Mit der Tatsache, dass es sich bei biographischen (und historischen) Darstellungen nicht um ein naturhafte ‚Wahrheit‘, sondern um ein höchst voraussetzungsreiches und von der Quellenlage sowie persönlichen Gestaltung des Biographen abhängiges Konstrukt handelt, gehen moderne Biographen offensiv um. Die Selbstreferentialität von biographischen Texten/Erzählinstanzen – ein wichtiges Charakteristikum zeitgemäßer literarischer Biographik – sollte Schüler/innen daher nahegebracht werden. Dieter Kühn schreibt dazu:

Darüber hinaus ist das dezidiert zur Schau gestellte subjektive, ja autobiographische Interesse des Biographen [...] [e]in wesentlicher Unterschied der literarischen Biographie zur wissenschaftlichen. [...]. Zum Beispiel wie folgt: Das Erkunden des Lebenslaufs, der Lebensformen einer Merian wird auch zur Selbsterkundung – drei symmetrisch platzierte Exkurse unter der durchlaufenden Überschrift ‚Frau Merian! Und ich.‘ So etwas würde eine (literatur)wissenschaftliche Biographie nie zulassen! Dort wird nicht gefragt: Was führte mich zu Schiller und dann: Wohin führt mich Schiller? [...].³⁸²

378 Sichtermann 2009, 51

379 Hetmann, Röbbelen u. Tondern (Hg.) 2001, 175

380 Braun, 96

381 ebd., 176

382 Kühn 2002, 180 f. (vgl. Abb. 124)

Es ist sinnvoll, Schülerinnen und Schüler dazu auffordern, in Kühns Werken nach Formen der Selbstthematization des Autors, seines Erkenntnisinteresses, seiner Probleme bei der Annäherung an die Figur und seiner Gestaltungsentscheidungen etc. zu suchen. Sie dürften allenthalben fündig werden. Ähnliches gilt für die biographischen Werke von Peter Härtling. So liefern die Anfänge von dessen Werken „Hoffmann oder die vielfältige Liebe“³⁸³ (2001; vgl. Abb. 18) und „Hölderlin“³⁸⁴ (1993; vgl. Abb. 125) diesbezüglich bereits einen gewissen Einblick.

Den Fokus auf den Autor selbst setzen auch Biographien, die neben der Darstellung eines fremden Lebenslaufs den biographischen Recherche- und Rekonstruktionsprozess in einem eigenen Handlungsstrang thematisieren. Dieser Prozess, der nach Bernhard Fetz mit den Ermittlungen eines Detektivs vergleichbar ist,³⁸⁵ wird dadurch für den Leser aus der personalen Perspektive des Autors nachvollziehbar. Liest man im Unterricht eine Biographie, die den biographischen Prozess auf der diegetischen bzw. metareflexiven Ebene behandelt, so bietet sich begleitend die Lektüre eines kurzen Auszugs aus dem Standardwerk „Der Kriminalroman“³⁸⁶ von Peter Nusser (vgl. Abb. 19) an, das die Handlung des idealtypischen Detektivromans beschreibt. Dieser Auszug soll daraufhin untersucht werden, inwieweit jenes Handlungsschema dem biographischen Rechercheprozess ähnelt: Der Mord sei dabei ‚gleichgesetzt‘ mit dem Tod der biographierten Person. Der ‚Hauptzeuge‘ kann also nicht mehr direkt befragt werden. „Beobachtungen [...] des Tatorts, der Verhaltensweisen von Verdächtigen [...] sowie Verhöre“³⁸⁷, Indizien, „falsche Fährten [...] [und] Beratungen“³⁸⁸ des/der Detektivs/e mit anderen sowie Zwischenreflexionen können mit typischen Operationen der Biographik assoziiert werden. Die Parallelen zwischen dem biographischen und kriminalistischen Narrativ können auch in einer schriftlichen Produktionsaufgabe erarbeitet werden, der ein realer Anlass bei der Trakl-Tagung an der Universität Salzburg im Jahr 2014 zugrunde liegt.³⁸⁹ Die Schülerinnen und Schüler erhalten dabei die Aufgabe, eine kurze Geschichte mit folgendem Gegenstand zu schreiben:

383 Vgl. Härtling 2001

384 Vgl. Härtling 1997

385 Vgl. Fetz 2009b, 434 ff.

386 Vgl. Nusser 2009, 24 ff.

387 ebd., 25

388 ebd., 27 f.

389 Auf einer Tagung zum 100. Todestag Georg Trakls in der Edmundsburg in Salzburg stellte eine niederländische Trakl-Forscherin angebliche, bislang unbekannte Gedichte und Gedichtvarianten Georg Trakls vor. Diese waren mit

Ein/e Biograph/in gelangt in den Besitz eines bis dato unbekanntes, angeblichen Briefes Georg Trakls, unterschrieben lediglich mit „G.“, das auch für Trakls Schwester Margarethe, genannt „Gretl“, stehen könnte. Dabei muss er folgende Fragen klären: Ist er echt? Wo wurde er gefunden und wer hat ihn entdeckt? Welche Indizien sprechen für eine Echtheit? Mit welchen Experten muss sich der Biograph beraten? Welche Personen könnten ihn sonst noch geschrieben haben? Welche möglichen Motive für eine Fälschung gibt es?

2.4.9 Leben und Werk

Hier nun ein besonders schwieriger Punkt: Wie integriere ich das jeweilige Werk in die Darstellung des Lebens? [...] Peter-André Alt, der Literaturwissenschaftler, verfährt hier nach den Regeln seiner Zunft: Er bringt ausführliche Werkinterpretationen ein, ja der Doppelband besteht überwiegend aus Interpretationen, meist nach Gattungen in Kapitefolgen sequenziert. [...] Zurück zu Schiller. [...] Die Stücke müssten also vergegenwärtigt werden. Aber wie? Methodisch sauber wäre es, (charakteristische) Ausschnitte aus dem jeweiligen Werk einzurücken, verbunden durch kommentierende Überleitungen. Damit würde eine Biographie vom Volumen her allerdings überfrachtet. Welches Verfahren aber sonst? Pointierende Nacherzählungen von Schauspielen? Falls auch das nicht in Frage kommt, was dann? Ein Kapitel der Theaterarbeit von Goethe und Schiller. [...] Um die Angst vor metrischer Sprache abzubauen, führten Goethe und Schiller spezielle Leseproben durch. [...] Hier (so scheint mir zumindest in der gegenwärtigen Konzeptphase) könnte in einer Schiller-Biographie angesetzt werden: weder Stückinterpretationen noch Nacherzählungen noch ausführliche Zitate aus dem Originaltext, sondern Präsenz in Prosadialogen, raffend. Anfechtbar, selbstverständlich, aber es könnte riskiert werden. (Vielleicht stellt sich während der Arbeit heraus, dass es so nicht funktioniert, dann muss ein anderes Vermittlungsmodell entwickelt werden.).³⁹⁰

Kühn spricht das Problem an, das Werk eines Autors in die Biographie zu integrieren, ohne in langatmige Interpretationen und Zitationen zu verfallen, die den Erzählfluss unterbrechen. Mögliche Fragen zu diesem Text lauten:

*Welche Bedeutung haben nach Dieter Kühns Essay *Leben und Werk* für eine *Autorbiographie*? Welche Gefahren ergeben sich für einen *Biographen* bei der *Verknüpfung von Leben und Werk*? Wie löst Kühn dieses Problem?*

„G.“ unterzeichnet, was sowohl Georg Trakl selbst als auch Trakls Schwester Grete meinen konnte. Als die Forscherin aus den Briefen vorlas, unterbrach die sonore Stimme eines altgedienten Trakl-Forschers aus den hinteren Reihen den Vortrag mit den Worten: „Das ist nicht Trakl!“

Im Anschluss werden den Schüler/innen zwei Kurzbiographien von Bertolt Brecht präsentiert³⁹¹ (vgl. Abb. 24 und Abb. 25), woraufhin sie aufgefordert werden, die entsprechenden Passagen über das Leben und das Werk der Dichter in jeweils verschiedenen Farben zu markieren. Zieht man ggf. weitere Kurzbiographien Brechts aus dem wissenschaftlichen und populären Diskurs hinzu, wird schnell deutlich, dass eine strikte Trennung nahezu unmöglich ist, dass aber, wie oben schon angedeutet, z. B. in der populären Biographik das Leben jenseits des Literaturbetriebs stärker thematisiert wird als das Werk,³⁹² während das Verhältnis in der wissenschaftlichen Biographik meist umgekehrt ist und hier eine von Kühn zutreffend festgestellte Tendenz zur Werkinterpretation und Monographik vorherrscht. Während auch in der wissenschaftlichen Biographik vom Leben eines Autors eher *erzählt* wird, wird das Werk eher *beschrieben* und *erklärt*. Wenn in der populären Biographik Werke thematisiert werden, dann meist in Form einer (spannenden) *Nacherzählung*.

Die Autoren der Literaturgeschichte für Jugendliche „Dichter leben“ folgen in ihrem literarischen Porträt Kafkas³⁹³ (vgl. Abb. 60) der von Dieter Kühn in „Ich, Wolkenstein“³⁹⁴ verwendeten Strategie der Montage von Werkauszügen in den biographischen Text.³⁹⁵ Das muss nicht unbedingt eine biographische Deutung des montierten literarischen Textes miteinschließen: Wie das Kafka-Beispiel aus „Dichter leben“ zeigt, genügt auch eine thematische Parallele oder eine Assoziation zwischen literarischem Text(-inhalt) und Lebenssituation des biographierten Autors, wobei Entstehungszeit des Textes und Erlebniszeitpunkt durchaus weit auseinanderliegen können. Die Gefahr, in eine Biographie montierte Texte automatisch autobiographisch zu lesen, ist allerdings gegeben. Auch die Veranschaulichung persönlicher (z. B. poetologischer oder weltanschaulicher) Prinzipien der/des Biographierten anhand programmatischer literarischer Texte ist möglich. Im Falle Brechts bieten sich beispielsweise die Gedichte „Fragen eines lesenden Arbeiters“³⁹⁶ (1936) oder „Zeitungenleser beim Teekochen“³⁹⁷ (1936) an, um seine kommunistische Grundorientierung

391 Vgl. Thiele 2006, 98 ff.; vgl. Scholl 2010, 108 ff.

392 Vgl. Breloer, Mueller-Stahl, Bleibtreu u. Hentsch 2003

393 Vgl. Tondern 2001

394 Vgl. Kühn 2011

395 So enthält die biographische Erzählung über Kafka in diesem Band (vgl. Abb. 60) einen Auszug aus Kafkas Text „Eine kleine Frau“ (1924), vgl. Kafka 2002, 508–517

396 Brecht 1988a, 29

397 ebd., 125

zu verdeutlichen. Dieser Vorgehensweise folgen üblicherweise auch Schulbücher, dort allerdings dominiert eindeutig das literarische Werk, biographische Kontexte sind meist nur Deutungshilfe. Eine weitere Möglichkeit, das Werk in die Biographie einzubinden, ist, einen literarischen Text zeitgeschichtlich zu kontextualisieren und so indirekt eine Verbindung zur Biographie des Autors zu schaffen, z. B. bei (Auszügen aus) Bertolt Brechts und Wolfgang Borcherts Kriegsheimkehrer-Dramen. Dabei erscheint es nötig, „Textfenster auf[zus]toßen“³⁹⁸, die vom populärbiographischen Paradigma der ‚Personalisierung‘ der Biographie wegführen.

In jedem Fall sollte im Unterricht keine Biographiedidaktik betrieben werden, die das Werk marginalisiert. Eine gesunde Balance, die durchaus auch einmal die Schlüssellochperspektive auf literaturferne Privatissima des Autors miteinschließen kann, sollte letztlich dem oben formulierten didaktischen Ziel folgen, die Neugier der Schüler/innen nicht nur auf die Person des Autors, sondern auch auf dessen Werk zu wecken.

2.4.10 Kollektivbiographik: Schreiben Frauen anders? – zum Für und Wider einer ‚Frauenbiographik‘

Einen guten Einstieg in die Reflexion der Rolle von Frauen im Literaturbetrieb bieten Rezensionen von deren Werken. Winfried Woesler, Aloys Haverbusch und Lothar Jordan haben in einem umfangreichen Band zur Rezeption der einzigen bereits im 19. Jahrhundert kanonisierten deutschsprachigen Autorin Annette von Droste-Hülshoff markante Beispiele zusammengetragen, die belegen, was zur damaligen Zeit von schreibenden Frauen erwartet bzw. was ihnen (nicht) zugetraut wurde³⁹⁹ (vgl. dazu Abb. 38).

Vergleicht man die ausgewählten Rezensionen, so ist dort immer wieder von ‚typisch männlichen‘ Schreibweisen die Rede, die die Dichterin (angeblich im Gegensatz zum Gros ihrer schreibenden Geschlechtsgenossinnen) beherrsche. Folgende Erschließungsaufgabe zu den ausgewählten Rezensionen bietet sich an:

Welche Text-/Schreibeigenschaften werden in den Rezensionen als ‚typisch männlich‘, welche als ‚vorbildhaft weiblich‘ dargestellt? Welche Themen waren für Frauen zur damaligen Zeit schicklich, wozu wurde Ihnen zugetraut, etwas Bedeutendes schreiben zu können, wozu nicht?

398 Kühn 2002, 191

399 Vgl. Woesler, Haverbusch u. Jordan 1980, 44 ff.

Frauen wurden im 19. Jahrhundert gemeinhin Phantasie und Einbildungskraft bescheinigt, formale Durchgestaltung und Komposition galten jedoch als nur dem ‚vernunftbegabten‘ Mann eigen.

Außerdem ist den Rezensionen zu entnehmen, dass Frauen eine thematische Expertise nur auf bestimmten Gebieten zugetraut wurde: Familie, Natur, Religion, Heimat etc. Dass die Droste viel über diese Themen schrieb, trug sicher zu ihrer Kanonisierung bei. Allerdings belegen Simone Winko und Renate Heydenbrand in einer Studie über die Kanonisierung Anette von Droste-Hülshoffs, dass sich die Auswahl von Anthologien, Schulbüchern und Literaturgeschichten, welche für die Kanonisierung eines Autors besonders bedeutsam sind, aus dem thematisch wesentlich breiter gefächerten Werk der Droste vorwiegend auf diese ‚typischen Frauenthemen‘ beschränkte.⁴⁰⁰ Dies wirkt bis zur Gegenwart fort, wenn man die Textauswahl heute im Gebrauch befindlicher Schulbücher betrachtet.

Die Schülerinnen und Schüler sollten daher aufgefordert werden, im lyrischen Werk der Droste Texte aufzuspüren, die nicht den typisch *biedermeierlichen* Erwartungen an schreibende Frauen entsprechen und deshalb kaum in Lehrwerken und Textsammlungen auftauchen. Es ist jedoch auch wichtig, über die aus der Lektüre gewonnenen Wertungsmaßstäbe des 19. Jahrhunderts nicht vorschnell aus heutiger Sicht zu urteilen und sie pauschal als frauenfeindlich abzuqualifizieren. Denn heute chauvinistisch erscheinende Aussagen waren zu dieser Zeit ebenso verbreitet wie es heute die Zustimmung zur Gleichberechtigung der Geschlechter ist. Das belegen z. B. Äußerungen bedeutender Autoren des 18. und 19. Jahrhunderts, die den Schüler/innen in diesem Kontext vorgestellt werden sollten:

Noch ein paar Worte über die Begierde der Weiber, Schriftstellerei zu treiben, die sich unter ihnen immer weiter verbreitet. Es lassen sich nur zwei Zwecke der Schriftstellerei denken; entweder der, neue Entdeckungen in den Wissenschaften der Prüfung der Gelehrten vorzulegen; oder der, das schon Bekannte, und Ausgemachte durch populäre Darstellung weiter zu verbreiten. – Entdeckungen können die Weiber nicht machen [...]. Populäre Schriften für Weiber, Schriften über die weibliche Erziehung, Sittenlehren für das weibliche Geschlecht, als solches, können die Weiber am zweckmässigsten schreiben [...]. Es versteht sich, daß die Verfasserin dann auch als Weib schreiben, und in ihrer Schrift, als Weib, nicht als ein übel verkleideter Mann erscheinen wollen müsste. – Ich habe [...] vorausgesetzt, dass das Weib lediglich um zu nützen, und um einem entdeckten Bedürfnisse ihres Geschlechts abzuhelfen, führ ihr Geschlecht, keineswegs aber aus Ruhmsucht und Eitelkeit für das unsere

400 Vgl. Heydebrand u. Winko 1996, 222 ff.

schreibe. Ausser, dass in dem letzteren Falle ihre Producte wenig literarischen Werth haben werden, würde auch dem moralischen Werthe der Verfasserin dadurch grosser Abbruch geschehen.⁴⁰¹

So haben wir denn auch nicht ohne Kopfschütteln bemerken können, daß die anmuthigen und liebevollen Naturen, die in dem Roman unserer Freundin Eleutherie ihr Spiel treiben sich als Anti-Naturphilosophen ankündigen und bei dieser Gelegenheit immer außerordentlich verdrießlich werden. ‚Sollte man sich mit so einem Gesichtchen von Politik unterhalten?‘ sagte der Herzog Regent zu einer seiner Geliebten, indem er sie vor den Spiegel führte; und so möchte man auch zu Adalaiden dieses Romans sagen: sollte man mit so viel Liebenswürdigkeit, Gefühl und Lebenslust an Philosophie überhaupt, geschweige an Naturphilosophie denken? Das Beste dabei bleibt, daß sie selbst fühlt, wie wenig dergleichen Äußerungen einer weiblichen Feder geziemen.⁴⁰²

Im Anschluss an oder auch vor der Lektüre dieser Texte steht die Aufforderung an die Schüler/innen, sich im Internet und in Sozialgeschichten über die rechtliche und soziale Stellung der Frau im ausgehenden 18./frühen 19. Jahrhundert, denen diese Texte entstammen, zu informieren.⁴⁰³

Was durften Frauen und wozu brauchten sie die Erlaubnis ihres Ehemannes? Wie war die rechtliche Stellung der Frau im 19. Jahrhundert? Konsultieren Sie diesbezüglich folgende Literatur:

- Arnaud-Duc, Nicole. Geschichte der Frauen 1994: »Die Widersprüche des Gesetzes«, 97–140⁴⁰⁴
- Panke-Kochinke, Birgit 1991: Die anständige Frau. Konzeption und Umsetzung bürgerlicher Moral im 18. und 19. Jahrhundert, 104–112⁴⁰⁵

Durften Frauen studieren? Wie war ihre Ausbildung? Welche Bildungs- und Berufschancen standen Frauen zu Goethes Zeit offen? Konsultieren Sie diesbezüglich folgende Literatur:

- Hoock-Demarle, Marie-Claire. Geschichte der Frauen 1994: »Lesen und Schreiben in Deutschland«, 165–186⁴⁰⁶
- Jacobi, Juliane. Geschichte der Frauen 1994: »Zwischen Erwerbsfleiß und Bildungsreligion – Mädchenbildung in Deutschland«, 167–182⁴⁰⁷

401 Fichte 1845–1846, Bd. 3, 352 f.

402 Goethe, Johann Wolfgang von 1901, 382

403 Vgl. dazu Fraisse u. Duby (Hg.) 1994

404 Vgl. Arnaud-Duc 1994

405 Vgl. Panke-Kochinke 1991

406 Vgl. Hoock-Demarle 1994

407 Vgl. Jacobi 1994

Gab es weibliche Autorinnen? Wo durften/konnten sie Literatur publizieren? Konsultieren Sie diesbezüglich folgende Literatur:

- Runge, Anita 1997: Literarische Praxis von Frauen um 1800. Briefroman, Autobiographie, Märchen, 9–33⁴⁰⁸
- Becker-Cantarino, Barbara 2000: Schriftstellerinnen der Romantik, 19–42⁴⁰⁹

Publikationsmöglichkeiten für Frauen gab es ab dem Ende des 18. und im 19. Jahrhundert zunächst in den ‚moralischen Wochenschriften‘ oder in den ab dem 18. Jahrhundert gegründeten ‚Zeitschriften für Frauenzimmer‘, ‚Musenalmanachen‘, ‚Damenkalendern‘ oder ‚Taschenbüchern für Damen‘, wo Frauen meist anonym kleinere Arbeiten oder Fortsetzungsromane veröffentlichen konnten. Daneben entstand wegen der zunehmenden Alphabetisierung von Frauen eine exponentiell ansteigende Romanproduktion, nicht zuletzt aus der Hand von Frauen, die sich aber vorwiegend auf triviale und eskapistische Liebes-, Schauer- und Ritterromane beschränkte. Nicht zuletzt führte das identifikatorische Leseverhalten von Frauen und das daraus resultierende Verlangen nach Literatur, deren Rezeption eher Einfühlung als umfangreiche Vorbildung erforderte, zu einem tiefgreifenden Wandel des literarischen Marktes und auch des literarischen Gattungsspektrums. Auch männliche Autoren verfassten Romane, konnten sie doch auf das weibliche Lesepublikum schon aus finanziellen Gründen kaum mehr verzichten.⁴¹⁰

Bettina von Arnim und Annette von Droste-Hülshoff, zwei der wenigen bis heute gelesenen Autorinnen des 19. Jahrhunderts, entstammten beide dem Adel. Ihre Rolle sah weder Erwerbsarbeit noch öffentliches Auftreten vor, vielmehr hatten sie sich vorrangig der Kindererziehung und Familienarbeit zu widmen. Literarisch produktive Frauen gerieten dadurch zwangsläufig in einen Rollenkonflikt, der sich auch im Selbstverständnis zeitgenössischer Autorinnen äußert, das i.d.R. das damalige Frauenbild widerspiegelt. So äußert etwa die Schriftstellerin Therese Huber:

Ich schrieb, um meinem Mann die Mittel zu erleichtern, Weib und Kinder zu ernähren, und nie erfuhr es bis zu Hubers Tod ein Mensch, daß ich die Feder ansetzte! – nur Zeitungsartikel übersetzen, mußte man mich für fähig halten, weil diese von meiner Hand in die Druckerei kamen. So verdiente ich wohl die Hälfte unseres Einkommens, indem ich mit dem Kinde an der Brust, neben der Wiege und in den Nachtstunden, wo alles schlief, meinen Kopf dadurch erhellte, daß ich die heftigen Gefühle meines

408 Vgl. Runge, Anita 1997

409 Vgl. Becker-Cantarino 2000

410 Vgl. ebd., 34 ff.

Herzens, und den Flug meiner Fantasie in deutliche Bilder einschränkte, und an den Faden einer Erzählung anrehte. Huber schrieb dann meine unförmlichen Broullions [Konzepte] ins Reine, feilte, malte aus und beschnitt.⁴¹¹

Mit literarischen Arbeiten an die Öffentlichkeit zu treten und zugleich die ‚häuslichen Pflichten‘ nicht zu vernachlässigen, war für viele Frauen kaum zu schaffen. Der Ehemann besaß bis weit ins 19. Jahrhundert die ‚Geschlechtsvormundschaft‘⁴¹², was die wirtschaftliche und rechtliche Vertretung und sogar ein ‚Züchtigungsrecht‘⁴¹³ beinhaltete. Annette von Droste-Hülshoffs ‚bezahlte‘ daher ihre relative ‚dichterische Freiheit‘ mit lebenslanger Ehelosigkeit. Bettina von Arnim, die sieben Kinder gebar und aufzog, konnte sich erst in der zweiten Lebenshälfte und nach dem Tod ihres Mannes, der für seine Zeit ein eher toleranter Ehemann war, dem eigenen Schreiben und ihrem politischen Engagement widmen. Davor wirkte sie lediglich im Hintergrund an literarischen Arbeiten ihres Bruders Clemens Brentano und ihres Ehemanns Achim von Arnim mit und veröffentlichte erst nach dessen Tod eigene Arbeiten. Zuarbeiterin männlicher Autoren, vor allem des Ehemannes, zu sein, war eine Bewältigungsstrategie der Ausgrenzung aus dem literarischen Diskurs (z. B. Luise Gottscheds oder Caroline Böhmer Schlegel-Schellings). Eine andere war die Tätigkeit als Übersetzerin, die es ebenfalls ermöglichte, anonym zu bleiben (z. B. im Falle Therese Hubers). Eine weitere Möglichkeit war, Texte anonym oder unter Pseudonymen zu veröffentlichen, wie es ebenfalls Therese Huber bis zu ihrem 54. Lebensjahr tat. Erst 1811, als ihr Ehemann schon sieben Jahre tot war, gab sie ihre Anonymität auf.⁴¹⁴

Auch hätten viele Frauen ohne männliche Förderer nicht literarisch reüssiert. Das gilt auch für Bettina von Arnim, die mit mehreren bekannten Autoren verwandt war und die vor allem durch ihre freundschaftlich-erotische Beziehung zu Goethe und ihren darauf aufbauenden Goethe-Roman als Schriftstellerin bekannt wurde, auch hatte sie von ihrem verstorbenen Ehemann einen eigenen Verlag geerbt, was ihr das Publizieren wesentlich erleichterte. Auch die Droste hätte ohne Levin Schücking, einen zur damaligen Zeit sehr erfolgreichen Autor und Publizisten, wohl nie die Bekanntheit erlangt, die sie heute besitzt. Ähnlich hilfreich war in dieser Hinsicht auch die Aufnahme der Novelle „Die

411 ebd., 19

412 ebd., 20

413 ebd., 21

414 Vgl. ebd., 19–21

Judenbuche⁴¹⁵ (1842) in den „Deutschen Novellenschatz“⁴¹⁶ im Jahr 1876 durch dessen Herausgeber Paul Heyse.

Immer wieder werden in Literaturgeschichten und Schulbüchern schreibenden Frauen eigene Kapitel gewidmet.⁴¹⁷ Von den literaturwissenschaftlichen *Gender Studies* werden solche gut gemeinten Ansätze zu einer Kanonisierung weiblicher Autoren mit gemischten Gefühlen betrachtet. Einerseits erkennen Gender-Forscher/innen wie Erdmute Sylvester-Habenicht an, dass es wichtig ist, weibliche Autoren bekannter zu machen und ihre Leistungen mehr zu würdigen, andererseits tragen gerade solche kollektivbiographischen Ansätze dazu bei, dass weibliche Autorinnen im „Ghetto der Frauenliteratur“⁴¹⁸ verbleiben.

Die modernen *Gender Studies* unterscheiden sich insofern grundlegend von der feministisch orientierten Literaturwissenschaft der 1980er Jahre, als dass sie es vermeiden, von einer spezifisch ‚weiblichen Ästhetik‘ zu sprechen und nach dieser zu fahnden, sondern schlicht die historisch variablen Diskursbedingungen rekonstruieren, unter denen weibliches (und männliches) Schreiben jeweils stattgefunden hat. Erst diese Diskursbedingungen haben ‚spezifisch weibliche‘ Schreibweisen als sozial determiniertes Rollenverhalten hervorgebracht, das jedoch keineswegs zwangsläufig biographischen Ursprungs ist, sondern lediglich Tendenzen beinhaltet, die andererseits auch nicht generalisiert werden können. Die Behauptung, dass Frauen ‚anders schreiben‘ ist somit nicht ganz falsch, aber viel zu undifferenziert. Um dies im Unterricht zu diskutieren und zu klären, können die Texte von Marcel Reich-Ranicki⁴¹⁹ (vgl. Abb. 90), Christoph Hein⁴²⁰ (vgl. Abb. 57) und Ruth Klüger⁴²¹ (vgl. Abb. 39) als Grundlage dienen.

Dass Frauen weit weniger stark im Kanon vertreten sind als Männer, liegt nicht zuletzt daran, dass sie in Gattungen hervorgetreten sind, die bis heute, weil sie nicht der Goethe’schen Gattungstrias ‚Dramatik, Epik, Lyrik‘ entsprechen, als literarisch minderwertig gelten – genau deshalb standen sie Frauen im 18., 19. und auch noch im frühen 20. Jahrhundert offen:

415 Vgl. Droste-Hülshoff 1980

416 Vgl. Heyse (Hg.) 1876

417 Vgl. Beutin, Ehlert, Emmerich u. et.al. 2008, 180 ff. („Schreibende Frauen der Romantik“) und Einecke u. Nutz (Hg.) 2009, 229 f.

418 Sylvester-Habenicht 2010, 271

419 Vgl. Reich-Ranicki 2014, 55 ff.

420 Vgl. Hein 2012

421 Klüger 2004, 7 ff.

[S]ie [Autorinnen, *Anm. v. M.P.*] werden marginalisiert, weil literarische Genres, die historisch insbesondere Frauen aufgrund zeitspezifischer Geschlechtszuweisungen favorisiert haben, i. W. unberücksichtigt bleiben, weil diese nach Maßgabe der Kunstautonomie eben heteronome Zwecke erfüllen. Das betrifft z. B. die Reise-, Brief-, Tagebuchliteratur, Memoiren, Autobiografien, Biografien, Rezensionen etc.⁴²²

Viele Frauen im 18. und 19. Jahrhundert traten daher mit autobiographischen Schreibformen, z. B. mit Briefen oder Briefromanen, an die Öffentlichkeit, z. B. Sophie von La Roche oder Bettina von Arnim. Rahel Varnhagen veröffentlichte sogar ausschließlich Briefe. Dies ist umso verständlicher vor dem Hintergrund der Transformation, die diese Gattung während der *Aufklärung* erfuhr und die ihre Benutzung durch schreibende Frauen einerseits beförderte, andererseits von diesen vorangetrieben wurde:

Innerhalb seiner nicht-fiktionalen und abgesehen von Anrede und Grußformel am Schluss vollkommen offenen Grundstruktur gab der Brief auch der Erfindungsgabe der Schreiberin viel Raum. Er ermöglichte eine mehr oder weniger phantasievolle Selbstdarstellung und ebenso kritische Selbstreflexion. Eine klare Abgrenzung zwischen Authentizität (Dokumentcharakter) und Fiktion (Literatur) im Brief gibt es nicht, wohl aber sind damit zwei wichtige Pole des Briefes benannt.

[...]

Die Briefe führten weiter zur Literatur, zu Essays und Reiseberichten, zum Briefroman und zu eigenständigen Briefbüchern, wie an ausgewählten, charakteristischen Beispielen zu zeigen ist.⁴²³

Besonders die Frauen und die Literaten des aufstrebenden Bildungsbürgertums kultivierten den persönlichen, gefühlvollen, literarisierten Freundschafts-Brief und stilisierten den Brief als Gespräch mit dem abwesenden Freund und als Selbstdarstellung; der Brief war halb öffentlich, entweder nur für einen Adressaten bestimmt, aber in der Regel für den gesamten familialen und geselligen Kreis. Ein ‚guter‘ Brief war wie eine Visitenkarte der individuellen Persönlichkeit, ‚schöne‘ Briefe zu schreiben wurde wie das gute Tanzen oder Singen eine gesellige Fähigkeit, die urbane Bildung im Lesen und Schreiben, Beherrschung der Muttersprache und des Französischen erforderte. Die Briefe waren jedoch, abgesehen von geheimen Liebesbriefen, selten nur für die Augen des Empfängers bestimmt; besonders die Freundschaftsbriefe der ‚empfindsamen‘ Zirkel im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts und in den Romantikerkreisen wurden je nach Inhalt und Person an Freunde weitergereicht, Partien daraus abgeschrieben oder ‚schöne‘ Stellen ausgewählt und der Familie und den Besuchern vorgelesen, später (teilweise) publiziert und Stellen daraus in literarischen Werken verwendet. Das geschah etwa mit den Briefen von Frauen, die Wieland oder Klopstock im Züricher Kreis erhielten, mit Stellen aus den Briefwechseln der Verlobten

422 Sylvester-Habenicht 2010, 264

423 Becker-Cantarino 2000, 151

Caroline Flachsland und Herder oder mit den Briefen im Kreise der Sophie von La Roche, auch mit Dorothea Schlegels Briefen an Schleiermacher in Berlin, im Briefwechsel zwischen den Geschwistern Brentano und Karoline von Günderode. Denn das Vorlesen im Familien- oder geselligen Kreis, das Weiterreichen von Informationen in Briefen (wie auch das Beschaffen und Verleihen von Büchern) waren wichtige Formen der Geselligkeit und der Kommunikation.

Briefsteller und Regeln zur Abfassung von Briefen waren in der Generation der Romantiker längst passé, als die individuelle, originelle, eigene, geniale Wortschöpfung der Inbegriff literarischer Kreativität war. Die offene Form und der thematisch nicht festgelegte Inhalt des Privatbriefes eigneten sich für den individuellen Ausdruck. In seiner unsystematischen Form, Gedanken zu reihen, abrupt zu einem anderen Thema überzugehen oder epigrammatisch kurz etwas anzudeuten, kam der Brief dem Fragment nahe, das Friedrich Schlegel im *Athenäum* zur bevorzugten literarischen Form erhoben hatte. Der Brief wurde auch theoretisch in die Nähe des philosophischen Gesprächs, des Dialogs, gerückt.⁴²⁴

Schon die (zumeist fingierten) ‚Briefe‘ in den moralischen Wochenschriften näherten sich oft einem Essay, indem der Brief ein Thema verständlich erläuterte und zur unmittelbaren Information beitrug. Schriften dieser Art, die nicht als gelehrte Traktate mit Fußnoten, wohl aber in aufgelockerter, lebendiger, ansprechender Form eines Essays belehrend-informative Inhalte und Meinungen brachten, hießen im 18. Jahrhundert zumeist ‚Briefe‘. Hatten besonders die Aufklärer sich dieser Form bedient, wie etwa in den literaturkritischen *Briefen die Neueste Literatur betreffend* (1761), und hatte es hier noch keinen Beitrag von einer Frau gegeben, so begannen Frauen mit dieser Form gegen Ende des 18. Jahrhunderts, ihre Meinungen über wichtige Fragen in ‚Briefe‘ einzukleiden und zu äußern. Sie vermieden damit den Anschein einer professionellen Gelehrsamkeit, die ihnen nicht zugebilligt wurde, und einer politischen Meinung, die sie noch weniger hätten äußern dürfen.⁴²⁵

Im Zusammenhang mit der Lektüre dieser ‚kleinen Gattungsgeschichte‘ stehen folgende Fragen zur Texterschließung, die eine Brücke zur Gegenwart schlagen und den medial beeinflussten Gattungswandel in späterer Zeit thematisieren:

Welche formalen Erfordernisse und welche thematischen Vorgaben macht die Briefgattung im frühen 19. Jahrhundert?

Vergleichen Sie die damalige Funktion der Gattung ‚Brief‘ mit ihrer heutigen Funktion! Welche Rolle spielten Briefe damals und heute im privaten und öffentlichen Leben?

Weshalb verwendeten gerade Frauen diese Gattung im 18. und 19. Jahrhundert besonders häufig? (mangelnde Bildung, Gattungskanon, Freundschafts- und

424 ebd., 166 f.

425 ebd., 172

Geselligkeitskultur, formale und soziale Beschränkungen waren hier nicht so stark; die Gattung war in der Übergangszone zwischen Privat- und öffentlicher Sphäre angesiedelt etc.)

Welche Misch- und Übergangsformen mit/zu anderen Gattungen gab es zu Zeiten der Romantiker/innen? (z. B. Essay, Reisebericht)

Informieren Sie sich über den sogenannten Briefroman! Wie werden Briefe dort verwendet (z. B. in Bettina von Arnims Roman „Goethes Briefwechsel mit einem Kinde“⁴²⁶)?

Weshalb verwendete Goethe für seinen „Werther“⁴²⁷ die Gattung des Briefromans? Welcher Epoche wird das Werk zugerechnet? (Empfindsamkeit = Weiblichkeits-Stereotyp)

Recherchieren Sie, in welchen (autobiographischen) Gattungen sich (auch weniger bekannte) Schriftstellerinnen im 19. Jahrhundert über die Briefliteratur hinaus betätigt haben!

2.4.11 Ganzschriften im Unterricht I: Biographien und Metabiographien

Eine Möglichkeit, mehrere Aspekte biographischen Schreibens *en bloc* zu behandeln ist die Lektüre einer biographischen oder metabiographischen Ganzschrift. An metabiographischen Texten bieten sich die hier bereits mehrfach zitierten metabiographischen Aufsätze von Dieter Kühn „Werkreflexion, Stichwort: literarische Biographie“⁴²⁸ und Günter de Bruyns „Das erzählte Ich“⁴²⁹ an. Kühns oder de Bruyns metabiographische Schriften eignen sich ausschließlich für die Sekundarstufe II. Eine biographische Ganzschrift, die auch mit Schüler/innen der Sekundarstufe I gelesen werden kann, ist Frederik Hetmanns „Bettina und Achim. Die Geschichte einer Liebe“⁴³⁰ (1984). Auf der Grundlage von Quellen, die sich, wie oben gezeigt, entweder anhand anderer Biographien Bettina und Achim von Arnims oder durch das Studium autobiographischer Texte, z. B. Bettina von Arnims „Aus meinem Leben“⁴³¹, ausfindig machen lassen, gestaltet der Autor Bettina und Achim von Arnims gemeinsame Biographie literarisch aus, indem er auch fiktive Dialoge, introspektive Passagen und dramatisierende

426 Vgl. Arnim 1984

427 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1994

428 Kühn 2002

429 Bruyn 1995

430 Hetmann 1994

431 Arnim 2009

Elemente einbaut. Viele Leerstellen des Romans können im Rahmen produktionsorientierter Schreibaufgaben gefüllt werden, die sich an die literarischen Gestaltungsweisen dieser Biographie anlehnen. Beispielsweise können die Schüler/innen den Text, der aus der übergeordneten Sicht des Biographen erzählt ist, passagenweise aus der Sicht Bettinas oder Achims neu erzählen und sich dabei an Originaltexten Bettina oder Achim von Arnims orientieren. Die dezidierte Benennung der Verfasserperspektive bewirkt hier auch eine stilistische Zuspitzung, wie sie Abraham für das gestaltend-perspektivische Interpretieren literarischer Texte fordert (vgl. Kap 4.7).⁴³² Beispielaufgabe:

*Lesen Sie die Passage, in der Achim versucht, Bettina im Kornfeld zum ersten Mal zu küssen*⁴³³ (vgl. Abb. 40): „Denn morgen...lange Zeit.“ Erzählen Sie die Passage aus Achim von Arnims Sicht!

Als Klassenlektüre für die Sekundarstufe II eignet sich auch Julian Barnes' metabiographischer Roman „Flauberts Papagei“⁴³⁴ (1987). Da der Roman eher eine Essaysammlung ist, können auch nur einzelne Kapitel gelesen werden, von denen die biographiedidaktisch ertragreichsten im Folgenden vorgestellt werden. Die (auszugsweise) Lektüre dieser Metabiographie, in der biographietheoretische Fragen narrativ und metaphorisch entfaltet werden, dürfte auf Schüler/innen motivierender wirken als die Lektüre explikativer Texte zu biographietheoretischen Sachverhalten. Da der Plot aus der Perspektive eines Biographen erzählt wird, regt die Lektüre auch zu eigenen Schreib- und Lösungsversuchen der im Roman angesprochenen Probleme biographischer Produktion an.

Im ersten Kapitel geht es um einen Papagei, den Gustave Flaubert angeblich auf dem Schreibtisch stehen hatte, als er „Ein schlichtes Herz“⁴³⁵ (1877) schrieb, in dem ein Papagei eine wichtige Rolle spielt. Diesen Papagei findet der fiktive Flaubert-Biograph Jeffrey Braithwaite, Erzähler des Romans, im Flaubert-Museum in Rouen; in einer zweiten Flaubert-Gedenkstätte taucht ein weiterer Papagei auf. Welcher ist nun der echte? Ausgehend von dieser Frage entfaltet Barnes im Laufe des Romans verschiedene biographische Probleme. Im ersten Kapitel geht es unter anderem darum, ob Schriftsteller auch eine Art Papagei

432 Vgl. Abraham 1994, 101 ff.

433 Vgl. Hetmann 1994, 86 f.

434 Barnes 1993. Auch Wolfgang Hildesheimers „Marbot“ (1981), Bertolt Brechts „Die Geschäfte des Herrn Julius Cäsar“ (1939) (vgl. Brecht 1980) oder Max Frischs Theaterstück „Biografie: ein Spiel“ (1967) (vgl. Frisch 1976) kommen als fiktionale Metabiographien für eine Klassenlektüre in der Sekundarstufe II in Frage.

435 Vgl. Flaubert 1920

sind, die nur bereits Vorhandenes nachplappern, wohl eine Anspielung auf postmoderne/poststrukturalistische Literaturtheorien. In einem biographietheoretischen Kursus interessiert aber vor allem die Frage: Ist diese Allegorie auch auf den Biographen einer Person anwendbar, über die schon viel geschrieben wurde? Man kann den (doppelten) Papagei jedoch auch als Symbol für das Bild des Schriftstellers betrachten, wie es sich der Nachwelt darbietet. Es gibt ihn in hundertfacher Ausführung, doch welcher ist der ‚echte‘?

Im zweiten Kapitel des Romans erscheinen dementsprechend mehrere tabellarische Lebensläufe des französischen Autors Flaubert, die sich – je nach Autor und Darstellungsinteresse – grundlegend unterscheiden und ein völlig verschiedenes Bild des Autors zeichnen.

Im dritten Kapitel entdeckt ein Literaturhistoriker ein Bündel bislang unbekannter Briefe Flauberts und einer seiner wahrscheinlichen Geliebten, die Licht in diese bis dahin nebulös erscheinende Liebesbeziehung Flauberts bringen könnten. Doch der Finder entscheidet sich für das Verbrennen der Briefe, noch bevor er sie jemandem gezeigt hat, und folgt damit einem angeblichen Wunsch Flauberts. Es geht also um den Umgang mit Quellen, auch um dessen ethische Aspekte. Parallelen zu Kafka dürfen an dieser Stelle gesponnen werden!

Im vierten Kapitel erfolgt eine mosaikartige Annäherung an Flaubert anhand verschiedener Tiergattungen (Bär, Wolf etc.). Es handelt sich hierbei um eine Erzählstrategie, die mit Flauberts Person korrespondiert, der offenbar ein großes Interesse an Tieren hatte. Die Form, die Barnes hier wählt, entspricht Dieter Kühns oben erläuterten Ableitung der biographischen Form aus dem Leben der/des Biographierten (vgl. Kap. 2.4.5).

In Kapitel neun („Die Flaubert-Apokryphen“⁴³⁶) geht es um die ‚ungelebten Leben‘ und ‚ungeschriebene Werke‘, von denen Flaubert in seinen frühen autobiographischen Schriften berichtet. Die Frage ‚Was wäre gewesen, wenn...?‘, gerät hier als durchaus legitime Überlegung literarischer Biographik ins Blickfeld des Lesers und bietet – hier dem Autor Barnes, in biographischen Lernarrangements auch Schülerinnen und Schülern – Raum für kreative Schreibversuche.

Kapitel zwölf ist überschrieben mit „Braithwaites Wörterbuch der übernommenen Ideen“ und ähnelt Laszlo Földényis Kleist-Biographie „Heinrich von Kleist. Im Netz der Wörter“⁴³⁷ („übernommene Ideen“⁴³⁸ vielleicht deshalb,

436 Barnes 1993, 166

437 Vgl. Földényi 1999

438 Barnes 1993, 225

weil der Biograph hier, wie auch an anderer Stelle, eine poststrukturalistische Literaturauffassung vertritt: Jede Neuschöpfung ist nur eine Kombination bereits vorhandener Materialien und Texte). Es handelt sich um einen Versuch, der Biographie Flauberts eine andere Struktur zu geben als die übliche linear-chronologische.

Im Schlusskapitel 15 wird schließlich das Anfangsmotiv des doppelten Papageis wiederaufgenommen. Es stellt sich heraus, dass beide oben genannten Flaubert-Museen einst bei jenem naturhistorischen Museum anfragten, von dem Flaubert nachweislich den ausgestopften Papagei ausgeborgt hatte. Das Museum besaß 50 ausgestopfte Papageien und beide Gedenkstätten suchten sich denjenigen aus, der ihrer Meinung nach Flauberts Papagei, so wie er ihn in „Ein schlichtes Herz“ (1877) beschrieben hatte, am nächsten kam. Doch: „Erstens, Flaubert war ein Künstler. [...] Bloß weil er einen Papagei ausgeliehen hatte, sollte er ihn auch so beschreiben, wie er war?“⁴³⁹ Hier nähert sich Barnes Paul de Mans dekonstruktivistischer Position, dass sich Leben und Werk gegenseitig beeinflussen und in Frage stellen, ein gleichwertiges Spiel der Kräfte (vgl. Kap. 4.11).⁴⁴⁰ Für den Biographen verhalten sich Leben und Werk also wie die sprichwörtliche ‚Henne und das Ei‘.

2.4.12 Ganzschriften im Unterricht II: Biographischer Roman

Daniel Kehlmanns historischer Roman „Die Vermessung der Welt“⁴⁴¹ (2005) über den Naturforscher Alexander von Humboldt und den Mathematiker Carl Friedrich Gauß war nicht nur einer der meistverkauften und -gelobten deutschsprachigen Romane der jüngsten Vergangenheit, er rangiert mittlerweile auch im ‚heimlichen‘ Schulkanon ganz oben bei den Klassenlektüren der *Gegenwartsliteratur*. Ein Indiz dafür sind die vielen Schüler- und Unterrichtshilfen, die zu diesem Werk mittlerweile erschienen sind. In keiner der in dieser Arbeit betrachteten Unterrichtshilfen⁴⁴² wird jedoch die Frage nach der Fiktionalität bzw. Faktualität des Romans fundiert erörtert oder gar zum Thema einer eigenen Unterrichtseinheit gemacht. Nicht einmal in Wolfgang Pütz’

439 ebd., 275

440 „Wir nehmen an, das Leben würde die Autobiographie hervorbringen wie eine Handlung ihre Folgen, aber können wir nicht mit gleicher Berechtigung davon ausgehen, das autobiographische Vorhaben würde seinerseits das Leben hervorbringen und bestimmen?“ (Man 1993a, 132)

441 Kehlmann 2006

442 Vgl. Hellberg 2012; Müller-Völkl u. Völkl 2007; Nadolny 2014; Nickel (Hg.) 2008; Pütz 2008; Schäfer 2011; Spitzley 2011; Wrobel 2013

Empfehlungen für den Leistungskurs Deutsch taucht dieses Problem explizit auf, dort gibt es lediglich einen Unterrichtsvorschlag zum Thema „Die Vermessung der Welt als biographischer und historischer Roman“⁴⁴³. Dazu heißt es:

Einsichtnahme in die epochale Situation der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert:
Geistesgeschichte: Spätaufklärung; Fortentwicklung wissenschaftlichen Denkens;
Rationalismus
Politik: deutschnationale und demokratische Tendenzen
Kunst: Klassik im Übergang zur Romantik⁴⁴⁴

Die Fiktionalitäts-/Faktualitätsfrage, die in diese Einheit gut passen würde, wird nicht erwähnt. Dabei weist Kehlmann in seinem Essay zum Roman „Wo ist Carlos Montúfar?“⁴⁴⁵ (2005), das in einigen der gesichteten Unterrichtsmaterialien zitiert und den Schülern und Schülerinnen in Auszügen als kontextualisierendes Material zur Verfügung gestellt wird,⁴⁴⁶ sowie in diversen Interviews selbst darauf hin, dass die Frage nach der Fiktionalität bzw. Faktualität für ihn eine der zentralen Fragen des Roman ist. In „Wer war Carlos Montufar?“⁴⁴⁷ karikiert der Autor einen seiner früheren Literaturprofessoren, der historische Romane pauschal als „unzuverlässig und trivial“ bezeichnet hatte: „Man lebe im Heute, und wer sich anderen Zeiten zuwende, ver falle dem Eskapismus. [...] Dr. S. war ein trauriger Mensch, er las ungern, und so besonders im Heute schien er nicht zu leben.“⁴⁴⁸

In den meisten Unterrichtshilfen zum Roman wird zwar darauf hingewiesen, dass es sich bei diesem nicht um eine Doppelbiographie handle und schon gar nicht um eine historiographische Darstellung, sondern dass der Autor die historischen Fakten künstlerisch bearbeite und auch Anachronismen einflechte:

Auf der anderen Seite ignoriert der Erzähler die Fakten, wenn er etwa Gauß' Mutter als *mollig und melancholisch* (54) beschreibt, während sie in Wirklichkeit *eine heitere und ausgeglichene Frau gewesen zu sein* scheint. Nicht Martin Bartels, sondern der ungarische Studienfreund Wolfgang Bolyai beantwortet die Frage von Gauß' Mutter, ‚ob aus ihrem Sohn etwas werde‘ mit dem Satz: ‚Der erste Mathematiker in Europa‘. Die romaneske Episode des Ballonflugs mit dem französischen Physiker und

443 Pütz 2008, 94

444 ebd., 110

445 Kehlmann 2008

446 Nadolny 2014, 18 f.

447 Kehlmann 2008, 11–25

448 Kehlmann 2008, 12 f.

Luftfahrtpionier Pilâtre de Rozier (vgl. 63–68) ist ebenso frei erfunden wie Gauß' Reise nach Königsberg zu Immanuel Kant (vgl. 93–97) oder der Aufenthalt bei dem Grafen von der Ohe zur Ohe (vgl. 181–190). Die Biografien – so etwa auch diejenige von Ludwig Bieberbach – berichten weder von einem Selbstmordversuch noch von einer ersten Begegnung mit der zukünftigen Ehefrau Johanna während der Durchführung von Vermessungsarbeiten auf dem Land.⁴⁴⁹

Die Erklärungen, die die Unterrichtshilfen für die Abweichungen des Romans von der historischen Überlieferung liefern, bleiben jedoch durchweg oberflächlich und theoretisch-abstrakt. So behauptet z. B. Pütz, Kehlmann folge dem überkommenen Gestaltungsprinzip des „poetischen Realismus, für den die Ästhetisierung der Wirklichkeit einen erkenntnistheoretischen Mehrwert gegenüber der bloßen Abbildung besitzt[e]“ und der hervorhebe, dass „das Wirkliche [...] nicht immer, nicht in allen Fällen das Wahre“⁴⁵⁰ sei. Nicole Spitzley bemüht Aristoteles und Lessing zur Legitimation der künstlerischen Freiheit gegenüber den historischen ‚Fakten‘.⁴⁵¹

Legt man das oben (vgl. Kap. 2.3.4) dargelegte und von Norbert Groeben et al. entworfene Kriterienmodell zur Überprüfung von Fiktionalität/Faktualität eines literarischen Textes zugrunde, so fällt auf, dass fast alle gesichteten Unterrichtsmodelle vor allem semantische Kriterien heranziehen, um die partielle Fiktionalität des Romans zu belegen. Wichtig erscheint ihnen, in welchen Punkten der Roman von den historischen Quellen abweicht oder ihnen sogar widerspricht. Das zu ergründen, ist zwar ein legitimer Bestandteil des ästhetischen Spiels, aber auch problematisch, denn man sollte sich dabei – abgesehen vom prinzipiellen Konstruktionscharakter aller Geschichtsschreibung (vgl. z. B. Hayden White, Kap. 2.3.4) – der Tatsache bewusst sein, dass auch historische Quellen nicht immer Aufschluss über die historische Wirklichkeit geben, insbesondere, wenn sie – wie im Fall Humboldts – vorwiegend autobiographischer Natur sind (v.a. Tagebuchaufzeichnungen). So verweist etwa Wolf Dieter Hellberg durchaus zutreffend mit Blick auf die Erfahrungsberichte heutiger Alpinisten, von denen sich Kehlmann offenbar inspirieren ließ, darauf, dass die im Roman sehr ausführlich gestaltete Episode von der Besteigung des Chimborazo in Ecuador – von Humboldt selbst im Tagebuch nur sehr knapp und nüchtern beschrieben – vielleicht sogar eher den historischen Tatsachen entspricht als Humboldts eigener Bericht.⁴⁵²

449 Pütz 2008, 84

450 Ebd., 76

451 Vgl. Spitzley 2011, 55

452 Vgl. Hellberg 2012, 61 f.

Außerdem genügen semantische Kriterien zur Einschätzung der Fiktionalität/Faktualität eines literarischen Textes nicht (vgl. Kap. 2.3.4), vielmehr kann sich ein fundierter Befund nur aus der Zusammenschau „pragmatischer“, „inhaltlich-semantischer“ und „darstellungsbezogen-formaler“⁴⁵³ Fiktionalitäts-/Faktualitätskriterien ergeben. Zwar führen fast alle gesichteten Unterrichtsmaterialien auch textpragmatische Argumente an, die die erzählte Handlung als zum Teil fiktiv ausweisen, vor allem paratextuelle Äußerungen Kehlmanns (z. B. sein Essay „Wer war Carlos Montufar?“⁴⁵⁴); auch darstellungsbezogene Kriterien werden in den meisten Unterrichtshilfen genannt, besonders die Verwendung der indirekten Rede, die den Stil eines Historikers imitiert und mit deren Hilfe sich Kehlmann auch nach eigenem Bekunden von trivialen historischen Romanen [und populären Biographien, *Anm. v. M.P.*] abgrenzen will,⁴⁵⁵ welche auf illusionsbildendes Erzählen setzen und ungeniert die (unverbürgte) direkte Rede verwenden. Dabei ignorieren jedoch alle untersuchten Unterrichtswerke und auch etliche literaturwissenschaftliche Darstellungen die Tatsache, dass Kehlmann ja gerade kein Fachhistoriker ist und dass Authentifizierungsstrategien im post-modernen Roman oft gerade das Gegenteil bedeuten, d.h. Teil eines ironischen Spiels mit Fiktionalitäts- und Faktualitätsindikatoren sind. Kehlmann selbst deutet eben das im Interview an: „Es sollte so klingen wie ein seriöser Historiker es schreiben würde, wenn er plötzlich verrückt geworden wäre.“⁴⁵⁶

Aus diesem Grund reicht es auch nicht, vermeintlich fiktionalisierende/faktualisierende Darstellungsstrategien auf der Oberflächenebene des Textes lediglich zu bestimmen, sie müssen vielmehr in einen größeren Zusammenhang gestellt werden. Es sind vor allem die metafikcionalen und selbstreferentiellen Passagen des Textes, die in der Zusammenschau so etwas wie ein Werkkonzept bezüglich der Möglichkeit der Darstellung von geschichtlich-biographischen Ereignissen in literarischer Form ergeben und somit als Deutungsfolie einzelner narrativer Techniken, wie z. B. der Dominanz der indirekten Rede, dienen.

Kehlmanns Werkkonzept bezüglich der Frage nach der Möglichkeit literarischen biographischen Erzählens ist anhand verschiedener Motive und Themenkreise beschreibbar, die Kehlmann verwendet, um die Historizität des Textes zu dekonstruieren:⁴⁵⁷ dem Motiv der Fotografie/Daguerrotypie, des (Sensations-)Journalismus, der intertextuellen Bezugnahme auf Werke und Autoren des

453 Nickel-Bacon, Groeben u. Schreier 2000, 294; 296

454 Kehlmann 2008, 11–25

455 Vgl. Interview Kehlmann mit der „FAZ“, 09.02.2006 (Nickel 2008, 32)

456 Interview Kehlmann mit der „FAZ“, 09.02.2006 (Nickel 2008, 33)

457 Vgl. dazu Marx 2008

„magischen Realismus“ sowie der Haltung der Hauptfiguren dem literarischen Erzählen an sich gegenüber (in Opposition zur naturwissenschaftlichen Methode der ‚Vermessung‘). Diese selbstreferentiellen Elemente des Romans werden zwar in den gesichteten Unterrichtshilfen zum Teil erwähnt, aber nirgends vollständig aufgeführt und schlüssig miteinander in Zusammenhang gebracht. Meistens werden sie nur sehr oberflächlich interpretiert.⁴⁵⁸ Im Folgenden soll nun versucht werden, anhand einschlägiger Textstellen und deren Interpretationen eine Möglichkeit für den Literaturunterricht aufzuzeigen und induktiv, d.h. ausgehend von konkreten Textpassagen, das Verhältnis zwischen biographisch-historischer Realität und Fiktion im Roman zu erarbeiten.

Zu Beginn des Romans, in dem das erste Zusammentreffen von Gauß und Humboldt geschildert wird, will Humboldt dies auf einer Daguerrotypie festhalten, doch der Versuch misslingt. Als Humboldt später die belichtete Kupferplatte untersucht, entdeckt er darauf nur „die verschwommene Zeichnung von etwas, das aussah wie eine Landschaft unter Wasser. Mittendrin eine Hand, drei Schuhe, eine Schulter, der Ärmelaufschlag einer Uniform und der untere Teil eines Ohres. Oder doch nicht?“⁴⁵⁹

Humboldts Faszination für das neue Medium ist dennoch ungebrochen. Ihm geht es um eine möglichst genaue, mimetische Abbildung der Realität. Danach strebt er auch in seinen eigenen Experimenten, gerät regelrecht in Ekstase, wenn etwas vermessen wird: „Die Erregung ließ ihn mehrere Nächte nicht schlafen.“⁴⁶⁰ Es wird deklamiert,

[d]as Ende des Weges sei in Sicht, die Vermessung der Welt fast abgeschlossen. Der Kosmos werde ein begriffener sein, alle Schwierigkeiten menschlichen Anfangs, wie Angst, Krieg und Ausbeutung, würden in die Vergangenheit sinken, [...] und wer könne wissen, ob sie [die Wissenschaft, *Ann. v. M.P.*] nicht eines Tages sogar das Problem des Todes lösen werde.⁴⁶¹

Hier wird deutlich, dass der Glaube an die Wissenschaft für Humboldt eine Art Religion ist. Genauso deutlich wird jedoch das Moment der Komik, der ironischen Überzeichnung jener Wissenschaftsgläubigkeit Humboldts durch den Autor. Dass dies weniger den biographischen Tatsachen als vielmehr Kehlmanns Absicht der pointierten Gegenüberstellung von naturwissenschaftlichen

458 Z. B. wird die indirekte Rede lediglich, wie oben erwähnt, als Mittel der Distanz und Relativierung des ‚Wahrheitsgehalts‘ der Darstellung angesehen.

459 Kehlmann 2006, 17

460 ebd., 39

461 ebd., 238 f.

und literarischen Methoden der Welterfassung geschuldet ist, dürfte auf der Hand liegen, wenn man – kontrastierend – folgende Passage des Romans liest:

Ihm selbst habe Literatur ja nie viel gesagt. Bücher ohne Zahlen beunruhigten ihn. Im Theater habe er sich stets gelangweilt.

Ganz richtig, rief Gauß.

Künstler vergäßen zu leicht ihre Aufgabe: das Vorzeigen dessen, was sei. Künstler hielten Abweichungen für eine Stärke, aber Erfundenes verwirre die Menschen, Stilisierung verfälsche die Welt. Bühnenbilder etwa, die nicht verbergen wollten, dass sie aus Pappe seien, englische Gemälde, deren Hintergrund in Ölsauce schwimme, Romane, die sich in Lügenmärchen verlören, weil der Verfasser seine Flausen an die Namen geschichtlicher Personen binde.

Abscheulich, sagte Gauß.

Er arbeite an einem Katalog von Pflanzen und Naturmerkmalen, an welche zu halten man die Maler gesetzlich verpflichten müsse. Ähnliches sei für die dramatische Dichtung zu empfehlen. Er denke an Listen der Eigenschaften wichtiger Persönlichkeiten, von denen abzuweichen dann nicht mehr in der Freiheit eines Autors liegen dürfe.⁴⁶²

Metafiktional und im Hinblick auf die Faktualität des Romans gelesen, ist dies natürlich ein selbstironischer Selbstkommentar des Autors, der seinen Text damit selbst als ‚Lügenmärchen‘ ausweist.

Alles, was man nicht messen und in Zahlen ausdrücken kann, überfordert und verunsichert den Humboldt des Romans. Das gilt auch für numinose Phänomene, Mythen und phantastische Geschichten, die Humboldt auf seiner Amerika-Reise begegnen:

Kurz vor Teneriffa sichteten sie ein Seeungeheuer. In der Ferne, fast durchsichtig vor dem Horizont, hob sich ein Schlangenleib aus dem Wasser, bildete zwei ringförmige Verschlingungen und blickte mit im Fernrohr sehr deutlich erkennbaren Edelstein-
augen zu ihnen herüber. Um sein Maul hingen barthaardünne Fasern. Schon Sekunden, nachdem es wieder untergetaucht war, glaubte jeder, er hätte es sich eingebildet. Vielleicht die Dünste, sagte Humboldt, oder das schlechte Essen. Er beschloß, nichts darüber aufzuschreiben.⁴⁶³

Die mythisch-düsteren Geschichten seiner indianischen Ruderer kommentiert er nicht, dennoch verfolgen sie ihn im Traum.⁴⁶⁴ Die Ruderer tragen die Namen von Autoren des südamerikanischen ‚magischen Realismus‘: Gabriel (García Márquez), Julio (Cortázar), Carlos (Fuentes) und Mario (Vargas Llosa).⁴⁶⁵ Als

462 ebd., 221 f.

463 ebd., 45

464 Vgl. ebd., 106–110

465 Vgl. dazu Zeyringer 2008, 43

einer von ihnen Humboldt bittet, doch auch einmal eine Geschichte zu erzählen, entgegnet er,

Geschichten wisse er keine, [...]. Auch möge er das Erzählen nicht. Aber er könne das schönste der deutschen Gedichte vortragen, frei ins Spanische übersetzt. Oberhalb aller Bergspitzen sei es still, in den Bäumen kein Wind zu fühlen, auch die Vögel seien ruhig, und bald werde man tot sein.⁴⁶⁶

Literatur und Phantasie sind dem Humboldt des Romans fremd. Die überspitzt-satirische Darstellung zeigt Humboldt eher als Rollenträger denn als historische Figur. Er ist ‚der typische Deutsche‘, nüchtern, sachlich und humorlos:

Dieser traurige Mann habe gar nichts erforscht, sagte Humboldt. Ebenso wenig erforsche ein Vogel die Luft oder ein Fisch das Wasser.

Oder ein Deutscher den Humor, sagt Bonpland.

Humboldt sah ihn mit gerunzelten Brauen an.⁴⁶⁷

Auch konzipiert Kehlmann Humboldt, wie Friedhelm Marx ausführt, als Vertreter einer bestimmten, einseitigen Rezeption der deutschen Klassik, die „deren spielerische, anti-pathetische und ironische Aspekte ausblende“⁴⁶⁸.

Allgemeiner gefasst, könnte man Kehlmanns Humboldt auch als Repräsentanten aufgeklärt-abendländischer Empirik ansehen, die in diametralem Gegensatz zum archaisch-mythischen Denken sowohl anderer Kulturen („magischer Realismus“) als auch der Kunst steht. Dann übte Kehlmann, wie Heinz-Peter Preußner feststellt, Zivilisationskritik, und zwar – was nicht unbedingt typisch für die deutsche Literatur sei – auf ‚undramatische‘, ironisch-heitere Weise.⁴⁶⁹

Es geht Kehlmann jedenfalls nicht um eine Darstellung des historischen Humboldt, sondern um eine satirische Dekonstruktion biographischer, kultureller und literarischer Stereotype. Und es geht im Roman auch um die Mythisierung Humboldts in der Gegenwart, wie sie z. B. auch in der Titelgeschichte des *Spiegel* „Der geniale Abenteurer“ von Matthias Matussek erfolgt⁴⁷⁰ (vgl. Abb. 86), der Kehlmann eine karikierende Überzeichnung des Naturforschers entgegensetzt. Diese Heroisierung Humboldts beginnt im Roman bereits zu dessen Lebzeiten, als er auf seiner Reise von einer zunehmenden Zahl von Journalisten regelrecht verfolgt wird:

466 Kehlmann 2006, 128

467 ebd., 111

468 Marx 2008, 180

469 Vgl. Preußner 2008, 73 f.

470 Vgl. Matussek 13.09.2004

Er bat sie [die Journalisten Wilson und Gomez, *Anm. v. M.P.*], ihn allein zu lassen, er müsse sich konzentrieren.

So arbeite ein großer Forscher, sagte Wilson.

Allein sein, um sich zu konzentrieren, sagte Gomez. Das solle die Welt erfahren!⁴⁷¹

Beim Abstieg sprach sie ein Franzose an. Er heiße Duprés und schreibe für mehrere Pariser Zeitschriften. Eigentlich sei er wegen der von Baudin geleiteten Expedition der Akademie angereist. Aber nun sei Baudin nicht aufgetaucht, und er habe sein Glück kaum fassen können, als er erfahren habe, dass ein noch viel Größerer im Land sei.⁴⁷²

Mehr als den historischen Humboldt hat Kehlmann also die Humboldt-Rezeption der Gegenwart im Auge. Dass er mit seiner provozierenden Humboldt-Satire ins Schwarze getroffen hatte, zeigten zahlreiche Proteste von Humboldt-Anhängern, die, so Kehlmann, „lieber ein pathetisches Bild von dem großen Weltreisenden und makellosen Deutschen zeichnen.“⁴⁷³

Ertragreich erscheint in diesem Zusammenhang deshalb im Unterricht eine Auseinandersetzung mit Stereotypen der Heldenbiographik am Beispiel Alexander von Humboldts, wie sie z. B. in der deutschen Humboldt-Biographik des 19. Jahrhunderts, aber auch noch in zeitgenössischen biographischen Texten auftaucht:

Drei Nationen begehen in diesem Jahre das hundertjährige Gedächtnisfest der Geburt eines ihnen angehörigen großen Mannes. Wenn aber die Franzosen in ihrem ersten Napoleon den kühnen Welteroberer, die Engländer in ihrem Wellington den tapferen Kriegshelden feiern, so werden wir Deutsche das Fest eines Mannes begehen, der nur ein Mann des Friedens, der nur ein Naturforscher war, der aber auch eroberte, auch Reiche begründete und zwar Reiche von ewiger Dauer, nämlich Reiche der Wissenschaft. Unsere Feier gilt unserem Alexander von Humboldt. *Unseren* Humboldt [Hervorh. d. Verf.] nennen wir ihn mit Genugthuung, weil er aus unserer Mitte hervorging; aber der vollendete Humboldt war nicht der Stolz des Vaterlands allein, sondern der Stolz des ganzen Erdballs. Alle gebildeten Völker der Erde nennen ihn den ihrigen, und auch unser Jahrhundert nicht allein, noch viele spätere Jahrhunderte werden von seinem Namen und seinem Geiste erfüllt werden.⁴⁷⁴

Um es mit einem Satz zu sagen: Humboldt war der zugleich strahlendste und mutigste und sanfteste Held, den Deutschland je hervorgebracht hat.

Humboldt, der Entdecker, der Sternschauer, der Weltbürger – wenn es einen Vorzeige-Deutschen, einen Mutmacher-Deutschen geben sollte in diesen düsteren Tagen, dann ihn. In diesen Zeiten, in denen Folter und Massenmorde das großartige

471 Kehlmann 2006, 201

472 ebd., 206

473 Nickel 2008, S. 37; vgl. Interview Kehlmann mit „Der Spiegel“, 05.12.2005

474 Ule, Otto, zit. n. Rupke 2002, 181 f.; vgl. auch Ule 1869

Projekt der Aufklärung täglich annihilieren, leuchtet aus Humboldt das, was der Mensch sein kann.⁴⁷⁵

Das Volk nahm Abschied von seinem Größten, einem Universalgelehrten, einem Weltbürger. Und einem guten Deutschen.⁴⁷⁶

Auch ein interkultureller Vergleich der Humboldt-Rezeption im deutschen, englischen und südamerikanischen Kulturraum, wie ihn Deborah Holmes und Hannes Schweiger anregen, ist möglich.

Im deutschen Kulturraum wurde Humboldt nach Holmes/Schweiger vor allem von linksliberalen Intellektuellen des 19. Jahrhundert als (kultur-)nationale Identifikationsfigur gesehen.⁴⁷⁷ Dabei wurde er – auch literarisch – durchaus in eine Reihe mit Goethe gestellt:

Der Stolz der deutschen Nation ist die deutsche Literatur. Kein Volk der Erde hat so reiche Schätze des Wissens aufzuweisen, unter keinem Volke zählt man so viele und so bedeutende Männer der Wissenschaft, als unter dem deutschen. [...]. Zwei Geister besonders sind es, große, gewaltige, deren Name die alles umfassende Gewalt des Ruhms, der Anerkennung, der Verehrung enthält – zwei Männer, die durch die Größe ihres Geistes nicht nur, auch durch persönliche Freundschaft, hauptsächlich endlich durch eine beinahe gleiche Beseelung des Geistes nahe mit einander verwandt sind, denen die gütige Hand des Schicksals den fruchtbarsten Keim in die Seele gelegt, die höchste Weihe des Genius geliehen, denen sie endlich die Möglichkeit gewährt hat, persönlich eine lange Zeit unter ihren Brüdern zu wandeln als Apostel der Wissenschaft, als Stern ewigen, unvergeßlichen Ruhmes an ihres Volkes wissenschaftlichem Horizont. Unsere Leser wissen diese Männer bereits: Göthe und Alexander von Humboldt sind es, die Koryphäen der deutschen Wissenschaft und Literatur.⁴⁷⁸

Demgegenüber lag der Schwerpunkt der Humboldt-Rezeption im englischen Kulturraum des frühen 19. Jahrhunderts eher auf dessen Leistungen als Abenteuerer und Entdecker. Nicolas Rupke konstatiert in diesem Zusammenhang eine Instrumentalisierung Humboldts für die Expansionspolitik des englischen Kolonialismus:

Das zeigt sich bei einem Blick auf den ‚englischen‘ Humboldt dieser Zeit. Wie oben erwähnt, war MacGillivrays Buch von den Reisen Humboldts angeregt, und er charakterisierte Humboldt nicht als großen Wissenschaftler oder Schriftsteller, sondern als den *adventurous traveller* der *Personal Narrative*. Die Schlüsselmomente in

475 Matussek 13.09.2004, 163

476 ebd., 174

477 Vgl. Schweiger u. Holmes 2009, 410

478 Bussenius, Arthur Friedrich: Alexander von Humboldt. Mit Portrait. In: *Moderne Klassiker: Deutsche Literaturgeschichte der neueren Zeit in Biographien, Kritiken und Proben*. Bd. 9, Cassel: Ernst Balde, 1853, zit. n. Rupke 2002, 179

MacGillivray Biographie betreffen nicht seine Verbindung mit dem deutschen Volk, sondern Humboldts Erforschung der exotischen Wildnis, insbesondere seine Reise auf dem Orinoko. Diese Momente in Humboldts Leben waren es, die viele englische Entdecker und Forschungsreisende interessierten und ihn zu einem Vorbild bei ihrer Beteiligung an den Geschicken des britischen *Empire* machten. In Deutschland war die Verbindung Humboldts mit dem Kolonialismus bis in die achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts kein Gegenstand von öffentlichem Interesse.⁴⁷⁹

Die literarische (und damit kulturelle) Bedeutung von Humboldts Schriften wurde im englischen Raum kaum gewürdigt, vielmehr sogar in Frage gestellt.⁴⁸⁰

In Südamerika erfolgte eine andere Art der Instrumentalisierung für politische Zwecke: Hier dient Humboldt vielen Nationen (darunter besonders Ecuador, Mexiko, Venezuela und Kuba) bis heute als identitätsstiftender nationaler Mythos,⁴⁸¹ mit deutlicher sozialemanzipatorischer und antikolonialistischer Akzentuierung, die auf Humboldts fortschrittliche Haltung in der Unabhängigkeitsfrage der Kolonien bzw. der Rassen- und Sklavenfrage beruht, eine Haltung, die übrigens auch die Humboldt-Rezeption der DDR weitgehend bestimmte⁴⁸² (vgl. Abb. 87).

Es böte sich in diesem Zusammenhang an, in fächerübergreifendem Unterricht mit den Fremdsprachen Englisch und Spanisch, den Fächern Geschichte, Geographie oder naturwissenschaftlichen Disziplinen, der unterschiedlichen Rezeption Alexander von Humboldts in verschiedenen Kulturkreisen auf die Spur zu kommen.⁴⁸³

Im Fall von Kehlmanns Roman „Die Vermessung der Welt“⁴⁸⁴ (2005) lassen sich die Befunde anhand der „inhaltlich-semantische[n]“, „pragmatische[n]“ (v.a. in Form paratextueller Äußerungen des Autors) und „darstellungsbezogen-formale[n]“⁴⁸⁵ Kriterien zur Beurteilung des Fiktionalität/Faktualität des Textes relativ gut zur Deckung bringen: Es handelt sich in wesentlichen Punkten eben nicht um eine historiographische, sondern um eine stark literarisierte Darstellung einzelner ausgewählter Aspekte der Biographien der beiden Hauptpersonen.

479 Rupke 2002, 183 f.

480 Vgl. ebd.

481 Vgl. dazu Acosta 2009; Krumpel 2001

482 Vgl. Kossok 1992

483 Für Lehrer/innen interessant: „Humboldt im Netz“: <http://www.hin-online.de/index.php/hin> (Stand 22.11.2022)

484 Kehlmann 2006 (Titel)

485 Nickel-Bacon, Groeben u. Schreier 2000, 294; 296

Anders liegt der Fall z. B. bei Feridun Zaimoğlu Roman „Leyla“⁴⁸⁶ (2006), von dem der Autor in seiner gleichnamigen Tübinger Poetikvorlesung behauptet, er erzähle darin die Lebensgeschichte seiner Mutter.⁴⁸⁷ Untersucht man den Roman allerdings im Hinblick auf darstellungsbezogene Kriterien der Fiktionalität/Faktualität, so finden sich auch hier starke Indizien für eine literarische Überformung des biographischen Stoffes, vor allem mythologische Motive, die Dorothee Kimmich zu der Aussage führen: „Der Hinweis der Rezensenten, es handle sich um ein ‚Epos‘, ist also in verschiedener Hinsicht plausibel: Die Geschichte selbst steht exemplarisch für viele Schicksale, es gibt sie in verschiedenen Versionen.“⁴⁸⁸ Diese Allgemeingültigkeit der Frauenbiographie, die Zaimoğlu in „Leyla“ (2006) erzählt, hat ihm im Übrigen den Vorwurf des Plagiats von Sevgi Özdamars Roman „Das Leben ist eine Karawanserei – hat zwei Türen – aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus“⁴⁸⁹ eingetragen, der allerdings nie von der Autorin selbst erhoben wurde.

Im Gegensatz zu Kehlmanns Roman lassen sich bei „Leyla“ (2006) kaum semantische Kriterien zur Beurteilung der Frage nach der ‚biographischen Wahrheit‘ heranziehen, da dem Leser keine Quellen und Dokumente über das Leben von Zaimoğlu Mutter zugänglich sind. Es bleibt also dem Leser überlassen, textpragmatische/paratextuelle und darstellungsbezogene Fiktionalität-/Faktualitätssignale gegeneinander abzuwägen, aber genau das macht ja das ästhetische Spiel mit den Kategorien der Fiktionalität und Faktualität aus. So ließen sich zum Beispiel folgende darstellungsbezogene Fiktionalitätsindikatoren ins Feld führen, die Zaimoğlu oben genannte Aussage konterkarieren: eben jene erwähnten mythologischen Motive, die die Geschichte gewissermaßen auf eine überzeitliche Ebene heben, flankiert von der metafikcionalen Aussage eines heterodiegetischen Erzählers im Roman: „Dies ist eine Geschichte aus der alten Zeit. Es ist aber keine alte Geschichte“⁴⁹⁰; die zahlreichen introspektiven Aussagen der Ich-Erzählerin des Romans und schließlich dessen ausgeprägte Dialogizität.

486 Zaimoğlu 2006 (Titel)

487 Vgl. Zaimoğlu u. Trojanow (Hg.) 2008, 27–46

488 Vgl. Özdamar 2006, 7 ff.; zum Plagiatsvorwurf vgl. Kimmich 2012, 136

489 ebd., 130

490 Zaimoğlu 2006, 7

2.4.13 Erzählendes und erlebendes Ich: das Spiel mit der autobiographischen Erinnerung

Jeder Historiker und Biograph hat mit dem Problem der Rekonstruktion der Vergangenheit zu kämpfen, die, wie durch ein Fernrohr betrachtet, je nach Entfernung und Blickwinkel unterschiedlich wirkt, wie Julian Barnes in seinem metabiographischen Roman „Flauberts Papagei“ (1987) schreibt:

Die Vergangenheit ist eine immer ferner rückende Küstenlinie, und wir sitzen alle im selben Boot. Entlang der Heckreling steht eine Reihe von Teleskopen; je nach Distanz ist durch eins davon die Küste klar erkennbar. Liegt das Boot still, ist eines der Teleskope in ständigem Gebrauch; es scheint einem die ganze, die unwandelbare Wahrheit zu sagen. Doch das ist eine Illusion; und wenn das Boot wieder losfährt, nehmen wir unsere normale Tätigkeit wieder auf: wir hasten von einem Teleskop zum nächsten, sehen, wie in einem die Bildschärfe schwindet, warten darauf, daß sich der verschwommene Fleck in einem anderen klärt. Und wenn das geschieht, bilden wir uns ein, wir hätten das ganz alleine geschafft.⁴⁹¹

In der Autobiographik manifestiert sich dieses Problem in der Diskrepanz zwischen erinnerndem/erzählendem und erinnertem Ich (vgl. auch Kap. 2.2.1), das in autobiographischen Texten, wie Günter Waldmann zeigt, zu allerlei Gestaltungsexperimenten und großem literarischen Formenreichtum geführt hat.⁴⁹² Ein literarischer Text, der die Probleme des Sich-Erinnerns sehr differenziert in Form der Wahl verschiedener Erzählinstanzen und -perspektiven behandelt, ist Christa Wolfs Autobiographie „Kindheitsmuster“⁴⁹³ (1976), die sich als Ausgangstext eignet, um das Problem des autobiographischen Gedächtnisses im Unterricht zu behandeln. Auch Ruth Klüger trennt in ihrer Autobiographie „Weiter leben“⁴⁹⁴ (1992) mittels verschiedener narrativer Strategien das erzählende streng vom erlebenden Ich. Ein produktionsorientierter Schreibauftrag im Anschluss an eine Lektüre von Klügers Text lautet:

*Schreiben Sie einen Tagebuch-Eintrag aus der Perspektive der 16-jährigen Ruth!*⁴⁹⁵

491 Barnes 1993, 145

492 Vgl. Waldmann 2000, 57–127

493 Vgl. Wolf, Christa 1999

494 Vgl. Klüger 2004

495 Vgl. Volmer 2002, 23. Im Rahmen einer Erprobung (auto-)biographischer Schreibverfahren durch die Schüler/innen selbst kann das Problem auftauchen, dass insbesondere Pubertierende nur ungern Persönliches preisgeben. Das kann umgangen werden, indem wiederum fremde autobiographische Texte als Projektionsfläche und Arbeitsmaterial dienen oder eigene autobiographische Texte in Anlehnung an

Eine solche Übung dient sowohl dazu, ein wesentliches Strukturmoment der Autobiographie aufzuzeigen, nämlich die ‚Spaltung‘ des autobiographischen Ichs, als auch zur Schulung von Gattungskompetenz im Hinblick auf die Unterschiede zwischen Autobiographie und Tagebuch.

Zum Problem der autobiographischen Erinnerung führt auch der Beginn von Martin Walsers autobiographischem Roman „Ein springender Brunnen“ (1998) hin:

Solange etwas ist, ist es nicht das, was es gewesen sein wird. Wenn etwas vorbei ist, ist man nicht mehr der, dem es passierte. Allerdings ist man dem näher als anderen. Obwohl es die Vergangenheit, als sie Gegenwart war, nicht gegeben hat, drängt sie sich jetzt auf, als habe es sie so gegeben, wie sie sich jetzt aufdrängt. Aber solange etwas ist, ist es nicht das, was es gewesen sein wird. Wenn etwas vorbei ist, ist man nicht mehr der, dem es passierte. Als das war, von dem wir jetzt sagen, dass es gewesen sei, haben wir nicht gewußt, dass es ist. Jetzt sagen wir, dass es so und so gewesen sei, obwohl wir damals, als es war, nichts von dem wussten, was wir jetzt sagen.⁴⁹⁶

Wie oben erwähnt, hängen Gedächtnis und Imagination eng zusammenhängen und die Gedächtnisleistung ist als kreative Funktion anzusehen.⁴⁹⁷ Autobiographisches Schreiben kann also auch im Unterricht auch zur Imaginationsförderung eingesetzt werden: „Weil alle Welt von sich erzählt, ist der Schluss naheliegend, dass Autobiographisches problemlos erzählt werden könne“⁴⁹⁸, so Helmuth Feilke und Otto Ludwig. Dies ist jedoch nicht so. Manche Schüler/innen wissen nichts von sich zu erzählen, sondern reproduzieren nur medial geprägte Stereotypen und Klischees.⁴⁹⁹ Daneben bieten sich natürlich auch fächerübergreifende Sequenzen an, im Hinblick auf die psychologische Gedächtnisforschung und philosophische Konzepte der Beschreibung von Wirklichkeit. Wichtig ist, den Schülern klarzumachen, dass Erinnerungen – wie Autobiographien – Konstrukte sind. Rückblickend werden im Gedächtnis einzelne Ereignisse/Episoden verklärt, ‚geglättet‘ und anders bewertet, um Kohärenz und jene ‚gute Gestalt‘ der eigenen Biographie zu schaffen, die wir gemeinhin Identität nennen.⁵⁰⁰ Dabei werden auch chronologische und kausal verknüpfte Narrative verwendet, die eine verlässliche, berechen- und

entsprechende literarische Vorbilder verfremdet und fiktionalisiert werden. Vgl. dazu Feilke u. Ludwig 1998, 20.

496 Walser 1998, 9

497 Vgl. Wagner-Egelhaaf 2005, 47

498 Feilke u. Ludwig 1998, 22

499 Vgl. ebd.

500 Vgl. dazu Pauldrach 2010, 47 f.

kontrollierbare Ordnung schaffen, wie sie auch die populäre Biographik vorgibt. Ein kritisches Hinterfragen der eigenen Erinnerung sowie kollektiver Erinnerungsmuster und Geschichtsbilder muss also ebenso Gegenstand einer Autobiographiedidaktik sein wie die Dekonstruktion trivialisierender Narrative populärer Biographik. Dies ist auch deshalb nötig, weil individuelle Erinnerungen oft stark durch Erzählungen von Eltern, Freunden, mediale Einflüsse (Fotos und Filmmaterial), aber auch durch kollektiv erinnerte und medial gespeicherte Ereignisse überlagert und überformt werden (z. B. Fußball-WM, erste Mondlandung etc.). Das wird besonders dann brisant, wenn solche kollektiven Erinnerungsmuster zur Geschichtsklitterung führen, wie Harald Welzer et al. in ihrer Studie „Opa war kein Nazi“⁵⁰¹ zeigen. Welzer et al. weisen nach, dass der später generierte Mythos vom ‚guten Deutschen, den es ja auch gab‘ die Erinnerungen vieler Menschen an die Nazi-Zeit überlagert, und dass selbst Erinnerungen von Kriegsveteranen oft stärker von der späteren Medienrezeption geprägt sind als von der persönlichen Erfahrung. Den Konstruktionscharakter von Erinnerungen verdeutlicht auch deren Dynamik: „[D]ie Veränderungen in unserem Leben führen dazu, dass sich auch unsere Erinnerungen wandeln“⁵⁰². Selektion und Verdrängung halten unsere Erinnerungen ständig in Bewegung. Das verdeutlichen z. B. Klaus Manns Autobiographien, die erste 1932, die zweite 1942 auf Englisch und 1952 auf Deutsch in völlig überarbeiteter Form erschienen.⁵⁰³ Astrid Volmer empfiehlt, diese Texte im Hinblick auf die Schilderung bestimmter Ereignisse zu vergleichen.⁵⁰⁴ Hier schließen sich idealerweise eigene Schreibexperimente an, die einunddaselbe selbsterlebte Ereignis zu verschiedenen Zeitpunkten darzustellen versuchen. Ein interessanter biographischer Text diesbezüglich, der die Dynamik von Erinnerungen und die Kontingenz einer punktuellen autobiographischen Aufzeichnung verdeutlicht und hier als Ausgangstext dienen kann, ist auch Georges Perec‘ Autobiographie „W oder die Kindheitserinnerung“⁵⁰⁵ (2012), die einen früher verfassten autobiographischen Text enthält, der mit einem Apparat von Anmerkungen aus späterer Sicht versehen ist.⁵⁰⁶ Psychologische Studien haben ergeben, dass sich unsere Erinnerung um sog. „Schlüsselerinnerungen“

501 Welzer, Moller u. Tschuggnall 2002

502 John Kotre, zit. n. Waldmann 2000, 33

503 Vgl. Mann 1989; Mann 1994

504 Vgl. Volmer 2002, 22 f.

505 Vgl. Perec 2012

506 Vgl. Waldmann 2000, 175 ff.

und „symbolische‘ Erfahrungen“⁵⁰⁷ gruppiert, die die Struktur unserer Selbsterzählung maßgeblich beeinflussen (Aleida Assmann spricht von „flashbulb memories“ oder „Blitzlicht-Erinnerungen“⁵⁰⁸, die eine erstaunliche Konstanz aufweisen). John N. Kotre geht von einer „mythenschaffenden Kraft“⁵⁰⁹ dieser Schlüsselerinnerungen aus, die, ähnlich kollektiv verankerten Mythen, die sich um bestimmte historische Ereignisse ranken, den ‚persönlichen Mythos‘ eines jeden Einzelnen mitkonstituierten. Im Unterricht ist es z. B. möglich, Schüler/innen nach ihren ‚Schlüsselerinnerungen‘ zu fragen und in handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben auszuloten, warum diese für ihr Leben so wichtig sind.

Erinnerungsarbeit hat auch eine prospektive Bedeutung im Hinblick auf die Zukunftsplanung. Max Frisch schreibt in „Mein Name sei Gantenbein“⁵¹⁰ (1964): „Ich probiere Geschichten an wie Kleider“⁵¹¹. Auch psychologische und kulturwissenschaftliche Arbeiten betonen die performative Qualität autobiographischer Reflexion:

Die autobiografische Geste wird also [bei de Man, *Anm. v. M.P.*] – im Sinne der Rhetorik – als eine Redefigur betrachtet, die ihren Referenten fiktional entwirft. Und dieser fiktionale Referent ist durchaus in der Lage, referentielle Produktivität zu entfalten, d.h. außertextuell wirksam werden zu können.⁵¹²

Multiperspektivität bereichert sowohl biographisches als auch autobiographisches Schreiben. Ein reizvolles Spiel mit Perspektiven, das zugleich das Problem der Erinnerung und der Aufzeichnung thematisiert, ist die imaginierte Verschmelzung von erinnertem und erzählendem Ich bis auf die Ebene der Erzählsprache. Marie Luise Kaschnitz führt dies in „Das dicke Kind“⁵¹³ (1952) vor, in dem sie – ähnlich wie Helga M. Novak in „Vogel federlos“⁵¹⁴ (1982) und Brigitte Schwaiger in „Der Himmel ist süß“⁵¹⁵ (1984) – in der Sprache des erlebenden Kindes erzählt. Ein daran angelehntes Schreibexperiment kann auch in den weiteren Kontext einer Sequenz über die Versprachlichung von Erlebnissen integriert werden, die sowohl die in Kapitel 2.2.2.2 erwähnten Spezifika des

507 Waldmann 2000, 31 f.

508 Assmann 2006, 99

509 Kotre 1996, 116

510 Vgl. Frisch 1978a

511 Frisch 1978b, 56

512 Wagner-Egelhaaf 2005, 82 f.

513 Vgl. Kaschnitz 2002

514 Vgl. Novak 1982

515 Vgl. Schwaiger 1992

autobiographischen Gedächtnisses als auch poetologische Probleme der Erlebnislyrik (z. B. im *Sturm und Drang*) zum Gegenstand hat (vgl. dazu Kap. 4.10).

Identitäts- und produktionsorientierte Schreibaufgaben implizieren auch stilistische Aspekte: Die Schüler/innen zum Erzählen ihrer eigenen Geschichte anzuregen, kann auch die Suche nach einem eigenen Erzählstil umfassen, was wiederum durch die Lektüre (auto-)biographischer ‚Fremdtexte‘ angeregt werden kann: „[S]prachliche Identitätsbildung vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit den Stilen und Stilmerkmalen anderer!“⁵¹⁶

2.4.14 Gattungswandel und autobiographisches Schreiben im Internet: Brief und Mail, Blog und Tagebuch

Brief und Tagebuch unterliegen, wie alle Textgattungen, einem historischen Wandel. Daher ist es im Unterricht interessant, Briefe und Tagebuchauszüge verschiedener Epochen miteinander zu vergleichen und dabei sowohl die jeweiligen sprachlichen Spezifika als auch die soziokulturellen Kontexte herauszuarbeiten. Das kann nicht nur analytisch, sondern auch produktionsorientiert geschehen. So lassen sich z. B. Briefromane wie Goethes „Werther“⁵¹⁷ (1774) oder Bettina von Arnims „Goethes Briefwechsel mit einem Kinde“⁵¹⁸ (1835) als E-Mail-Romane oder Blogs neu schreiben oder mit Mailromanen der Gegenwart wie Daniel Glattauers „Gut gegen Nordwind“⁵¹⁹ (2008) oder Jan Kossdorffs „Spam“⁵²⁰ (2010) vergleichen. Im Zuge dessen können medien- und gattungshistorische Entwicklungen reflektiert werden. Gerade „Die Leiden des jungen Werthers“ (1774) eignet sich für die Umarbeitung zum Mailroman besonders gut,⁵²¹ weil damit noch ein anderes literaturdidaktisches Ziel erreicht werden kann: Da für heutige Schüler/innen die Unmittelbarkeit, Distanzlosigkeit und ‚Empfindsamkeit‘ des Originaltextes aufgrund der sprachlichen Alterität oft nur schwer nachvollziehbar ist, kann durch eine Umarbeitung der Text ‚zu neuem Leben erweckt werden‘. Werthers Briefe haben, wie viele Blogs, Selbsterkundungscharakter, somit wäre auch eine Umschrift zum Blog möglich. Werther verliert sich, wie so mancher ‚Computer-Nerd‘, in einem Netz der Selbstbezüglichkeit und büßt so den Kontakt zur Außenwelt ein. Aus dieser Parallele

516 Feilke u. Ludwig 1998, 24; vgl. auch Abraham 1994, 149; vgl. Abraham 2009

517 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1994

518 Vgl. Arnim 1984

519 Vgl. Glattauer 2008

520 Vgl. Kossdorff 2010

521 Vgl. dazu ebd., 62 ff.

generiert Porombka eine Schreibsituation, in der sich die Schüler/innen vorstellen sollen, sie seien ein Online-Gamer, Kunde eines Online-Versands oder einfacher Internet-Surfer, der von Seite zu Seite springt und so ‚prokrastiniert‘. Teil dieses Projekts sind die Recherche in entsprechenden Online-Netzwerken mit Hilfe „,teilnehmende[r] Beobachtung“⁵²², die vorherige Festlegung der einzelnen Themen der insgesamt 30 Mails/Postings, in denen Werthers Geschichte aus der Sicht eines der drei genannten Internet-User-Typen neu erzählt werden soll. Wichtig ist es dabei, verschiedene Eskalationsstufen der Vereinsamung und Selbstbezüglichkeit sowie Werthers Mitgerissen-Sein und Schreibfluss nachzuahmen. Von Vorteil ist es dabei, wenn die Schüler/innen zum gewählten Ich-Erzähler/Avatar einen autobiographischen Bezug hat (es kann auch eine ganz andere Figur als die drei genannten sein), da dies Identifikation und Empathie beim Schreiben erleichtert.

Im Blog verschmelzen die Gattungen (öffentliches) Tagebuch und Brief. Öffentliche Briefe hat es früh gegeben, man nehme z. B. die literarischen Salons der *Romantik*, wo Briefe in geselliger Runde vorgelesen wurden, oder die ‚moralischen Wochenschriften‘ des 19. Jahrhunderts, in denen öffentliche Briefe in großer Zahl publiziert wurden. Diese Praxis kann im Unterricht thematisiert und sogar szenisch aufbereitet werden. Auch Tagebücher wurden zu allen Zeiten veröffentlicht, ob ursprünglich intendiert oder vom Autor autorisiert, sei dahingestellt. Unter diesem Aspekt lässt sich auch zwischen Blog und Tagebuch ein gattungshistorischer Vergleich anstellen.

Wie bereits in Kap. 2.2.3 ausgeführt, können Tagebücher unterschiedliche Funktionen haben: Selbsterkundung und Selbstdeutung, literarische Werkstatt, Dokumentation für die Nachwelt, Selbstinszenierung (als Autor/in) etc. Es gibt Chroniken, *Journaux intimes*, Arbeitsjournale, Gesellschafts- und Kulturjournale, Bewältigungstagebücher usw. Eine lohnende Aufgabe für Schüler/innen ist es daher, Tagebuchauszüge verschiedener Autoren und Epochen⁵²³ (vgl. Abb. 128-138) auf ihre Funktion hin zu untersuchen und einem der genannten diaristischen Subgenres zuzuordnen (was natürlich nicht immer eindeutig möglich ist). Dabei kann auch überlegt werden, wie die Autoren ihre Leser konzeptionalisieren, denn der Tagebuchsituation wohnt, so Günter Butzer, ein dialogisches Moment inne,⁵²⁴ auch wenn das Tagebuch ursprünglich

522 ebd., 127

523 Vgl. Heym 1986, 148 f.; 188 f. Vgl. Frisch 1985, 183 f.; 315. Vgl. Pepys 1980, 58 f. Vgl. Graf Kessler 1961, 330 f.; 504. Vgl. Kafka 1990, 36.; 57. Vgl. Brecht 1994, 469. Vgl. Goethe 1998, 151

524 Vgl. Butzer 2008

nicht zur Veröffentlichung gedacht ist. Das Tagebuch ist nicht nur ‚Selbstgespräch‘, es wird immer ein imaginäres Publikum, eine supponierte Öffentlichkeit oder ein unsichtbarer Dritter unterstellt. Dieses dialogisch-theatralische Moment akzentuiert auch der Internet-Blog, in dem ja Tagebuch und öffentlicher Brief verschmelzen, besonders stark, denn die meisten Blogs verfügen über eine Kommentarfunktion.

Ohnehin stehen Tagebuch und Blog in einem engen Verwandtschaftsverhältnis („Logbuch“): „Ein Blog bedeutet nicht so sehr schreiben von Tag zu Tag, sondern Schreiben von Stunde zu Stunde“⁵²⁵, es handelt sich also um eine Radikalisierung des Tagebuchprinzips. Dass dabei das Frisch 1985, 183 f.; 315

Tagebuch-Ich ein (halb-)fiktionales Ich ist bzw. vom Spiel mit Fiktionalität, Faktualität und mit dem Voyeurismus des Lesers lebt, sollte den Schülern klarwerden. Dies gilt sowohl für traditionelle Tagebücher als auch für Internet-Diarien. Verschiedene andere Kennzeichen traditioneller Diaristik finden sich auch in Blogs.

Blogs und Tagebücher können natürlich im Unterricht auch narratologisch untersucht werden. Grundsätzlich sind sie – wie Briefe – formal völlig offen, können also beinahe jede Art von literarischer Gestaltung aufweisen. Am Grad der Literarisierung lässt sich jedoch u. U. der Authentizitätsstatus als historische Quelle ablesen, was in Bezug auf literaturhistorische Fragen oder bei der biographischen Kontextualisierung fiktionaler literarischer Texte von Belang sein kann.

Ein traditionelles Tagebuchgenre, das in der Literatur eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt, ist das Reisetagebuch. Auch heute dokumentieren Menschen ihre Reisen im Internet. Eine lohnende Aufgabe ist, ein literarisches Reisetagebuch, z. B. Goethes „Italienische Reise“⁵²⁶ (1816), zu einem Reise- und Fotoblog umzugestalten, vorzugsweise mit Bildern aus dem Internet aber auch mit eigenen, ‚inszenierten‘ Aufnahmen.

„Facebook“ ist immer noch das meistgenutzte soziale Netzwerk, wenngleich auch „Whatsapp“ und andere Messenger-Dienste unter Jugendlichen inzwischen eine noch größere Rolle spielen dürften. Ein Problem im Umgang mit „Facebook“ im Unterricht sind nach Axel Krommer die zahlreichen Ministerialerlasse, die den Schülern ein gewisses Maß an Privatheit garantieren sollen, und die nach Krommer nicht nötig wären,

525 Porombka 2012, 89

526 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1992

[...] wenn in der Schule im Umgang mit sozialen Medien einige einfache Regeln eingehalten würden. Dass beispielsweise kein(e) Schüler(in) im Unterricht einen Nachteil haben darf, wenn er oder sie nicht bei einem bestimmten Dienst angemeldet ist, sollte ebenso klar sein, wie die Maßgabe, dass Noten nicht via FB-Nachricht diskutiert und Listen mit Privatadressen nicht bei *Google-Drive* gespeichert werden.⁵²⁷

Häufig werden jedoch die ministeriellen Vorgaben, so Krommer weiter, „de facto [...] in der Unterrichtswirklichkeit [...] zugunsten angemessener pädagogischer Entscheidungen relativiert“⁵²⁸.

„Facebook“ ist ein großes Blackbox-Spiel, das Gefahren birgt, aber auch interessante Identitätsexperimente ermöglicht. So kann man mit fiktiven „Facebook“-Accounts das eigene autobiographische Schreiben camouflieren und verfremden, was u. U. die bei Jugendlichen oft hohe Hemmschwelle, sich autobiographisch zu äußern, senkt. Porombka schlägt beispielsweise vor, eine (teil-)virtuelle „Facebook“-Figur zu ‚züchten‘, um sie später in eine (auto-)biographische Erzählung zu übertragen, die man auch gleich in multi-modaler Form auf der Pinnwand von „Facebook“ schreiben kann und die auf diese Weise interaktive Features wie die Kommentarfunktion erhält und mit anderen Profilen/Seiten verlinkbar ist. Nach dem Prinzip des *Transmedia Storytelling* kann auf diese Weise ein autobiographischer Text intermedial aufgebaut werden, der dem Leser ermöglicht, mitzuerzählen.⁵²⁹ Es können vom selben Schüler/von derselben Schülerin auch mehrere „Facebook“-Profile entworfen und auf diese Weise ‚ungelebte Leben‘, ‚Wunschbiographie[n]‘⁵³⁰ (Peter Weiss) oder persönliche Zukunftsvisionen gestaltet werden. Die Grenze zwischen Realität und Fiktion kann durch die Verfremdung bewusst verwischt werden, was wiederum zu einer Diskussion über Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikatoren im Internet bzw. in sozialen Netzwerken führen kann. Ein solches Schreibexperiment begleitend, müssten im Unterricht Reflexionen zu Urheber- und Persönlichkeitsrecht sowie Fiktionalität/Faktualität von Texten und Avataren im Internet stattfinden.

Vernetzt/Verlinkt man die so entstehenden (halb-)autobiographischen Profile in einem Klassenprojekt, so kann auf diese Weise nicht nur eine kollektiv verfasste Gruppenbiographie entstehen, in der die einzelnen Charaktere kommunizieren und sich dynamisch entwickeln können. Eine weitere

527 Krommer 2014, 301

528 ebd.

529 Vgl. Porombka 2012, 129 ff..

530 Gerlach (Hg.) 1986, 217

Reflexionsebene, insbesondere bezüglich der Fiktionalität/Faktualität von Texten im Internet, kann sich auftun, wenn solche medialen Selbstinszenierungen – wie beispielsweise in den von Florian Thalhofer konzipierten ‚Korsakov-Spielen‘ – auf die Bühne gebracht werden.⁵³¹ Die Schülerinnen und Schüler müssen sich dabei Gedanken um geeignete Präsentationsformen und mediale Vorbereitung, Publikumsbeteiligung und ggf. die mediale Weiterverarbeitung solcher Aktionen machen, gewissermaßen deren ‚Wiedereinspeisung‘ ins Netz.

Das Spiel mit Fiktionalität/Faktualität bzw. Authentizität und Inszeniertheit, können die Schüler und Schülerinnen nach Porombka auch dadurch erproben, dass sie sich mehrere Blogs zulegen.⁵³² Dieselben Erlebnisse oder Meldungen werden dann aus der Perspektive verschiedener Blogger-Avatare verfasst. Die damit verbundenen Perspektivenwechsel bewirken nach Ulf Abrahams Konzept perspektivischen Schreibens auch eine *stilistische* Schärfung des eigenen sprachlichen Ausdrucks.⁵³³

Nicht fehlen sollte bei der Erprobung all dieser schreib- und mediendidaktischen Möglichkeiten, die durch Blogs, aber insbesondere durch soziale Netzwerke wie „Facebook“ oder „Whatsapp“ angeboten werden, die kritische Reflexion dieser Medienformate. Dabei sollte es im Unterricht auch um die bereits in Kap. 2.2.4 aufgeworfene Authentizitätsfrage gehen. Folgende Fragen sind z. B. zu klären:

Kann das Teilen/Zitieren und Kommentieren von (z. T. kommerziellen) Medienprodukten auf „Facebook“ authentischer Ausdruck von Individualität sein? Inwieweit lässt „Facebook“ kreative Freiräume zu? Welche neuen, zusätzlichen Applikationen und Features wären nötig, um individuelleren und authentischeren Ausdruck auf sozialen Netzwerken zu fördern? Machen Sie Vorschläge!

Auch die oben erwähnte, von Marc Wagenbach und Ramón Reichert (vgl. Kap. 2.2.4) zur Diskussion gestellte These, dass insbesondere Leistungsbilanzierung und Selbstvermarktung das Verhalten ins sozialen Netzwerken bestimmen, sollte diskutiert werden, ebenso wie die durchaus fragwürdige Bilddominanz⁵³⁴ vieler Beiträge in Online-Foren sowie deren Umgang mit

531 Vgl. Porombka 2012, 138 ff.

532 Vgl. ebd., 95 ff.; es gibt dafür verschiedene Gratis-Seiten wie www.blogger.de, www.blog.de.

533 Vgl. Abraham 1994, 101 ff.

534 „Aufmerksamkeitsmärkte sind bildhungrig“, konstatiert Ramón Reichert (Reichert 2013, 528). Es müsste also in diesem Zusammenhang einer intermedial,

persönlichen Daten (insbesondere von „Facebook“). Grundsätzlich geht es hier um eine Reflexion der eigenen Rezeptions- und Produktionsgewohnheiten in den sozialen Medien. Porombka fordert für die Kommentarfunktion auf „Facebook“ sogar eine eigene „Poetik“: „[...] man muss sich für seine Kommentare genau überlegen, welcher Idee sie folgen, welche Funktion sie haben und welche Effekte sie erzielen sollen.“⁵³⁵

2.4.15 Ganzschriften im Unterricht III: Autofiktionen – Hermann Hesses „Unterm Rad“

Kaum ein Autor der Moderne schreibt so autobiographisch wie Hermann Hesse. Hans Dieter Zimmermann meint:

Hesse bietet nicht Humor, nicht Groteske. Er spricht fast unverschlüsselt von sich. Darin liegt seine Größe und seine Grenze zugleich. Seine Größe: in der rückhaltlosen Ehrlichkeit, in der er von sich spricht; und deshalb schätzen ihn heute vor allem junge Leute, die in dem schwierigen Alter der Identitätssuche sind. Seine Grenze: dass er nicht über sich hinaus gelangt.⁵³⁶

In besonderem Maße gilt dies für seinen Schul- und Adoleszenzroman „Unterm Rad“⁵³⁷ (1906), der – wie viele gattungsgleiche Werke – in Teilen mit Hesses eigener Lebensgeschichte übereinstimmt und somit als Autofiktion betrachtet werden kann. Hesse selbst führt die Popularität dieser Erzählung ebenfalls auf deren ‚Authentizität‘ zurück und spannt auf diese Weise jenen ‚autobiographischen Raum‘⁵³⁸ (Philippe Lejeune) auf, in dem er dieses Werk verstanden haben möchte:

Aber, ob geglückt oder nicht, das Buch enthielt doch ein Stück wirklich erlebten und erlittenen Lebens und solch ein lebendiger Kern vermag zuweilen nach erstaunlich langer Zeit und unter völlig anderen, neuen Umständen wieder wirksam zu werden und etwas von seinen Energien auszustrahlen.⁵³⁹

intertextuell und interdisziplinär orientierten Bilddidaktik ein höherer Stellenwert zugewiesen werden: Welche (persönlichen, sozialen, rechtlichen, ökonomischen) Implikationen hat es zum Beispiel, wenn ich auf dem Foto eines anderen markiert werde?

535 Porombka 2012, 118

536 Zimmermann 1977, 39

537 Vgl. Hesse 1994c

538 Lejeune 1994, 45 ff.

539 Hesse 2003c, 572

In der Tat macht ein Gutteil des Reizes von Hesses Texten das literarische Spiel mit den autobiographischen Bezügen aus. Die hypergeneralisierende Erwartungshaltung heteronomer Interpreten, typische Eigenschaften von Hesses Hauptfiguren in der Autorvita wiederzufinden, hängt mit der autobiographischen Qualität seiner Texte zusammen. So trifft man immer wieder auf Leser, die von Hesse als empirischem Autor ‚enttäuscht‘ sind, weil sich dieser in mancher Hinsicht, z. B. in den Beziehungen zu seinen Kindern oder Ehefrauen, anders verhielt als viele seine Protagonisten. Daher ist es wichtig, Schülerinnen und Schülern klarzumachen, dass es sich beim biographischen Interpretieren zwar (und grade im Fall Hermann Hesses) um ein legitimes Verfahren, aber auch um ein literarisches Spiel handelt, in dem Eigenschaften des Autors nicht eins zu eins mit seinen Figuren verrechnet werden können und umgekehrt.

Ein differenzierter Umgang mit einem autofiktionalen Text soll nun exemplarisch am Beispiel von Hermann Hesses „Unterm Rad“ (1906) vorgeführt werden.

Betrachtet man zunächst die faktischen Parallelen von Hesses eigener Biographie und der Handlung des Romans, die im Sinne der in Kap. 2.3.4 im Anschluss an Groeben et al. entwickelten Kriteriologie als „inhaltlich-semantische“⁵⁴⁰ Faktualitätsindikatoren bezeichnet werden können, fällt als zentrale Ursache für Hans Giebenraths Ehrgeiz und Scheitern dessen Vaterfixierung auf: Der Held der Erzählung ist Halbweise und ganz auf den Vater fokussiert. Er versucht, dem Leistungsdruck zu genügen, den dieser erzeugt. Als er – schulisch gescheitert – in die Heimat zurückkehrt, verspürt er „Angst vor seinem enttäuschten Vater“⁵⁴¹. Ähnliches ist auch für Hesses eigenes Verhältnis zum Vater belegbar, allerdings ist der moralische und religiöse Druck, den dieser auf ihn ausübt, weitaus subtiler, auch entspricht Hesses Vater nicht der Schilderung des Vaters in „Unterm Rad“ (1906), der als „Philister“⁵⁴² bezeichnet und bar jeder Sensibilität geschildert wird, vielmehr war Hesses Vater Johannes Hesse ein Schönggeist, vielseitig gebildet, äußerst sprachbegabt und selbst Autor religiöser Erbauungsschriften. Von Hesses eigener Vaterfixierung zeugt ein relativ kurzer autobiographischer Text mit dem Titel „Meiner Mutter“⁵⁴³ (1902) der paradoxerweise jedoch zum größten Teil von seinem Vater handelt.

540 Nickel-Bacon, Groeben u. Schreier 2000, 294

541 Hesse 1994c, 120

542 ebd., 7

543 Hesse 2003h

Weitere Parallelen zwischen „Unterm Rad“ (1906) und der Vita des Autors existieren in Form von Bezügen zu Hesses Heimatstadt Calw, die in der Erzählung mannigfach auftauchen⁵⁴⁴ und die sowohl anhand von Siegfried Greiners „Hermann Hesses Jugend in Calw“⁵⁴⁵ als auch des „Hesse-Kommentar[s] zu sämtlichen Werken“⁵⁴⁶ nachvollzogen werden können. Hesse besteht – wie Hans Giebenrath – als zweitbester das Landexamen und muss – wie dieser – nachher auf Druck der Eltern in den großen Ferien lernen, obwohl er die Erholung dringend bräuchte.⁵⁴⁷ Wie Hans Giebenrath fügt sich Hesse anfangs bereitwillig den Erwartungen von Eltern und Erziehern, als er ins Knabenseminar von Maulbronn kommt, und schreibt euphorische Briefe nach Hause:

Ich bin froh, vergnügt, zufrieden! Es herrscht im Seminar ein Ton, der mich sehr anspricht. Vor allem ist es das enge, offene Verhältnis zwischen Zögling und Lehrer, dann aber auch das nette Verhältnis der Zöglinge untereinander.⁵⁴⁸

Natürlich gibt es auch Ähnlichkeiten zwischen Hesses Lebenslauf und dem Hermann Heilners, Hans' Giebenraths bestem Freund im Knabenseminar. York-Gothart Mix spricht von einer „doppelten ‚Selbstprojektion [Hesses, *Anm. v. M.P.*] in der Gestalt‘ zweier Freunde“⁵⁴⁹. Laut einem Brief des Ephorus Professor Paulus an Johannes Hesse vom 7. März 1892 schrieb Hermann Hesse „überschwängliche, zum Teil überspannte Gedichte“⁵⁵⁰. Auch von Hermann Heilner heißt es in der Erzählung allenthalben, er sei ein „Dichter und Schöngest“⁵⁵¹ und schreibe Verse. Heilner zeigt ein ähnlich extensives und selbstbestimmtes Lektüerverhalten wie Hesse selbst in seinen Jugendjahren: Der Anstaltsleiter von Stetten, jener Irrenanstalt, in der Hesse im Jahr 1892 ‚einsitzt‘, bescheinigt Hermann Hesse eine übertriebene „Lesewut“⁵⁵². Wie Hesse selbst bricht auch Hermann Heilner aus dem Knabenseminar aus, in „Unterm Rad“ (1906) ist von

544 In „Unterm Rad“ (1906) kann man Hesses Heimatstadt Calw bis ins Detail erkennen (vgl. dazu Esselborn-Krumbiegel 1996, 34).

545 Greiner 1981

546 Pfeifer 1980

547 Vgl. Decker 2012, 68

548 Brief an die Eltern vom 14. Februar 1892, zit. n. Hesse (Hg.) 1966, 171

549 Mix 1995, 43

550 Zit. n. Hesse (Hg.) 1966, 180

551 Hesse 1994b, 66

552 Dies ist erwähnt in einem Brief von Gottlob Adam Schall an Johannes Hesse vom 30.07. 1892, vgl. Hesse, Ninon (Hg.) 1966, 238. In einem anderen Brief von Johannes an Hermann Hesse vom 09.03.1892 kritisiert der Vater Hermann Hesses Lektüre als kräftezehrende Ablenkung und „Götzendienst“, vgl. ebd., 185.

einer „Geniereise“⁵⁵³ die Rede. Diesen Begriff verwendet, nach Hermann Hesses eigenem Bekunden, auch sein eigener Großvater Hermann Gundert, als der 15-jährige Hesse nach seiner Flucht aus Maulbronn erstmals wieder das Elternhaus betritt: „Ich habe gehört, du habest neulich ein Geniereisle gemacht?“⁵⁵⁴

Zurück zu Hesses zweitem ‚Alter Ego‘ Hans Giebenrath: Dessen zunehmender seelischer Verfall lässt sich auch in Hesses eigener Lebensgeschichte gut nachverfolgen. Hans hat schon am Anfang der Erzählung, während der Vorbereitungszeit auf das Landexamen, dauernd Kopfschmerzen, und die Strapazen im Seminar, die Ablenkung durch Heilner sowie die Verwicklungen, die dieser verursacht, zerrütten ihn psychisch immer mehr. Ähnlich dürfte es Hesse selbst ergangen sein: In einen Brief an seine Eltern aus Maulbronn vom 20. März 1892 berichtet er: „[E]ine neue ganz ungewohnte Schwäche fesselt mich“⁵⁵⁵. In einem weiteren Brief vom 11.09.1892, als er Maulbronn bereits verlassen hat und sich zur Erholung in Bad Boll befindet, spricht er von einer „Schwäche der Nerven“⁵⁵⁶. Der Oberamtsarzt bescheinigt Hans Giebenrath ein Nervenleiden⁵⁵⁷, auch Hermann Hesse selbst kommt in die Psychiatrie. Aber Hesse schafft es trotz drohender Stigmatisierung, den Mühen des Anstaltswesens erneut zu entkommen und landet – wie Hans Giebenrath – wieder zu Hause und in einer Lehre. Hesse allerdings lässt sich von diesen Fehlschlägen nicht beugen, er geht seinen Weg als Autor, und erholt sich schließlich seelisch. Hans Giebenrath dagegen scheitert und versinkt in Depressionen, einem „müdemachenden Zustand“⁵⁵⁸. An einer anderen Stelle heißt es: „Ich weiß nicht. Ich bin so müd.“⁵⁵⁹ Die Bezeichnung *Müdigkeit* steht hier für Schwermut oder Burnout und korrespondiert mit der zentralen, titelgebenden Passage, als der Ephorus zu Hans Giebenrath im Knabenseminar zu Maulbronn sagt: „Nur nicht matt werden, sonst kommt man unters Rad“⁵⁶⁰. Was die Erkrankung zum Tode betrifft, weist Hans Giebenraths Geschichte am Ende auch Parallelen zu Hesses namensgleichem Bruder Hans auf, der offenbar, wie Hesse es in seinem autobiographischen Text „Erinnerung an Hans“⁵⁶¹ (1936) beschreibt, an Hypersensibilität und Depressionen litt.

553 Hesse 1994b, 115

554 Hesse 2003e, 586

555 Zit. n. Hesse, Ninon (Hg.) 1966, 194

556 ebd., 262

557 Vgl. Hesse 1994b, 118

558 ebd., 146

559 ebd., 155; vgl. auch 164

560 ebd., 100

561 Vgl. Hesse 2003d

Trotz der vielen Parallelen von Fiktion und Autorbiographie muss bedacht werden: Das Autobiographische in Hesses Erzählung ist stark überformt von Subjektkonzepten und Topoi, die bereits in *Aufklärung*, *Goethezeit* und *Romantik* kursierten und, aufgegriffen von den reformpädagogischen Strömungen am Anfang des 20. Jahrhunderts, von denen Hesse nachweislich beeinflusst war,⁵⁶² eine Renaissance erlebten. Solche Topoi sind nach der Kriteriologie Groebens et al. als „darstellungsbezogen-formale“⁵⁶³ Fiktionalitätsindikatoren anzusehen. Ein solcher Topos ist z. B. die Idealisierung der Kindheit als unverbildetem und harmonischem Naturzustand des Menschen, dem er im Laufe des Lebens durch Einflüsse von Erziehung, Kultur und Zivilisation immer mehr entfremdet wird. Dieser Topos taucht bereits bei Jean-Jacques Rousseau auf:

Der natürliche Mensch ist ein Ganzes für sich; er ist die numerische Einheit, das absolute Ganze, das nur zu sich selbst oder zu seines Gleichen in Beziehung steht. Der bürgerliche Mensch ist nur eine gebrochene Einheit, welche es mit ihrem Nenner hält, und deren Werth in ihrer Beziehung zu dem Ganzen liegt, welches den socialen Körper bildet. Die guten socialen Einrichtungen vermögen den Menschen am ehesten seiner Natur zu entkleiden, ihm seine absolute Existenz zu rauben, um ihm dafür eine relative zu geben, und das Ich in die allgemeine Einheit zu versetzen, so daß sich jeder Einzelne nicht mehr für eine Einheit, sondern für einen Theil der Einheit hält und nur noch in dem Ganzen wahrnehmbar ist.⁵⁶⁴

In verschiedenen autobiographischen Texten („Meine Kindheit“ (1895), „Knabenzeit“ (1899–1902), „Kurzgefasster Lebenslauf“ (1930), „Der Zauberer“ (1921) etc.)⁵⁶⁵, aber auch in seinen fiktionalen Texten feiert und mythisiert Hesse sowohl seine eigene Kindheit als auch die seiner Protagonisten:

O unsere Knabenzeit! O ihr kurzen, von Taten überfüllten, leidenschaftlichen, frechen, stolzen Siegerjahre! Was haben wir damals erlebt, und wie heiß und heftig und unvergesslich! Und wie haben wir mit den Alten, die uns nicht verstanden und nicht ernst nahmen, gekämpft und gerungen, vorab mit den Schulmeistern! Wie haben wir unser Kinderland verteidigt, Schritt um Schritt zurückgetrieben, aber zäh und erbittert und nur der feigen Übermacht am Ende erliegend! Wie haben wir die Güter des Lebens vorausgeahnt, ersehnt, vorausbesessen, edler und köstlicher als wir sie hernach in unseren besten Stunden in der Wirklichkeit fanden und genossen!⁵⁶⁶

562 Mix 1995, 103 f.

563 Vgl. Nickel-Bacon, Groeben u. Schreier 2000, 296

564 Rousseau [o.J.], Kap. 2, erstes Buch

565 Diese Texte finden sich sämtlich in Hesse 2003i

566 Hesse 2003 f, 75

Die ‚glücklichen Knabenjahre‘ werden auch in „Unterm Rad“ (1906) beschworen. Als der Protagonist Hans Giebenrath einmal frei hat, streift er an den mythischen Orten seiner Kindheit umher und versucht vergeblich, das Lebensgefühl von damals wiederzugewinnen.⁵⁶⁷ Die mythischen Orte der Kindheit sind in „Unterm Rad“ (1906) – wie meistens in Hesses Texten – in der Natur zu finden, beim Angeln, Schwimmen, bei den Kaninchen. Die Natur wird zum „Refugium des unentfremdeten Daseins“⁵⁶⁸, was die oben genannte Konzeption von der Kindheit als idealem Naturzustand unterstreicht.

Betrachtet man Hesses kurze autobiographische Schriften, z. B. diverse Selbstporträts für Zeitschriften und Lexika,⁵⁶⁹ zusammengestellt im zwölften Band der von Volker Michels besorgten Suhrkamp-Gesamtausgabe, so stellt man fest, dass Kritik an den Eltern dort nur sehr selten und zurückhaltend geübt wird, obwohl Hesses Verhältnis zu seinem Elternhaus als äußerst problematisch angesehen werden muss. So schreibt Hesse im Entstehungsjahr von „Unterm Rad“ (1906), 1903 und kaum zehn Jahre nach den schweren Konflikten mit seinen Eltern in den Jahren 1892–94, die anhand der von seiner dritten Frau Ninon Hesse in dem Band „Kindheit und Jugend vor 1900“⁵⁷⁰ (1895–1900) gesammelten „Briefe und Lebenszeugnisse 1877 /1895“⁵⁷¹, der „auf weite Strecken als biografisches Pendant zu der Erzählung ‚unterm Rad‘ gelesen werden [kann]“⁵⁷², nachvollzogen werden können, Folgendes:

Meine Eltern waren fromme Christen dabei gebildete, für Musik und Dichtung begabte und empfängliche Leute, die mir viel Sorgfalt und Liebe erwiesen und denen ich unendlich viel verdanke.⁵⁷³

Hesse blendet in nahezu allen seinen autobiographischen Kurztexten die Konflikte mit seinen Eltern aus, sie scheinen nicht in das idyllische Konzept der Kindheit zu passen, das er vertritt. Der Bruch mit dem Pietismus, Hesses

567 Vgl. Hesse 1994b, 13 ff.

568 Esselborn-Krumbiegel 1989, 86. Als Hans zum Landexamen in der Residenzstadt Stuttgart ankommt, erlebt er diese als bedrohlich: „Hans aber wurde stiller und ängstlicher, eine tiefe Beklemmung ergriff ihn beim Anblick der Stadt; die fremden Gesichter, die protzig hohen aufgedonnerten Häuser, die langen ermüdenden Wege, die Pferdebahnen und der Straßenlärm verschüchtert en ihn und taten im weh.“ (Hesse 1994b, 19)

569 Vgl. Hesse 2003i, 10–22

570 Vgl. Hesse, Ninon (Hg.) 1966

571 ebd. (Titel)

572 Hesse 2003i, 197

573 Hesse 2003b, 11

Bekenntnis zum Pantheismus, bleibt die einzige dezidierte Abgrenzung vom Elternhaus. Autofiktionale Texte Hesses scheinen hier authentischer als dezidiert autobiographische Schriften, womit in diesem Fall Paul de Mans Postulat zuträfe, dass die Autobiographie das Werk forme und umgekehrt.⁵⁷⁴ Möglicherweise ist hier auch Frank Zipfels These in Anschlag zu bringen, dass eine Aufarbeitung der eigenen Biographie unter der Maskerade der Autofiktion vielen Autoren leichter fällt bzw. ihnen nur auf diese Weise möglich ist (vgl. Kap. 2.2.2).⁵⁷⁵ Denn unverhohlene Kritik am Vater manifestiert sich in „Unterm Rad“ (1906) sehr wohl⁵⁷⁶, wenn dieser als „Philister“⁵⁷⁷ bezeichnet wird, und in der autofiktionalen Erzählung „Kinderseele“ (1920), in der es um Diebstahl und Bestrafung geht, klagt der kindliche Protagonist sich selbst an:

Eines Tages, an gerade so einem Tag wie heute, würde ich vollends im Bösen untersinken, ich würde in Trotz und Wut wegen der sinnlosen Unerträglichkeit dieses Lebens etwas Grässliches und Entscheidendes tun, etwas Grässliches aber Befreiendes, das der Angst und Quälerei ein Ende machte für immer.⁵⁷⁸

„Welch ein Unmaß an Aggressivität, Welch ein Vaterhass treten da zutage!“⁵⁷⁹, meint der Hesse-Biograph Gunnar Decker, und in der Tat erinnert diese Passage an Amoklaufphantasien heutiger Jugendlicher.

Seine Mutter steht Hermann Hesse in nichts nach. Auch ihr Verhältnis zum Sohn scheint hochneurotisch gewesen zu sein. In ihrem Tagebuch vermerkt sie, als Hermann aus Maulbronn flüchtet und kurz vermisst wird: „[[]edes bloße in Gottes Hand fallen [sein Tod, *Anm. v. M.P.*], schien mir leichter zu ertragen als Verschuldung von Hermanns Seite“⁵⁸⁰. Anhand von Briefen und Dokumenten in dem bereits erwähnten, von Ninon Hesse herausgegebenen Sammelband „Kindheit und Jugend vor 1900“ (1895–1900) ist der schwere Konflikt Hermann Hesses mit seinen Eltern und Erziehern, der im Jahr 1892 eskalierte und seinen Höhepunkt erreichte, sehr gut nachvollziehbar. Nach seiner Flucht aus Maulbronn ist Hesse (wie Heilner in der Erzählung) im Knabenseminar nicht

574 Vgl. Man 1993a, 132

575 Vgl. Zipfel 2009, 33

576 Der Hesse-Biograph Gunnar Decker schreibt: “[...] dass in einem ärztlichen Gutachten, das nach dem Ausreißen des Jungen in Maulbronn von Dr. Zahn angefertigt wurde, von Hermanns ‚großer Abneigung gegen seinen Vater‘ die Rede ist.“ (Decker 2012, 79).

577 Hesse 1994b, 7

578 Hesse 1994a, 181

579 Decker 2012, 62

580 Eintrag vom 7. März 1892, zit. n. Hesse, Ninon (Hg.) 1966, 181 f.

mehr länger erwünscht. Man hält ihn für ‚überspannt‘, nervös und befürchtet, er könne seine Mitschüler/innen ‚anstecken‘ und auf Abwege bringen,⁵⁸¹ so wie es Hermann Heilner in „Unterm Rad“ (1906) mit Hans Giebenrath tatsächlich tut. Man bringt Hesse zur Erholung von seinem angeblich zerrütteten Gemütszustand in ein Erholungsheim nach Bad Boll, wo er sich – gerade 15-jährig – unglücklich in die 22-jährige Eugenie Kolb verliebt, einen Revolver besorgt und unter Selbstmorddrohungen erneut davonläuft. Wie auch Hans Giebenraths Zuneigung zu Emma endet Hesses erste Liebe mit einer Enttäuschung. Hesse stellt in seinem fiktionalen Werk die Liebe im Folgenden noch öfter als ‚süße Versuchung‘ und „Qual“ dar, so auch in „Unterm Rad“ (1906):

In dieser Stunde zerriss etwas in ihn und tat ein neues, fremdartig verlockendes Land mit fernen blauen Küsten sich vor seiner Seele auf. Er wusste noch nicht oder ahnte nur, was die Bangnis und süße Qual in ihm bedeutete, und wusste auch nicht, was größer in ihm war. Pein oder Lust.⁵⁸²

Der junge Hesse galt nach seinem Revolververkauf fortan als selbstmordgefährdet und kam in eine Irrenanstalt, die *Heil- und Pflgeanstalt für Epileptische und Schwachsinnige* in Stetten. In dieser Phase kommt es zu einem aggressiven, bisweilen beleidigenden Briefwechsel mit seinen Eltern. Rebellierend beginnt Hermann Hesse, seine Eltern in Briefen mit „Sie“ anzusprechen und mit „Hermann Hesse, Nihilist“, „Hermann Hesse, Exsulant“ oder „H. Hesse, Gefangener im Zuchthaus zu Stetten“⁵⁸³ zu unterschreiben. Höhepunkt der Auseinandersetzung ist sein Brief vom 14. September 1892:

‚Vater‘ ist doch ein seltsames Wort, ich scheine es nicht zu verstehen. Es muss jemand bezeichnen, den man lieben kann und liebt, so recht von Herzen. Wie gern hätte ich eine solche Person! [...]. Ihre Verhältnisse zu mir scheinen sich immer gespannter zu gestalten, ich glaube, wenn ich Pietist und nicht Mensch wäre, wenn ich jede Eigenschaft und Neigung an mir ins Gegenteil verkehrte, könnte ich mit Ihnen harmonieren. Aber so kann und will ich nimmer leben und wenn ich ein Verbrechen begehe, sind nächst mir Sie schuld, Herr Hesse, der Sie mir die Freude am Leben nahmen. Aus dem ‚lieben Hermann‘ ist ein anderer geworden, ein Welthasser, eine Waise, deren ‚Eltern‘ leben. Schreiben sie nimmer ‚Lieber H.‘ etc.; es ist eine gemeine Lüge.⁵⁸⁴

581 Vgl. dazu Decker 2012, 73 ff.; vgl. Brief von Professor W. Paulus an Johannes Hesse vom 11. März 1892, zit. n. Hesse, Ninon (Hg.) 1966, 89 f.; vgl. Prinz 2000, 71

582 Hesse 1994b, 143 f.

583 Hesse, Ninon (Hg.) 1966, 250; 253; 269

584 Zit. n. ebd., 268 f.

In den folgenden Monaten werden Hermann Hesse verschiedene psychopathologische Diagnosen gestellt: Laut Krankenblatt in Stetten lautet die Diagnose „Melancholie“⁵⁸⁵, der dortige Anstaltsinspektor Pfarrer Schall unterrichtet Hesses Vater später in einem Brief, dass der Sohn an einer „moralischen Schwäche“ leide, der man nur durch „strenge Zucht“ beikommen könne.⁵⁸⁶ Im weiteren Verlauf ist von „primärer Verrücktheit“⁵⁸⁷ die Rede, die in oder nach der Pubertät jedoch zum Stillstand kommen könne, so Schall an Johannes Hesse.⁵⁸⁸ Schließlich kommt es zu einer Fehldiagnose eines gewissen Dr. Landenberger, der bei Hesse einen Herzfehler feststellt, der den Blutfluss im Kopf störe.⁵⁸⁹ Damit ist Hesses renitentes Gebahren erklärt. Zu erkennen ist hier eine Pathologisierung jugendlich-pubertären Verhaltens, wie es für das ausgehende 19. Jahrhundert bzw. das pietistische Milieu Württembergs zu dieser Zeit typisch ist. Die These von der Übertragbarkeit ‚moralischen Wahnsinns‘ und ‚jugendlicher Überspanntheit‘ wird indirekt auch in „Unterm Rad“ (1906) reproduziert; Heilner steckt Giebenrath gewissenmaßen mit nonkonformistischen Ideen an, die ‚Krankheit‘ endet tödlich. An dieser Stelle ist im Unterricht im Sinne der Ausbildung der „moralischen“ Dimension des „Geschichtsbewusstseins“⁵⁹⁰ (vgl. Kap. 3.5.1) auf die unterschiedliche Bewertung jugendlich-pubertären Verhaltens zur damaligen Zeit und heute aufmerksam zu machen. Die Bewertungsnormen haben sich z. T. gewandelt: Die Rebellion Jugendlicher gegen die Eltern- und Erziehergeneration wird heute i.d.R. nicht mehr pathologisiert, sondern im Gegenteil sogar zur notwendigen Phase eines Ablösungsprozesses erklärt. Dass Schüler/innen allerdings unter zu großem Leistungsdruck psychische Schäden davontragen können, ist heute im Gegensatz zu damals auch im öffentlichen Bewusstsein verankert. Die ‚Schuld‘ für schulisches Versagen, wie es Hans Giebenrath zeigt, liegt aus damals üblicher Sicht beim Lernenden und ist moralischer Natur: Es mangelt ihm an (Selbst-)Disziplin. Heute würde man die Verantwortung wohl eher bei der

585 Vgl. Decker 2012, 80

586 Inspektor Pfarrer Schall, Anstaltsleiter von Stetten, an Johannes Hesse am 14.09.1892, zit. n. Hesse, Ninon (Hg.) 1966, 269. Auch der Vater Johannes Hesse, der ein Jahr Missionar in Indien war und sehr gut Englisch konnte, schreibt am 01. November 1893 an Dr. Zeller in Winnenden, sein Sohn leide an „moral insanity“ (vgl. Decker 2012, 107).

587 Decker 2012, 93

588 Vgl. ebd., 96

589 Vgl. ebd., 101

590 Pandel 1987, 132

Institution suchen. Dass Hesse hier der öffentlichen Meinung seiner Zeit kritisch gegenüberstand war und einem kleinen Kreis von Intellektuellen und Autoren angehörte, die sich mit den Ideen der Reformpädagogik identifizierten, steht nach Mix außer Zweifel.⁵⁹¹

Hesses eigener ‚Krankheitsverlauf‘ als Schüler endet noch einmal glimpflich. Er schafft es, aus der Irrenanstalt entlassen zu werden, wird nochmals eingewiesen, schließlich darf er nach einigen weiteren Zwischenstationen in Cannstatt das ‚Einjährig-Freiwilligen-Examen machen, um den Militärdienst von drei auf ein Jahr zu verkürzen. Hesse war während seines Aufenthalts in Stetten in großer Gefahr, als geisteskrank abgestempelt zu werden und für immer in irgendwelchen Anstalten zu verschwinden. Doch erwähnt er in keiner autobiographischen Schrift, weder in „Kurzgefasster Lebenslauf“⁵⁹² (1930) noch in „Aus meiner Schülerzeit“⁵⁹³ (1926) oder einem anderen Text seinen Aufenthalt in der Psychiatrie bzw. seine psychischen Probleme, die er – ob nur als Ausdruck einer besonders schweren Pubertät oder infolge einer neurotischen Beziehung zu den Eltern – als Jugendlicher und wohl auch als Erwachsener immer wieder hatte. Auch hier formen womöglich das Werk, Hesses Konzept von Kindheit und Jugend, vielleicht aber auch Scham oder der Drang, sich ‚positiver‘ zu vermarkten, die Autobiographie. In der Autofiktion tritt die ‚abgründige Seite‘ Hesses, wie oben gezeigt, m. E. deutlicher zutage.

Verfremdet wird der autobiographische Gehalt von „Unterm Rad“ (1906) durch die Rezeption bestimmter Gattungsmerkmale des Schulromans bzw. der Schulerzählung, einer um die Jahrhundertwende sehr populären Gattung. Das zeigen zahlreiche noch heute gelesene Texte: Franz Werfels „Abituriententag“⁵⁹⁴ (1928), Thomas Manns Kapitel über Hanno in „Buddenbrooks“⁵⁹⁵ (1901), Robert Musils „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“⁵⁹⁶ (1906), Joseph Roths „Der Vorzugsschüler“⁵⁹⁷ (1916), Marie von Ebner-Eschenbachs gleichnamige Erzählung⁵⁹⁸ (1898), Ödön von Horvaths „Jugend ohne Gott“⁵⁹⁹ (1937), Heinrich

591 Vgl. Mix 1995, 103 f.

592 Vgl. Hesse 2003g

593 Hesse 2003a

594 Vgl. Werfel 1977

595 Vgl. Mann 1910, 402 ff. (11. Teil, 2. Kapitel)

596 Vgl. Musil 2013

597 Vgl. Roth 2012

598 Vgl. Ebner-Eschenbach 2015, 283–329

599 Vgl. Horváth 2013

Manns „Professor Unrat“⁶⁰⁰ (1905), Frank Wedekinds „Frühlings Erwachen“⁶⁰¹ (1891), Ludwig Thomas „Lausbubengeschichten“⁶⁰² (1964), Friedrich Torbergs „Der Schüler Gerber“⁶⁰³ (1930), oder Rainer Maria Rilkes „Die Turnstunde“⁶⁰⁴ (1902). An vielen Stellen in „Unterm Rad“ (1906) finden sich Gemeinplätze der (vor allem von reformpädagogischer Seite geäußerten) Schulkritik.⁶⁰⁵ Ironisch karikiert Hesse in diesem Sinne die Paukschule: „Da lesen wir Homer, wie wenn die Odyssee ein Kochbuch wäre“⁶⁰⁶. „Zwischen Genie und Lehrerezunft ist eben seit alters eine tiefe Kluft befestigt“⁶⁰⁷. York-Gothart Mix resümiert:

Die mit dieser Einschätzung verbundene These, die ‚besonders Begabten‘ seien auch die ‚in der Schule Misshandelten‘ [...], wurde von engagierten Reformpädagogen ebenso vertreten wie von Hesse, Thomas Mann, Strauß, Heym, Rainer Maria Rilke, Frank oder anderen Verfassern schulkritischer Prosa. Hesses polemische Äußerung, ein ‚Schulmeister‘ habe ‚lieber einige Esel als ein Genie in seiner Klasse‘ war zeittypisch [...].⁶⁰⁸

Besonders deutliche Parallelen weist „Unterm Rad“ (1906) zu Emil Strauß’ nur vier Jahre früher erschienenem Roman „Freund Hein“⁶⁰⁹ (1902) auf, der nach Helga Esselborn-Krumbiegel der erfolgreichste Schul- und Pubertätsroman der wilhelminischen Zeit war⁶¹⁰ und dessen Protagonist Heinrich Lindner viele Gemeinsamkeiten mit Hans Giebenrath hat. Auch in „Freund Hein“ (1902) geht es um eine enge Freundschaft zweier Jungen, auch dort sucht der Protagonist am Ende den Freitod.

Die Künstlerproblematik – das Dilemma zwischen künstlerischer und bürgerlicher Existenz, das auch in „Freund Hein“ (1902) eine Rolle spielt und in „Unterm Rad“ (1906) ein wichtiges Motiv darstellt – ist gleichzeitig Hesses eigene: In „Unterm Rad“ (1906) gibt es dafür keine Lösung, das Künstlerdasein duldet keine Kompromisse. Diese Aporie inszeniert Hesse in „Unterm Rad“ (1906) zum einen in Gestalt der Freundschaft zwischen Hans Giebenrath und

600 Vgl. Mann, Heinrich 2007

601 Vgl. Wedekind 2002

602 Vgl. Thoma 1989

603 Vgl. Torberg 1979

604 Vgl. Rilke 1996, 435 ff.

605 Vgl. Stiewe 2014

606 Hesse 1994b, 74

607 ebd., 97

608 Mix 1995, 8

609 Vgl. Strauss 1987

610 Vgl. Esselborn-Krumbiegel 1996, 41

Hermann Heilner, die zwangsläufig scheitert. Zum anderen spiegelt sich der Zwiespalt zwischen Künstler- und Bürgertum im Antagonismus von Individualität und Schule/Gesellschaft, der nur Heilner, der eben keine Kompromisse eingeht und sich innerlich vollends von jeglicher Fremdbestimmung befreien kann, nicht ins Verderben stürzt. Hans Giebenrath hingegen fehlt die Kraft zum radikalen Bruch mit den gesellschaftlichen und väterlichen Erwartungen. Dass Hesse hier auch einen überkommenen literarischen Topos inszeniert, der vor allem in der *Romantik* (vgl. z. B. in Ludwig Tiecks und Heinrich Wackenroders „Das merkwürdige musikalische Leben des Tonkünstlers Joseph Berglinger“⁶¹¹ (1796) und E.T.A. Hoffmanns „Lebens-Ansichten des Katers Murr“⁶¹² (1819)) häufig auftaucht, und nicht nur eigene Erlebnisse darstellt, zeigt ein Blick auf Hesses Vita: Hesse findet nach einer krisenhaften Pubertät sehr wohl zurück in bürgerliche Geleise, macht Abitur, lässt sich zum Buchhändler ausbilden, wird zum Publikumsschriftsteller und ist bereits mit 28 Jahren selbst Familienvater.

Didaktisch zu empfehlen, um zu zeigen, wie sich Biographie, autobiographisches Schrifttum und Autofiktion gegenseitig erhellen, aber auch dekonstruieren, ist neben einer Lektüre des Primärtextes „Unterm Rad“ eine begleitende Rezeption von Ego-Dokumenten des Jahres 1892, vor allem Hesses Briefwechsel mit den Eltern in seiner Maulbronner, Bad Bollener und Stettener Zeit, anhand derer sich seine Lebenskrise während dieser Zeit relativ genau nachverfolgen lässt. Die wichtigsten dieser Materialien sind zusammengefasst im oben erwähnten Band „Kindheit und Jugend vor Neunzehnhundert. Hermann Hesse in Briefen und Lebenszeugnissen; 1877 – 1895“, herausgegeben von Ninon Hesse. Im Unterricht gut einsetzbar sind auch die Hesse-Biographie „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne“⁶¹³ (2000) von Alois Prinz, im Jugend-Verlag Beltz & Gelberg erschienen (darin vor allem die Kapitel „Der Klosterschüler“⁶¹⁴ und „Ein Platz für Verrückte“⁶¹⁵), und Gunnar Deckers auch für Schüler/innen sehr gut verständliche Biographie „Hermann Hesse. Der Wanderer und sein Schatten“⁶¹⁶ (2012) (hier vor allem das Kapitel „Kinderseele. Unterdrückung und Rebellion“⁶¹⁷) sowie eine auszugsweise Durchsicht der obenerwähnten autobiographischen Kurztexte Hesses Titel (enthalten im

611 Vgl. Wackenroder u. Tieck 1969

612 Vgl. Hoffmann 1976

613 Vgl. Prinz 2000

614 ebd., 53 ff.

615 ebd., 70 ff.

616 Vgl. Decker 2012

617 ebd., 23 ff.

zwölften Band der Suhrkamp-Gesamtausgabe). Aufschlussreich scheint auch eine Behandlung eines Auszugs aus Hesses autobiographischem Text „Erinnerung an Hans“⁶¹⁸ (vgl. Abb. 144) sowie der Autofiktion „Kinderseele“⁶¹⁹. Letztere wirft ein bezeichnendes Licht auf Hesses Verhältnis zum Vater und konterkariert eben jene oben erwähnten autobiographischen Kurztexte Hesses.

Um zu zeigen, wie sehr Autobiographisches auch durch konventionalisierte Narrative und Topoi überformt ist, empfiehlt sich überdies ein Vergleich mit ausgewählten themen- und motivgleichen Texten bzgl. ‚Kindheit‘ (z. B. mit dem oben genannten Rousseau-Text), ‚Natur‘ (div. Texte des 18., 19. und 20. Jahrhunderts, in denen Natur als *Locus amoenus* dargestellt wird⁶²⁰) und ‚Künstlertum‘ (Texte der *Romantik*, s.o.) sowie ein Gattungsvergleich mit Schulromanen und -erzählungen der Epoche. Besonders bietet sich hier aufgrund der vielen Gemeinsamkeiten der in einer Reclam-Ausgabe vorliegende Roman „Freund Hein“ (1902) von Emil Strauß an. Auch zeitgenössische literarische Texte aus der Feder reformpädagogisch beeinflusster Autoren über das Thema *Schule* können hier zur Kontextualisierung herangezogen werden (z. B. Wilhelm Speyer: „Der Kampf der Tertia“⁶²¹ (1927), Erich Kästner: „Das fliegende Klassenzimmer“ (1933)).⁶²²

2.5 Schulbuchanalyse

Obwohl über die Nutzung von Deutschbüchern durch Lehrer/innen und Schüler/innen und den Einsatz von Fachlehrwerken nur spärliche empirische Befunde vorliegen, darf angenommen werden, dass ihr Einfluss auf schulische Lernprozesse beträchtlich ist. Zwar konstatieren Anja Ballis und Désirée-Kathrin Gaebert in einer Studie von 2010⁶²³ einen Bedeutungsverlust des Schulbuchs insbesondere im Gymnasialbereich, wo Lehrkräfte eher auf selbstentworfenen Arbeitsblätter und Unterrichtsmaterialien zurückgreifen, doch darf auch hier das Schulbuch als Anregung und ‚Steinbruch‘ für eigene

618 Vgl. Hesse 2003d

619 Vgl. Hesse 1994a Hesse 1994a; Hesse 2003b

620 Z. B. in Johann Peter Hebels idyllischen Gedichten, Eduard Mörikes „Idylle am Bodensee“ (1848) oder „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ (1856) von Gottfried Keller, den Hermann Hesse nachweislich verehrte und dem er in seinem Roman „Peter Camenzind“ (1904) ein literarisches Denkmal setzte. Vgl. zum Thema ‚Dörfliche Idyllen in der Literatur‘ auch Sengle 1963.

621 Vgl. Speyer 1927, 9 ff.

622 Vgl. Kästner 1985, 7 ff.; vgl. dazu auch Stiewe 2014

623 Vgl. Ballis u. Gaebert 2010, 32

Text-Aufgaben-Arrangements nicht unterschätzt werden. Anja Ballis, Henriette Hoppe und Kerstin Metz stellen im Rahmen einer empirischen Studie zur Schulbuchnutzung durch Schüler/innen 2014 fest, dass das Schulbuch zwar durch die Konkurrenz anderer – zum Teil im Internet kostenfrei verfügbarer Bildungsmedien – an Bedeutung eingebüßt habe, räumen aber ein, dass „Lehren und Lernen auch im digitalen Zeitalter weiterhin vom Schulbuch beeinflusst werden“⁶²⁴. Eine Untersuchung von Andrea Tebrügge für die Sekundarstufe I aus 2001 ergab für das Fach Deutsch, „dass 65,8 % der Lehrkräfte das Schulbuch zur Grundlage ihrer Unterrichtsvorbereitung machen.“⁶²⁵ Eine andere Studie von Iris Winkler über den Zusammenhang zwischen Lehrerprofessionalität und Aufgaben bezeichnet 26,7 % der befragten Lehrer/innen als „[a]ngebotsorientiert“⁶²⁶, das heißt, diese Lehrkräfte setzen die Aufgaben aus Lehrwerken eins zu eins im Unterricht ein oder orientieren sich sehr stark an ihnen. Auch Schüler/innen greifen außerhalb des regulären Lehr-Lern-Geschehens selbsttätig auf Lehrbücher zurück: „Für Schüler ist das Schulbuch vielfach die zentrale zur Verfügung stehende Fachliteratur.“⁶²⁷

In der Folge (sowie am Ende der Kapitel vier und fünf) werden die Lehrwerke „deutsch.kompetent 11/12“⁶²⁸ (Klett, allg. Ausgabe), „Facetten“⁶²⁹ (Klett), „Deutschbuch 11/12“⁶³⁰ (Cornelsen, allg. Ausgabe), „Texte, Themen und Strukturen 11/12“⁶³¹ (Cornelsen, Ausgabe für Nordrhein-Westfalen) sowie „Das neue

624 Ballis, Hoppe u. Metz 2014, 116

625 Matthes 2014, 22

626 Winkler 2010, 374

627 Rezat 2010, 12. Die bislang einzige veröffentlichte Studie im deutschsprachigen Raum zur Nutzung von Schulbüchern durch Schüler/innen von Sebastian Rezat aus 2009 förderte zutage, dass Lernende in Deutschland das Schulbuch hauptsächlich dazu nutzen, um Inhalte zu festigen und zu üben, weniger um Neues zu lernen (vgl. Rezat 2014, 23). Auf ein ähnliches Ergebnis deutet die bereits erwähnte, derzeit laufende Studie von Ballis/Hoppe/Metz hin, deren Pilotierungsergebnisse 2014 veröffentlicht wurden (vgl. Ballis, Hoppe u. Metz 2014, 124 f.). Das kann jedoch auch daran liegen, dass „in Deutschland zu wenig Wert auf verständliches Erklären gelegt wird“ (ebd., 116), wie eine von Ballis, Hoppe u. Metz referierte vergleichende Analyse von Mathematikbüchern aus Deutschland und Japan von Martin Wellenreuther nahelegt: „[V]ielmehr dominiert hier das in ‚Übungsbuch‘“ (ebd.).

628 Vgl. Einecke u. Nutz (Hg.) 2009; Uthefß (Hg.) 2014

629 Vgl. Bialkowski et al. 2002

630 Vgl. Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011a; Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011b

631 Vgl. Schurf u. Wagoner (Hg.) 2013

Literaturbuch 1/2⁶³² (Veritas, Österreich) im Hinblick auf ihren Umgang mit (auto-)biographischen Texten hin untersucht. Die Auswahl richtet sich nach der geschätzten Verbreitung der Lehrwerke (genaue Zahlen sind von den Verlagen nicht zu erfahren). Es ist klar, dass die Auswahl an Schulbüchern, die im Folgenden und jeweils am Ende von Kapitel drei und vier dieser Studie betrachtet werden, keineswegs einen repräsentativen Querschnitt aller in Deutschland und Österreich im Umlauf befindlichen Lehrwerke darstellt.

„Texte, Themen und Strukturen“ (TTS), „Facetten“, „deutsch.kompetent“ und „Deutschbuch“ sind integrierte Sprach- und Lese- bzw. Literaturbücher, die unterschiedliche in Deutschbüchern übliche Gliederungsprinzipien aufweisen (Kompetenz-, Methoden-, Gattungs-, Epochen- und Themenorientierung). Im Fall von „deutsch.kompetent“ gibt es zusätzlich zum Buch noch eine CD-ROM mit Zusatzmaterialien, z. B. literaturhistorischen Quellen, und ein Internetangebot, auf das im Buch verwiesen wird. Außerdem ist, komplementär zur Ausgabe für die Sekundarstufe II, ein Methodenband erschienen: „deutsch.kompetent/Einführungsphase“, in dem z. B. auch die kontextualisierende Interpretation literarischer Texte vorkommt. „Das neue Literaturbuch“⁶³³ ist ein zweibändiges reines Literaturbuch. Band 1 enthält vorwiegend Primärtexte und Aufgaben, Band 2 ist eine Literaturgeschichte für den schulischen Gebrauch. Sie wird von den Verfassern als „Nachschlagewerk“⁶³⁴ verstanden, in dem die Benutzer bei Bedarf nachsehen können.

2.5.1 Analysekriterien

Die gesichteten Lehrwerke wurden im Hinblick auf die Frage durchgesehen, inwieweit dort (auto-)biographische Textsorten/Schreibweisen, Probleme und

632 Schacherreiter u. Schacherreiter (Hg.) 2011a; Schacherreiter u. Schacherreiter (Hg.) 2011b

633 In Österreich herrscht im Unterschied zu den deutschen Bundesländern, wo inzwischen fast nur noch integrierte Lehrwerke in der Sekundarstufe II verwendet werden, noch die traditionelle Trennung von Literatur-/Lese- und Sprachbuch vor. Zwar scheint sich diese Tradition im Zuge der Kompetenzorientierung, Standardisierung und Zentralisierung von sprachlicher und literarischer Bildung auch in Österreich zu verflüchtigen, wie einige neu erschienene integrierte Lehrwerke, insbesondere für die berufsbildenden höheren Schulen zeigen, doch herrscht im Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen immer noch die traditionelle Zweiteilung vor. Aus diesem Grund wird, stellvertretend für Österreich, „Das neue Literaturbuch“ in der Analyse mitberücksichtigt.

634 Schacherreiter u. Schacherreiter (Hg.) 2011a, 6

Verfahren *explizit* bzw. *implizit* thematisiert werden. Im Einzelnen wurde untersucht, wo und in welchem Zusammenhang (auto-)biographische *Gattungen und deren Merkmale* bzw. (auto-)biographische *Darstellungsverfahren*, Erkenntnisinteressen sowie Narrative, die wiederum eng mit Subjekt- und Identitätskonzepten verwoben sind, auftauchen. Weitere Schwerpunkte der Analyse sind *Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikatoren* bzw. Authentifizierungsstrategien und das Auftauchen der Phänomene ‚Autofiktion‘ bzw. ‚biographische Fiktion‘.

Folgende weitere Fragen sind darüber hinaus von Interesse: Inwieweit werden Schülerinnen und Schülern in den betreffenden Lehrwerken Kompetenzen vermittelt, die es ihnen ermöglichen, sowohl *textlinguistische* als auch *narratologische Methoden der Textanalyse* auf (auto-)biographische Texte anzuwenden? Werden Schüler/innen in die Lage versetzt, die *Diskursgebundenheit* (auto-)biographischer Texte und die mit diesen verbundenen Möglichkeiten der Leserorientierung/-lenkung zu erkennen? Gibt es Anregungen zu eigenen *autobiographischen Schreibversuchen* und wird die damit verbundene Problematik der *autobiographischen Erinnerung* und des *autobiographischen Gedächtnisses* thematisiert? Werden Schüler/innen für den *Quellenstatus* autobiographischer Texte im Rahmen literaturhistorischer Sinnbildung sensibilisiert?

2.5.2 Explizite Reflexion (auto-)biographischer Texte und Verfahren in den untersuchten Lehrwerken

Um es vorwegzunehmen: Die Biographie als Textsorte wird in keinem der untersuchten Lehrwerke eigens thematisiert. Dasselbe gilt für die autobiographischen Schreibformen *Brief*, *Tagebuch*, *Blog* und weitere autobiographische Genres im Internet. Dabei wäre es ein Leichtes, die Gattung *Brief* im Zusammenhang mit Goethes „Werther“ (1774), der in fast allen Lehrwerken vorkommt, einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Interessierte Schüler/innen dürften sich ohnehin fragen, warum Goethe ausgerechnet die Briefform für seinen Roman gewählt hat, den betreffenden Schulbuchautoren erscheint diese Frage jedoch offenbar unerheblich. Auch werden Brief- und Tagebuchauszüge in den literaturgeschichtlichen Kapiteln der untersuchten Lehrwerke häufig als Kontexte herangezogen, als literarische Gattungen reflektiert werden sie jedoch nirgends. In einigen Kapiteln wäre ein Eingehen auf – zumindest *autobiographische* – Schreibverfahren und Textsorten geradezu zwingend, so etwa im Projekt-Kapitel „Ich fühle was ich muss, weil ich fühle, was ich kann – Romantikerinnen. Ein Projekt“⁶³⁵. Hier nennen die Autoren die Verbindung

635 Einecke u. Nutz (Hg.) 2009, 229

von „Leben und Schreiben“⁶³⁶ als zentrales Proprium weiblicher romantischer Autorschaft. Es fehlt allerdings der Hinweis, dass sich dies auch in der intensiven Nutzung autobiographischer Schreibformen niederschlägt. Obwohl dieses Projekt-Kapitel naturgemäß auf eine selbsttätige Recherche der Schüler/innen setzt, fehlen Verweise auf entsprechende gattungstypologisch orientierte Sekundärliteratur, in der die Schüler/innen nachschlagen könnten.

Autobiografischem Schreiben wird zwar im „neue[n] Literaturbuch“ als einzigem Lehrwerk ein eigener Abschnitt gewidmet („Geschichten und Gedichte vom ‚Ich‘. Autobiografisches Schreiben in den Siebziger- und Achzigerjahren“⁶³⁷), doch erscheinen die dort angestellten Überlegungen im Hinblick auf eine Durchdringung autobiographischer Textstrategien eher kontraproduktiv: Literarisches und autobiografisches Schreiben werden einander gegenübergestellt und z. T. gegeneinander ausgespielt, Letzteres als (tendenziell) ‚laienhaft‘ eingestuft. Folgerichtig wird den Schülern in diesem Zusammenhang eine Anleitung zum ‚kreativen Schreiben‘ für eigene autobiografische Schreibversuche präsentiert. Auf literaturwissenschaftliche Spezifika und Probleme autobiographischen Schreibens und Lesens, etwa das zentrale Problem der Erinnerung und des Auseinandertretens von erlebendem und schreibendem Ich, wird dabei nicht eingegangen.

2.5.3 Implizite Vermittlung (auto-)biographischer Kompetenzen in den analysierten Schulbüchern

Auch wenn die analysierten Schulbücher keine oder nur wenige Passagen enthalten, die sich mit (auto-)biographischen Texten im engeren Sinn befassen, so vermitteln sie doch Kompetenzen, die sich zur Analyse (auto-)biographischer Texte nutzen lassen – wenn auch nur in sehr eingeschränktem Maß. In den Kapiteln zur Sachtextanalyse, von denen einige der untersuchten Lehrbücher sogar mehrere enthalten, werden die Schüler/innen für Gestaltungsmerkmale sensibilisiert, die auch (auto-)biographische Texte aufweisen können und die sich für einen textlinguistischen Zugang zu (auto-)biographischer Literatur fruchtbar machen ließen. In „Facetten“ werden die Schüler/innen z. B. aufgefordert, in Sachtexten darstellende, erklärende, argumentierende und appellierende Teile zu unterscheiden.⁶³⁸ Der gerade in (Auto-)Biographien oft dominante narrative

636 ebd., 231

637 Schacherreiter u. Schacherreiter (Hg.) 2011b, 358 ff.

638 Vgl. Bialkowski et al. 2002, 146 ff.

Textentfaltungsmodus fehlt jedoch. Offenbar sind die Autoren der irrigen Meinung, Sachtexte könnten nicht erzählen.

In allen Lehrwerken finden sich umfangreiche Kapitel zur Erzähltextanalyse. In diesen werden auch nützliche Kompetenzen zur Beurteilung (auto-)biographischen Schreibens vermittelt. Dazu zählt die Unterscheidung von Autor und Erzähler/lyrischem Ich, die jedoch meist nur festgestellt, aber nicht näher erläutert wird (vgl. dazu Kap. 4.3). Hinzu kommen Kompetenzen zur Bestimmung von Erzählhaltung, Zeit- und Raumstruktur, Figurentypologie bis hin zu autoreferentiellen Erzählverfahren. Keines der untersuchten Lehrwerke kommt jedoch auf die Idee, diese narratologischen Analysekriterien auf faktuale Erzähltexte oder auf die von Klein/Martínez angeführten Mischformen real-fiktiven bzw. fiktional-faktualen Erzählens (vgl. Kap. 2.3.4) anzuwenden. Hier kommt offenbar erneut das weit verbreitete Vorurteil zum Tragen, dass Sachtexte nicht narrativ strukturiert sein könnten.

In „deutsch.kompetent/Einführungsphase“⁶³⁹ werden den Schülern „Mittel der Leserlenkung“⁶⁴⁰ (im Wesentlichen rhetorische Figuren) nahegebracht, damit sie daraus auf die Intention des Autors schließen. Die Auswahl von Informationen durch den Autor wird dabei nicht erwähnt, obwohl sie *das* zentrale „Mittel der Leserlenkung“ ist. In „Texte, Themen und Strukturen“ heißen diese rezeptionssteuernden Mittel „[p]ersuasive [...] Textsignale“ („Humor“, „Polemik“, „Appell“⁶⁴¹ etc.) bzw. „Strategien der Beeinflussung“ („Auf-/Abwertung“, „Dramatisierung“, „Beschwichtigung und Ablenkung“⁶⁴²). Solche Darstellungstechniken erinnern z. T. an die von Porombka angeführten und in Kap. 2.1.3 genannten Popularisierungsstrategien (auto-)biographischer Texte. Der Fokus der Lehrwerke bleibt hier jedoch zu sehr an der Textoberfläche, Makrostrukturen und Strategien der Textorganisation, wie sie Porombka nennt, geraten kaum in den Blick, („Intimisierung“, „Typologisierung“, „Personalisierung und Singularisierung“, „Anekdotisierung“, „Dramatisierung“⁶⁴³ etc.)

Genuin literarische Gestaltungsmerkmale von Sachtexten werden in einigen Sachtextkapiteln der analysierten Lehrwerke ebenfalls genannt, doch werden diese dort, da es ja um Sachtexte geht, als „rhetorische Strategien“⁶⁴⁴ (z. B. Metapher, Hyperbel, Chiasmus usw.) bezeichnet. Ihre Berücksichtigung

639 Utheß (Hg.) 2014, 94 ff.; 104 ff.

640 ebd., 104

641 Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 582

642 ebd., 589

643 Porombka 2009, 122 f., vgl. Kap. 2.1.3

644 Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011b, 69

wird den Schülern und Schülerinnen vor allem beim Analysieren und Anfertigen eines Essays anempfohlen, das, obwohl es sich um eine literarische oder zumindest ‚hybride‘ Textsorte handelt, in vielen Sachtextkapiteln Aufnahme findet. Dort geht es allerdings vor allem um den Informationsgehalt und die Argumentationsstruktur, weniger um die literarische Gestaltung essayistischer Texte. Lediglich in „Texte, Themen und Strukturen“ gibt es einen Abschnitt über Strategien zur Popularisierung wissenschaftlicher Sachverhalte⁶⁴⁵, wie sie auch in der (Auto-)Biographik häufig genutzt werden. Neben der sprachlichen Gestaltung (z. B. Wortwahl), werden hier auch narrative Strategien wie Personalisierung und Dramatisierung genannt, die einen Sachverhalt lebendiger und anschaulicher erscheinen lassen. Die Narrativierung von theoretischen Zusammenhängen, die mit Ereignissen und Personen verknüpft werden, zum Beispiel der Biographie eines Forschers, umfasst „die Ebene der Schilderung einzelner Szenen und Situationen“, die zur „Ebene der Darstellung von Hintergründen und größeren Zusammenhängen“ führt, „für die sie typisch sind“⁶⁴⁶. Es findet sich in diesem Kapitel auch eine Produktionsaufgabe, die dazu auffordert, einen eher ‚trockenen‘, fachlichen Text „popularisierend“⁶⁴⁷ umzuschreiben.

Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikatoren von Texten werden nur in einem Lehrwerk thematisiert („deutsch.komtetent/Einführungsphase“).⁶⁴⁸ Dort sollen die Schüler/innen selbst Unterscheidungsmerkmale fiktionaler und faktualer Texte finden. Als einziges Proprium faktualer Texte wird in dem Schulbuch die eingeschränkte Möglichkeit zur Introspektion genannt. Auf weitere Spezifika faktualer Texte sollen die Schüler/innen selbst kommen. Dass sie dabei von selbst textpragmatische, z. B. paratextuelle Fiktionalitätsindikatoren, nennen, ist eher unwahrscheinlich. Hier bedürfte es viel deutlicherer didaktischer Impulse.

Das selbsttätige Verfassen einer Biographie ist Gegenstand einer Aufgabe in „Deutschbuch 11“ zu folgendem Thema: „Goethe als Person. Ein Überblick über seine Lebensgeschichte“⁶⁴⁹ (im Rahmen des Kapitels „Ein Thema selbstständig erarbeiten – die Seminararbeit“⁶⁵⁰). Es geht jedoch lediglich um die Recherche von Fakten über das Leben des Dichters. Die Biographie wird also nur als informierendes, bestenfalls argumentierendes Genre angesehen.

645 Vgl. Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 582 ff.

646 ebd., 232

647 ebd.

648 Vgl. Utheß (Hg.) 2014, 26; 32

649 Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011a, 312

650 ebd., 304

Andere Textfunktionen werden nicht in Betracht gezogen. Immerhin wird den Schülerinnen und Schülern empfohlen, bei der Recherche mehrere Quellen zu vergleichen und neben *Online*-Darstellungen auch printmediale Nachschlagewerke hinzuzuziehen. Quellen und historiographische Narrationen werden allerdings nicht unterschieden, die Kriterien zur Überprüfung von Quellen und Geschichtsdarstellungen, insbesondere aus dem Internet, bleiben eher vage:

- Werden grundlegende Standards eingehalten? Dazu gehören zum Beispiel Übersichtlichkeit im Aufbau, klare Begrifflichkeit, nachvollziehbare Argumentation, Fehlen unbegründeter Wertungen, Qualität im sprachlichen Ausdruck, in Rechtschreibung und Zeichensetzung, Korrektheit bei Quellenangaben und Zitierweise.
- Stimmen die Informationen – soweit Vergleichbarkeit gegeben ist – mit verlässlichen (gedruckten) Texten überein?⁶⁵¹

2.5.4 (Auto-)Biographische Texte/Schreibweisen in Schulbüchern für die Sekundarstufe I

Eine stichprobenartige Durchsicht der Schulbuchreihe „Deutschbuch 7–10“ (sowohl der Ausgabe für Bayern als auch der allgemeinen Ausgabe) für die Sekundarstufe I ergibt folgenden Befund: Nur selten geht es um (auto-)biographische Textsorten, wenn diese vorkommen, werden sie gattungstypologisch nur oberflächlich oder gar nicht reflektiert, vielmehr rein inhaltsfokussiert gelesen, was wohl in der Unterstufe noch vertretbar ist. Im Kapitel „Von Beruf Büchermacher – Lebensbeschreibungen“⁶⁵² geht es z. B. vor allem um die Entnahme und das Verknüpfen von Informationen über historische Personen. Dennoch wird an gleicher Stelle gattungstypologisch zwischen Porträt, Biographie, Vita und Autobiographie unterschieden. Eine solch differenzierte Behandlung (auto-)biographischer Textsorten findet sich sonst nirgends in beiden Schulbuchreihen. Eine zu starke Inhaltsorientierung kennzeichnet auch das Kapitel „Reisen – Berichte und Reportagen“⁶⁵³ obwohl auch hier – in Gestalt von zwei Aufgaben – die Verfahren der Recherche und Aufzeichnung (z. B. Alexander von Humboldts) in den Blick geraten. Bei Humboldt wird die Chance vertan, einen Textvergleich zwischen biographischem Roman („Die Vermessung der Welt“ (2005)) und historischen Quellen anzustellen und auf diese Weise Fiktionalitätsbewusstsein zu schärfen. Wie auch in allen anderen untersuchten Lehrwerken werden hier im Zusammenhang mit (auto-)biographischen

651 ebd.

652 Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2006a, 23 ff.

653 ebd., 210 ff.

Texten historiographische Fragen paradoxerweise ausgeblendet. So gibt es z. B. in „Deutschbuch 7 (Bayern)“ ein kurzes Kapitel über Anekdoten, in dem zwar erwähnt wird, dass Anekdoten nicht unbedingt historisch belegt sein müssen,⁶⁵⁴ aber auf die Idee, eine Anekdote mit einem historischen Quellen-text zu vergleichen und auf diese Weise Fiktionalitätsbewusstsein zu erzeugen, kommen die Autoren nicht. Im oben erwähnten Kapitel „Reisen – Berichte und Reportagen“ ist ständig vom „Reisebericht“ die Rede, der sich aber bei näherem Hinsehen als schulische Textsorte entpuppt. Lebensweltliche Textsorten sind dagegen Reisetagebuch, Reisereportage (die im zweiten Teilkapitel behandelt wird), Reisebrief oder Reise-Blog. Der Grund liegt auf der Hand: Es geht, wie in den meisten Kapiteln, in denen (auto-)biographische Textsorten vorkommen, gar nicht um deren Reflexion, sondern um etwas anderes, hier ums Berichten und Schildern, zwei schulische Schreibhandlungen, die die Schüler/innen anhand des „Reiseberichts“ lernen sollen. Das Thema ‚Reisen‘ und ‚fremde Länder‘ wird ausschließlich als motivierender Appendix verstanden, wirkliche (auf lebensweltliche Gattungen bezogene) Textsortenkompetenz wird im Zusammenhang mit dem „Reisebericht“ nicht erlernt.

Auch im Kapitel „Und ich schreibe darüber – Wirklichkeit wahrnehmen und festhalten“⁶⁵⁵ geht es um etwas anderes als das im Titel Angekündigte. Zu erwarten und zu wünschen wäre hier, das vor allem das für autobiographische Texte zentrale Problem der Erinnerung zu thematisieren sowie die Gattung Tagebuch einer näheren Betrachtung zu unterziehen, denn einer der beiden folgenden Texte ist ein Tagebuchauszug. Beides unterbleibt jedoch. In Wirklichkeit geht es nämlich in diesem Kapitel einerseits ums produktionsorientiertes Schreiben (einen inneren Monolog/eine erlebte Rede zu jenem Tagebuchauszug verfassen), wobei unklar ist, ob hier Erzählhaltungen eingeübt werden sollen oder ob es sich bei dieser Aufgabe schlicht um ungerichteten produktionsorientierten Aktionismus handelt. Im Umgang mit dem zweiten Text, einem Auszug aus Günter Grass' „Mein Jahrhundert“ (1999), sollen sich die Schüler/innen mit der Textsorte ‚Reportage‘ auseinandersetzen, wobei offenbar von den Autoren vollkommen übersehen wird, dass Grass' Text eine *fiktive* Reportage ist, deren Sinn sich erst im Kontext und in Verbindung mit dem Konzept des Sammelwerks „Mein Jahrhundert“ (1999) erschließt, das den Deutungsspielraum zum Autobiographischen hin öffnet. Stattdessen wird hier ein völlig unangebrachter mediendidaktischer Fokus gesetzt, Fragen autobiographischen Schreibens, wie

654 Vgl. ebd., 163 ff.

655 Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2007, 271 ff.

sie in diesem Kapitel mit der Überschrift „Und ich schreibe darüber – Wirklichkeit wahrnehmen und festhalten“ eigentlich thematisiert werden müssten, bleiben dagegen außen vor.

Ein vielleicht noch eindrucksvolleres Beispiel dafür, dass es im Umgang mit (auto-)biographischen Texten in der Regel nicht um deren Spezifika geht, sondern um andere Lerngegenstände und -ziele, ist das Kapitel „Ein Autoren-Portfolio erstellen – Projektarbeit im Team“⁶⁵⁶. Mit keinem Wort wird hier auf die Probleme und Methoden biographischen Arbeitens eingegangen, die Biographie dient lediglich als (beliebig austauschbares) Material, um den Schülern bestimmte Methoden und Arbeitstechniken (Gruppenpuzzle, Placemat-Methode, Ideenstern, Schreibgespräch etc.) zu erklären. Methoden und Arbeitstechniken werden hier nicht aus dem Gegenstand heraus entwickelt, sondern dem Gegenstand ‚aufgepropft‘. Insgesamt hat es den Anschein, als ob (auto-)biographische Texte stets für irgendwelche ‚höheren‘ und ‚wichtigeren‘ didaktischen Ziele in den Dienst genommen würden und für sich selbst genommen unwichtig wären. Damit wird beidem Gewalt angetan, eine wirkliche Passung zwischen Gegenstand, Ziel und Methode findet nicht statt.

In „Deutschbuch 8“ befindet sich ein langes Kapitel namens „Alte und neue Helden – Umfragen und Interviews: Sammeln fürs Portfolio“⁶⁵⁷, in dem – und das ist besonders im deutschen/österreichischen Kontext problematisch – der Begriff ‚Held‘ ausschließlich positiv konnotiert und an keiner Stelle meta-reflexiv der Frage nachgegangen wird, warum und wie Helden gemacht und inszeniert werden. Bedeutungswandel und historische Dimension des Begriffs ‚Held‘ werden also wiederum ausgeblendet. Das Narrativ des Schulbuchs folgt hier der klassischen Vorbild-Didaktik bzw. dem in der Geschichtsdidaktik zu Recht umstrittenen Erzählmodus ‚exemplarischen‘ Erzählens (vgl. Kap. 3.5.1), in dem historische Sachverhalte als überzeitlich gültig und bedenkenlos auf die Gegenwart übertragbar dargestellt werden.

2.5.5 Fazit

(Auto-)biographische Textsorten werden – für sich genommen – in den gesichteten Lehrwerken kaum thematisiert. Offenbar werden sie nicht als relevant für die nach Abraham/Kepser zur Herausbildung literarischer Kompetenz notwendige literarische Bildung eingestuft. Implizit werden zwar, sowohl im Zusammenhang mit der Analyse von Sach- als auch literarischen Texten,

656 Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2013, 313 ff.

657 Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2006b, 9 ff.

einige Kompetenzen vermittelt, die für das Verständnis (auto-)biographischer Texte hilfreich sind, andererseits bleiben dabei aber für ein vertieftes Erfassen (auto-)biographischer Texte wichtige Aspekte wie Gattungsfragen/-merkmale, Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikatoren oder Diskursgebundenheit außen vor. Insgesamt hat man den Eindruck, als ob in den gesichteten Lehrwerken (auto-)biographische Texte nur als Material für andere didaktische Ziele des Deutschunterrichts einen Wert besäßen, z. B. bestimmte Schreibhandlungstypen oder die Vermittlung von Literaturgeschichte. Dass jedoch gerade Letzteres ohne (auto-)biographisches Gattungsbewusstsein kaum möglich ist, scheint den meisten Schulbuchautoren nicht aufzufallen.

Besonders bedauerlich ist darüber hinaus, dass in keinem der betrachteten Lehrwerke autobiographisches Schreiben und Formen der Selbstinszenierung bzw. -präsentation im Internet und in Computermedien thematisiert werden: Weder soziale Netzwerke noch Blogs oder Avatare in Computerspielen werden dort erwähnt. Auch medien- und gattungshistorische Phänomene, insbesondere den Gattungswandel vom Brief und Tagebuch hin zu Blog oder E-Mail betreffend, kommen nirgends vor.

3 (Auto-)biographische Zugänge zur Literaturgeschichte im Deutschunterricht

3.1 Literaturgeschichte im Literaturunterricht

In der fachdidaktischen Diskussion taucht immer wieder die Frage auf, ob einem chronologisch-systematischen Durchgang, d.h. der Vermittlung von literaturhistorischem Orientierungswissen, der Vorzug gegeben werden sollte oder ob literaturhistorische Kompetenzen lediglich exemplarisch anhand ausgewählter (Makro-)Epochen/Autoren geschult werden sollten. In Nordrhein-Westfalen und Berlin hat man sich für Letzteres entschieden: Dort können in der gymnasialen Sekundarstufe II nur einzelne Epochen exemplarisch behandelt werden, dafür ist ein differenziertes Bild einer Epoche möglich.⁶⁵⁸

Keinesfalls sollte die im Sinne einer Standardisierung und Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen (Zentralabitur/-matura) offenbar zunehmende Vermittlung von Orientierungswissen entdeckende, projektartige, selbsttätige, imaginative und motivierende Zugänge zur Literaturgeschichte komplett verdrängen, wie sie z. B. Maximilian Nutz vorschlägt, der anstelle von Kanonisierung und abstrakten Epochenkonzepten dafür plädiert, „Schneisen“ oder „Erkundungsrouten“⁶⁵⁹ in die Epochen zu schlagen. Für solche projektartigen Fallstudien und literaturhistorischen Tiefenbohrungen erweisen sich (auto-)biographische Gegenstände als besonders geeignet, weil sie es neben dem vertieften Verstehen literaturhistorischer Zusammenhänge auch ermöglichen, fachspezifische Methodiken und Arbeitstechniken, zum Beispiel Quellenkritik, Recherche etc. einzuüben. Dies entspricht nicht nur dem Paradigma der Kompetenzorientierung, sondern fördert auch die Einsicht in die Perspektivität historischer Überlieferung, den Konstruktionscharakter von Geschichte, eben jene Kompetenzen, die oben unter dem Sammelbegriff „Geschichtsbewusstsein“⁶⁶⁰ bereits genannt wurden. Geschichtsbewusstsein meint also nicht Faktenwissen, sondern konzeptuelles Wissen und „das Verstehen von Prinzipien“⁶⁶¹ der

658 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2014; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014

659 Nutz 2002, 28

660 Pandel 1987

661 Stern, Felbrich u. Schneider 2006, 465

Historiographie. Geschichtsbewusstsein ist insofern der „Erkenntnisgegenstand der Geschichtsdidaktik“⁶⁶² und Grundlage historischen Lernens.

Biographische Schwerpunktbildungen können einen Epochenquerschnitt vertiefen und dessen abstrakte Konzepte (z. B. Epochenmerkmale) konkret machen. Die gründliche und selbsttätige Beschäftigung mit einer Biographie wirkt motivierend auf Schüler/innen, besonders wenn diese einen Bezug zu ihrer eigenen Biographie, zum Beispiel zu ihrem Lebensumfeld herstellen können.

Die Auseinandersetzung mit Literaturgeschichte umfasst mehr als nur Epochen- und Gattungswissen über Autoren, sondern bedeutet reflektierte Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis im Prozess der Identitätsbildung. Dabei wird die eigene Identitätserzählung mit sozial vermittelten Geschichtserzählungen verwoben, individuelles Erinnern und kollektives Erinnern fließen ineinander. Das impliziert die Beschäftigung mit kulturellen Phänomenen und Praktiken der Vergangenheit aus gegenwärtiger Perspektive. (Auto-)Biographien eignen sich hier z. B. besonders zur „Bewertung von Erziehungsstilen, Kennzeichnung der Geschlechterrollen, Stellungnahmen zur Autoritätsausübung zwischen den Generationen“⁶⁶³, wie sie in der Literatur und in historischen Quellen unterschiedlicher Epochen dargestellt werden. Anhand (auto-)biographischer Texte kann im Unterricht die Vermittlung bzw. Diskussion eventueller Diskrepanzen zwischen Makro- und Mikrogeschichte, personaler und kollektiver Identität, epochen- und schichtbezogener Typizität bzw. Individualität erfolgen, biographierte Personen laden zur Identifikation bzw. Abgrenzung ein und weisen zugleich – handelt es sich um anspruchsvolle (Auto-)Biographik – Widersprüche und ein gewisses Maß historisch bedingter Alterität auf. (Auto-)Biographien eignen sich zudem als Deutungs- und Integrationsfolie historischer Ereignisse, im Idealfall ohne (personalisierend) zu vereinfachen (vgl. dazu Kap. 3.5.1).

Literaturgeschichtlicher Unterricht kann auch historische Längsschnitte beinhalten, die sich, anders als in Schulbüchern und Lehrplänen üblich, nicht nur auf Themen und Gattungen beschränken, sondern auch literarische Verfahren (z. B. Selbstreferentialität, Intertextualität, Autofiktion), Erscheinungen des literarischen Lebens oder Diskurses (z. B. Literaturkritik, Rezeptionsweisen, Fragen des Urheberrechts etc.) oder mediengeschichtliche Erscheinungen (Skandalisierung, Massenproduktion etc.) in den Blick nehmen. Mit

662 Jeismann 1988, 9

663 Fingerhut 2010a, 265

Hilfe (auto-)biographischer Texte lässt sich z. B. die Entwicklung von Autorschaftskonzepten verfolgen und es ergeben sich Parallelen zwischen vermeintlich verschiedenen und zeitlich weit auseinanderliegenden Epochen. Autorprophetie – entsprechend dem Selbstverständnis vieler romantischer Dichter als *Poeta vates* und Medium ‚höherer‘ Inspiration – taucht z. B. auch in der modernen Literatur als Selbstkonzept immer wieder auf, am deutlichsten wohl in der Literatur des *Fin de siècle*, etwa bei Stefan George. Zudem weisen z. B. die Autorschaftskonzepte romantischer Autoren (etwa von Novalis) neben autonomieästhetischen auch kombinatorische Züge auf, die auf das ältere Autorschaftsmodell des *Poeta faber* deuten bzw. auf moderne autorkritische Intertextualitätskonzepte.⁶⁶⁴ Der Sammelgestus romantischer Literatur ist dafür ebenso ein Beleg wie einschlägige poetologische Aussagen.⁶⁶⁵

(Auto-)Biographische Zugänge zur Literaturgeschichte haben ein besonderes Potential für den Literaturgeschichtsunterricht der Sekundarstufe I, obwohl es diesen kaum gibt. Es ist jedoch schwer einzusehen, weshalb Schüler/innen bereits in der sechsten Jahrgangsstufe Geschichte haben, während sich im Fach Deutsch die Behandlung von Literaturgeschichte, bis auf Bayern, in allen Bundesländern auf die Sekundarstufe II beschränkt. Dem Argument, Schüler/innen seien damit überfordert, bereits in der Sekundarstufe I literaturgeschichtliche Zusammenhänge zu begreifen, kann entgegengehalten werden, dass doch wohl eher Oberstufenschüler/innen regelmäßig überfordert sind, wenn ihnen in zwei Jahren ein Überblick über mehrere hundert Jahre Literaturgeschichte vermittelt werden soll. Während in der Sekundarstufe II der Stoffplan dicht gedrängt ist, wäre in der Sekundarstufe I reichlich Zeit, um Literaturgeschichte zu betreiben. Der Geschichtsdidaktiker Michael Sauer verweist allerdings darauf, dass hierbei der „chronologische Durchgang“⁶⁶⁶, wie er in der allgemeinen Geschichte flächendeckend und in der Literaturgeschichte in Bayern praktiziert wird, zu überdenken sei; eher als auf die chronologische Abfolge und vermeintliche ‚Vollständigkeit‘, die in der Historiographie ohnehin nie zu

664 Immer wieder wurde von Seiten der literarischen Avantgarde der Versuch unternommen, mit Rückgriff auf größtenteils traditionelle Autorkonzepte das autonomieästhetische Autorkonzept zu unterlaufen, so etwa in der Kombinatorik des Dadaismus, der *Écriture automatique des Surrealismus* oder der computergenerierten Poesie der Netzliteratur.

665 „Das Hervorbringen neuer Ideen kann unnützer Luxus werden – Es ist ein actives Sammeln – die Bearbeitung des Gesammelten ist schon höherer Grad der Thätigkeit.“ (Novalis, zit. n. Herrmann 2002, 489)

666 Sauer 2012a, 55

erreichen ist, käme es auf die Altersangemessenheit der Lerngegenstände an, die, wenn sie aus älteren Epochen stammen, allein sprachlich, aber auch mentalitätsgeschichtlich in der Regel eine größere Alterität aufweisen und daher in den unteren Klassen gar nicht oder mit Vorsicht behandelt werden sollten, wobei Ausnahmen natürlich möglich sind.⁶⁶⁷

Im Mittelpunkt des literaturgeschichtlichen Unterrichts der Sekundarstufe I sollten zudem das Interesse und die Motivation der Schüler/innen stehen. Deshalb eignen sich gerade hier exemplarische Zugänge in Form von biographischen Fallstudien und Projekten besonders gut. Die Biographie kann hier als Narrativ dienen, in das auch strukturelle Kenntnisse der Literaturgeschichte, etwa Epochenmerkmale, ‚en passant‘ integriert werden können, wie unten noch näher gezeigt wird.

Michael Kämper-van den Boogaart schlägt vor, in einen Literaturgeschichtsunterricht der Sekundarstufe I im Sinne von PISA verstärkt Sachtexte, insbesondere „Texte zu und aus der Kulturgeschichte“⁶⁶⁸ miteinzubeziehen. Seit dem ‚PISA-Schock‘ 2001 hat sich aufgrund der dort zutage tretenden Defizite der Fokus des gymnasialen Deutschunterrichts sukzessive auf die Ausbildung von Lese- und Schreibkompetenz, insbesondere auf das (inhaltliche) Verstehen von Sachtexten verschoben. Literaturhistorischer Unterricht und kompetenter Umgang mit Sachtexten lassen sich gut verbinden – schließlich sind literaturhistorische Quellen und historiographische Texte oft auch Sachtexte. Eine Synchronisation von text- und quellenanalytischen Kompetenzen mit den im Fach Geschichte erworbenen Methoden und Arbeitstechniken liegt dabei nahe. Ein Blick in das Geschichtsbuch (bzw. die Geschichtsbücher früherer Jahrgänge) lohnt sich also für die Lehrkraft, die Literaturgeschichte auch in der Sekundarstufe I unterrichtet.

Die Lektüre von Ganzschriften zur Literaturgeschichte, z. B. Biographien, ist auch ein gangbarer Weg, um literatur- und kulturhistorisches Wissen mit Sachtextkompetenz zu verknüpfen oder fächerübergreifend – etwa in Zusammenarbeit mit dem Fach Geschichte – kulturgeschichtliche Zusammenhänge zu ergründen. Gemäß Werner Grafs Studie zur Lesebiographie⁶⁶⁹ ist die Biographie als narratives, ‚hybrides‘ Genre gut geeignet, um sowohl die Leseinteressen

667 Vgl. ebd., 76 ff.

668 Kämper-van den Boogaart, Michael 2008, 63

669 Vgl. Graf 2004. Gerade in der Vor- und Frühpubertät ist das Interesse an populären Sachbüchern zur Historie besonders groß, insofern sollte der Literaturgeschichtsunterricht bereits in dieser Altersgruppe einen Schwerpunkt haben.

von Mädchen in der literarischen Pubertät als auch von Jungen, die dann häufig von Belletristik auf Sachliteratur umsteigen, unter einen Hut zu bringen.

Zudem muss geklärt werden, welche literaturgeschichtlichen Kompetenzen Schüler/innen in welcher Jahrgangs- und Schulstufe erwerben sollen. Dabei ist die Wichtigkeit emotionaler, personalisierter und narrativer Zugänge auf allen Kompetenzniveaus in Rechnung zu stellen, entgegen der landläufigen Ansicht, dass Schüler/innen auf höheren Kompetenzstufen emotional-personalisierende Angebote im Geschichtsunterricht nicht mehr bräuchten. Bodo von Borries' unten noch zu erwähnende Studie über die historischen Interessen von Schülern/innen sowohl der Sekundarstufe I als auch II, die ergeben hat, dass Schüler/innen aller Schulstufen ‚Abenteuergeschichten‘ bevorzugen, legt jedoch nahe, dass alle Lernenden auf beiden Ebenen angesprochen werden wollen: auf der identifikatorischen und auf der kritisch-reflexiven bzw. metakognitiven Ebene.⁶⁷⁰ Der Literaturgeschichtsunterricht wäre also so anzulegen, dass eine Progression von Lernfortschritten von der Sek I bis in die Sek II in allen Bereichen des historischen Lernens erreichbar ist, also sowohl in der Interessens- und Vorstellungsbildung als auch im kritischen Umgang mit Quellen und historiographischen Narrativen: „Das hieße, dass auf höheren Klassenstufen einzelne Operationen auch auf einem höheren Niveau – also mit einem genau definierten Lernfortschritt – beherrscht werden müssten.“⁶⁷¹ Im Bereich der Medien- und Methodenkompetenz würde das z. B. eine zunehmend vertiefte Auseinandersetzung mit historischen Quellen bedeuten, im Bereich der Vorstellungsbildung die Rezeption sprachlich und narrativ immer komplexerer historiographischer und biographischer Texte. Auch die Komplexität der dazugehörigen Aufgaben und damit auch der zu ihrer Bearbeitung benötigten kognitiven Operationen, Methoden und Arbeitstechniken sollte sich in den einzelnen Schulstufen unterscheiden. Beispielsweise kann die biographische Recherche zu einer historischen Person in der Unterstufe lediglich Informationsentnahme aus vorgegebenen Quellen oder Nachschlagewerken bedeuten, in der Mittelstufe kommen dann elektronische und andere Medien hinzu, was wiederum bestimmte Medienkompetenzen umfasst, in der Sekundarstufe II kann dann u. U. diese Recherche auch auf Interviews, externe Archive, Bibliotheken und andere Wissensspeicher ausgedehnt werden, es können historische Gattungskompetenzen sowie praktische Techniken des Bibliographierens und Literaturnachweises hinzukommen.

670 Vgl. Sauer 2012a, 28 ff.

671 ebd., 68

Ein weiteres Ziel eines biographisch orientierten Literaturgeschichtsunterrichts muss es sein, das Bewusstsein für die Dynamik und Wandelbarkeit von Sprache auch im Literaturunterricht zu fördern. Teil des literaturgeschichtlichen Unterrichts müsste nach Ulf Abraham und Marja Rauch auch die Ausbildung „historischen Sprachbewusstseins“⁶⁷² sein. Oft scheiterte das Verständnis älterer Texte schon an der sprachlichen Alterität. Eine für Schüler/innen motivierende – weil lebensnahe – Komponente historischen Sprachbewusstseins ist die Auseinandersetzung mit pragmatischen Gepflogenheiten früherer Epochen. Dies kann zum Beispiel anhand historischer Briefwechsel gut nachvollzogen werden, wie dem zwischen Goethe und Kleist (vgl. Kap. 3.6.3), aus dem anhand von Anreden, sprachlicher Gestaltung und Textorganisation einiges über historische Kommunikationsstrategien ablesbar ist. Der Geschichtsdidaktiker Michael Sauer plädiert darüber hinaus für eine Arbeit an historischen und (auto-)biographischen Originalquellen:

Zur bewussten Arbeit mit Quellen gehört auch, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, deren Eigenheiten zu erkennen und in Rechnung zu stellen – Hans-Jürgen Pandel spricht ausdrücklich von einer ‚Gattungskompetenz‘ [...]. Dies wird zumindest bei Textquellen erschwert durch die im Schulbuch übliche Präsentationsweise. Texte werden in aller Regel transkribiert und damit ihrer spezifischen Erscheinungsform beraubt; zu wünschen wären ein viel häufiger Abdruck im Faksimile beziehungsweise sogar die Präsentation von Originalen durch die Lehrkraft, soweit dies möglich ist.⁶⁷³

3.2 Personalisierung in der Geschichts- und Literaturgeschichtsdidaktik

3.2.1 Eine ‚Apologie‘ der Anekdote

Stephen Greenblatt, der Begründer des *New Historicism*, plädiert in seinem 2000 erschienen Essay „Erich Auerbach und der New Historicism. Bemerkungen zur Funktion der Anekdote in der Literaturgeschichtsschreibung“⁶⁷⁴ (2000),

672 Abraham u. Rauch 2011, 65

673 Sauer 2012b, 88. Will man die Bildung historischen Sprachbewusstseins ins Zentrum einer literaturgeschichtlichen Unterrichtseinheit stellen, so empfiehlt sich auch die Verwendung von „dtv-Erstausgaben“ literarischer Primärtexte, die die semantischen, orthographischen und grammatikalischen Besonderheiten der Erstausgabe des Werks aufweisen, die normalerweise aus dem Text getilgt werden. Die Erstausgaben vermitteln Schülern einen authentischen Eindruck von Sprachwandelprozessen.

674 Vgl. Greenblatt 2000a

für einen ‚anekdotischen‘ Zugang zur Literaturgeschichte, gewissermaßen auf ‚Seitenwegen‘, abseits der gewohnten Deutungen kanonischer Texte und Autoren. Greenblatts Anekdotenbegriff bezieht sich auf das Typische (einer Person, Epoche, Strömung etc.), das eine Anekdote pointiert, also narrativ und dramatisch zugespitzt, beschreibt.⁶⁷⁵

Hintergrund für Greenblatts Thesen ist einerseits die Erkenntnis, dass eine Master-Erzählung als Grundlage der Literaturgeschichte in der Postmoderne nicht mehr angenommen werden kann, dass vielmehr die Sicht vergangener Epochen als homogene, monolithische Einheiten, eine Illusion darstellt. So bemerkt Catherine Belsey in dem von Greenblatt herausgegebenen Band „Was ist Literaturgeschichte?“:

Es wäre wohl voreilig anzunehmen, dass vergangene Epochen irgendwie einfacher als unsere eigene waren oder dass die Kulturgeschichte früherer Zeiten angemessen als abgeschlossen und einheitlich dargestellt werden könne. Wir geben zu, dass unsere Welt in sich geteilt, voller Konflikte, kulturell vielfältig und intellektuell geschichtet ist, und trotzdem verführt uns die Nostalgie dazu, dass wir uns die frühere Kultur als eine konfliktarme Welt vorstellen, in der die wichtigsten Werte und Bedeutungen trotz großer sprachlicher und bedeutender Klassen- und Geschlechtsunterschiede für selbstverständlich gehalten wurden.⁶⁷⁶

Das andere Movens für Greenblatts Sicht von Literaturgeschichte ist deutlich vom Poststrukturalismus Michels Foucaults und Jacques Lacans inspiriert: Dass nämlich kanonische historische Narrative, Texte und Bedeutungszuschreibungen als machtausübende Diskurspraktiken betrachtet werden können, mit denen die ‚Gralhüter‘ der Literatur und ihre ‚anerkannten Deutungen‘ diese gegenüber ‚minderwertigen‘ und ‚abweichenden‘ Texten bzw. Lesarten abgrenzen. Greenblatt sucht daher ungewöhnliche, marginalisierte Anekdoten und

675 Vgl. dazu z. B. das „Metzler Literatur Lexikon“: „Heute bezeichnet A. v.a. eine ep. Kleinform, die auf eine überraschende Steigerung oder Wendung (Pointe) hinzielt und in gedrängter sprachl. Form (häufig in Rede und Gegenrede) einen Augenblick zu erfassen sucht, in dem sich menschliche Charakterzüge enthüllen oder die Merkwürdigkeit oder die tieferen Zusammenhänge einer Begebenheit zutage treten. [...]. Die A. bildet sich v. a. um histor. Persönlichkeiten und Ereignisse, aber auch um fiktive, jedoch typisierte Gestalten oder allgemein um menschl. Situationen und Haltungen. *Dabei ist es zweitrangig, ob das Erzählte historisch verbürgt ist (Hervorh. v. M.P.); bedeutsam ist allein, ob es möglich, treffend und charakteristisch ist.*“ (Schweikle (Hg.) 1990, 14)

676 Belsey 2000, 67

Texte, in denen das aus dem literarischen Diskurs ausgeschlossene „Andere“⁶⁷⁷ (Jacques Lacan) zur Sprache kommt.

Im Verfahren der Dekonstruktion oder des *close reading* versucht Greenblatt von diesen literaturhistorischen „Fragmenten“ zum „Geist der Geschichte“⁶⁷⁸ bzw. zu dem sie Prägenden vorzudringen. Das darf nicht missverstanden werden als eine bloße Rückkehr zu gängigen Epochenmerkmalen, Begriffen und homogenen Epochenkonzepten. In der Technik der „dichten Beschreibung“⁶⁷⁹, die er von dem Ethnologen Clifford Geertz übernommen hat, umkreist Greenblatt gewissermaßen seine Gegenstände, ohne Anspruch auf eine vollständige oder eindeutige Abbildung zu erheben:

Das Herausstellen eines Textfragments voller Resonanz, das unter dem Druck der Analyse allmählich preisgibt, dass es das ganze Werk und zugleich die spezifische Kultur repräsentiert, in der dieses Werk produziert und konsumiert wurde [...]. Natürlich habe ich bei meiner Art der Anekdotenverwendung mit Absicht die kanonischen Werke außer Acht gelassen; ich suchte häufig einen Überraschungseffekt zu erzielen, indem ich etwas auswählte, was im Kontext der Literaturkritik wie ein bizarrer, marginaler oder exzentrischer Text aussehen musste. Meine Analyse von Anekdoten sollte absichtlich von der Ausdeutung eines kanonischen Kunstwerks abschweifen oder dessen Interpretation zu Fall bringen, obwohl die Anekdote doch, zumindest nominell, mit diesem Kunstwerk in Verbindung stand.⁶⁸⁰

Greenblatts Vorgehensweise impliziert nicht zwangsläufig eine Beschäftigung mit ‚abseitigen‘ literarischen Primärtexten: ein Großteil seiner ‚dichten Beschreibungen‘ beziehen sich auf Shakespeare-Texte. Es geht ihm vielmehr darum, auch im Umfeld kanonischer Texte bisher Vernachlässigtes, jene ‚blinden Flecken‘ aufzuspüren, in denen sich das auch im Primärtext aufscheinende „Andere“⁶⁸¹ spiegelt.

Es kann nicht darum gehen, Greenblatts Ansatz und Methode pauschal in literaturdidaktische Konzepte zu gießen, das wäre gar nicht möglich, weil die Schüler/innen mit Greenblatts Methode der Dekonstruktion und des *close reading* vermutlich überfordert wären. Was sich jedoch von Greenblatt lernen lässt, ist der Verzicht auf eine totalisierende Geschichtsabbildung, eine kritische Reflexion der Konstruktivität und Subjektivität ‚kanonischer‘ Geschichtsbilder, vor allem aber der Mut, ‚Seitenwege‘ der Literaturgeschichte zu beschreiten, die

677 Lacan 1980, 299

678 Greenblatt 2000b, 49

679 Geertz 2001 (Titel)

680 Greenblatt 2000a, 79 f.

681 Lacan 1980, 299

bislang nicht im Fokus der ‚offiziellen‘ Historiographie und Literaturgeschichtsdidaktik standen. Biographische Episoden und Marginalien der wissenschaftlichen Forschung, von der Quellen- und Textkritik als unmaßgeblich verworfen, von der textimmanenten Interpretation ohnehin als wertlos klassifiziert, können unter rezeptionstheoretischen Gesichtspunkten, auf die Literaturdidaktiker im Gegensatz zu Fachwissenschaftlern, ebenfalls zu achten haben, enorm wichtig und produktiv sein.

Von der ‚Anekdote‘, etwa über einen Autor oder die Entstehung eines Werks, bleibt mit großer Sicherheit beim Schüler/bei der Schülerin ‚mehr hängen‘ als von langen theoretischen Ausführungen bedeutender Gelehrter oder Schriftsteller. Voraussetzung ist, dass solche ‚Anekdoten‘, also narrative Texte über das literarische Leben, gut gewählt bzw. formuliert, d.h. unterhaltsam *und* ertragreich sind, sodass der Weg von der Anekdote zur Literaturgeschichte und im Idealfall auch zum literarischen Werk zurückführt.

3.2.2 Heldenbiographik und Kritik an der Personalisierung seit den 1970er Jahren

Im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert und (z.T. auch vorher schon: z. B. Heiligenviten) bestand der Geschichtsunterricht großenteils aus Berichten über die Taten „großer Menschen“⁶⁸² (Thomas Carlyle), die entweder als Identifikationsfiguren oder Tyrannen galten. Das Hauptziel des Geschichtsunterrichts war, gesellschaftliche Normen und Vorbilder zu verinnerlichen, meistens wurde das geschichtliche Lernen politisch instrumentalisiert im Sinne nationaler Identitätsstiftung, was in der Geschichtsklitterung nationalsozialistischer Geschichtsdidaktik kulminierte. Das Paradigma der Personalisierung/Biographik war dabei naturgemäß das leitende. Auch Schriftsteller waren Gegenstand solcher Heldenbiographik und -verehrung, wie Christina Popp anschaulich am Beispiel Goethes nachgewiesen hat.⁶⁸³

682 Carlyle 1893, 1

683 Vgl. Popp 2005, 40 ff. Auch heute existieren immer noch personalisierende Geschichtsbilder in den Köpfen der Menschen: Insbesondere an der Auseinandersetzung mit der Person Hitlers zeigt sich dies (z. B. ‚Hitler baute die Autobahnen‘, ‚Hitler begann den Zweiten Weltkrieg‘ etc.). In dieser Frage gibt es in der Historiographie zwei ‚Schulen‘: ‚Intentionalisten‘ und ‚Strukturalisten‘. Die einen akzentuieren mehr die Person und den autonomen Entscheidungsspielraum Hitlers, die anderen sehen ihn eher als Teil eines umfassenden Systems. Natürlich korrespondiert diese Auseinandersetzung auch mit der Debatte um die ‚Kollektivschuld‘ der Deutschen.

Ab Mitte der 1970er Jahre kam vor diesem Hintergrund in der Geschichts- didaktik eine zunehmende Skepsis gegenüber personenbezogener Geschichts- schreibung auf. Führender Kritiker war Klaus Bergmann mit seiner Publikation „Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie?“⁶⁸⁴ (1972). Personalisierung diente der Herrschaftslegitimation und war mit einer von der 68er-Bewegung beeinflussten emanzipationsorientierten Didaktik nicht mehr vereinbar. Stattdessen wurde Wert darauf gelegt, dass Jugendliche und Schüler/innen „eine kritische Distanz zur Vergangenheit aufbauen“⁶⁸⁵. Die „„Verordnung von Identitäten““⁶⁸⁶ von oben wurde in den 1970er Jahren ersetzt durch eine freie Wahl der Schüler/innen aus verschiedenen dargebote- nen Beispielen: Sie sollten sich ihre Vorbilder selbst wählen. Richtlinien für das Fach Geschichte der westdeutschen Bundesländer aus den 1970ern wiesen eine grundlegende Veränderung auf:

Wo vorher ‚Opferbereitschaft‘, ‚Einordnung‘, ‚Treue und Liebe‘ (natürlich auch ‚Hass‘ und ‚Abscheu‘) standen, traten nun ‚prüfende Distanz‘, ‚kritische Reflexion‘ und ‚balancierende Entscheidung‘ ein. Nicht mehr die Kultusminister legten plötzlich die emotionalen Lernziele fest, sondern – idealtypisch – die Schulkinder selbst.⁶⁸⁷

Wie die Geschichtsdidaktik hat auch die Literaturgeschichtsdidaktik das personalisierungskritische Paradigma der 1970er Jahre verinnerlicht. Doch ist Literaturgeschichte in weit stärkerem Maße als politische Geschichte die Geschichte von Individuen. Dies liegt wohl am seit Ende des 18. Jahrhunderts im literarischen Diskurs vorherrschenden Genieprinzip, das zur Folge hat, dass der Autor eine „klassifikatorische Funktion“⁶⁸⁸ innerhalb des literarischen Dis- kurses ausübt und somit ein fundamentales diskurskonstituierendes Element ist. Dennoch akzentuieren literaturgeschichtsdidaktische Darstellungen, etwa in Schulbüchern, ebenfalls strukturgeschichtliche Zusammenhänge wie Epo- chenkonzepte und bemühen sich, wo biographische Darstellungen unvermeid- lich sind, wie im Falle Goethes, der zusammen mit Schiller eine ganze Epoche repräsentiert, diese möglichst deskriptiv und ‚neutral‘ zu gestalten. Dies geht jedoch zu Lasten der Anschaulichkeit und des Identifikationspotentials für Schüler/innen. Zudem handelt es sich um eine Pseudo-Neutralität, denn allein der Raum, den bestimmte Autoren und ihre Texte in Schulbüchern einnehmen,

684 Bergmann 1972

685 Gautschi 2013

686 Borries (Hg.) 2009, 418

687 ebd., 418 f.

688 Foucault 2000, 210

zeigt das Maß an ‚Verehrung‘ an, das ihnen nach wie vor entgegengebracht wird. Kritische Einschätzungen von Autoren fehlen meist ebenso wie positive Wertungen. Diese positivistische Form der Literaturgeschichtsschreibung klammert die diachrone Perspektive der Rezeptionsgeschichte kanonischer Autoren aus, die – etwa im Falle Goethes – dringend geboten ist, (vgl. z. B. Vereinnahmung Goethes durch den Nationalsozialismus). Das Ziel, Dichterhelden ‚vom Sockel zu holen‘ und sowohl für Identifikation und identitätsbildende Prozesse als auch für kritisch-wertende Auseinandersetzung zugänglich zu machen, wird durch diese deskriptiv-positivistische Geschichtsvermittlung jedenfalls nicht erreicht.

3.2.3 Renaissance der Biographik: Identifikation und Identitätsorientierung

In den 1980er Jahren kam es in der Geschichtsdidaktik zu einer Renaissance personal-biographischer Zugänge im Zuge der Berücksichtigung von Alltagsgeschichte und *Oral History* sowie der Mentalitäts- und Mikro-Geschichte.⁶⁸⁹ Einzelne Individuen wurden als Typen/Vertreter ihrer Schicht beschrieben, das Paradigma der Personalisierung wurde ersetzt durch den Begriff der ‚Personifizierung‘⁶⁹⁰ (Typengeschichte, Geschichtsschreibung ‚von unten‘). Das neue Konzept fand kaum Eingang in den Literaturgeschichtsunterricht: Typische Biografien von Lesern/innen, Literaturvermittler/innen oder anderen Personen des literarischen Lebens einer Epoche finden sich in Schulbüchern bis heute so gut wie gar nicht, es herrscht immer noch das ‚Genieprinzip‘ vor. Als ‚Vertreter‘ bestimmter bis *dato* ignoriert Randgruppen des Literaturbetriebs traten lediglich (einige wenige) Unterhaltungsautor/innen, weibliche Schriftsteller und Dichter mit Migrationshintergrund stärker in den Fokus der Literaturdidaktik.

In der populären Biographik dagegen erfreute sich die personale Perspektive auf historische Zusammenhänge beim Leserpublikum ungeachtet biographiekritischer Tendenzen in den Geisteswissenschaften der 1960/70er Jahre durchgehend großer Beliebtheit. Dieses Auseinanderdriften des populären und wissenschaftlichen/schulischen Diskurses wird besonders anschaulich in den Massenmedien: Offensichtlich ist das Paradigma der Personalisierung nicht nur in weiten Teilen der Geschichtskultur vorhanden. Es existiert auch

689 Vgl. Mayer, Pandel, Schneider u. Schönemann (Hg.) 2006, Stichwort ‚Personalisierung‘.

690 Bergmann 1972, 82

nach wie vor ein Bedürfnis vieler Menschen, sich mit historischen Vorbildern zu identifizieren und auseinanderzusetzen. Dass diese anthropologische Konstante von der vorwiegend sozial- und strukturgeschichtlich orientierten Geschichts- und Literaturdidaktik ignoriert wurde, beklagt der Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi, der feststellt, dass damit auch positive Identifikationsfiguren für Jugendliche aus dem Unterricht verschwunden sind.⁶⁹¹ Man habe im Zuge emanzipatorischer Bestrebungen das Kind mit dem Bade ausgeschüttet und emotionale Zugangsweisen zur Geschichte verstellt, meint auch Bodo von Borries. Dies fällt umso mehr ins Gewicht, als empirische Studien darauf hindeuten, dass Schüler/innen trotz gegenläufiger schulischer Bemühungen weiterhin zu personalisierenden Geschichtsbildern neigen.⁶⁹²

Maximilian Nutz schlägt daher vor, dass literaturgeschichtliche Unterrichtseinheiten, „nicht vom ‚Gegenstand‘ der Literaturgeschichte her konzipiert [...], sondern von den Lernenden her“⁶⁹³ entworfen werden sollten. Personalisierung und biographische Zugänge zur Literaturgeschichte ermöglichen Schülern/innen Identifikation und Identitätsbildung. Es geht beim historischen Verstehen, ähnlich wie beim „poetische[n] Verstehen“⁶⁹⁴, um das Einfühlen in das Fremde. Aristoteles ordnet die Poesie der Selbsterfahrung, die Historiographie hingegen der Fremderfahrung zu. Im historischen Roman, in der historischen Fiktion, in der (Auto-)Biographie als ‚hybridem‘ Genre zwischen fiktionaler und faktualer Erzählliteratur ist beides miteinander verbunden. Von Borries verweist auf die „Tatsache, dass sich ‚poetische Selbsterfahrung‘ und ‚historiographische Erfahrung‘ im Verstehensprozess (und in der Identitätsbildung) nicht sauber trennen lassen, sondern permanent ineinander übergehen.“⁶⁹⁵ Wichtig ist also die Vermittlung zwischen Eigen- und Fremdperspektive. So eignen sich (auto-)biographische Zeugnisse in hervorragender Weise, das Denken von Autor/innen nachvollziehen, gerade wenn dies heute kontrovers und problematisch ist (z. B. im Fall von Ernst Jünger). Um Identifikation und Empathie zu ermöglichen, müssen historische Personen als Individuen erscheinen. Ein möglicher Weg, um Dichter ‚vom Sockel‘ der Heldenverehrung zu holen, ist, sie als Individuen darzustellen, Zugänge zu ihrem Alltag, möglicherweise auch abseits des Literaturbetriebs, zu suchen, um von dort den Bogen zurück

691 Vgl. Gautschi 2013

692 Vgl. Borries 2003, 14–17

693 Nutz 2002, 344.

694 Abraham 2010 (Titel)

695 Borries 2003, 21

zur Literatur zu schlagen. Eine Reihe populärwissenschaftlicher Publikationen, z. B. über Goethe, haben die Zielsetzung, sich Autoren ‚auf alltäglichen Umwegen‘ zu nähern, so z. B. Gero von Wilperts Buch „Die 101 wichtigsten Fragen. Goethe“⁶⁹⁶, „Leser fragen, Goethe antwortet“⁶⁹⁷ oder Konrad Kratzschs „Klatschnest Weimar“⁶⁹⁸. Solche ‚launigen‘ Werke, die in gewisser Weise auch den Voyeurismus der Leser befriedigen, mögen seriösen Literaturwissenschaftlern suspekt und überflüssig erscheinen, für die Literaturdidaktik sind sie wahre Fundgruben schülermotivierender Zugänge zur Literaturgeschichte.

Zur Darstellung der Individualität einer/s Dichter/in gehört auch, Brüche, Krisen, Misserfolge in seinem Lebenslauf zu thematisieren, ebenso wie Entscheidungen und Äußerungen, die aus heutiger Sicht kritisch beurteilt werden können. Zu nennen ist etwa Goethes ablehnende Haltung der Französischen Revolution und demokratischen Staatsform gegenüber, sein ambivalentes Verhältnis zur von Herzog Ernst August gewährten Pressefreiheit, Goethes nachweisliche Beteiligung an der Hinrichtung einer Kindsmörderin in Weimar oder sein Verhalten gegenüber literarischen Konkurrenten.⁶⁹⁹ Es kann nicht darum gehen, dass – wie früher – ‚Dichterhelden‘ als Vorbilder fungieren. Lernen am Modell wäre hier aufgrund sich ändernder Lebensumstände ohnehin nicht möglich. Es geht bei der Auseinandersetzung mit Personen der Literaturgeschichte um „Geschichtsbewusstsein, Fremdverstehen, Differenzerfahrung“⁷⁰⁰, also darum, die historische Distanz zwischen Vergangenheit und Gegenwart bewusst wahrzunehmen: Aktualisierung biographischer Erfahrungen historischer Personen kann manchmal helfen, darf aber nicht dazu dienen, Alterität vorschnell einzuebennen. Besondere Vorsicht ist geboten, wenn es um politische und ethische Fragen geht. Hier neigen Schüler/innen dazu, den Wandel ethischer und gesellschaftlicher Normen zu ignorieren.

Es erscheint also angemessen, Dichter/innen weder als Heroen noch als ‚blutleere Papiertiger‘, sondern als menschliche Individuen im Literaturunterricht zu präsentieren. Eine gewisse Skepsis von Seiten der Literaturwissenschaft gegenüber diesem ‚unwissenschaftlichen‘ Zugang zur Literaturgeschichte ist durchaus angebracht, denn von medialer Seite erfolgt ein regelrechter ‚Run‘ auf die ‚menschliche Seite‘ von Autor/innen, der sich oft in reinem Voyeurismus

696 Wilpert 2007

697 Wolf, Manfred 1999

698 Kratzsch 2002

699 Z. B. gegenüber Jean Paul, vgl. Braun 2009, 109

700 Abraham 2012, 10

erschöpft.⁷⁰¹ Maxime der Auseinandersetzung im Unterricht muss sein, dass die Beschäftigung mit dem Alltag der/s Dichter/in auch einen literatur(geschichts)didaktischen Ertrag zeitigen muss. Genauso wenig wie es alleinige Aufgabe biographischer Zugänge sein kann, kanonische Deutungen bestimmter Texte zu stützen oder vorgefasste Epochenmerkmale zu veranschaulichen, kann ihr Ziel darin bestehen, Schüler/innen ausschließlich durch die ‚Schlüsselochperspektive‘ zu motivieren. Es erfordert didaktisches Fingerspitzengefühl, biographische Episoden im Leben von Autor/innen auszuwählen, die einerseits charakteristisch und interessant sind, möglicherweise Seitenwege abseits ausgetretener literaturgeschichtlicher Pfade eröffnen, die jedoch dann wieder zu Problemen hinführen, die für Werk, Epoche und Kulturgeschichte anerkanntermaßen wichtig sind. Die Schüler/innen sollen eine neue, von ihrer bisherigen, u. U. medial geprägten Sichtweise, abweichende biographische Perspektive einnehmen. Gleichzeitig sollen Biographien im Literaturunterricht dazu anregen, literarische Primärtexte zu lesen.

Der Königsweg dieser empathischen Annäherung an die/den Autor/in als Mensch und Individuum ist sicher die Lektüre (auto-)biographischer Ganzschriften, seien es (Auto-)Biographien (für Jugendliche) oder biographische Romane, von denen allein über Goethe sehr viele existieren. Solche biographischen Zugänge zur Literaturgeschichte initiieren auch die Auseinandersetzung mit Dichter/innen auf der Werkebene, zumal nach heutigem Verständnis Leben und Werk ohnehin nicht mehr naiv zu trennen sind. Ein derartiger didaktischer Zugang muss allerdings jener Kritik der 1960er/1970er Jahre an der unreflektierten Personalisierung früherer Geschichtsvermittlung Rechnung tragen und sowohl Identifikation und Empathie als auch kritische Distanznahme sicherstellen, die Schüler/innen letztlich also dazu anregen, einen eigenen Standpunkt bei der Bewertung der betreffenden historischen Person einzunehmen.

701 So etwa im Fall der zu Recht von Strobel kritisierten Fernsehfilmreihe „Die Manns“ (vgl. Strobel 2009). Auch zahlreiche Filme und Dokumentationen über Goethe versuchen, diesem als Menschen näherzukommen, zum Beispiel die Spielfilme „Goethe!“ (vgl. Stölzl 2010) oder „Die Braut“ (vgl. Günther, Ferres, Knap u. Canonica 1999), teils allerdings mit zweifelhaftem Resultat.

3.3 Narrativität und Imagination im Literaturgeschichtsunterricht

3.3.1 Historiographie und Imagination

Nach Kant ist Imagination „das Vermögen, einen Gegenstand auch ohne dessen Gegenwart in der Anschauung vorzustellen“⁷⁰². Das ist in den historischen Disziplinen unabdingbar, denn die Fächer Geschichte und Literaturgeschichte haben die Schwierigkeit, dass hier unmittelbare Primärerfahrungen, wie zum Beispiel im Fach Biologie, nicht möglich sind, weil die Vergangenheit nicht unmittelbar zugänglich ist, sondern nur in mediatisierter Form, in Gestalt von Texten, vorliegt. Deshalb ist die (Literatur-)Geschichtsdidaktik in verstärktem Maße auf Imagination und Vorstellungsbildung seitens der Schüler/innen angewiesen. Man muss jedoch nach Vadim Oswalt unterscheiden zwischen „Imagination“ und „Imaginärem“⁷⁰³, das Letztere ist gleichzusetzen mit bloß Erfundenem, während Imagination eine Vermischung kognitiver Denkprozesse mit imaginativen ist, also die Konstruktion eines fiktiven Modells aus realen Bausteinen.

„*A narrative describes and explains at once.*“⁷⁰⁴ Grundsätzlich bedeutet historisches Erzählen also die Verbindung von singulären historischen Ereignissen mit generalisierendem, kategorisierendem und schematisierendem fachspezifischem, „nomothetischem Regelwissen“⁷⁰⁵, historischen Theorien sowie historiographischen Narrativen und Sinngebungsmustern: „[D]ie Vergangenheit [wird] *nach dem Bilde* allgemeiner Annahmen über menschliche Zustände bildhaft gestaltet“⁷⁰⁶.

Es gibt bestimmte Formen der Geschichtsschreibung, die ein imaginatives Nacherleben der Geschichte geradezu herausfordern, etwa die *Oral History*, die *Gender-Geschichte*, autobiographische Kriegs- und Katastrophenberichte etc. Ein Fragezeichen bleibt hinter der Unvorstellbarkeit bestimmter historischer Ereignisse, zum Beispiel des Holocaust. Auch das muss bei der Lektüre von Biographien und Autobiographien, insbesondere von Ganzschriften, berücksichtigt werden, ebenso wie die oben bereits erwähnten Schwierigkeiten, die gerade jüngere Schüler/innen bei der Überbrückung historischer Alterität haben.

702 Immanuel Kant, zit. n. Oswalt 2012, 121

703 ebd., 126

704 Danto 1980, 322

705 Barricelli 2012, 261

706 ebd.

3.3.2 Imagination und kritische Reflexion

Bodo von Borries untersuchte in einer Studie mit 12- und 15-jährigen Schülern/innen, welche historische Person sie gerne sein wollten.⁷⁰⁷ In der Regel waren dies Helden und Abenteurer: „An der Normalität vergangener Epochen ist niemand interessiert“⁷⁰⁸. Ähnliche Ergebnisse erzielte von Borries mit 18-jährigen Oberstufenschülern/innen der 12. Jahrgangsstufe. Er folgert eine „Vorliebe für Spannung, Geheimnis und Abenteuer“⁷⁰⁹, abstrakte und strukturgeschichtliche Themen (z. B. „*die Entwicklung der Demokratie* [...], *die Entstehung bzw. Herstellung von Nationen* [...], *die Entwicklung von Landwirtschaft, Industrie und Handel*“⁷¹⁰) seien dagegen für die Schüler/innen eher uninteressant. Von Borries vermutet als Grund, dass Schüler/innen „fiktional-ästhetische“ und „projektiv-dynamische Zugänge“⁷¹¹ zur Geschichte bevorzugen (darauf deutet im Übrigen auch die Beliebtheit populärer Biographik bei Erwachsenen hin): „Es geht um Herrschaft, Reichtum und Genuss, Kunst und Schönheit, Liebe und Sexualität, Abenteuer und Entdeckungen, Ansehen, Ruhm, Kampf und Sieg“⁷¹², die bei den Geschichtsdidaktikern so beliebte Sozial- und Strukturgeschichte interessiere Schüler/innen dagegen wenig. Tiefenpsychologisch, so von Borries, bedeutet das Lernen an historischen Personen ein Ausleben der eigenen Triebdynamik, von Projektionen und Sublimationen, von Ängsten und Hoffnungen, Träumen etc. Man kann diese projektiv-trieb-dynamischen Motive zwar kritisch sehen, dennoch verbirgt sich dahinter ein lange Zeit ungenutztes Potenzial des (Literatur-)Geschichtsunterrichts. Viele Schüler/innen wollen offenbar gern dem Alltag entfliehen, ob sich dahinter reiner Eskapismus oder aber experimentelle Identitätsarbeit verbirgt, ist im Einzelfall schwer zu entscheiden. Von Borries stellt fest,

daß Kinder zwar oft Geschichte leidenschaftlich lieben, aber eben nicht unbedingt als methodensicheres, historisches Wahrnehmen, Deuten und Schlussfolgern, sondern als unbezweifelte, dennoch mit eigenen Fantasien und Fiktionen angefüllte Erzählung.⁷¹³

707 Vgl. Borries 2003, 14 f.

708 ebd., 14

709 ebd., 15

710 ebd.

711 ebd.

712 ebd., 14

713 Borries (Hg.) 2009, 422

Bis in die 1960er Jahre war Fiktion und Narrativierung ein wichtiger Teil der Geschichtsdidaktik, die essayistische Geschichtserzählung, deren Ziel es war, den Lesern/innen das unmittelbare Miterleben historischer Szenen und Ereignisse zu ermöglichen, spielte eine zentrale Rolle. Heute sind dagegen die zentralen Paradigmen der Geschichtsdidaktik Problemorientierung, Quellenkritik und Multiperspektivität.

Von Borries dagegen plädiert für Fiktion im Geschichtsunterricht und spricht sich mit Verweis auf Studien aus dem angloamerikanischen Kulturraum gegen die hierzulande übliche ‚Quellenfixierung‘ aus.⁷¹⁴ Dagegen propagiert er vor allem narrative Geschichtsdarstellungen bis hin zum Comic.⁷¹⁵ Die Stärke des Faches Deutsch sei, so von Borries, dass es leichter als das Fach Geschichte fiktionale, „wilde“⁷¹⁶ Zugänge zur Geschichte mit wissenschaftlichen verbinden könne, etwa in Form historischer Romane und Erzählungen, *Doku-Fiction*, aber auch Biographien. Im Fach Deutsch, so von Borries, könne Geschichte „weniger objektivierend-versachlichend und analytisch, mehr empathisch verstehend, aber auch moralisch wertend“⁷¹⁷ betrachtet werden. Anhand von fiktionalen Texten wie Theodor Fontanes „Effi Briest“⁷¹⁸ (1894) könne man auch historisch viel lernen. Man müsse eben nicht nur historische, wissenschaftliche Richtigkeit und Objektivität im Blick haben, sondern auch die mentalen und kognitiven Aneignungs-, Verarbeitungs- und Rezeptionsprozesse der Schüler/innen sowie deren Motivation.⁷¹⁹

Die in der noch folgenden Schulbuchanalyse festgestellte gängige Art der Vermittlung literaturhistorischen Wissens ist jedoch wenig dazu angetan, Imagination und Immersion bei Schülern/innen zu fördern. Deskriptive Textentfaltung, abstrakte Begrifflichkeit können oft nicht konkret mit Assoziationen und Imaginationen gefüllt werden, was zu einem nachhaltigen und vertieften Verständnis aber notwendig wäre. Die Folge ist schlicht, dass Schüler/innen solche rein deskriptiv-explikativen und begrifflich abstrakten Texte nicht verstehen. Eine begriffliche Entlastung, z. B. durch ein Glossar, hilft hier nur begrenzt weiter.

Historische Kontextualisierung literarischer Texte kann nur gelingen, wenn man gewissermaßen den historischen Kontext zum Leben erweckt.

714 Vgl. Borries 2010, 111 f.

715 Vgl. Borries 2003, 20 ff.

716 ebd., 21

717 ebd., 20.

718 Vgl. Fontane 2017

719 Vgl. Borries 2003, 19 ff.

Wenn wirkliches Interesse an der Literaturgeschichte entsteht, kann dieses auch verstärktes Interesse am literarischen Primärtext bewirken. Durch das Anschaulich-Machen von Literaturgeschichte entstehen mit Imaginationen angefüllte mentale Modelle, die flexibel vernetzbar und für die Interpretation von literarischen Texten operationalisierbar sind. Wünschenswert wären allerdings, sowohl von Seiten der Literatur- als auch der Geschichtsdidaktik, bislang noch fehlende empirische Studien darüber, wie solche mentalen Modelle und Repräsentation von geschichtlichem Wissen aussehen und wie sie am wirksamsten und nachhaltigsten aufgebaut werden können.

Eine Renaissance der Imagination muss nicht die Rückkehr zu naiven Geschichtsbildern bedeuten. Das Hauptziel des (Literatur-)Geschichtsunterrichts muss letztlich Reflexion, kritisches Denken und Emanzipation sein. Keinesfalls darf die Imagination von der historischen Urteilsbildung und profunder Quellenkenntnis abgekoppelt werden, suggestiv oder manipulativ sein. Ein Problem kann dabei das Verwischen der Grenze zwischen Fiktionalität und Faktualität sein. Daraus sollte jedoch kein unbedingter Primat der Quellen abgeleitet werden, wie dies Karl Heinrich Pohl⁷²⁰ und manch anderer Geschichtsdidaktiker tut. Dennoch ist es wichtig, beim historiographischen Erzählen „mindestens so viel über die Form des Erzählten nachzudenken wie über den Inhalt“⁷²¹, eine gute Geschichte lege ihre Sollbruchstellen offen und offenbare ihre eigene Gemachtheit. Im Idealfall sollte etwa eine narrativierte biographische Episode das Konstruierte und Fiktionale kenntlich machen. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Schüler/innen dies erkennen und bereits ein ausgeprägtes Fiktionalitätsbewusstsein besitzen (s. dazu Kap. 2.3.4 und 2.4.7). Solche Fiktionalitätssignale gehen allerdings zu Lasten des gerade durch die Narrativierung angezielten Immersionseffekts. Eine andere Möglichkeit ist der nachträgliche Quellenabgleich narrativierter historiographischer/biographischer Episoden durch die Schüler/innen selbst, doch dafür muss die Lehrkraft die vorhandenen Quellen erst einmal sichten und geeignete Beispiele finden.

Grundsätzlich sollte es jedoch zwei Dimensionen im Lernprozess geben, die nicht unbedingt strikt aufeinanderfolgen müssen, sondern auch Hand in Hand gehen können: Erstens das involvierte, ‚immersive‘ Nacherleben von Geschichte und Sich-Identifizieren mit historischen Personen, zweitens die Wiedergewinnung einer reflexiven Distanz.

720 Vgl. Pohl 2010, 126

721 Barricelli 2012, 268

3.3.3 Mediendidaktische Aspekte

Ein wichtiger Teil des literaturgeschichtlichen Unterrichts ist auch die *Vorstellungskorrektur*. Schüler/innen bringen bereits bestimmte Vorstellungen von Autoren oder literaturhistorischen Ereignissen in den Unterricht mit, generiert durch Medieneinflüsse oder andere Erscheinungen der populären Geschichtskultur.⁷²²

Besonders audiovisuelle Medieneinflüsse prägen die Vorstellung von Schülern/innen, die damit bereits in den Unterricht kommen⁷²³. Audiovisuelle Medienangebote erzeugen ein Flow-Erlebnis, ermöglichen ‚Immersion‘ in eine virtuelle Welt und bewirken oftmals ein direktes Miterleben historischer Situationen. Dies muss einerseits kritisch gesehen werden: Die Aufarbeitung und Reflexion von Stereotypen und falschen Geschichtsbildern ist oftmals angezeigt. Der literaturgeschichtliche Unterricht sollte allerdings nicht der Versuchung erliegen, in Konkurrenz zu audiovisuellen Medienangeboten zu treten oder diese unkritisch einzusetzen, nur weil sie vielleicht motivierend wirken. Andererseits sollte der Literaturgeschichtsunterricht auch mit den medialen Möglichkeiten der Imaginationsbildung arbeiten, das vorhandene Medienangebot kann produktiv genutzt werden, sowohl durch Anknüpfen an bereits vorhandene, medial erzeugte Vorstellungen und deren kritische Reflexion als auch in Form der Bildung neuer Vorstellungen mit Hilfe zugänglicher Medienangebote. Leider fehlt nach Oswald eine Performativitätstheorie, die den Einfluss medialer Einflüsse auf mentale Repräsentationen von Geschichte im Gedächtnis und auf die Konstruktion mentaler Modelle und Vorstellungen untersucht.⁷²⁴

Letztlich ist jedoch Vorstellungsbildung nicht in erster Linie abhängig von bestimmten Medien oder Medienformaten, vielmehr spielen laut Ulrich Mayer didaktische Komposition, Unterrichtskonzept und -arrangement die Hauptrolle.⁷²⁵

722 Der jüngste Trend zu personalisierenden Geschichtsdarstellungen im Fernsehen (vgl. z. B. „ZDF-History“ mit Guido Knopp) legt dies nahe. Allein die Existenz solchen Film- inklusive Begleitmaterials dürfte zur Folge haben, so mutmaßt Peter Gautschi, dass einzelne Personen der Geschichte künftig häufiger im Unterricht auftauchen (vgl. Gautschi 2013).

723 Harald Welzer et al. haben nachgewiesen, dass oftmals kaum zu unterscheiden ist, welche Teile der Erinnerung durch mediale Einflüsse und Bilder geschaffen und welche aus eigener Erfahrung gewonnen werden (vgl. Welzer, Moller u. Tschuggnall 2002).

724 Oswald 2012, 124

725 Vgl. Mayer 1996

3.3.4 Imaginationsfördernde Sprache und Narrative

Dreh und Angelpunkt der Vorstellungsbildung bleibt die Sprache, die Sprache der Quellen, aber vor allem auch jedweder Darstellung: 1. der Historiographie, 2. des Schulbuchs, 3. des Lehrers, sowohl im Lehrervortrag und in einer Geschichtserzählung als auch bei der kurzen Schilderung einer historischen Situation.⁷²⁶

Die Kriterien für die moderne Geschichtserzählung, die in der aktuellen Geschichtsdidaktik eine Renaissance erfährt, lauten, so Sebastian Woye, „historische Triftigkeit und Plausibilität, gepaart mit Multiperspektivität und Distanzierung“⁷²⁷. Die moderne Geschichtserzählung nimmt daher Anleihen bei zeitgenössischer Erzählliteratur. Letztlich sind moderne Geschichtserzählungen „freier bearbeitete Quellen“⁷²⁸; sie „können ein Weg sein, die Arbeit im geschichtsunterrichtlichen Alltag spannender und motivierender zu gestalten“⁷²⁹. Die Nähe zur historischen Quelle muss dabei aber immer gewahrt bleiben. Anschließend sollte sich stets ein Unterrichtsgespräch: „Die moderne Geschichtserzählung ist nicht das letzte Wort, sondern der Auftakt zum Gespräch“⁷³⁰. Eine imaginationsorientierte Ausrichtung des literaturgeschichtlichen Unterrichts stellt also einerseits erhebliche Anforderungen an die Sprache der Lehrkraft, die möglichst anschaulich und konkret sein soll, andererseits an die narrativen Kompetenzen der Lehrperson, aber auch an ihr Fachwissen, da eine narrative und imaginative Entfaltung bestimmter historischer Episteme konkretes Detailwissen impliziert, das in einem universitären Seminar, in dem es hauptsächlich um die Diskussion abstrakter Begriffe und Zusammenhänge geht, normalerweise nicht vorkommt. So kann „die Schilderung eines Ortes wie z. B. des Forum Romanum entweder in eine[r] Auflistung der Gebäude [...]“ bestehen, „oder aber entlang ‚raumbildende[r] Handlungen‘ anschaulich [...] werden“⁷³¹. In diesem Zusammenhang könnte auch das bereits erwähnte Geschichtsesay eine Renaissance erfahren, das die Grenze zwischen faktuellem und fiktionalem Erzählen bewusst überschreitet. Oswald zeigt die sprachliche Präsentation imaginationsfördernden Erzählens anhand des Erzählgedichts „Mynheer van Koek“ (1854/55) von Heinrich Heine auf⁷³²,

726 Oswald 2012, 130

727 Woye 2010, 100

728 ebd., 93

729 ebd.

730 Rohlfes 1999b, 88

731 Oswald 2012, 130

732 Vgl. ebd., 130–132

in dem ein Sklavenschiff beschrieben wird, allerdings nicht in deskriptiver Wissenschaftssprache, wie sie oft in Schulbüchern vorkommt, sondern aus der personalen Perspektive des Sklavenhändlers:

Doch seufzend fällt ihm in die Red'
 Van Koek: ‚Wie kann ich lindern
 Das Übel? wie kann ich die Progression
 Der Sterblichkeit verhindern?‘
 Der Doktor erwidert: ‚Durch eigne Schuld
 Sind viele Schwarze gestorben;
 Ihr schlechter Odem hat die Luft
 Im Schiffsraum so sehr verdorben.
 Auch starben viele durch Melancholie,
 Dieweil sie sich tödlich langweilen;
 Durch etwas Luft, Musik und Tanz
 Läßt sich die Krankheit heilen.‘
 Da ruft van Koek: ‚Ein guter Rat!
 Mein teurer Wasserfeldscherer
 Ist klug wie Aristoteles,
 Des Alexanders Lehrer.
 Der Präsident der Sozietät
 Der Tulpenveredlung im Delfte
 Ist sehr gescheit, doch hat er nicht
 Von Eurem Verstande die Hälfte.
 Musik! Musik! Die Schwarzen soll'n
 Hier auf dem Verdecke tanzen.
 Und wer sich beim Hopsen nicht amüsiert,
 Den soll die Peitsche kuranzen.‘
 (Heinrich Heine: „Das Sklavenschiff“⁷³³)

Was Lehrer/innen ebenfalls beherrschen sollten, ist eine Mischung zwischen Dehnung und Raffung von Geschichtszählungen, es kann nicht darum gehen, jedes einzelne Detail wahllos zu entfalten, vielmehr müssen Schwerpunkte gesetzt und es muss an diesen vertieft, konkret und imaginativ gearbeitet werden. Nicht jedes Detail im Leben eines Autors kann und sollte beispielsweise im Unterricht narrativ entfaltet werden. Eine sinnvolle Auswahl biographischer Episoden aus dem Leben von Schriftstellern/innen sollte zum einen schülernahe, ungewöhnliche, durchaus auch bislang marginalisierte Aspekte der Person aufzeigen, die das Interesse von Schülern/innen wecken könnten. Zum anderen sollten von solchen Episoden aus Brücken zu literarisch und

733 Heine 1961, 201

literaturhistorisch bedeutsamen Aspekten des Werks möglich sein. Ein Beispiel: Eine narrativierte Episode aus Goethes Tätigkeit als Naturforscher kann zu Reflexionen über Goethes Naturauffassung führen, die, wie allgemein bekannt, in enger Verbindung zu seiner Kunstauffassung und seiner Naturpoesie steht. Goethes Wirken als Minister und Politiker könnte z. B. zu seiner Auffassung über Humanität hinführen, die etwa in „Iphigenie auf Tauris“ (1779) eine große Rolle spielt, Goethes Rolle als Vater zu seiner Bildungs-idee, die im „Wilhelm Meister“ (1795) zum Tragen kommt etc.

Letztlich geht es auch darum, die in Schulbüchern immer wieder wiederholten biographischen Narrative aufzubrechen. Im Falle Goethe lautet dessen Plot ungefähr so: Jugend in Straßburg/Erlebnislyrik, Praktikum am Reichskammergericht in Wetzlar, Niederschrift des „Werther“ (1774), Genie-Treiben in Weimar, Italienreise, klassische Wende, Zusammenarbeit mit Schiller. Hinzu kommen die entsprechenden kanonischen Werke, die im Unterricht ebenfalls erschreckend wenig variieren. Die Vielfalt biographischer Aspekte und Werke, die im Fall Goethes ohne weiteres möglich wäre, wird, wie oben bereits erwähnt, unter dem Druck zunehmender Zentralisierung und Standardisierung von Prüfungsanforderungen noch zusätzlich eingeschränkt, dies geht jedoch zu Lasten von Verständlichkeit, Anschaulichkeit, Nachhaltigkeit, flexibler Vernetzung und Anwendbarkeit literaturgeschichtlichen Wissens.

3.3.5 Handlungs- und Produktionsorientierung als Mittel der Vorstellungsbildung

Schüler/innen können auch in eigenen produktiven Schreibaufgaben bestimmte Ereignisse im Leben eines Autors narrativ ausgestalten. Konkrete Möglichkeiten sind etwa die erzählende Verknüpfung mehrerer multiperspektivischer Quellen bzw. die narrative Vermittlung zwischen verschiedenen Medien (z. B. zwischen Bildern und Texten) oder die erzählende Konkretisierung von historischen Fachbegriffen, zum Beispiel ‚Sturm und Drang‘. Imaginationsfördernd kann sowohl die produktive Weiterarbeit an Biographien sein, etwa das Ausfüllen von Leerstellen – schließlich sind uns immer nur Mosaiksteine eines Autorenlebens überliefert – oder das Entwerfen möglicher alternativer Geschichts- und Biographieverläufe. Innere Monologe von Autoren, die verschiedene Fassungen eines Textes gegeneinander abwägen, könnten dazu dienen, sich dem Feld der Text- und Editions-kritik produktiv zu nähern.

Imaginationen lassen sich auch mit handlungsorientierten Methoden anregen, die zum Teil narrative Kompetenzen erfordern: fiktive Interviews mit historischen Personen, Rollen- und Simulationsspiele, Konfliktrollenspiele, Projektarbeit, Lernen vor Ort, szenischer Umgang mit Biographien,

Nachvollziehen praktischer historischer Verrichtungen, haptischer Kontakt mit Materialien etc.

3.3.6 *Visual Literacy* als zentraler Bestandteil geschichtlichen und biographischen Lernens

Wie bereits in der Schulbuchanalyse gezeigt wurde, kommen Bilder, insbesondere Abbildungen von Autoren häufig in Schulbüchern vor. Bilder/Fotos haben eine besondere suggestive Kraft und tragen zur Ausbildung von Vorstellungen in starkem Maße bei. Umso erstaunlicher ist es, dass Abbildungen in Schulbüchern kaum didaktisch genutzt und aufbereitet werden. Michael Baum beklagt, dass in Schulbüchern Bilder oft keinen didaktischen Bezug zu Texten hätten:

So wird, in der Schule, einem konsumistischen oder doch zumindest beiläufigen Umgang mit Bildern Vorschub geleistet, also einer übergreifenden Medienkompetenz geradezu entgegengearbeitet. Bilder sind im Lesebuch, warum aber genau, das weiß man nicht.⁷³⁴

Es fehlen sowohl Sachanalysen von Abbildungen in Lehrerhandbüchern als auch Hintergrundinformationen für Schüler/innen in den Schülerbänden, wo z. B. das Bild „Goethe in der Campagna“⁷³⁵ (vgl. Abb. 115) von Johann Heinrich Tischbein dem Jüngeren (1742–1808) in der Regel kommentarlos abgedruckt wird. Gerade in unserem Zeitalter der Bildüberflutung ist eine vertiefte Wahrnehmung und Analyse von Bildern und Fotos wichtig, intermediale Beziehungen zwischen Bildern und (literarischen) Texten bzw. literatur- und kulturgeschichtlichen Zusammenhängen müssten stärker thematisiert werden.⁷³⁶

Methodisch bieten sich hier eine Fülle von (z. B. produktions- und handlungsorientierten) Möglichkeiten. So verweist Michael Baum in Rückgriff auf Yuri M. Lotman darauf, dass die „produktive Differenz zwischen analogen und digitalen Codierungen, insbesondere zwischen Text und Bild“, die „das produktive Zentrum einer Kultur bilden“⁷³⁷, geradezu dazu herausfordert, Bilder im Unterricht sprachlich zu erschließen, obwohl dies aufgrund der „Heterogenität und partiellen Unübersetzbarkeit“⁷³⁸ der jeweiligen Texte und Codes nie vollends gelingen kann; „1.000 Worte würden nicht ausreichen, um einem

734 Baum 2013, 204

735 Göres (Hg.) 1986, 228

736 Vgl. dazu Abraham u. Sowa 2016

737 Baum 2013, 204 f.

738 Baum 2010, 109

Abwesenden ein Bild so zu beschreiben, dass dieser es so vor Augen hat, wie es sich tatsächlich zeigt. Bilder sind ‚un-beschreib-lich‘ oder ‚un-aussprechlich‘⁷³⁹. Bildanalyse ist demnach nach Baum „nicht nur ein erfreuliches Akziden des Literaturunterrichts, sondern ein unverzichtbarer Beitrag zu einer integrativen Kulturanalyse“⁷⁴⁰.

Weiter als die Literaturdidaktik ist im Umgang mit Bildern und Fotos die Geschichtsdidaktik, die das Bild als unverzichtbare Quellengattung betrachtet. Bodo von Borries' didaktisches Modell „Geschichtslernen im Kunstmuseum“ umfasst vier Ebenen der Bildbetrachtung: „Entstehungszusammenhang“, „Verwendungszusammenhang“, „Bedeutungszusammenhang“ und „Zusammenhang der Erhaltung“⁷⁴¹ (Traditions- und Veröffentlichungskontext). Christoph Hamann meint, bei der Bildbetrachtung müsse immer die „Perspektivierung in einem doppelten Sinne“⁷⁴² mitbedacht werden, also die Perspektive der/des Autor/in und des Lesers/der Leserin, ähnlich dem Modell der ‚Horizontverschmelzung‘ bei Hans-Georg Gadamer.⁷⁴³ Markus Bernhardt schlägt daher vor, Hans-Jürgen Pandels Dimension des durch die Schüler/innen zu erschließenden „Erzählsinns“⁷⁴⁴ von Bildern/Fotos eine weitere Dimension der Bildwahrnehmung hinzuzufügen, den „Wahrnehmungssinn“: „Was ist anders als heute?“⁷⁴⁵ Eine textimmanente Interpretation, insbesondere *historischer*

739 ebd.

740 Baum 2013, 20

741 Bodo von Borries, zit. n. Hamann 2012, 111

742 ebd., 117

743 Vgl. Gadamer 1960, 289

744 Pandel 2010, 136

745 Markus Bernhardt, ref. n. Hamann 2012, 112.

Dass veränderte Wahrnehmungs- und Darstellungskonventionen nicht nur häufig Text-, sondern auch Bildverstehen verhindern, zeigt ein Unterrichtsmodell von Wolfgang Fehr: Er berichtet im Rahmen einer Klassenlektüre von „Emilia Galotti“ von einem Experiment mit Schülern/innen, die zunächst zwei Frauenporträts aus dem 18. Jahrhundert (Eva König und Madame Pompadour) vergleichen und daran die Unterschiede zwischen Adel und Bürgertum herausarbeiten sollten:

[...] die einfache strenge Kleidung Eva Königs im Vergleich zur ausladenden prunkvollen Kleidung der Madame Pompadour. Eva König wird als Person dargestellt, während die Pompadour in ihrer unmittelbaren Beziehung zur Umwelt dargestellt wird. Bei der bürgerlichen Frau wird das Gesicht hervorgehoben, während die adlige Dame eher typisierend im Ganzen auf ein Bett drapiert dargestellt wird. [...] Aus der Spannung der beiden Lebenswelten [Adel und Bürgertum] [...] entwickeln sich Rollenkonflikte und schließlich auch das tragische Scheitern der Emilia.“ (Fehr 2010, 146–148)

Abbildungen, bleibt – ebenso wie eine ahistorische Printtext-Interpretation – stets defizitär. Bilder und Fotos bedürfen also im Literaturunterricht auch der Kontextualisierung. Das kann in gestaltender Form geschehen: Hans-Jürgen Pandel schlägt zum Beispiel vor, Schüler/innen erzählen zu lassen, was dem Bild vorausging und was folgte.⁷⁴⁶ Michael Sauer nennt als bilddidaktische und zugleich quellenkritische Verfahren: „Sprech- oder Denkblasen in ein Bild einfügen, [...] Bilder mit anderen Sinnen ergänzen, [...] einen Bildauftrag formulieren (zur Erschließung der Perspektive und Intentionalität), „Bildszenen nachstellen oder nachspielen, [...] ein ‚Zeit-Panorama‘ [aus verschiedenen Bildern oder Bilderserien, *Anm. v. M.P.*] herstellen“⁷⁴⁷. Zudem empfiehlt Sauer, Bildlegenden verfassen zu lassen, auch aus unterschiedlichen Perspektiven, eben weil insbesondere ‚naturalisierende‘ Fotografien stets interpretationsbedürftig sind. Hier sei es wichtig, Multiperspektivität herzustellen, indem man z. B. die einseitige Perspektive eines Fotos mit Darstellungen desselben Gegenstandes in anderen Medien kontrastiert.⁷⁴⁸

Ein besonderes Augenmerk muss bei der Nutzung von Bildquellen für den literaturgeschichtlichen Unterricht naturgemäß auf dem Autorenporträt liegen. Allein von Goethe gibt es sehr viele zeitgenössische Porträts, umso erstaunlicher ist es, dass immer dieselben in Schulbüchern auftauchen. Dies entspricht im Übrigen der oben genannten Textauswahl und Präsentation biographischer Narrative: Zu bedenken ist, dass sich so in Zeiten der technischen Reproduzierbarkeit des Kunstwerks als Massenmedium⁷⁴⁹, bestimmte Bilder ins Gedächtnis ganzer Schülergenerationen einbrennen, ohne einer näheren Reflexion unterzogen zu werden. Die Gefahr ist dabei die Loslösung solcher Bilder vom historischen Kontext, die auch Roland Barthes in seiner Theorie der Mythenbildung und ‚Naturalisierung‘ historisch bedingter Bilder und Fotos beschreibt⁷⁵⁰. Solcher Mythenbildung muss im Literaturgeschichtsunterricht

Die Schüler/innen sollen anhand der Frauenporträts Folgendes erkennen: „Die Bürger werden als Individuen und die Hofmenschen als Vertreter ihrer Welt mit ihrer hierarchischen Ordnung gesehen.“ (ebd.). Die Schüler/innen kamen jedoch zu einem anderen Ergebnis als von der Lehrkraft erwünscht, weil sie ihre aktuellen Vorstellungen von Natürlichkeit und Lockerheit auf die Portraits projizierten: „In historischer Perspektive haben die Schülerinnen die *Differenz der kulturellen Codes* sehr genau erfasst, die einzelnen Bilder aber ‚falsch‘ gelesen.“ (ebd.)

746 Pandel 2007, 181

747 Sauer 2012a, 195 f.

748 ebd., 193–207

749 Vgl. dazu Benjamin, Lindner, Gödde u. Lonitz (Hg.) 2013

750 Vgl. Barthes 1991; Barthes 1989

vorgebeugt werden, indem Bilder historisch kontextualisiert, Bilder und Diskurse miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Wie die Porträts von Schriftstellern deren Rezeption prägen, ist noch kaum erforscht. In jedem Fall sind sie für diese alles andere als unerheblich: So äußert z. B. Peter von Matt über eine Serie von Brecht-Fotografien:

[H]ier [wird] in Bildnissen von seltener Plausibilität der junge Brecht vor Augen geführt, gerade so, wie man ihn bislang allenfalls aus frühen Briefen oder Tagebuchnotizen kannte: keck, lässig, selbstsicher, optimistisch – weil: noch unbeschwert von den Leiden des Exils. Kein Zweifel: Die Aufnahmen [...] werden in Zukunft unser Bild vom jungen Brecht bestimmen.⁷⁵¹

Ob Selbstinszenierung oder Rezeption hier federführend sind, ist im Einzelfall schwer zu klären und dürfte selbst Oberstufenschüler/innen überfordern, offensichtlicher und im Unterricht durchaus analysierbar dagegen ist die Intention des Mediums, in dem sich Schriftstellerporträts jeweils finden und der thematische Zusammenhang, in den sie gestellt werden (z. B. Homepage, Klappentext, Verlagsprospekt etc.).

Das Foto von Paul Celan auf dem Suhrkamp-Band⁷⁵² (vgl. Abb. 119) zeigt ihn als ernststen und nachdenklichen Menschen. Das passt zur Interpretation seines Gesamtwerks, besonders aber seines bekanntesten Textes „Todesfuge“ (1948):

Die Betrachtung von Fotografien muss tun, wofür Lektüre und Textinterpretation gescholten wird: die visuelle Kommunikation der Fotografie bedarf des ‚Hinein-Lesens‘ von Bedeutung oder Evidenz. Das Foto gilt allgemein als kontextabhängig und als auslegungsbedürftiges Dokument. Bedeutung erhält es nur vom Zusammenhang und daher sind Beschriftung und Beschreibung stets notwendig und zugleich notwendig kritische Zusätze des Bildes.⁷⁵³

Autorenfotos sind insofern Projektionen des Betrachters, deren Ziel „das Wiedererkennen des Autors als Autor seiner Werke“⁷⁵⁴ ist. Das Autorenfoto ist nach Matthias Bickenbach also keine Interpretationshilfe für das Werk, dafür aber illustriert es die Konstruktion von Autorschaft und liefert so wertvolle literatur-, rezeptions- und medienhistorische Hinweise.

Ein interessanter Aspekt der Porträtanalyse ist das Wechselspiel zwischen Typisierung und Individualität. Portraits und Büsten waren schon seit der Antike bekannt, zeigen aber typisierte Darstellungen zur Ehrung oder

751 Bickenbach 2010, 362

752 Vgl. Celan 1986 (Cover-Bild)

753 Bickenbach 2010, 272 f.

754 ebd., 273

Erinnerung. Eine solche typisierte Darstellung ist etwa das Bild Dantes in Schedels Weltchronik⁷⁵⁵ (vgl. Abb. 120). Es zeigt Dante mit dem typischen Gelehrtengestus und charakteristischer Kopfbedeckung. Die Darstellung des Künstlers als Individuum kommt erst in der Renaissance auf und wird später durch die Fotografie noch verstärkt.

Das Wichtigste am modernen Autorenfoto ist nach Bickenbach das Gesicht, weil es unglaublich nah und detailreich abgebildet werden kann⁷⁵⁶, insbesondere der Blick-Typ: So sieht zum Beispiel Arthur Rimbaud auf bekannten Fotos aus wie ein typischer *Poète maudit*, Dante und Stefan George haben auf Porträts den souveränen Blick eines „Werkherrschers“ bzw. *Poeta vates/laureatus*⁷⁵⁷ (vgl. Abb. 121). Friedrich Nietzsches Blick in die Ferne auf Abb. 122⁷⁵⁸ wirkt zeitenthoben und suggeriert „heroische Individualität“⁷⁵⁹. „Die Zuordnung, ja die Gewissheit von Blick und Autortypen bleibt jedoch eine Interpretation, [...] Die Zuordnung oder Attribution findet Merkmale aus dem Wissen über den Autor in seinem Bild wieder“⁷⁶⁰. Wichtig ist bei der Gesichtsdarstellung die Unterscheidung *en face* oder *en profil*: Von vorn nimmt der Porträtierte Blickkontakt mit dem Betrachter auf, phatische Kommunikation suggeriert Nähe. Die Abbildung im Profil schafft dagegen Distanz. Natürlich hat auch der Fotograf/Maler erheblichen Einfluss auf die Gestaltung des Porträts. Im Fall der Fotografie ist besonders die Lichtgebung ausschlaggebend: „[S]ie entscheidet über harte oder weiche Züge, sie bestimmt das Aussehen“⁷⁶¹.

Somit müssen auch der individuelle Stil des Künstlers/der Künstlerin, dessen/deren Epochenzugehörigkeit, das Verhältnis zwischen Porträtiertem/Porträtiertes und Künstler/in, dessen/deren Selbstverständnis und Selbstinszenierung mitbedacht werden, da er u. U. auch eigene Interessen zur Positionierung im künstlerischen Feld im Blick hat, wenn er einen berühmten Dichter darstellt (so etwa im Falle des berühmten Tischbein-Gemäldes „Goethe in der Campagna“). Nicht zu vergessen ist natürlich auch der kunst- und kulturhistorische Entstehungskontext eines Gemäldes/einer Fotografie: Das Porträt einer/s Autor/in ist auch immer „Antlitz der Zeit“⁷⁶².

755 Vgl. Holbrook 1911, 354

756 Vgl. Bickenbach 2010., 262

757 Vgl. Mattenklott 1985, 185

758 Vgl. Nietzsche 1966 (Cover-Bild von Bd. 10)

759 Bickenbach 2010, 269 f.

760 ebd., 272

761 ebd., 262

762 ebd., 180

Eine weitere Möglichkeit biographische Zugänge zur Literaturgeschichte mit der Förderung von *Visual Literacy* zu verbinden, ist die Analyse von Bildern, die von Schriftstellern/innen selbst stammen. Viele Autoren haben auch gemalt, z. B. Goethe, E.T.A. Hoffmann, Oskar Kokoschka, Günter Grass, Robert Gernhardt etc. Sowohl zur Biographie als auch zu ihrer Poetik und u. U. auch zu bestimmten Werken bieten solche bildnerischen Werke und ihr Entstehungskontext einen interessanten Zugang.

3.3.7 Vernetzung von „Biographemen“

Biographische Narrative erweisen sich, wie oben gezeigt, als sehr flexibel und brauchbar, wenn es darum geht, literaturgeschichtliche Zusammenhänge zu integrieren. Durch die narrative und personalisierte Darstellungsform, die Immersion, Imagination und Identifikation fördert, werden solche Zusammenhänge einerseits konkret, andererseits mit einer zusätzlichen Sinndimension versehen, weil ihr Verstehen nötig ist, um die (spannende) Lebensgeschichte der betreffenden Person nachvollziehen zu können. Auf diese Weise entstehen konsistentere mentale Modelle, als dies durch abstrakte und deskriptive Literaturgeschichtsdarstellungen erreicht werden kann.

Darüber hinaus muss auch bedacht werden, wie biographische Zugänge miteinander vernetzt werden können, um auf diesem Weg, über die Einzelbiographie hinaus globale historische Zusammenhänge aufzuzeigen. Das Ludwig-Boltzmann-Institut für Geschichte und Theorie der Biographie in Wien hat hier einen interessanten Weg beschritten: Im *community*-basierten Web-Projekt „Biographeme“⁷⁶³ werden Biographien mit thematischen Hyperlinks verbunden, sodass Berührungspunkte und Gemeinsamkeiten von Einzelbiographien innerhalb eines bestimmten Zeitabschnitts deutlich werden. Implementiert man dieses Konzept im Literatur(geschichts)unterricht, so bedeutet dies: Detaillierte und fundierte biographische Recherche und Methodik, umfassende Projektarbeit wird rückgebunden an strukturgeschichtliche Konzepte und Begriffe wie Epochen oder literaturhistorische Termini (z. B. ‚Genie‘, ‚Erlebnislyrik‘). Es können aber auf diesem Weg auch unerwartete Beziehungen zwischen Personen entdeckt werden, die in Literaturgeschichten nicht erwähnt werden oder sich nicht in literaturhistorischen Kategorien fassen lassen. Deshalb müssen solche Netzwerke auch offen sein für Personen der Sozial-, Geistes-, Politik- und Kulturgeschichte. Hier ergeben sich Möglichkeiten für fächerübergreifenden Unterricht. Die dezentrale Struktur des Netzwerks kann

763 Ludwig Boltzmann Institut für Geschichte und Theorie der Biographie 2011

dabei von der von Michel Foucault zu Recht kritisierten autorzentrierten und ideengeschichtlichen Perspektive traditioneller Literaturgeschichtsschreibung wegführen. Ausgehend von der in der Literaturwissenschaft immer mehr an Bedeutung gewinnenden Analyse von Texten im Hinblick auf deren soziale Differenzierungsleistung und nicht auf ihren ‚metaphysischen Gehalt‘⁷⁶⁴, würde so der Blick stärker auf das gelenkt, was in der Literaturdidaktik oft etwas verstaubt als ‚literarisches Leben‘ bezeichnet wird: Aspekte der Wirtschafts-, Sozial- und Rechtsgeschichte⁷⁶⁵ im Zusammenhang mit Literatur, die auch diejenigen Akteure des literarischen Feldes betreffen, die keine Autoren sind.

Ein solches Netz ist beliebig und selbsttätig erweiterbar, ein ‚*work in progress*‘, das im Extremfall über mehrere Schuljahre und mehrere literarische Epochen hinweg ergänzt werden kann. Biographische Netzwerke dieser Art lassen sich hervorragend am PC visualisieren, mit Hilfe von Hyperlinks organisieren und im Internet auch Außenstehenden zugänglich machen. Denkbar ist sogar, nach dem Vorbild des oben genannten Projektes „Biographeme“ des Boltzmann-Instituts, auch andere Internet-User/innen zur Mitarbeit einzuladen.

Neben dem zeitlichen (Epoche) ist auch ein topographischer oder ein personenbezogener Fokus eines solchen biographischen Netzes denkbar. In vielen Fällen bietet sich dieser sogar an, weil bestimmte Orte zu bestimmten Zeiten Zentren des literarischen und kulturellen Lebens waren, an denen sich literaturhistorische Entwicklungen in Form persönlicher Beziehungen vollzogen. Ein solches Beispiel ist das Herzogtum Weimar während der Goethezeit: Bedeutende Personen aus Literatur, Geistesleben und Politik lebten hier um 1800 und standen untereinander in Kontakt. Einige Personen besetzten Schlüsselpositionen in diesem Netzwerk, z. B. August von Kotzebue, Herzog Ernst August, Schiller und allen voran natürlich Goethe. Anhand ihrer Biographien und Kontakte zu anderen intellektuell prägenden Personen lässt sich das geistige und politische Klima in Weimar besonders gut aufzeigen, das das Herzogtum zu einem regelrechten ‚Biotop der Künste‘ werden ließ.

3.4 Praxisbeispiel: Imaginationsfördernde und narrative Zugänge zur Person und Autorschaft Goethes

Im Folgenden sollen nun – mit den bislang skizzierten theoretischen Prämissen einer biographisch orientierten Vermittlung von Literaturgeschichte – am

764 Vgl. Heydebrand u. Winko 1996, 321

765 Vgl. z. B. Bosse 1981; vgl. auch Kap. 4.12

Beispiel Goethes einige personenzentrierte, identifikations- und imaginationsfördernde didaktische Zugänge zur Person Goethes gesucht werden, die sich – gemäß Stephen Greenblatts oben angeführter Forderung, sich literaturgeschichtlichen Zusammenhängen auf Seitenwegen ‚anekdotisch‘ zu nähern – abseits der üblichen schulkanonischen literaturgeschichtlichen Narrative über Goethe bewegen. Es handelt sich dabei nicht um fertige Unterrichtsvorschläge, sondern lediglich um Denkanstöße, begleitet von entsprechendem Quellenmaterial und Geschichtserzählungen, die – je nach Situation – in bearbeiteter/gekürzter Form zu noch zu konzipierenden Unterrichtssequenzen zusammengefügt und von Schülern/innen bearbeitet oder von der Lehrkraft lediglich als Hintergrundinformation genutzt werden können. Der Publikationsort dieser Materialien ist stets genau angeführt ist, sodass Praktiker/innen, die den einen oder anderen Zugang vertiefen wollen, an entsprechender Stelle ggf. weiteres Quellen-/Erzählmaterial finden.

Kaum ein Leben einer/s Autor/in ist so gründlich erforscht wie das Goethes: Das bietet Vorteile sowohl für Didaktiker/innen als auch Schüler/innen, denn es gibt zahlreiche Goethelexika, -wörterbücher und -anthologien, aus denen man themenspezifisches Material über Goethe oder doch zumindest Hinweise zur Materialrecherche gewinnen kann (z. B. „Goethe-Wörterbuch“⁷⁶⁶, „Goethe-Lexikon“⁷⁶⁷, „Goethe-Handbuch“⁷⁶⁸, „Goethes Weimar“⁷⁶⁹ etc.).

3.4.1 „Genie“ – zur Veranschaulichung eines literaturhistorischen Begriffs

Literaturhistorische Konzepte und Begriffe nicht abstrakt und definitiv, sondern narrativ, anhand von Anekdoten zu erklären, soll im Folgenden am Beispiel des Genie-Begriffs im *Sturm und Drang* versucht werden.

Goethe inszeniert sich während seiner Wetzlarer Zeit als ‚Kraftgenie‘, wie sein dortiger Kollege Johann Christian Kestner, der spätere Ehemann Charlotte Buffs, berichtet:

Er ist bizarre und hat in seinem Betragen, seinem Äußerlichen verschiedenes, das ihn unangenehm machen könnte. Aber bei Kindern, bei Frauenzimmern und vielen andern ist er doch wohl angeschrieben. – Er tut, was ihm gefällt, ohne sich darum zu kümmern, ob es anderen gefällt, ob es Mode ist, ob es die Lebensart erlaubt. Aller

766 Vgl. Schadewaldt (Hg.)

767 Wilpert 1998

768 Witte (Hg.) 1996-1999

769 Biedrzyński 1992

Zwang ist ihm verhaßt. – [...] Aus den schönen Wissenschaften und Künsten hat er sein Hauptwerk gemacht oder vielmehr aus allen Wissenschaften, nur nicht den sogenannten Brotwissenschaften.⁷⁷⁰

Goethes ‚Genie-Streiche‘ mit Herzog Ernst August, von denen Karl August Böttiger erzählt, geben ebenfalls ein Bild von Goethes damaliger Lebensart:

Göthe boxte sich gewöhnlich bei Landparthien mit dem Kammerherr v. Einsiedel manchmal so ernstlich, das Blut darnach floß. [...] Oft setzte sich Göthe mit Einsiedeln grade unter den Tisch, wo gedeckt war, auf den Boden und spielte paschen mit ihm in Würfeln. Einsiedel hatte beständig ein paar Würfel in der Westentasche, u. wo sie ankamen, wurden diese sogleich hervorgehohlt, u. zum großen Erstaunen der Amtleute u. Pächter, die mit dem Huth in der Hand die Minister des Herzogs bewillkommen, auf der Treppe oder auf den Steinen vor der Thüre gleich exercirt. Einmal (bei Bertuchs Schwiegervater) machte man Einsiedeln, der gern lang im Bett liegen blieb, aus geriebenen u. eingerührten Pfefferkuchen eine Sauce unter den Hintern ins Bettuch, weckte ihn nun, u. schrie auf ihn, als einen Bettverunreiniger, los. Er sprang auf, zog das besudelte Hemde aus, und verfolgte damit neckend alle Leute im Hause. Göthe warf unterdessen das Bettuch durch ein Loch in die Unterstube, u. brüllte: seht die Sau! [...]. Damals erlaubten sich auch die Genies, alles was ihnen beim Besuch in eines andern Stube gefiel, gerade zu einzustecken und ohne Wissen des Besitzers zu entwendten. Man nannte es mit dem Studentenausdruck: schießen. So hat Krause selbst noch ein krayonirtes Portrait von Göthe, da er Wielanden gezeichnet hat, auf diese Weise sich zugeeignet.⁷⁷¹

Der Homer-Übersetzer Johann Heinrich Voss erwähnt in einem Brief an seine Braut:

In Weimar geht es erschrecklich zu. Der Herzog läuft mit Goethen wie ein wilder Putsche auf den Dörfern herum, er besauft sich und genießet brüderlich einerlei Mädchen mit ihm. Ein Minister, ders gewagt hat, ihm seiner Gesundheit halber die Ausschweifungen abzuraten, hat zur Antwort gekriegt: Er müßte es tun, sich zu stärken.⁷⁷²

Einen Einblick in Goethes Selbstverständnis als ‚Genie‘ geben auch Briefe an enge Freunde, z. B. Johann Gottfried Herder, die stilistisch frech und salopp erscheinen und sich deutlich von denjenigen abheben, die Goethe zur selben Zeit an ‚Nicht-Genies‘, denen gegenüber er sich einen solchen Ton nicht erlauben konnte, schreibt:

770 Boyle 2004, 160

771 Gerlach u. Sternke (Hg.) 1998, 41

772 J.H. Voss, zit. n. Kratzsch 2002, 33

[An J. G. Herder]

Lieber Bruder schreib mir doch manchmal, grimm oder gut, über alles und nichts! – Sieh da die Welt so voll Scheiskerle ist, sollten wir doch miteinander tissiren und scheisen. Warum ich das alleweil schreibe? Da krieg ich nach Tische ein Büchlein zur Hand, Hrn. Prof. Meiners Versuch – Egyptier – He! – sagt ich, und blättre, wo kommt da Bruder Herder vor? – denn ich denk das ist auf Anlas! mehr oder weniger. – finde Dich nun freylich nit, weder im guten noch bösen – das verfluchtteste Sauzeug vom See Möris, und travestirten Leichenzeremonien der Egypter pp. pp. und so Orpheus!!! – pppppppppp. Und hinten nach ss. ß. Z. zz. i. – y. auch deinen Nahmen, und im seidnen Mantel und Kräglein flink, dir eine schnäppische Verbeugung daß er doch auch pp. – Ade Bruder! Die Hesse hat mir den Brief des Schweizer Bauern geschickt. – Klopstock war ehgestern bey mir, geht nach Hamburg. – Hab auch vor drey Tagen Merck in Langen gesehn. – Grüß dein Weib.

[Frankfurt] d. 1. April. 75.

G.]⁷⁷³

Viel förmlicher und zurückhaltender wendet sich Goethe dagegen etwa zur selben Zeit an den einflussreichen Verleger Philipp Erasmus Reich:

Hochedelgebohrner
insonders Hochzuehrender Herr

Es ist mir sehr angenehm gleich mit dem Anfange der Neueniahrs Gelegenheit zu finden Sie an Ihre alte Gewogenheit gegen mich zu erinnern. Lavater trägt mir auf Ihnen begehenden Anfang des Physiognomischen Manuscripts zu übersenden mit dem es folgende Bewandniß hatt. Die Uebersetzung der Einleitung habe ich zu besorgen, dahingegen Sie die Fragmente selbst von p. 7. an von Herrn Hubern übersezen laßen werden. p. 17. wo ein † mit Bleistift gezeichnet stehet, wie auch p. 21. werden vielleicht noch einige Zusäze eingesandt werden, sollten diese aber außen bleiben, so ist an beiden Orten zur Nachricht dem Sezer schon angemerkt daß diese Zeichen auf weiter nichts Beziehung haben. Wollten Sie mir den Empfang dieser Papiere gefälligst berichten, und zugleich etwa sonst einiges zu Beförderung und Ausführung dieses Werks gehöriges mir zu wißen thun, so will ich alles mit dem besten Eifer besorgen, da ohnedem die Spedition des Manuscripts meistens durch meine Hände gehen wird, da ich denn öfters die Ehre haben werde Sie derienigen Hochachtung zu versichern mit der ich mich nenne

Frankfurt den 2. Jenner 1775.

Ew. Hochedelgeb. ganz ergebensten Diener

Goethe.⁷⁷⁴

In einem anderen Brief berichtet Goethe (in Versform) von seinen erzwungenen Änderungen am „Götz“ (1773), in dem es vorher offenbar von Kraftausdrücken nur so wimmelte:

773 Goethe, Johann Wolfgang von 1887e, 252

774 ebd., 223–224 (Brief an Philipp Erasmus Reich; Frankfurt, 2. Jänner 1775)

Schicke Dir hier den alten Götzen,
 Magst ihn nun zu Deinen Heiligen setzen,
 [...]

 Mußt all' die garstigen Wörter lindern:
 Aus Scheißkerl Schurk, aus Arsch mach Hintern,
 Und gleich das alles so fortan,
 Wie Du schon ehemals wohl gethan.⁷⁷⁵

In Schulbüchern erfolgt die Erarbeitung des Geniebegriffs in der Regel auf der Grundlage von Lavaters Text „Genie“⁷⁷⁶ (1778). Zwar lässt sich aufgrund von Lavaters Text eine differenziertere Definition des Geniebegriffs gewinnen, eindrücklicher und nachhaltiger dürfte aber eine anhand der vorgestellten Texte erarbeitete Begriffsklärung sein. Es empfiehlt sich, Schülern/innen sowohl ‚schulkanonische‘ Texte zum Geniekonzept, wie den Lavater-Text oder Goethes „Zum Shakespeare-Tag“⁷⁷⁷ (1771), als auch Anekdoten über Goethes ‚Genietreiben‘ zu präsentieren, zumal sich so besser aktualisierende Fragestellungen anschließen lassen, z. B. auf welche Menschen/Gruppen heutzutage ‚Genie-Kriterien‘ zutreffen und was ein Genie vom bloßen Bürgerschreck unterscheidet. Gerade anhand der Anekdoten über Goethes Sturm- und Drang-Allüren mit Herzog Ernst August wird deutlich, dass Provokation und Skandal im Lebensstil von Künstlern bis heute eine Strategie darstellen, um Aufmerksamkeit zu erregen (vgl. dazu Kap. 4.12): „Gut, habe ich gesagt, mache ich halt einen auf berühmter Dichter“⁷⁷⁸. Dabei wird häufig der Anspruch erhoben, der jedoch nicht immer eingelöst wird, mit dem sozialen Tabubruch auch einen ästhetischen Innovationsakt zu vollziehen. Auch im Fall von Goethes ‚Genietreiben‘ ist dies danach kritisch zu fragen, war doch der Genie-Diskurs in Europa in Goethes Jugend bereits fest etabliert⁷⁷⁹ und Lavaters Definition von Genie als „das Ungelernte, Unentlehnte, Unlernbare, Unentlehnbare, innig Eigentümliche, Göttliche“⁷⁸⁰ nach Jochen Schmidt „in der Goethezeit ein Gemeinplatz“⁷⁸¹ (zur Abwehr der Regelpoetik). Im Falle von Goethes Selbstinszenierung und Frühwerk, die zusammenwirkten, ist es dem Dichter zumindest gelungen, im Sinne Pierre Bourdieus das eigene „symbolische Kapital“⁷⁸² zu erhöhen.

775 ebd., 93–95 (Brief an Friedrich Wilhelm Gotter; Frankfurt, Juni 1773)

776 Lavater 1778, 80–92

777 Goethe, Johann Wolfgang von 1896, 126–135

778 Müller-Kampel 2009, 139

779 Vgl. Wolf 2005, 6

780 Johann Caspar Lavater, zit. n. Schmidt 1985, 404

781 ebd., 224; vgl. auch ebd., 404

782 Bourdieu 1999, 241

3.4.2 „Ein Tag aus Goethes Leben“⁷⁸³ – Goethes Entwicklung zum Klassiker

Ein ähnliches didaktisches Vorgehen ist auch bei der Behandlung von Goethes künstlerischer Entwicklung im Unterricht möglich. Zwar kann man diese nachzeichnen, indem man poetologische Texte des *Sturm und Drang* mit solchen aus Goethes klassischer Phase kontrastiert, wie dies in Schulbüchern gemeinhin geschieht. Es ist aber auch möglich, Goethes ‚Genietreiben‘ seinem späteren Auftreten in der Öffentlichkeit gegenüberzustellen, über das etwa Charlotte Kestner (geb. Buff) in einem Brief, den später Thomas Mann in seinem Roman „Lotte in Weimar“⁷⁸⁴ (1939) zitiert, schreibt:

Nur so viel, ich habe eine neue Bekanntschaft von einem alten Manne gemacht, welcher, wenn ich nicht wüsste, dass es Goethe wäre, und auch dennoch, keinen angenehmen Eindruck auf mich gemacht hat. Du weißt, wie wenig ich mir von diesem Wiedersehen oder vielmehr dieser neuen Bekanntschaft versprach. War daher sehr unbefangen. Auch tat er nach seiner steifen Art alles Mögliche, um verbindlich gegen mich zu sein.⁷⁸⁵

Über Goethes sog. „Mittwochskränzchen“, die er im fortgeschrittenen Alter veranstaltete, berichtet Julie Gräfin Egloffstein:

Ohne seine Erlaubnis durften wir weder essen oder trinken, noch aufstehen oder uns niedersetzen, geschweige denn eine Konversation führen, die ihm nicht behagte. So kam es dahin, dass die Langeweile, über die er sich kurz zuvor so bitter beklagt hatte, mit unerträglicher Schwere auf uns lastete, ohne dass er es selbst es im mindesten bemerkte.⁷⁸⁶

Die Frage an die Schüler/innen lautet nun:

Sehen Sie Parallelen zwischen Goethes künstlerischer Entwicklung und seinem Lebensstil?

Ein weiteres Beispiel für Goethes allseitige Entwicklung zum Regelmäßigen hin ist sein Tagesablauf, der in den meisten Lebensphasen gut dokumentiert ist.⁷⁸⁷

783 Trunz 1990

784 Vgl. Mann 2012

785 Bode (Hg.) 1982b, 662. Vgl. auch Mann, Thomas: „Lotte in Weimar“, 9. Kapitel

786 Biedrzyński 1992, Stichwort „Geselligkeit in Weimar“, „Mittwochskränzchen oder Cour d'Amour“

787 Vgl. dazu Steiger Robert u. Reimann 1982-1996 („Goethes Leben von Tag zu Tag“); Trunz 1990 („Ein Tag aus Goethes Leben“) und Wilpert 2007 („Die 101 wichtigsten Fragen. Goethe“: „Wie sah Goethes Tagesablauf aus?“)

Gero von Wilpert gibt hierzu einen kurzen Überblick, der den Werdegang des Dichters vom *Stürmer und Dränger* zum *Klassiker* illustriert:

Während Goethes Tageslauf in der Jugend und noch in der Studienzeit, teils auch auf Reisen, oft spontan und erratisch wirkte und plötzlichen Entscheidungen (z. B. für Ritte nach Sesenheim) folgte und damit starkes Lebensgefühl und Lebensgenuss demonstrierte, zügelte Goethe seit Weimar sein leidenschaftliches Gefühl und erstrebte eine größere Regelmäßigkeit seiner Lebensführung. Im Interesse produktiver Arbeit, die ihm ethisches Bedürfnis war, plante er eine strenge Tageseinteilung mit gleichmäßigen Perioden für Mahlzeiten, Arbeiten und Gesellschaft. Die erste Arbeitsperiode reichte vom Frühkaffee um 6 bis gegen 10 Uhr und galt noch vor dem Aufstehen dem Briefe diktieren und schriftstellerischen Arbeiten, wobei ihm seine Diener, Schreiber und Sekretäre mit peinlicher Sorgfalt zur Hand gingen. In der zweiten Arbeitsphase von 10 bis 13 Uhr, nach dem zweiten Frühstück, wurden weiterhin Briefe und schriftliche Arbeiten erledigt, auch schon frühe Besucher empfangen. Nach dem Mittagessen im häuslichen Kreis oder mit Gästen um 13/14 Uhr und kurzer Mittagsruhe wurden laufende Geschäfte unternommen und Besuche gemacht oder empfangen. Der frühe Abend vor Einbruch der Dunkelheit galt Ausfahrten, Spaziergängen, Theaterbesuchen u.ä. Nach Einbruch der Dunkelheit widmete Goethe sich der Lektüre oder weiter schriftlichen Arbeiten, dann pflegte er von 21/22 Uhr bis 5 Uhr die Nachtruhe. [...] Für die Haushaltsarbeiten und Kosten arbeitete Goethe mit den Angestellten einen Haushaltsplan aus und bestimmte auch den Küchenzettel. [...] Auch die Mitglieder der herzoglichen Familie besuchten Goethe lange Jahre wöchentlich zu festen Terminen und er ging, wenigstens anfangs, oft zu Hofe.⁷⁸⁸

Goethes ‚klassische Wende‘ lässt sich also nicht nur an poetologischen oder programmatischen literarischen Texten ablesen, sondern auch an bestimmten alltäglichen Verhaltensweisen.

3.4.3 Bildung und Selbstbildung – Goethe als Vater

Einen Zugang zu Goethes Gedankengut, insbesondere seiner (Selbst-)Bildungsidee, bietet die Beziehung zu seinem Sohn August. Um diesen Zugang schülernah zu gestalten und August zur Identifikationsfigur für Schüler/innen zu machen, eignet sich eine Narrativierung von Augusts Vita, erzählt aus der Ich-Perspektive des 18-Jährigen:

Seit ca. drei Jahren besuche ich das Gymnasium in Weimar. Zuvor hat es mein Vater vorgezogen, mich zu Hause von einem Privatlehrer unterrichten zu lassen. Ob ich fleißig Vokabeln und Geschichte lerne, hat ihn allerdings nie sonderlich interessiert, weil er viel um die Ohren hat. Mein Vater hält nicht besonders viel von den Schulmeistern.

788 ebd., 35 f.

Er sagt, es komme darauf an, sich selbst zu bilden, das sei das Wichtigste. Also konnte ich oft tun, was ich wollte, zum Beispiel meiner Mutter bei der Gartenarbeit helfen. Das freute meine Eltern sehr und sie schwärmten oft von meiner praktischen Begabung. Als ich irgendwann wieder einmal beim Lernen eingeschlafen war, hat mein Vater einen Wutanfall bekommen und ich musste auf die öffentliche Schule gehen. Da sollte ich also fünf Stunden am Tag still sitzen und durfte nur reden, wenn mich der Lehrer etwas fragte. Das hab ich anfangs überhaupt nicht ausgehalten, also bin ich im Unterricht einfach aufgestanden, um mir die Beine zu vertreten. Das gab vielleicht eine Tracht Prügel! Also bin ich einfach nur noch ab und zu hingegangen. Ich gehe oft einfach spazieren statt in die Schule. Was wollen die Lehrer machen? Als Sohn des großen Dichters und Geheimen Legationsrates Johann Wolfgang von Goethe ist mir eine Stelle am Hof als Beamter sicher, egal was ich für Abschlussnoten bekomme. Und mein Vater kriegt nichts mit von meiner Schulschwänzei – oder tut zumindest so. Außerdem habe ich Dinge gesehen, von denen weder diese kleinkarierten Schulmeister noch meine Mitschüler eine Ahnung haben, die immer nur in diesem winzigen Provinznest Weimar herumgehockt sind. Oft hatte ich Gelegenheit, meinen alten Herrn auf seinen Reisen zu begleiten. Dabei habe ich viele fremde Städte und interessante Leute kennengelernt und schon so manches von der Welt gesehen. Aber wer denkt, ich hätte das schönste Leben als Sohn des gefeierten Dichters, der irrt. Ich werde oft kritisch gemustert und hinter vorgehaltener Hand sagt man dann: „Ein Genie wie sein Vater ist er nicht!“ Dabei finde ich meine Gedichte gar nicht schlecht. Aber als ich sie meinem Vater gezeigt habe, hat er mich ausgeschimpft und gesagt, ich solle mich lieber praktischen Dingen zuwenden. Auch fühle ich mich oft zerrissen zwischen zwei Welten, dem Hof, der feinen, gebildeten Gesellschaft, in der mein Vater verkehrt, und der einfachen, aber herzlichen Familie meiner Mutter, die bei uns im Hinterhaus wohnt und bei der ich als Kind so viel gespielt habe. Wenn ich dann an den Hof kommen sollte, um mit den Prinzen zu spielen, habe ich oft nicht gewusst, wie ich mich benehmen soll, und alle haben mich komisch angeschaut. Dass meine Mutter immer noch von vielen am Hof geschnitten wird, finde ich skandalös. An der Stelle meines Vaters würde ich mich nicht um die Vorschriften kümmern und sie einfach mitnehmen zur nächsten Abendgesellschaft. Aber mein Vater ist eben ein karrieregeiler Spießler. Und trotzdem mag ich ihn! Obwohl ich ihn oft nicht verstehe: Alle melden sich freiwillig zum Krieg gegen Napoleon! Auch ich wollte mich melden, aber was macht mein Herr Vater? Er interveniert beim Herzog, dass ich vom Kriegsdienst befreit werde. Alle in Weimar spotten über ihn, weil er ein Franzosenfreund ist und Napoleon verehrt. Dauernd kommt er mit seinen pazifistischen Sprüchen daher, statt den Herzog dabei zu unterstützen, die französischen Teufel aus dem Land zu jagen, schreibt er Liebesromane. Es ist wahrlich nicht leicht mit so einem Vater!⁷⁸⁹

789 Zugrundeliegende Literaturgeschichtsdarstellungen: Engelmann, Gyárfás u. Kaiser 2007, 280 ff.; Biedrzyński 1992, 143 ff.

Bei der Gestaltung eines solchen fiktiven Monologs sollte der bereits in Kap. 2.4.6 erwähnte Grundsatz herrschen, dass alle erzählten historischen Fakten entweder durch Quellen oder verlässliche Sekundärliteratur belegbar sein müssen (vgl. entsprechende Fußnote oben). Erfundene Dialoge/(innere) Monologe sollten zumindest stattgefunden haben *können* und dem allgemeinen historiographischen Konsens über einen bestimmten Sachverhalt/eine Person nicht widersprechen. Die Sprache Augusts wurde hier der Sprache heutiger Jugendlicher z. T. angepasst, um eine größere Identifikation zu ermöglichen. Man befindet sich dabei allerdings im selben Dilemma wie die historische Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Kap. 3.5.1), die einen Mittelweg zwischen Identifikationsangebot/Unterhaltung und historischer Authentizität wählen muss.

An den fiktiven autobiographischen Text August von Goethes schließen sich im Unterricht folgende Fragen an:

Erkennen Sie Gedanken von Goethes Bildungskonzept in der Erziehung seines Sohnes wieder, wie sie hier geschildert wird? Informieren Sie sich auch über Goethes Idee der Selbstbildung, die in „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ (insbes. Kap XII) und in Goethes „Italienischer Reise“ entfaltet wird!

Ausgangspunkt einer solchen Recherche könnte auch folgende Passage aus „Hermann und Dorothea“ (1797) sein:

Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
 So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
 Sie erziehen auf's beste und jeglichen lassen gewähren.
 Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
 Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
 Gut und glücklich.

[Hermann und Dorothea, Dritter Gesang (Thalia), V. 47–52]⁷⁹⁰

3.4.4 Vorder- und Hinterhaus – Weimarer Sozialgeschichte

Der oben August von Goethe in den Mund gelegte Text macht die Standes- und Bildungsunterschiede deutlich, die zu Goethes Zeiten, ja innerhalb seiner eigenen Familie, herrschten. Es muss daher auch im Unterricht die kritische Frage erlaubt sein, ob das Bildungskonzept der *Klassiker* nicht ein elitäres Konstrukt darstellt, das an der gesellschaftlichen Realität schon zu Goethes Lebzeiten vorbeiging. Daran schließt sich die Frage an, inwieweit die immensen Ausgaben des Weimarer Hofes für Elitekultur angesichts großer Armut,

790 Goethe, Johann Wolfgang von 1900, 209 f.

Rückständigkeit und Kriegsverheerungen im Herzogtum gerechtfertigt waren. Wäre eine Alphabetisierung breiter Volksschichten nicht sinnvoller gewesen, als Dichter fürstlich zu alimentieren? Eine solch kritische Sichtweise, die leider in Schulbüchern normalerweise fehlt, sollte freilich mit dem nötigen Quantum Geschichtsbewusstsein einhergehen, das eine vorschnelle Anwendung ethischer und bildungspolitischer Maßstäbe der Gegenwart auf die damalige Zeit verhindert. Dennoch ist eine solche Problemstellung durchaus heute noch aktuell, wenn es darum geht, Ausgaben für repräsentative Kultur- und Prestigeprojekte bzw. Zielkonflikte zwischen der Förderung ‚staatstragender‘ im Gegensatz zur Breiten-/Subkultur zu diskutieren.

Jedenfalls kann Goethes angeheiratete Familie, die, so Effi Biedrzyński, bei Goethe „im Hinterhaus das untergeordnete Dasein von Leuten führt[e], halb Dienstboten, halb Almosenempfänger“⁷⁹¹, als Folie dienen, um gesellschaftliche Probleme des damaligen Weimar aufzuzeigen und damit Literaturgeschichte sozialgeschichtlich einzubetten. Die Beschäftigung mit der Biographie von Goethes ‚Mätresse‘ und späteren Ehefrau Christiane Vulpius/von Goethe kann Schüler/innen sowohl für eine sozialkritische als auch genderorientierte Rezeption von Literaturgeschichte sensibilisieren. Als Ausgangspunkt könnte hierfür – im Zuge der oben postulierten Aufarbeitung prominenter Medientexte im Unterricht – der Film „Die Braut“⁷⁹² dienen, der bereits mehrfach im öffentlich-rechtlichen Fernsehen zu sehen war.

Im Zusammenhang mit dem Film bieten sich im Unterricht folgende Fragestellungen an:

Informieren Sie sich zu folgenden Fragen! Ziehen Sie dazu die genannte Fachliteratur zurate!

Warum wurde Christiane Vulpius/von Goethe vom Weimarer Hof nicht akzeptiert? Welche Rolle spielten dabei Standesunterschiede und Heiratsgewohnheiten? Konsultieren Sie diesbezüglich folgenden Text: Diemel, Christa, 1998: „Adelige Frauen im bürgerlichen Jahrhundert: Hofdamen, Stiftsdamen, Salondamen. 1800 – 1870“, S. 37–55⁷⁹³.

791 Biedrzyński 1992, 143

792 Günther, Ferres, Knaup u. Canonica 1999

793 Diemel 1998

3.4.5 „[H]alte mein haußweßen in ornug“ – historisches Sprachbewusstsein

Über letztere Frage gibt – wenigstens partiell – auch Goethes Korrespondenz mit Christiane Auskunft. Darüber hinaus ist der Briefwechsel geeignet, Schüler/innen für historische Entwicklungen und Normierungsprozesse der Schriftsprache zu sensibilisieren.

Christiane, aus einer niedrigeren Bildungsschicht als Goethe stammend, schreibt munter, wie sie spricht. Hier ein Auszug aus einem orthographisch nicht bereinigten Brief an Goethe, der Christianes Weimarer Dialekt verrät:

Izo gehen bey uns die winder Freuden am und ich will mir sie durch nichts lassen verleidern. Die Weimarer däden es gerne aber ich achte auf nichts ich habe dich lieb und gans allein lieb Sorge für mein Püßgen und halte mein haußweßen in ornug und mache mich lustig. Abes sie könn ein gar nicht in Ruhe lassen vor gestern in Commedi komd Meißel und fracht mich sonne Umstände ob es wahr währ daß du heueraths du schafftes dir ja schon Kusse und Pehrde am ich wurde dem auchenblick so bösse daß ich ihm ein recht Malifieses amword gab und bin über zeugt der fracht mich nicht wieder.

[Weimar, vor Ende 1798]⁷⁹⁴

Vergleicht man die Briefe Christianes mit denen Goethes in der nicht sprachbereinigten Originalversion, so kann man den Schülern/innen auch vermitteln, wie sehr der Sprachgebrauch, insbesondere die Beherrschung sprachlicher Normen, von der sozialen Herkunft der/s Schreiber/in abhing – damals wie heute. In den gegenseitigen Liebesbriefen, deren Lektüre auch für Schüler/innen amüsant und motivierend sein dürfte, wird auch deutlich, dass schriftsprachliche Normen zur damaligen Zeit weit weniger Gültigkeit besaßen:

Goethe hatte also keine verbindliche Schreibvorlage und schrieb teils nach dem Usus der Zeit, teils nach eigenem Geschmack und bevorzugte oft th- statt t-, -ey statt -ei usw. Komplikationen entstanden auch dadurch, daß Ausgaben desselben Textes bei verschiedenen Verlegern auch stellenweise andere Schreibungen bevorzugten [...].⁷⁹⁵

Auch anhand von Goethes weiterer Briefkorrespondenz kann einiges über die Kommunikationspraxen der damaligen Zeit erfahren werden. So kann bei Schülern/innen historisches Sprachbewusstsein auch auf der pragmatischen

794 Christiane von Goethe, zit. n. Langewiesche (Hg.) 1924, 122; vgl. dazu auch Wilpert 2007 („Die 101 wichtigsten Fragen. Goethe“: „Hatte Goethe keinen Duden?“)

795 ebd., 163. Als brauchbares Hilfsmittel, um ‚Goethes merkwürdige Wörter‘ zu entschlüsseln, erweist sich das gleichnamige Nachschlagewerk von Martin Müller (Müller 1999) oder eine historisch-kritische Goethe-Ausgabe.

Ebene entstehen. Besonders interessant sind hier Anrede- und Höflichkeitsformeln. Es war auch unter Freunden nicht ungewöhnlich, sich zu siezen, Charlotte von Stein, Goethes engste Vertraute in den Weimarer Ministerjahren, war eine der wenigen Frauen, die Goethe duzte.

Die Bildung historischen Sprachbewusstseins im Literaturunterricht (vgl. Kap. 3.1) kann im Fall von Goethes und Schillers Biographie sogar anhand des mündlichen Sprachgebrauchs erfolgen. Das verwundert zunächst, doch ist überliefert, dass Goethe, zumindest in seiner Leipziger Studentenzeit, einen ausgeprägten hessischen Akzent besaß und sich dafür vor seinen Kommilitonen schämte.⁷⁹⁶ Später reimt er in gut hessischer Manier:

Ach neige,
Du Schmerzenreiche,
Dein Antlitz gnädig meiner Noth!⁷⁹⁷
(Faust I, Zwinger, V. 3587–3589)

Auch Schiller wird ein breites schwäbisches Idiom nachgesagt. So überliefert der Weimarer Regisseur und Schauspieler Eduard Genast einen Zornesausbruch Schillers bei einer Theaterprobe, wie folgt:

Ei was! Mache Sie's, wie ich' s Ihre sage und wie's der Goethe habe will! Und er hat Recht – es ischt ä Graus, des ewige Vagiere mit dene Händ und das Hinaufpfeife bei der Rezitation!⁷⁹⁸

Hier lässt sich Schülern/innen zeigen, dass aufgrund weniger fortgeschrittener sprachlicher Normierungsprozesse (durch die geringere Mobilität der Bevölkerung) Dialekte zur Goethezeit noch viel verbreiteter waren als heute: Weimar mit seinen vielen ‚zugereisten‘ Geistesgrößen muss man sich daher – zumindest was die gesprochene Sprache angeht – nicht als ‚Trutzburg des Hochdeutschen‘, sondern vielmehr als ‚Babylon der Dialekte‘ vorstellen.

3.4.6 Dichter, Minister, Mensch mit Schwächen

Um Goethe als menschliches Individuum darzustellen und so ‚vom Sockel‘ der Heldenverehrung zu holen, gäbe es viele Möglichkeiten: Goethes Eifersucht auf erfolgreiche Kollegen, z. B. Jean Paul (vgl. Goethes Gedicht „Ein Chinese in Rom“ (1797)), die Ausbeutung seines Assistenten Johann Peter Eckermann, freilich von diesem selbst toleriert, sein Verhalten in manchen Liebesdingen

796 Vgl. Venzke 2011, 14

797 Goethe, Johann Wolfgang von 1887b, 183

798 Genast 1919, 70.

oder seine nachweisliche Beteiligung am Prozess gegen eine Kindsmörderin als Minister in Weimar und Mitglied des „Geheimen Conseil“, der über derlei Strafsachen zum Tode zu befinden hatte:

Geheimrat Goethe macht sich die Entscheidung nicht leicht, argumentiert mit einem langen, nicht erhaltenen Aufsatz. Plädiert aber wie seine beiden Kollegen dafür, ‚daß auch nach meiner Meinung rätlicher seyn mögte die Todesstrafe beyzubehalten‘. Alle erreichbaren Akten zu dem Komplex wurden erst kürzlich sorgfältig kommentiert veröffentlicht [799, *Anm. v. M.P.*]. Demnach unterzeichnet Goethe keineswegs ‚das Todesurteil einer Kindsmörderin‘, wie es Germanisten formuliert haben. Das durfte er gar nicht. Dennoch gibt es keinen Grund zum Aufatmen: zu groß ist der Unterschied zwischen Dichter und Minister. Für den Staatsmann hat der Gedanke der Abschreckung Vorrang, die persönlichen Lebensumstände des Opfers wiegen gering im Vergleich zur sogenannten Staatsraison. Dabei müsste er wissen, dass eine ledige verlassene Mutter sich in einer entsetzlichen Zwangslage befindet und kaum eine Möglichkeit hat, Schande und Prostitution zu entgehen. Will sie ihre Angelegenheiten alleine regeln, braucht sie eine Menge Kraft und Selbstbewusstsein. Eine Haltung, die Goethe offensichtlich bewundert, der er aber in der Realität kaum begegnet sein dürfte. Schon 1776 schreibt er ein Gedicht dazu:

Vor Gericht

Von wem ich's habe, das sag' ich euch nicht,
 Das Kind in meinem Leib.
 Pfui, speit ihr aus, die Hure da!
 Bin doch ein ehrlich Weib.
 Mit wem ich mich traute, das sag' ich euch nicht,
 Mein Schatz ist lieb und gut,
 Trägt er eine goldne Kett' am Hals,
 Trägt er einen strohern Hut.
 Soll Spott und Hohn getragen sein,
 Trag' ich allein den Hohn.
 Ich kenn ihn wohl, er kennt mich wohl,
 Und Gott weiß auch davon.
 Herr Pfarrer und Herr Amtmann ihr,
 Ich bitt' laßt mich in Ruh!
 Es ist mein Kind und bleibt mein Kind,
 Ihr gebt mir ja nichts dazu.⁸⁰⁰

Natürlich ist Vorsicht geboten, wenn man Autorbiographie und Werk parallelisiert, doch scheint es unter Berücksichtigung der damaligen Rechtspraxis,

799 Vgl. Scholz (Hg.) 2004; vgl. Wahl u. Baerlocher 2004

800 Engelmann, Gyárfás u. Kaiser 2007, 456

die im Allgemeinen die Todesstrafe für Kindsmörderinnen vorsah, durchaus legitim, diese Episode aus Goethes Tätigkeit als Minister mit seinen Aussagen über Humanität oder literarischen Texten, die diese zum Gegenstand haben (z. B. dem Schluss von „Iphigenie auf Tauris“⁸⁰¹ (1779)) zu kontrastieren. Es geht nicht darum, Goethe als Heuchler zu denunzieren, sondern lediglich zu zeigen, dass er ein Mensch mit Stärken und Schwächen war. So lassen sich auch genügend Episoden aus Goethes Ministertätigkeit finden, in der er im Sinne seines Humanitätskonzepts handelte, z. B. als er, mit dem Kriegsministerium betraut, die Stärke der herzoglichen Armee um etwa die Hälfte reduzierte. Dass Goethe Gewalt und Krieg verabscheute, lässt sich anhand vieler Äußerungen belegen. Auch folgte er seinem Herzog nur widerwillig ins Feldlager, als dieser gegen Napoleon kämpfte:

Kriegslieder schreiben und im Zimmer sitzen! – Das wäre meine Art gewesen! – Aus dem Biwak heraus, wo man nachts die Pferde der feindlichen Vorposten wiehern hört: da hätte ich es mir gefallen lassen! Aber das war nicht *mein* Leben und nicht *meine* Sache, sondern die von Theodor Körner. Ihn kleiden seine Kriegslieder auch ganz vollkommen. Bei mir aber, der ich keine kriegerische Natur bin und keinen kriegerischen Sinn habe, würden Kriegslieder eine Maske gewesen sein, die mir sehr schlecht zu Gesicht gestanden hätte.⁸⁰²

Goethe war also keineswegs immer der strahlende Held und Dichterstern, als der er in vielen Literaturgeschichten erscheint. Er durchlebte trotz seines Ruhms auch Krisen. Wegen einer wahrscheinlichen Rhesus-Inkompatibilität mit seiner Frau Christiane verlor er vier Kinder im Säuglingsalter und auch seine Tätigkeit als Minister war im Prinzip eine Chronologie des Scheiterns. Goethe wollte das rückständige und arme Herzogtum wirtschaftlich, technologisch, infrastrukturell und administrativ reformieren und scheiterte bei vielen seiner Vorhaben an den Widerständen der staatlichen Funktionsträger und der ruinösen Finanzpolitik des Herzogs, vielleicht auch an der eigenen politischen Unfähigkeit, denn Goethe war im Grunde seines Herzens kein Politiker.

3.4.7 Goethe und das liebe Geld – Autorschaft zur Goethezeit

Warum trat Goethe dennoch in den Staatsdienst ein? Der Grund für seine Ministertätigkeit ist in keinem der oben untersuchten Schulbüchern erwähnt, obwohl er ein äußerst interessantes Schlaglicht auf das literarische Leben der Zeit werfen würde: Wieso mussten Schriftsteller in den Fürstendienst treten?

801 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1889a, 1 ff.

802 Goethe, Johann Wolfgang von 1999, 710

Gab es Schriftsteller, die vom Schreiben leben konnten? Wie erging es Schiller, der in finanziellen Dingen nicht so viel Glück hatte wie Goethe? Wie sah es damals mit dem Urheberrecht aus, das heute Schriftstellern die Einnahmen an ihrem geistigen Eigentum garantiert? Diese Fragen lassen sich anhand der Person Goethes gut im Unterricht thematisieren, dem es als erstem deutschen Schriftsteller überhaupt gelang, über seinen Verleger Johann Friedrich Cotta 1824 ein Nachdruckprivileg für seine „Gesamtausgabe letzter Hand“⁸⁰³ zu erwirken, was praktisch einem Urheberrechtsschutz gleichkam. Am „Werther“ (1774) hingegen, vermutlich der erste Bestseller der deutschen Literaturgeschichte, hat Goethe, auch aufgrund der vielen Raubdrucke, kaum etwas verdient. Der späte Goethe konnte also von seiner Literatur gut leben, der frühe nicht. Wie schafften es Schriftsteller wie Jean Paul, der nicht im Fürstendienst stand, sich vom Schreiben (mehr schlecht als recht) zu ernähren? Wohl auch durch eine Art frühes ‚Merchandising‘:

Jean-Paul-Überröcke wurden geschneidert, Tabakspackungen sein Bild beigelegt, er prangte auf Pfeifenköpfen, sein Portrait wurde auf Tassen gemalt, ein Blähungspulver, das er in seinem *Hesperus* beschrieben hatte, wurde als ‚Hesperus-Pulver‘ angeboten, doch soviel er auch gelesen wurde, sowenig brachte ihm das ein. Für das Schreiben zu leben, war möglich, vom Schreiben zu leben, war fast unmöglich. Jean Paul war einer der wenigen, dem das gelang, wenn auch nur irgendwie.⁸⁰⁴

3.4.8 Goethes soziale Beziehungen und das klassische Weimar als Netzwerk von „Biographemen“

Goethes vielfältige Beziehungen und Freundschaften, über die u.a. sein mehrfach edierter Briefverkehr Aufschluss gibt,⁸⁰⁵ lassen sich in einem Netzwerk abbilden, das ein geistes-, kultur-, ja sogar sozial- und allgemeineschichtliches Panorama der Zeit entwirft. Goethe hatte Kontakt zu bekannten Dichtern seiner Zeit, Schiller, Herder, Christoph Martin Wieland, Jean Paul, Jakob Michael Reinhold Lenz, Maximilian Klinger, auch August von Kotzebue, dem meistgespielten Theaterautor dieser Periode, der später Goethes Intimfeind und von dem Studenten Karl Ludwig Sand ermordet wurde, was den Schülern/innen aus dem Geschichtsunterricht bekannt sein dürfte. Goethe pflegte zeitweise intensiven Verkehr mit romantischen Autoren, etwa den Brüdern Schlegel, Achim von Arnim, dessen Volksliedsammlung „Des Knaben Wunderhorn“⁸⁰⁶

803 Vgl. Goethe 1830

804 Braun 2009, 105

805 Vgl. z. B. Goethe, Johann Wolfgang von 1890b

806 Vgl. Arnim u. Brentano 1963

(1805) er herausgab, und dessen Frau Bettina. Goethe traf in Jena bedeutende Philosophen, die im ‚goldenen Jahrzehnt‘ (ca. 1790–1800) der Universität dort lehrten (Schiller, Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Wilhelm von Humboldt, August Wilhelm und Friedrich Schlegel). Arthur Schopenhauer kannte Goethe über dessen Mutter Johanna, die ebenfalls in Weimar lebte und zu deren Teestunden Goethe regelmäßig geladen war. Zu einer persönlichen Begegnung kam es auch mit Wolfgang Amadeus Mozart, einem Zeitgenossen Goethes, den Goethe 1763 als 14-Jähriger spielen hörte. Darüber hinaus bestand zwar kein Kontakt, aber Goethe soll später gesagt haben, nur Mozart hätte seinen Faust angemessen vertonen können.⁸⁰⁷ Franz Schubert schickte dem Dichter seine Goethelieder, erhielt jedoch von diesem nie eine Antwort, weil Goethe Schuberts Stücke, die überdies die Musik über den Text stellten, zu modern waren. Auch empfing Goethe bekannte Naturforscher wie Alexander von Humboldt in Weimar. Schließlich hatte Goethe schon allein dadurch, dass er als Minister Herzog Karl August auf dessen diplomatischen Reisen an europäische Fürstenhöfe begleitete, auch umfänglichen Kontakt zur Politik, es kam sogar zu mehreren Treffen mit Napoleon.

Durch seine Frau Christiane kam Goethe auch mit der Weimarer Mittel- und Unterschicht in Berührung, etwa durch Christianes Tante Juliane Auguste Vulpius und deren Tochter Ernestine, die Goethe, auch zur Zerstreung seiner Frau, die an seinem gesellschaftlichen Leben kaum teilnehmen durfte, in sein Hauswesen aufnahm.

Es ist unmöglich, mit Schülern/innen alle Beziehungen Goethes – und sei es nur zu bedeutenden Persönlichkeiten der Zeit – in einem Netzwerk von „Biographemen“ zu verzeichnen. Sicher muss die Lehrkraft hier eine Vorauswahl treffen, aus der die Schüler/innen wiederum Personen wählen können, die sie interessieren und deren Vita und Verbindungen zu Goethe sie recherchieren. Einzelne „Biographeme“ können dann von den Schülern/innen unter Anleitung der Lehrkraft in Gruppenarbeit mit wechselnder Gruppenzusammensetzung vernetzt werden, sowohl über thematische Stichworte, Konzepte und Begriffe als auch über Orte, Personen oder Ereignisse.

Allein folgende Kurzbiographie Arthur Schopenhauers, dem „Projekt Gutenberg“ entnommen, bietet zahlreiche Stichworte (hier unterstrichen), die sich zur Vernetzung mit entsprechenden „Biographemen“ Goethes eignen:

807 „Mozart hätte den Faust komponieren müssen“, hat Goethe am 12. Februar 1829 angeblich zu Johann Peter Eckermann gesagt (zit. n. Biedermann 1910, 67).

Geboren am 22.2.1788 in Danzig; gestorben am 21.9.1860 in Frankfurt/Main. Schopenhauer entstammte einer patrizischen Kaufmannsfamilie. Die ungeliebte Kaufmannslehre in Hamburg brach er nach dem Tod des Vaters (1805) ab und übersiedelte zur Mutter nach Weimar, wo diese einen literarischen Salon führte und bald zur berühmten Schriftstellerin avancierte. Seit 1809 studierte er in Göttingen Naturwissenschaften, ab 1811 in Berlin Philosophie. Nach der Dissertation 1813, einer kurzen Zusammenarbeit mit Goethe über die Farbenlehre und dem Zerwürfnis mit Mutter und Schwester zog er nach Dresden. Auf eine Italienreise folgte 1820 der Versuch einer Lehrtätigkeit an der Berliner Universität, die aber an mangelndem Interesse scheiterte, das sich damals vor allem Hegel zuwandte. Von 1831 an lebte er zurückgezogen in Frankfurt/M. als Privatgelehrter und Junggeselle.⁸⁰⁸

Eine weitere Möglichkeit ist, anstelle der Person Goethes das klassische Weimar als integratives Zentrum eines solchen biographischen Netzwerkes zu wählen. Didaktisch empfiehlt sich hier ein ähnliches Vorgehen. Geschehnisse und Personen im Weimar der Goethezeit sind vielfältig dokumentiert, z. B. in dem biographischen Lexikon „Goethes Weimar“⁸⁰⁹, das alle bedeutenden Personen in Weimar zu Goethes Lebzeiten aufführt.

Der didaktische Ertrag solcher Netzwerke besteht unter anderem darin, dass sie anschaulich die ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘ dokumentieren und fächerübergreifend ausgerichtet sind, also z. B. Musikgeschichte, Philosophie, Geschichte etc. integrieren. Dass z. B. Goethe und Mozart Zeitgenossen waren, ist selbst den wenigsten Germanisten bewusst. Bei genügender Recherche können solche Netzwerke auch nationen- und sprachenübergreifend gestaltet werden, wenn – z. B. im Fall Goethes – seine internationalen Kontakte oder Auslandsreisen (Italien, Schweiz) einbezogen werden.

3.4.9 „Ein schöner Hexemeister[?]“ – Goethe im Bild

Goethe war bereits zu Lebzeiten eine Berühmtheit. Daher existieren auch sehr viele Porträts von ihm, die größtenteils vom künstlerischen Gestus der Verehrung geprägt sind, der sich z. B. in folgendem Gedicht Wielands widerspiegelt:

An Psyche

Ein schöner Hexenmeister es war,
Mit einem schwarzen Augenpaar,
Zaubernden Augen voll Götterblicken,
Gleich mächtig, zu tödten und zu entzücken.
So trat er unter uns, herrlich und hehr,

808 Projekt Gutenberg [o.J.]

809 Biedrzyński 1992

Ein ächter Geisterkönig, daher;
 Und niemand fragte: wer ist denn der?
 Wir fühlten beim ersten Blick: 's war er!⁸¹⁰

Johanna Schopenhauer, eine Freundin Goethes, schreibt:

Er ist das vollkommenste Wesen, das ich kenne, auch im Äußern; eine hohe, schöne Gestalt, die sich sehr grade hält, sehr sorgfältig gekleidet, immer schwarz oder ganz dunkelblau, die Haare recht geschmackvoll frisirt und gepudert, wie es seinem Alter ziemt, und ein gar prächtiges Gesicht mit zwei klaren braunen Augen, die mild und durchdringend zugleich sind. Wenn er spricht, verschönert er sich unglaublich; ich kann ihn dann nicht genug ansehen.⁸¹¹

Wie Goethe in Wirklichkeit ausgesehen hat, ist jedoch bei der Vielzahl z. T. sehr unterschiedlicher Darstellungen, kaum zu rekonstruieren. Bereits Eckermann vergleicht Goethe in der Vorrede zu den „Gesprächen mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens“⁸¹² (1836) mit „einem vielseitigen Diamanten“, „der nach jeder Richtung hin eine andere Farbe spiegelt. Und wie er nun in verschiedenen Verhältnissen und zu verschiedenen Personen ein Anderer war, [...]“⁸¹³

Im Unterricht sollte es daher nicht darum gehen, wie Goethe wirklich aussah, sondern darum, wie er dargestellt wurde. Dabei kann wiederum auf die oben (vgl. Kap. 3.3.6) entwickelten Kriterien zur Porträtanalyse zurückgegriffen werden: Blick, Körper- und Handhaltung, Bildumgebung etc. Wichtig ist dabei, die Schüler/innen für das genaue Hinschauen und scheinbar bedeutungslose Bilddetails zu sensibilisieren.

Joseph Karl Stieler's Goethe-Porträt (1828)⁸¹⁴ zeigt Goethe in aufrechter Haltung (vgl. Abb. 116), mit in die Ferne gerichtetem Blick, in der Hand hält er das Manuskript eines Gedichts. Er ist der Dichtervater und *Poeta vates*. Dagegen prangt auf der Goethe-Darstellung des Engländers George Dawe (1819)⁸¹⁵ ein Orden auf der Brust des Autors (vgl. Abb. 116), ein Zeichen für seine öffentliche Tätigkeit und Wirkung. Gleichzeitig ist Goethe hier weniger entrückt und wesentlich näher am Betrachter, mit dem er Blickkontakt hat. Seine wilde Mähne und sein seelenvoller Blick ist nach Andreas Beyer ein Indiz dafür, dass

810 Wieland 1823, 234

811 Brief von Johanna Schopenhauer an Arthur Schopenhauer, [Weimar] d. 28. Nov. 1806 (Schopenhauer 2000, 323)

812 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1999

813 Johann Peter Eckermann: „Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens“, zit. n. Beyer 2011, 210

814 ebd., 211

815 ebd., 210

Goethe in England aufgrund der abweichenden literaturhistorischen Periodisierungstradition immer als *Romantiker* angesehen wurde.⁸¹⁶

Das wohl bekannteste Goethe-Porträt, das in drei der fünf in dieser Studie untersuchten Unterrichtswerke auftaucht, ist das Bild „Goethe in der Campagna“⁸¹⁷ (1786/87) (vgl. Abb. 115) von Johann Heinrich Tischbein dem Jüngeren. Es zeigt Goethe vor den Toren Roms und auf den Trümmern der Antike (griechisches Relief, römisches Kapitell). Symbolische Funktion haben Efeu und Eichenlaub: Goethe ruht gelassen, souverän und einsam als deutscher Dichterpriester und *Poeta vates* mit in die Ferne schweifendem, Inspiration suchendem Blick auf den Ruinen. Beyer vermerkt, dass das Bild zum „Programmbild“⁸¹⁸ der *Weimarer Klassik* avanciert ist, vielleicht nur noch vergleichbar mit Caspar David Friedrichs „Mönch am Meer“ (bzw. „Wanderer im Nebenmeer“, das sich ebenfalls in einigen Schulbüchern findet) als romantischem Pendant (ein Vergleich der beiden Bilder als ‚Programmbilder‘ zweier Literaturepochen ist demnach ein didaktisch sinnvolles Unterfangen). Das Gegenstück von Goethes Porträt in der Campagna ist das ebenfalls von Tischbein stammende Aquarell „Goethe am Fenster der römischen Wohnung“⁸¹⁹, das den Dichter, leger gekleidet, als Beobachter und ‚Mensch‘ zeigt (vgl. Abb. 115). Es symbolisiert Goethes oben erwähntes ‚geheimes Leben‘ in Rom und bildet demnach einen idealen Einstieg in diese Thematik.

Die Porträts Goethes liefern zwar keine Interpretationshilfe für sein Werk, wohl aber bilden sie einen Zugang zur Literaturgeschichte, indem sie die zeitgenössische Rezeption der Dichterpersönlichkeit, seine Position im literarischen Feld und seine Selbstinszenierung beleuchten. Goethes Porträts sind – didaktisch gesehen – ideale Projektionsflächen für erlerntes Wissen über Autor und Epoche. Vorher muss dieses Wissen allerdings wiederaufgerufen werden, um in einen neuen Kontext integrierbar zu sein.

Interessant sind auch Goethes Äußerungen zu seinen Porträts, auch zur Porträtmalerei allgemein:

Die Malerei hingegen müsste auf Bildnis keine Ansprüche machen[.] Die Portraitmalerei müsste man ganz den Partikuliers und Familien überlassen, weil sehr viel dazu gehört wenn ein gemaltes Portrait verdienen soll öffentlich aufgestellt zu werden.⁸²⁰

816 ebd., 210

817 Göres (Hg.) 1986, 228

818 Beyer 2011, 215

819 ebd., 215

820 ebd., 214

Goethes Geringschätzung der Porträtkunst hing auch damit zusammen, dass sie in der damaligen Zeit aufgrund ihrer bloß ‚mimetischen‘ Funktion weit hinter der Landschafts- und Historienmalerei rangierte. Das bloß ‚Mimetische‘ lag nicht in Goethes Kunstinteresse. Aus den beiden folgenden Äußerungen Goethes bzw. seines Freundes Carl Friedrich Zelter über eine Goethe-Büste Christian Daniel Rauchs (1820)⁸²¹ (vgl. Abb. 116) sollen die Schüler/innen demnach erschließen, was ein ideales Porträt nach Goethes Kunstauffassung zu leisten hatte, nämlich das Wesen des Künstlers zu erfassen:

Es ist sogar Anmut drinne; der Mund ist sehr schön [...]. In jedem Falle hat unser Künstler gleich zum ersten Male tiefer in Dich hinein geblickt als seine mir bekannten Vorgänger. Die meisten haben Dir ein Imponierendes zu geben gesucht.⁸²²

Goethe äußert über den Versuch seiner Maler-Freundin Angelika Kauffmann, ihn zu porträtieren: „Angelika malt mich auch, daraus wird aber nichts. Es verdrießt sie sehr, dass es nicht gleichen und werden will. Es ist immer ein hübscher Bursche, aber keine Spur von mir“⁸²³.

Goethes eigenes bildnerisches Werk im Unterricht einzusetzen, ist ebenfalls sinnvoll, denn in Motivwahl, Stil und Bildkomposition spiegelt sich auch Goethes allgemeines Kunstverständnis, seine Entwicklung als Dichter. So kann z. B. die Naturskizze, die Goethe auf seiner Reise in die Schweiz im Jahr 1775 zeichnete⁸²⁴ (vgl. Abb. 114), als typisch für Goethes bildnerisches Schaffen während seiner Sturm-und-Drang-Periode angesehen werden, auch bezüglich der Motivwahl. Das Landschaftsbild, das Goethe später in Italien malte hingegen⁸²⁵ (vgl. Abb. 114), seine ausgewogene Bildkomposition, luzide Farbgebung und Heiterkeit sind typisch für Goethes Malerei während seiner Hinwendung zur *Klassik*. Besonders in Italien malte Goethe viel, darunter besonders viele Landschaftsbilder, ähnlich dem im Anhang abgedruckten.

Da von Seiten der Schüler/innen keine vertieften Kenntnisse in Kunstgeschichte und Stilkunde vorausgesetzt werden können, müssen bei der Analyse der Bilder Goethes wohl didaktische Hinweise auf bestimmte inhaltliche oder stilistische Details und Merkmale gegeben werden. Auch bei der Betrachtung von Goethes zeichnerischem Werk wird es wohl – ähnlich wie bei der Porträtanalyse – in der Hauptsache um einen Wissenstransfer gehen, bei dem

821 ebd., 211

822 Carl Friedrich Zelter, Brief an Goethe vom 23.10.1820, zit. n. ebd.

823 Goethe, Johann Wolfgang von 1906, 8

824 Bergmann 1999, 37

825 ebd., 127

gelerntes Wissen über Goethes Entwicklung als Dichter in seinen Bildern wiederentdeckt und insofern ‚doppelt vernetzt‘ werden kann.

3.4.10 Reisender und Comic-Held – Goethe für jüngere Schüler

Schülern/innen der Sekundarstufe I biographische Kenntnisse über Goethe zu vermitteln, stellt wohl an sich kein großes Problem dar, obwohl es von den biographischen Kenntnissen, sprachlichen und erzählerischen Fähigkeiten der Lehrkraft abhängt, solche Sachverhalte altersgemäß und motivierend aufzubereiten. Selbst Goethes klassisches Kunstideal, seine Begeisterung für die griechische und römische Antike lässt sich – freilich weniger differenziert als in Literaturgeschichten für Erwachsene – durchaus kindgemäß vermitteln, etwa in Form einer Kombination aus Bildbetrachtungen antiker Bauwerke/Statuen und fiktiven Reiseberichten:

Seit einem Monat bin ich nun in der ewigen Stadt, in der Hauptstadt der Welt. Schon mein Vater, der als Student hierhergereist ist, hat mir erzählt, wie schön, wie beeindruckend Rom ist und ich habe seit meiner Kindheit davon geträumt, wie es sein würde, wenn ich einst selbst die großartigen Bauwerke der Antike sehen würde. Damals, als ich mit 26 Jahren in die Schweiz gereist bin, war ich kurz davor, nach Italien weiterzureisen. Aber damals war ich noch nicht reif dafür und hätte die Schönheit der Gebäude und Statuen gar nicht zu schätzen gewusst. Sie sind so einfach und klar, ohne überflüssiges Zier- und Beiwerk. Die alten Griechen und Römer waren große Künstler. Ich will gleich ein Gedicht schreiben, das genau so einfach und schön ist wie die Gebäude und Statuen hier:

Amor als Landschaftsmaler⁸²⁶

Saß ich früh auf einer Felsenspitze,
Sah mit starren Augen in den Nebel;
Wie ein grau grundiertes Tuch
gespannet,
Deckt'er alles in die Breit' und Höhe.
Stellt' ein Knabe sich mir an die Seite,
Sagte: „Lieber Freund, wie magst du
starrend
Auf das leere Tuch gelassen schauen?
Hast du denn zum Malen und zum
Bilden
Alle Lust auf ewig wohl verloren“

Sah ich an das Kind und dachte heimlich:
Will das Bübchen doch den Meister
machen!
„Willst du immer trüb und müßig
bleiben“,
Sprach der Knabe, „kann nichts Kluges
werden;
Steh, ich will dir gleich ein Bildchen
malen,
Dich ein hübsches Bildchen malen lehren“
Und er richtete den Zeigefinder,
Der so rötlich war wie eine Rose,

826 Goethe, Johann Wolfgang von 1888b, 182. Das Gedicht ist eines der wenigen Gedichte Goethes, die in Italien entstanden.

<p>Nach dem weiten ausgespannten Teppich, Fing mit seinem Finger an zu zeichnen: Oben malt' er eine schöne Sonne, Die mir in die Augen mächtig glänzte, Und den Saum der Wolken macht' er golden, Ließ die Strahlen durch die Wolken dringen; Malte dann die zarten leichten Wipfel Frisch erquickter Bäume, zog die Hügel, Einen nach dem andern, frei dahinter; Unten ließ er's nicht an Wasser fehlen, Zeichnete den Fluss so ganz natürlich, Dass er schien im Sonnenstrahl zu glitzern, Dass er schien am hohen Rand zu rauschen. Ach, da standen Blumen an dem Flusse, Und da waren Farben auf der Wiese, Gold und Schmelz und Purpur und ein Grünes, Alles wie Smaragd und wie Karfunkel! Hell und rein lasiert' er drauf den Himmel Und die blauen Berge fern und ferner, Dass ich, ganz entzückt und neu geboren, Bald den Maler, bald das Bild beschaute. „Hab' ich doch“, so sagt' er, „dir bewiesen, Dass ich dieses Handwerk gut verstehe; Doch es ist das Schwerste noch zurücke</p>	<p>Zeichnete darnach mit spitzem Finger Und mit großer Sorgfalt an dem Wäldchen, Grad ans Ende, wo die Sonne kräftig Von dem hellen Boden widerglänzte, Zeichnete das allerliebste Mädchen, Wohlgebildet, zierlich angekleidet, Frische Wangen unter braunen Haaren, Und die Wangen waren von der Farbe Wie das Fingerchen, das sie gebildet. „O du Knabe“, rief ich, „welch ein Meister Hat in seine Schule dich genommen, Dass du so geschwind und so natürlich Alles klug beginnst und gut vollendest?“ Da ich noch so rede, sieh, da rührt Sich ein Windchen und bewegt die Gipfel, Kräuselt alle Wellen auf dem Flusse, Füllt den Schleier des vollkommenen Mädchens, Und, was mich Erstaunten mehr erstaunte, Fängt das Mädchen an den Fuß zu rühren, Geht zu kommen, nähert sich dem Orte, Wo ich mit dem losen Lehrer sitze. Da nun alles, alles sich bewegte, Bäume, Fluss und Blumen und der Schleier Und der zarte Fuß der Allerschönsten; Glaubt ihr wohl, ich sei auf meinem Felsen Wie ein Felsen still und fest geblieben?</p>
--	---

Hilfe bei der Narrativierung und Elementarisierung von Goethes Biographie bzw. Entwicklung als Künstler bieten auch Goethe-Biographien und Literaturgeschichten für Kinder und Jugendliche, z. B. „Von Taugenichts bis Stepenwolf. Eine etwas andere Literaturgeschichte“⁸²⁷ von Peter Braun, „Goethe und des Pudels Kern“⁸²⁸ von Andreas Venzke, „Ich bin so guter Dinge. Goethe für Kinder“ von Peter Härtling (in: „Peter Härtling liest Biographien für

827 Vgl. Braun 2006

828 Vgl. Venzke 2011

Kinder⁸²⁹) etc., wenngleich man über die Machart dieser Werke im Einzelnen unterschiedlicher Ansicht sein kann. Auch die 1999 erschienene Comic-Biographie über Goethe⁸³⁰ stellt hier u. U. ein nützliches Instrument dar. Das größere Problem könnte die Anbindung biographischen und literaturhistorischen Wissens an literarische Primärtexte sein. Bei vielen Werken Goethes dürften jüngere Schüler/innen allein an der sprachlichen Alterität der Texte scheitern. Abgesehen von Goethes Balladen (insbesondere „Der Zauberlehrling“ (1797) und „Erlkönig“ (1782) finden sich ja in zahlreichen Büchern für die Unterstufe) sollte von der Didaktik noch mehr als bisher Goethes Lyrik nahezu aller Schaffensperioden in den Blick genommen werden. Hier gibt es viele auch für jüngere Schüler/innen verständliche Texte, wenngleich deren Subtext und symbolischer Gehalt nur partiell erschlossen werden kann. Im Fall seiner frühen Erlebnis-, Liebes- und seiner Naturlyrik kann eine biographische Kontextualisierung, auch in der Unterstufe, durchaus erfolgen. Darüber hinaus empfiehlt es sich, auch Goethes unbekannte epische und dramatische Werke einmal durchzusehen. Sprachlich adäquat und interessant für Schüler/innen der Sekundarstufe I ist zum Beispiel Goethes Schauspiel „Stella“⁸³¹ (1776), eine Dreiecksgeschichte, die tragisch endet. In der frühen Version gestaltet Goethe das Stück allerdings als eine polygame *Ménage à trois*, was er jedoch aufgrund der moralischen Entrüstung des Publikums zurücknimmt. Hier lässt sich sowohl einiges über Goethes Weltanschauung als auch über die zeitgenössische Rezeption seines Werks lernen. Sowohl Goethes „Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten“⁸³² (1795) als auch Goethes „Wahlverwandtschaften“⁸³³ (1809), vor allem aber die „Wilhelm Meister“-Romane⁸³⁴ (1795/96 bzw. 1807) enthalten viele Binnenerzählungen, die sich, herausgelöst aus dem Gesamtwerk, in der Sekundarstufe I thematisieren lassen.⁸³⁵

829 Vgl. Härtling u. Schiller 2004

830 Vgl. Bedürftig 1999a, 1999b

831 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1892a, 125 ff.

832 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1895a, 93 ff.

833 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1892b

834 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1898, Goethe, Johann Wolfgang von 1899, Goethe, Johann Wolfgang von; vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1894, Goethe, Johann Wolfgang von 1895b.

835 Vgl. z. B. „Die pilgernde Törin“ (in: Goethe, Johann Wolfgang von 1894, 72–92), „Die wunderlichen Nachbarskinder“ (in: Goethe, Johann Wolfgang von 1892b, 323–335), „Die gefährliche Wette“ (in: Goethe, Johann Wolfgang von 1895b, 169–177), „Die neue Melusine“ (in: ebd., 131–165).

Auch unter Goethes Lust-/Singspielen und Dramoletten lassen sich u. U. Texte finden, die sowohl inhaltlich als auch sprachlich für die Sekundarstufe I geeignet sind und sich gut biographisch kontextualisieren lassen, vor allem, wenn man Goethes Laufbahn als Theaterdirektor ins Zentrum einer literaturgeschichtlichen Einheit stellt. Goethes Schaffen als Theatermacher bietet interessante Einblicke, nicht nur in das kulturelle Leben am Weimarer Fürstenhof, sondern auch in Goethes Persönlichkeit und künstlerische Entwicklung.⁸³⁶

3.5 Biographik als Propädeutikum der Geschichtsschreibung

Im vorangegangenen Exkurs wurde gezeigt, dass zwischen Geschichtsunterricht und Literaturunterricht viele gemeinsame Interessen bestehen und zahlreiche Synergieeffekte möglich sind. Schließlich sind Operationen historischer Forschung und Sinnbildung auch im Literaturgeschichtsunterricht nötig. Solche Operationen können gut ‚im Kleinen‘ anhand der Dekonstruktion und Produktion (auto-)biographischer Texte eingeübt werden.

Neben dem Erwerb literaturhistorischen Fakten-, und Orientierungswissens sollen die Schüler/innen im (Literatur-)Geschichtsunterricht ja vor allem „Geschichtsbewusstsein“⁸³⁷ ausbilden (vgl. dazu Kap. 3.5.1), also die Einsicht gewinnen, dass soziale, politische, ökonomische und auch feld-/diskurspezifische Bedingungen sich fortwährend ändern und dass es (Literatur-)Geschichte an sich nicht gibt, sondern dass sie immer ein Produkt von Konstruktion und Theoriebildung ist. Dazu bedarf es der Beschäftigung mit Quellen, deren Entstehungskontext und Perspektivität sowie der Problematisierung von geschichtswissenschaftlichen Darstellungstexten und ihrer Intentionen.⁸³⁸

836 Vgl. Biedrzyński 1992, Stichwort „Theaterdirektion Goethes“

837 Pandel 1987 (Titel)

838 Pandel hat 1987 erstmals versucht, „Geschichtsbewusstsein“ didaktisch zu konzeptualisieren (vgl. ebd.) und zu operationalisieren und dazu sieben Dimensionen voneinander abgegrenzt. Die drei grundlegenden Dimensionen von „Geschichtsbewusstsein“ sind demnach „Temporalbewusstsein“, „Wirklichkeitsbewusstsein“ und „Historizitätsbewusstsein“. „Temporalbewusstsein“ impliziert die Unterscheidungsfähigkeit zwischen ‚früher‘ und ‚heute‘ bzw. das Bewusstsein, dass die Beschreibung und Beurteilung der Vergangenheit immer nur vom heutigen Standpunkt aus möglich ist. Hier ergeben sich mögliche Synergieeffekte zwischen Literatur- und Geschichtsunterricht, da sowohl die Analyse als auch die Produktion literarischer wie historischer Texte einen souveränen Umgang mit der Kategorie ‚Zeit‘ erfordern (Zeitraffung, -dehnung, Erzählzeit, erzählte Zeit, Akzentuierung bestimmter Ereignisse, Zäsuren etc.).

Viele Probleme, die auf diesen beiden grundlegenden Arbeitsgebieten der Historiographie existieren, lassen sich anhand biographischer Texte ‚im Kleinen‘ aufzeigen. Zwar ist zu fragen, ob das Erlernen historiographischer Methoden genuine Aufgabe des Deutschunterrichts ist, doch ist andererseits das Verstehen von Sprache und Literatur unauflösbar mit historischen Verstehensprozessen verquickt, die es zu reflektieren gilt. Im Rahmen einer fächerübergreifenden (empirischen) Studie, die den Rahmen dieser Arbeit übersteigt, wäre allerdings zu untersuchen, wie in Geschichts- und Literatur(geschichts)unterricht erworbene Kompetenzen miteinander vernetzt und wechselseitig produktiv gemacht werden können (vgl. dazu Kap. 3.5.1).

Die folgenden Unterrichtsbeispiele betreffen grundlegende Fragen und Operationen der Geschichtskonstruktion und zeigen auf, inwiefern diese auch für die Literaturgeschichtsschreibung und Autorenbiographik, die ein integraler Bestandteil derselben ist, relevant sind. Praxisbezogen wird dabei anhand konkreter Beispiele und zugehöriger Aufgabenvorschläge aufgezeigt, wie diese Probleme und Operationen im Zusammenhang mit (auto-)biographischen Texten ‚im Kleinen‘ reflektiert und produktionsorientiert erprobt werden können. Zuvor sollen jedoch – auf allgemeiner Ebene und in Form eines Exkurses – allgemeine Kooperationspotentiale und mögliche Synergieeffekte zwischen Geschichts- und Literaturunterricht theoretisch entfaltet werden.

„Wirklichkeitsbewusstsein“ ist im Prinzip gleichbedeutend mit Fiktionalitätsbewusstsein und umfasst die Fähigkeit, auf einer semantischen Ebene zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden. Ein Beispiel: Die Comic-Serie „Asterix und Obelix“ enthält fiktive Figuren im historischen Kontext. Auch auf historische Romane trifft dies zu. Medien und Geschichtskultur vermischen in der Mediengesellschaft zunehmend Realität und Fiktion (z. B. in sog. *Doku-Fiction*) und befördern die Entstehung kollektiver Mythen und Voreinstellungen, die Schüler/innen in den Unterricht mitbringen. Es müssen also dort verstärkte Anstrengungen unternommen werden, das Fiktionalitätsbewusstsein von Schülern/innen zu schärfen. „Historizitäts- oder Wandelbewusstsein“ meint nach Pandel die Erkenntnis, dass sich bestimmte Dinge/Personen im Laufe der Zeit verändern, andere dagegen gleich bleiben (Unterscheidung von Natur und Geschichte, Kontinuität und Wandel). Beim „Historizitätsbewusstsein“ geht es auch um die Veränderlichkeit und historische Bedingtheit von Geschichtskonstruktionen und Wirklichkeitsvorstellungen, also um metahistorisches Bewusstsein.

3.5.1 Exkurs: Kooperationspotentiale und mögliche Synergieeffekte von Geschichts- und Literaturgeschichtsunterricht – unter besonderer Berücksichtigung (auto-)biographischer Texte

Literaturwissenschaft und Geschichtswissenschaft sind seit jeher eng verbunden, denn bekanntlich ist ja die Literaturwissenschaft als historische Disziplin entstanden⁸³⁹. Die Beziehung zwischen Geschichts- und Literaturwissenschaft wird auch auf der Gegenstandsebene sichtbar: Literarische Texte gelten Historikern unter bestimmten Voraussetzungen als historische Quellen, umgekehrt werden diese von der Literaturwissenschaft als Kontexte literarischer Texte betrachtet. Besonders die (Auto-)Biographik als ‚hybrides‘ Genre wird von beiden Disziplinen in unterschiedlichster Weise ‚genutzt‘, denn (auto-)biographische Texte können sowohl Quellen sein als auch Geschichtserzählungen, aber auch ‚schöne Literatur‘. Literaturhistoriker arbeiten prinzipiell nicht anders als Allgemeinhistoriker, dennoch haben beide Fächer gegenstandsadäquate und -spezifische Untersuchungsmethoden entwickelt, z. B. die der Narratologie bzw. der Quellenkritik. Nicht zuletzt, weil es ‚hybride‘ Textsorten gibt und weil literarische Texte grundsätzlich auch historische Quellen sein können bzw. ihre Interpretation ohne die Einbeziehung solcher defizitär bleibt, aber auch weil, wie in dieser Studie beschrieben, viele literarische Verfahren Eingang in die Historiographie finden und umgekehrt (etwa das Spiel mit Fiktion, Realität, Fiktionalität und Faktualität), kooperieren beide Disziplinen eng. In der Schule ist davon allerdings bislang wenig zu spüren, abgesehen von fächerübergreifenden Projekten und Zeittafeln in Schulbüchern, die einen kurzen Abriss der Allgemein- oder Sozialgeschichte bieten. Die Operationen historischer Sinnbildung, die im Geschichtsunterricht gelehrt werden, mit denen der Interpretation literarischer Texte zu verknüpfen, bleibt ein bislang uneingelöstes Desiderat beider Didaktiken.

A. ‚Erzählen‘

Es darf als weitgehender Konsens in der Geschichtsdidaktik betrachtet werden, dass die Fähigkeit zum historischen Erzählen die zentrale Kompetenz ist, die im Geschichtsunterricht vermittelt werden soll. Für Jörn Rösen macht diese Fähigkeit „Geschichtsbewusstsein“ aus: „Es ist die Fähigkeit der *narrativen Kompetenz*, die Fähigkeit also, sich durch historisches Erzählen in der Zeit zur orientieren“⁸⁴⁰.

839 Vgl. Hurtienne 2014, 876

840 Rösen 1994, 49

Dennoch gehen m.E. viele Geschichtsdidaktiker von einer zu weit gefassten und ungenauen Definition des ‚Erzählens‘ aus. Hans-Jürgen Pandel meint beispielsweise lapidar: „Die Aussagen, die die Historiker bilden, wenn sie Ereignis-Zusammenhänge darstellen, nehmen eine Re-Figuration der Zeit vor und insofern erzählen sie“⁸⁴¹.

Wenn Geschichtsdidaktiker vom Erzählen reden, meinen sie in der Regel auch andere Textentfaltungsmuster wie zum Beispiel ‚Beschreiben‘ und ‚Argumentieren‘, die sie unter dem Begriff des Erzählens subsumieren. Hier könnte die Geschichtsdidaktik von der differenzierteren Krieteriologie der Textlinguistik bzw. Deutschdidaktik profitieren. Denn „[i]n den meisten Texten zur Geschichte wird nicht nur beschrieben, sondern zugleich auch erläutert, erklärt und argumentiert beziehungsweise erörtert sowie begründet und belegt“⁸⁴², so der Historiker Olaf Hartung. Stuart Greene, ebenfalls Historiker, hält gar das historische Argumentieren für das eigentliche ‚Kerngeschäft‘ der Disziplin⁸⁴³. Die linguistische Terminologie würde hier das Bewusstsein dafür schärfen, dass historisches Erzählen (im oben genannten, in der Geschichtsdidaktik verbreiteten Sinne) nicht als Ganzes, sondern in seinen Teiloperationen erlernt werden muss, zu denen z. B. auch das Argumentieren oder anschauliche Beschreiben zählt.

In letzter Zeit ist ein starkes Interesse der Geschichtsdidaktik an Erkenntnissen der Schreibdidaktik der sprachlichen Fächer, insbesondere an Konzepten des epistemischen Schreibens spürbar, die sich traditionell auf differenzierte Weise mit Textfunktionen und Textentfaltungsmodi, profaner auch ‚Schreibhandlungen‘ genannt, befassen. Es wurde erkannt, dass sich die Geschichtsdidaktik, aber auch andere sog. ‚Sachfächer‘ bisher zu wenig mit den Schreibprozessen und -produkten befasst haben, die in Schreibaufgaben oder Prüfungssituationen von den Schülern/innen gefordert werden. So zeigt etwa Hartung, dass Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht maßgeblich von den Textsorten abhängig ist, die dort von den Schülern/innen gefordert und mit ihnen geübt werden⁸⁴⁴. Paul Portmann-Tselikas schreibt:

In anderen Textformen [damit meint er andere Textentfaltungsmuster als das Erzählen im textlinguistischen Sinn, *Anm. v. M.P.*] werden andere Typen von Wahrnehmung und Wissen aufgerufen und verarbeitet. Auch diese anderen Formen müssen

841 Pandel 2010, 75

842 Hartung 2015, 51

843 Vgl. Greene 1994, 91 f.

844 Vgl. Hartung 2015

im Interesse einer funktional genügenden Ausbildung der Text-Kompetenz geübt und angeeignet werden.⁸⁴⁵

Jörg van Norden gibt zu bedenken, dass im Geschichtsunterricht des deutschen Sprachraums der Fokus vor allem auf *Quelleninterpretation* liegt, und da auch im Fach Geschichte ein ‚heimlicher Lehrplan‘ existiere, würden sich Schüler/innen vor allem *darauf* konzentrieren, die stilistische, ästhetische und formale Gestaltung ihrer Schreibprodukte nach gattungstypologischen Gesichtspunkten dabei aber vernachlässigen⁸⁴⁶ (zu einem ähnlichen Befund kommt übrigens auch Ulf Abraham in Bezug auf die Gestaltung von Interpretationsaufsätzen im Literaturunterricht, vgl. Kap. 4.7). Im angelsächsischen Raum hingegen lag der Fokus seit jeher auf der *Darstellung* von Geschichte. Dort herrschte eine starke Schreib- und Textsortenorientierung. Daher ist die Geschichtserzählung, anders als im deutschsprachigen Raum, in Großbritannien nie aus dem Geschichtsunterricht verschwunden.

Bislang hat die Geschichtsdidaktik hierzulande nicht nur gattungstypologischen Aspekten, sondern auch der sprachlich-stilistischen Gestaltung der im Geschichtsunterricht verfassten Texte zu wenig Beachtung geschenkt. Der Gebrauch sprachlicher Marker, die etwa die Triftigkeit von Aussagen über die Vergangenheit bezeichnen, z. B. der Gebrauch des Konjunktivs oder triftigkeitsabstufende Formulierungen wie „tatsächlich, belegt, gewiss, möglich, wahrscheinlich, denkbar, nicht auszuschließen, vermutlich, zweifelhaft, bewiesen und geklärt etc.“⁸⁴⁷, die auf Fiktionalitäts- bzw. metanarratives Bewusstsein schließen lassen, wurden im Unterricht lange nicht thematisiert.

Nicht nur aus der Schreibdidaktik, auch aus der Literaturdidaktik hat die Geschichtsdidaktik Erkenntnisse und Verfahren übernommen. Das gilt insbesondere für den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. Ein großes Plus produktionsorientierter Schreibaufgaben ist die Perspektivierung historischen Erzählens, auf die unten noch näher eingegangen wird. Dabei gilt, wie auch im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, nicht nur der Primat des Lernziels, sondern auch das Kriterium der wissenschaftlichen/fachspezifischen Rationalität: Jens-Peter Kurzella empfiehlt z. B. für den Umgang mit dem historischen Comic „Irmina“ (2015), die Schüler/innen sollten „fingierte Zeitzeugenberichte“⁸⁴⁸, also Quellen, erfinden. Das

845 Portmann-Tselikas 2011, 62

846 Vgl. van Norden 2014, 161 f.; 174

847 Pandel 2010, 140

848 Kurzella 2016, 35

ist aus geschichtsdidaktischer Sicht nicht unproblematisch, denn geht man vom ‚Vetorecht der Quellen‘ aus, so muss dieses auch *ex negativo* gelten. Auch wenn es sich bei dem Comic um einen fiktionalen Text handelt, so hat dessen Autorin in diesen doch auch historische Quellen (Briefe, Zeitungsschlagzeilen oder Radioansprachen) montiert und der Titel des „Praxis Deutsch“-Heftes, in dem Kurzellas Artikel erschienen ist, lautet schließlich „Historisches Lernen“. Der Geschichtsdidaktiker Pandel lehnt es jedenfalls kategorisch ab, in produktionsorientierten Schreibaufgaben Quellen erfinden zu lassen; dies widerspreche genuin der Arbeitsweise des Historikers und sei ein typisches Beispiel für oft kritisierten unreflektierten handlungs- und produktionsorientierten Aktivismus.⁸⁴⁹ Etwas anderes ist es beispielsweise, wie in Kap. 3.3.5 vorgeschlagen, Schüler/innen eine fiktive Autorbiographie zu einem literarischen Text schreiben zu lassen. Dies kann helfen, im Sinne eines ‚Modell-Autors‘ im Rahmen von Umberto Ecos „Textsinn“-Konzept⁸⁵⁰, den Entstehungs- und Rezeptionshintergrund eines Textes, Lese- und Schreibbedingungen einer bestimmten Zeit zu ergründen. Die wirkliche Biographie muss danach jedoch präsentiert werden, denn historische Triftigkeit ist auch wichtig für literarisches Lernen, sonst besteht die Gefahr, dass sich Spekulationen und empirische Textbasis zu einem undurchsichtigen Konglomerat vermischen.

Im oben erwähnten Aufsatz empfiehlt Kurzella überdies, die Schüler/innen sollten die Biographie eines im Comic vorkommenden SS-Mann namens Meinhard so umarbeiten, dass dieser zum Widerstandskämpfer werde. Auch hier erscheint Vorsicht im Umgang mit produktionsorientierten Methoden geboten: Ein möglicher, aber sehr unwahrscheinlicher Sonderfall könnte hier den Schülern/innen als der Normalfall erscheinen, als hätte jeder SS-Mann irgendwann in seinem Leben vor der Entscheidung gestanden, angesichts der Grausamkeiten, die er zwangsläufig mitbekam, weiterzumachen oder zum Widerstandskämpfer zu werden. Der Persönlichkeit der meisten Täter wird dies jedoch nicht gerecht. Vielmehr birgt eine solche Aufgabe die Gefahr der unvermittelten Projektion von Gegenwartshaltungen in die Vergangenheit. Es hängt also sehr stark von der Lehrperson ab, wie sie Kurzellas Vorschlag einführt und kontextualisiert.

Zwischenfazit: Die Geschichtsdidaktik kann also von den Erfahrungen und Erkenntnissen der Schreib- und Literaturdidaktik profitieren, vor allem im Hinblick auf sprachliche und formale Gestaltungskompetenz historiographischer

849 Vgl. Pandel 2010, 208 f.

850 Eco 1992, 49 („*intentio operis*“)

Texte sowie Textsorten-/Gattungskompetenz und die Verwendung handlungs- und produktionsorientierter Schreibverfahren.

Umgekehrt gibt es jedoch auch Dinge, die die Deutsch- respektive Literaturdidaktik von der Geschichtsdidaktik lernen kann, besonders was die Beschreibung der Makrostruktur historischer Erzählungen/Darstellungen bzw. Fragen des Emplotments betrifft, mit denen sich die Textlinguistik zwar auch befasst, in denen die Geschichtsdidaktik jedoch einen wesentlich höheren Reflexionsstand als die Deutschdidaktik aufweist.

In der Geschichtsdidaktik hat sich die Unterscheidung von vier grundlegenden Modi historischer Sinnbildung nach Jörn Rüsen etabliert: „traditionales“, „exemplarisches“, „kritisches“ und „genetisches“ Erzählen. Das „traditionale“ Erzählen dient dazu, sich der eigenen Herkunft und Identität zu versichern (Beispiele: „Ursprungsmythen; Geschichten, die den Zweck traditionaler Herrschaftslegitimation verfolgen; Geschichten, in denen Religionsgemeinschaften ihre Stiftung gegenwärtig halten“⁸⁵¹). Beim „traditionales“ Erzählen werden meist kanonische Geschichtskonstrukte reproduziert. Das „exemplarische“ Erzählen dient der Weitergabe und Bestätigung universal und zeitlos geltender Regeln und Normen oder überzeitlicher (auch negativer) Vorbilder. Als Beispiel führt Michele Barricelli die Tapferkeit des einzelnen Soldaten an, durch die ein Krieg siegreich beendet wird. Dieses Narrationsmuster durchzieht die historischen und geschichtskulturell verankerten Erzählungen über fast alle Kriege. „Kritisches“ Erzählen bricht Muster historischer Narrationen auf und hinterfragt sie vor dem Hintergrund anderer, vor allem gegenwärtiger Erfahrungen. „Kritische“ Sinnbildung lehnt nach Barricelli alles Heldische, Vorbildhafte ab, ihr Proprium sei die „Negation von Standpunkten“⁸⁵². „Genetisches“ Erzählen handelt von der Veränderung der Lebensumstände. Leitend ist dabei das Paradigma der Kontinuität und Entwicklung, auch der Kausalität; dieses „dominiert in all den Geschichten, in denen zeitliche Veränderungen als gerichtete Prozesse gedeutet werden, also als Fortschritt, Entwicklung usw.“⁸⁵³ „Genetisches“ Erzählen fragt z. B., inwieweit die Katastrophen des Zweiten Weltkriegs und des Holocaust mit dem Ersten Weltkrieg zu tun haben. Es fragt nach den Konsequenzen der Vergangenheit für die Gegenwart und was wir daraus lernen können. Alle Arten von Denkmälern und Gedenkfeiern haben nach Barricelli

851 Rüsen 1994, 37 ff.

852 Barricelli 2016, 62

853 Rüsen 1994, 40

genetischen Charakter. Dieser kann allerdings – je nach Deutung – sehr verschieden ausfallen.⁸⁵⁴

Die vier Erzählmodi lassen sich auch auf die (De-)Konstruktion literaturgeschichtlicher und biographischer Narrationen anwenden, Beispiel Goethe: „Traditionales“ Erzählen von dem Nationaldichter würde demnach die Rekapitulation kanonischer biographischer Narrative bedeuten, wie dies meistens in Unterrichtslehrwerken erfolgt (Stürmer und Dränger, Italienreise, klassische Wende, Freundschaft mit Schiller, romantische Spätphase), verknüpft mit der Lektüre und (kanonischen) Deutung bestimmter Werke. Auch die „exemplarische“ Erzählweise von Goethe wird im Literaturunterricht praktiziert. Die berühmt-berüchtigte Frage: ‚Was wollte uns der Dichter damit sagen?‘, bringt sie auf den Punkt. Aus Goethes Leben und Werk werden zeitlos gültige Wahrheiten und Antworten auf ‚anthropologische Grundfragen‘ herauspräpariert. „Kritisches“ Erzählen von Goethe findet im Literaturunterricht vermutlich kaum statt, obwohl es möglich wäre. In Kap. 3.4, insbesondere 3.4.6, wurden Anregungen dazu gegeben: Warum soll ich eigentlich heute Goethe lesen? War er tatsächlich ein großer Dichter oder, wie schon manche Zeitgenossen behaupteten, „talentlos“⁸⁵⁵? War Goethe nicht mehr skrupelloser Karrierist und Intrigant als humaner Menschenfreund? „Genetisches“ Erzählen wäre in diesem Zusammenhang wohl mit „Goethe und die Folgen“ zu überschreiben, die gesamte Goethe-Rezeption der Geschichte sein Gegenstand: Goethe-Gedenkjahre, Goethe-Denkmäler, Goethe-Parodien usw.

Rüsen geht von einer Hypostasierung der vier Erzählweisen aus: Das „genetische“ Erzählen setze die drei anderen voraus, das „kritische“ Erzählen die „traditionale“ und „exemplarische“ Erzählweise, die „exemplarische“ die „traditionale“⁸⁵⁶. „Genetische“ Sinnbildung wäre demnach also die höchste der vier im (Literatur-)Geschichtsunterricht zu erreichenden Kompetenzstufen und erfordert nach Andreas Körber und Bodo von Borries einen „mehrfachen Zeitsprung“⁸⁵⁷ und Perspektivenwechsel zwischen damals und heute sowie die Einsicht, dass die historische und die heutige Perspektive niemals zu hundert Prozent ineinander aufgehen und harmonisiert werden können.⁸⁵⁸

854 Vgl. Barricelli 2016, 67

855 Treichlinger 1949 (Titel)

856 Rüsen 1994, 55

857 Borries u. Körber 2001, 252

858 ebd., 251 ff.

Die Frage, die sich der Literaturunterricht (gleich dem Geschichtsunterricht) immer selbstreflexiv stellen sollte, ist: Herrscht dort eher „traditionales/exemplarisches“ oder „kritisches/genetisches“ Erzählen vor? Körber/von Borries meinen: „[T]raditionales‘ Denken misst die Gegenwart vornehmlich an (verbindlicher und vorbildlicher) Vergangenheit, ‚genetisches‘ eher an (vernünftiger und menschenwürdiger) Zukunft“⁸⁵⁹.

Ein weiteres Gebiet, auf dem Literatur- und Geschichtsdidaktik voneinander lernen können, ist der Umgang mit Quellen. Der Geschichtsdidaktiker Pandel entwirft hierzu eine differenzierte Krieteriologie: Was die Schüler/innen reflektieren sollen, ist Abfassungszeit, Verfasser, fehlende Perspektiven, Widersprüche zwischen Quellen sowie deren Selektivität. Grundlegend ist für Pandel, die Quellen zu „temporalisieren“, das heißt, aus verschiedenen Quellen die „naturale Chronologie“⁸⁶⁰ herzustellen. Allerdings hat Pandel (wie die meisten Geschichtsdidaktiker) die ästhetisch-formalen Gestaltungsweisen der Texte nicht besonders differenziert im Blick. Dies ist jedoch z. B. bei Ego-Dokumenten (Briefe, Tagebücher, Autobiographien etc.) besonders wichtig. Die Narratologie verfügt hier über ein wesentlich differenzierteres Instrumentarium zur Analyse des *Discours* (Gérard Genette), dessen sich die Geschichtswissenschaft/-didaktik bedienen könnte.

Nach der Quellenkritik erfolgt im (Literatur-)Geschichtsunterricht gemeinhin die Re-Konstruktion des historischen Zusammenhangs in Form einer Geschichtserzählung/Deutung. Auch hierfür gibt es in der Geschichtsdidaktik Kriterien: „Erzählpläne“, „zeitdehnendes und zeitraffendes Erzählen“, „*perspektivisch Schreiben* und im Text auch Gegenperspektiven einnehmen“, „vorhandene Darstellungen perspektivisch umschreiben“, „sich mit *konkurrierenden Darstellungen* auseinandersetzen“⁸⁶¹. Hauptprobleme bei der Herstellung von historischen Narrationen durch Schüler/innen sind nach Pandel das Übertragen der Quellsprache in die eigene Sprache, die Schwierigkeit, sich von der Reihenfolge zu lösen, in denen die Quellen abgedruckt sind, Wichtiges aus Quellen von Unwichtigem zu unterscheiden, zu kürzen bzw. nachzurecherchieren und zu erweitern, d.h. semantische Leerstellen auszufüllen⁸⁶². Dieselben Probleme treten vermutlich auch im Literaturunterricht auf (was zu untersuchen wäre), wenn es um die material- bzw. quellengestützte Interpretation

859 ebd., 262

860 Pandel 2010, 162

861 ebd., 128

862 Vgl. ebd., 169 f.

literarischer Texte geht. Auch hier muss aus mehreren historischen Quellen eine Erzählung synthetisiert werden, die mit dem literarischen Text kompatibel ist. All jene von Pandel beschriebenen Operationen der Quellenkritik und anschließenden Synthese müssen also auch in diesem Rahmen durchgeführt werden. Da historisches Erzählen und historische Sinnbildung im Literaturunterricht nicht geübt werden und die Schüler/innen kaum Impulse von Seiten der Lehrkräfte und Lehrwerke erhalten, im Fach Geschichte erworbene Kompetenzen in ‚Deutsch‘ anzuwenden (und umgekehrt), erscheint es folgerichtig, dass viele Schüler/innen auch mit der historischen Kontextualisierung literarischer Texte erhebliche Probleme haben.

Die Untersuchungen des Geschichtsdidaktikers Manuel Köster zur Rezeption historischer Texte legen außerdem nahe, dass nicht nur Voreinstellungen (vornehmlich gesellschaftlich verankerte Werturteile), sondern auch vorher gelesene historiographische Texte/Quellen als mentale Modelle die Rezeption des/der folgenden Texte(s) beeinflussen.⁸⁶³ Deshalb ist bei material- und quellengestützten Interpretationsaufgaben nicht nur die Reihenfolge der Rezeption der Materialien von Belang, sondern auch die Wahl des Gegenstandes:

Flossen beim geschichtskulturell omnipräsenten und emotional aufgeladenen Thema ‚Nationalsozialismus‘ vermehrt Werturteile und eigenes Vorwissen in die Antworten ein, nahmen sie [die Schüler/innen, *Anm. v. M.P.*] beim ferner liegenden Thema ‚Japan in der frühen Neuzeit‘ deutlich mehr Bezug auf die vorgelegten Materialien und argumentierten häufiger mit historischen Sachurteilen.⁸⁶⁴

Das Vorhandensein von Vorwissen und Vorkenntnissen hat also offenbar Einfluss darauf, ob Schüler/innen mit einem vorgefassten Werturteil an einen Text herangehen oder ob sie eher auf der Sachebene, sprich ‚am Text‘, bleiben. In diese Richtung deuten auch die Untersuchungen von Julia Knopf und Ricarda Freudenberg, die belegen, dass domänenspezifisches Vorwissen in Zusammenhang mit Prüfungs- und Unterrichtsroutinen literarisches Verstehen in vielen Fällen eher erschwert als befördert⁸⁶⁵. Umso wichtiger ist also in quellen- und materialgestützten Aufgabenarrangements ein multiperspektivisches *Setting* möglichst disparater oder sogar widersprüchlicher Quellen, dessen Verbindung zu einer konsistenten historischen Narration, die dann wiederum als Interpretationsfolie für literarische Primärtexte dienen kann, nur gelingt,

863 Vgl. Köster 2012, 43 ff.

864 Waldis, Marti u. Nitsche 2015, 70

865 Vgl. Knopf 2009; Freudenberg 2012b; Freudenberg 2012a

wenn entsprechende Kompetenzen der Quellenkritik und narrative Kompetenzen zur Synthetisierung der dort gewonnen Erkenntnisse, also zur historischen Sinnbildung, vorhanden sind.

Multiperspektivische Textarrangements beugen einem positivistischen Geschichtsverständnis vor, führen von der ‚traditionalen‘ Nacherzählung weg, weil sie den Schülern/innen klarmachen, dass es verschiedene Arten gibt, eine Geschichte zu erzählen: Bei gleicher Quellen- und Faktenlage kann es zu völlig unterschiedlichen Narrationen kommen (vgl. z. B. Hitlerismus-versus Kollektivschuldthese im Historikerstreit der 1980er Jahre über den Nationalsozialismus).⁸⁶⁶ Das gilt auch auf dem Gebiet der Biographik, wo ein und dieselbe Person völlig unterschiedlich dargestellt werden kann. „Narrative Kompetenz immunisiert – als fachspezifisches Prinzip des Überwältigungsverbotes – gegen die Zumutung, die eine und nur eine Sinnbildung über medial erfahrenes Geschehen verbindlich zu machen“⁸⁶⁷. Die Zusammenstellung multiperspektivischer Text- und Quellenkorpora ist bei manchen Themen allerdings schwierig, weil für manche Perspektiven, etwa die bestimmter sozialer Schichten oder die von Frauen, keine oder nur wenige Quellen existieren.

Bei der Re-Konstruktion der historischen Zusammenhänge hält Pandel das perspektivische Erzählen (wie Ulf Abraham das perspektivische Interpretieren, vgl. Kap. 4.7) für besonders wichtig, gerade weil Schulgeschichtsbücher oft eine pseudo-objektivierende, positivistische Darstellungsweise favorisieren.⁸⁶⁸ Für die Darstellung von Literaturgeschichte in Deutschlehrwerken gilt Ähnliches: Auch hier dominiert de-/präskriptive bzw. explikativ-abstrakte Wissensvermittlung (vgl. dazu Kap. 3.3 und 3.6.4). Die Perspektivierung der historischen Narration erzeugt Involviertheit und erhöht für den Schüler/die Schülerin die Chance, die Geschichte als ‚seine‘/‚ihre‘ zu begreifen. Aber: Perspektivisches Erzählen erfordert Imaginationsfähigkeit, oft auch die Kompetenz zur Konzeptualisierung von Figuren. Und perspektivisches Erzählen „setzt Wissen voraus“⁸⁶⁹. Geht dem Schreiben keine Recherche und Beschäftigung mit einer bestimmten Perspektive voraus, gleitet Perspektivierung in die Darstellung von Gemeinplätzen und Stereotypen ab:

866 Borries u. Körber 2001, 256

867 Barricelli 2016, 68

868 Vgl. Pandel 2010, 88 ff.

869 ebd., 186

In der Praxis wird Multiperspektivität meist auf *Typen* und *Interessen* verkürzt. [...] Es geht [...] um konkrete Individuen in besonderen Situationen – nicht um soziologisches, sondern um historisches Denken. Für die Schüler/innen ist Multiperspektivität oft zu einer Interpretationsmethode geworden, die Rollenklischees benennt.⁸⁷⁰

B. Historische Sinnbildung und Identität

Ein Dilemma des Geschichts- und auch des Literaturunterrichts ist das der Auswahl ihrer Gegenstände entweder nach dem Hauptkriterium der Gegenwarts- und Schülerorientierung oder nach der Überlieferung etablierter und kanonischer Wissensbestände.

Jörn Rüsen meint, dass der Erfolg jedes Geschichtsunterrichts davon abhinge, inwieweit es gelinge, an Voreinstellungen und an das bereits vorhandene Geschichtsbewusstsein von Schülern/innen anzuknüpfen, sodass diese das Gefühl hätten, dass die gelernte Geschichte mit ihrer eigenen Geschichte zu tun habe. Hinzu kommt: Das „zu lernende historische Wissen [...] muss in einer Form auftreten, die dem jeweils erreichten Entwicklungsstand der narrativen Kompetenz entspricht“⁸⁷¹. Wenn man Schüler/innen nur mit Geschichte „[i]mpprägner[e]“⁸⁷², schaffe man keine Verbindung zwischen Schülerbiographie und Geschichte, zwischen personaler und kollektiver Identität. Mehr noch: Historische Identität und Geschichtsbewusstsein ist nach Andreas Körber und Bodo von Borries nicht nur ein weiterer Teilaspekt der Identität (neben personaler und kollektiver), sondern integraler Bestandteil von beidem:

Geschichte zeigt, wie ‚wir‘ geworden sind und was ‚wir‘ sind, was ‚die anderen‘ sind und wie die Abgrenzungen beziehungsweise Überschneidungen zwischen ‚uns‘ und ‚den anderen‘ entstanden und revidiert worden sind.⁸⁷³

Anzustreben sei, so Rüsen, „sekundäre“ und „primäre Betroffenheit“⁸⁷⁴. Erstere sei das unmittelbare Berührt-Sein, das Sich-Identifizieren mit Geschichte oder historischen Personen, „primäre Betroffenheit“, die als zweiter Schritt folgen

870 ebd., 193 f.

871 Rüsen 1994, 53

872 ebd., 45

873 Borries u. Körber 2001, 268

874 Rüsen 1994, 60 f.

müsse, sei die Reflexion der Standpunktabhängigkeit und Subjektivität der eigenen historischen Betrachtung.⁸⁷⁵

Biographien, vor allem aber autobiographische Texte, erfüllen die besondere Funktion der Verbindung allgemeiner und überindividueller geschichtlicher Narrationen mit individuellen Erlebnissen, mit „zeitgeschichtlicher Zeugeschaft“⁸⁷⁶. Sie eignen sich daher in hervorragender Weise für die Verknüpfung von persönlicher Identitätskonstruktion und historischer Sinnbildung. Als Identifikationsangebote erzeugen sie „sekundäre Betroffenheit“, ihre Reflexion im Unterricht führt zu jener „primären Betroffenheit“, die Rüsen meint.

Eine zentrale Kompetenz des Geschichtslernens ist ‚historische Sinnbildung‘. Damit ist, wie oben schon erwähnt, die Verknüpfung von zunächst disparaten historischen Fakten oder Aussagen zu einer kohärenten und plausiblen Erzählung gemeint. Leitend ist hier nach Rüsen vor allem das Kriterium der Triftigkeit. Rüsen unterscheidet zwischen „empirischer“, „narrativer“ und „normativer“ Triftigkeit.⁸⁷⁷ Mit empirischer Triftigkeit sind das sprichwörtliche ‚Vetorecht der Quellen‘ und der Abgleich mit dem historiographischen Forschungsstand gemeint. „Narrative“ Triftigkeit meint die Entwicklung einer verständlichen Erzählung aus den gewonnenen Erkenntnissen, plausible

875 Vgl. ebd., 60–62; Pandel spricht von „Identitätsbewusstsein“ als weiterer, gesellschaftlich-sozialer Dimension des „Geschichtsbewusstseins“ (vgl. Pandel 1987): „Identitätsbewusstsein“ umfasst die Fähigkeit, zwischen Gruppenzugehörigkeiten zu differenzieren, „Zugehörigkeitsgefühle bei sich und anderen wahrzunehmen“ (Sauer 2012a, 16) und dabei Empathie und Toleranz walten zu lassen. Bei der Identitätsbildung im Literatur- und Geschichtsunterricht geht es in hohem Maße um Rückbesinnung auf (nationale) Traditionsbestände. Interessant sei dabei, so Pandel, dass sich Schüler/innen in bestimmten Punkten auch von einer Gemeinschaft, zu der sie gehören, distanzieren können, vor allem wenn es um sperrige und unangenehme Bestände des kollektiven Gedächtnisses geht, z. B. den Völkermord an den Juden. Dann sprächen viele gerne von „den Deutschen“ (statt „wir Deutschen“, Pandel 1991, 14). Eine solche Distanzierung ist prinzipiell auch in Bezug auf andere soziale Gruppen möglich (z. B. Familie, Schule, Klassengemeinschaft etc.). Im Gegenzug entstehen immer neue Facetten (kollektiver Identität), die den nationalen Rahmen überschreiten, worauf sowohl der Literatur- als auch der Geschichtsunterricht bislang unzureichend reagiert haben. Besonders befördert wird die Entstehung posttraditionaler und trans- bzw. übernationaler Identitäten durch mediale Phänomene, allen voran das Internet.

876 Borries u. Körber 2001, 242

877 Vgl. Rüsen 1994, 82 ff.

Argumentation, außerdem Verwendung eines im Allgemeinen akzeptierten Erzählschemas. Diesem Kriterium kommt in der Geschichtswissenschaft besondere Bedeutung zu, da Historiker (ähnlich Literaturwissenschaftlern) selten explizit werten, sondern meistens implizit, das heißt, „das geschieht weniger durch metanarrative Aussagen, sondern narrativ, indem eine besondere Geschichte erzählt wird“⁸⁷⁸. Im Gegensatz zur Literaturwissenschaft reflektiert die Historiographie (wie auch anhand der oben dargestellten Unterscheidung von vier grundlegenden Erzählmodi ersichtlich) das ‚Emplotment‘ ihrer eigenen Aussagen und differenziert außerdem auf wissenschaftstheoretischer Ebene – im Gegensatz zur Literaturwissenschaft – zwischen Sach- und Werturteilen. Das gilt auch für die Geschichtsdidaktik, die, anders als die Literaturdidaktik, dezidiert das eine oder das andere einfordert, inzwischen auch – wie oben erwähnt – unter Berücksichtigung von Genrepotentialen und Genrekompetenz: „[I]n Blogbeiträgen und in der Vorbereitung eines Beitrags für eine Podiumsdiskussion fanden sich mehr Werturteile als in den Entwürfen eines Artikels für eine Schülerzeitung. Letztgenanntes Format enthielt hingegen mehr Materialverweise“⁸⁷⁹. Die „*normative*“ Triftigkeit postuliert einen Erkenntnisgewinn bzw. eine Orientierungsfunktion der Darstellung für die Gegenwart oder Zukunft.⁸⁸⁰ Dieses Kriterium gilt, wie in Kap. 2.3.1 bereits angedeutet, nach Porombka für ‚Sachliteratur‘ im Allgemeinen, die ja – ähnlich historischem Erzählen im Geschichtsunterricht – in der Regel keine neuen Erkenntnisse liefert, sondern sich um eine *sinnhafte* Deutung vorhandenen Wissens bemüht⁸⁸¹: Bereits in voraufklärerischer Zeit vermittelte ‚Sachliteratur‘ hauptsächlich Regel- und Normwissen, war didaktisch-ethisch ausgerichtet auf das ‚richtige‘ Leben, die Lebenskunst. Bezugspunkt historischer ‚Sachliteratur‘ ist also der Mensch. Das erklärt, wie bereits in Kap. 2.1.3 erläutert, zum Teil die Popularität (auto-)biographischer Literatur auch innerhalb der (zumindest populären) Historiographie, denn durch das Paradigma der Personalisierung werden zunächst unverbundene historische Fakten im Hinblick auf ihre Bedeutung für ‚den Menschen‘ in einen Zusammenhang gebracht und gedeutet.

878 Pandel 2010, 146

879 Waldis, Marti u. Nitsche 2015, 71

880 Vgl. ebd., 67–70

881 Vgl. auch Helmut Brackert 2010, der aufzeigt, dass Erzählen früher meist Weltdeutung war und heute mehr Informationsvermittlung ist. Nach Brackert ist die ‚Information‘ eine Repräsentationsform des Wissens, die erst in jüngerer Zeit entstanden ist (ebd., 39 f.).

Die Funktionalität und Beliebtheit (auto-)biographischer Narrative zur Integration und Deutung von Wissen werden jedoch dabei gleichzeitig zum Problem, vor allem aus mediendidaktischer Sicht: Aufgrund der zunehmenden Personalisierung historischer, politischer und gesellschaftlicher Fragen stellt sich sowohl im Geschichts- als auch im Deutschunterricht, aber auch in anderen Fächern, die Frage nach der Integration und Verknüpfung biographisch-personalisierter Erzählungen zu einem sinnvollen Ganzen. Die Didaktiken, vor allem die (Literatur-)Geschichtsdidaktik stehen dabei vor der Aporie, dass in der Postmoderne eine ‚große Geschichtserzählung‘ nicht mehr angenommen werden kann, die Verknüpfung von Einzelgeschichten muss also Stückwerk bleiben. Mit demselben Problem sehen sich auch die Identitätsarbeit und der identitätsorientierte Literaturunterricht konfrontiert. Auch sie müssen sich vom Ideal Erik Eriksons verabschieden, kohärente und konsistente Identitäten hervorzubringen oder zumindest zu befördern. Auch wenn es nicht gelingen kann, *eine* kohärente Geschichte bzw. Identität zu erzählen, so ist es sowohl im Geschichts- als auch Literaturunterricht nötig, mögliche Zusammenhänge aufzuzeigen und so eine gewisse Orientierung zu gewinnen, dabei jedoch auch auf Grenzen eines solchen Unternehmens und unlautere Vereinfachungen hinzuweisen. In (post-)modernen Biographien wird sowohl die Problematik der Identitäts- als auch Geschichtskonstruktion sichtbar, äußert sich, wie z. B. in Kap. 2.2.2.1 dargestellt, in fragmentarischen und experimentellen Erzählverfahren, die krisenhafte Brüche und Zäsuren, welche mit schmerzlichen Neustrukturierungen verbunden sind, sowohl auf der Mikroebene der dargestellten Lebensgeschichte als auch auf der Makroebene der globalen „Hintergrundgeschichte“ (z. B. Deutschland 1945; die „Wende“ nach 1989; die gegenwärtige Massenmigration nach Europa) zum Ausdruck bringen. Formalästhetisch kann die (Auto-)Biographik hier sicher als Vorreiter für die (Literatur-)Geschichtsschreibung fungieren, in die solche Erzählverfahren bislang relativ wenig Eingang gefunden haben.

Ein Problem, auf das sowohl Geschichtsdidaktiker (z. B. Bodo von Borries) als auch Literaturdidaktiker (z. B. Ulf Abraham) immer wieder verweisen, ist, dass Sinnbildung sowohl im Geschichts- als auch im Literaturunterricht fast ausschließlich in logozentrischer Form erfolgt. Sucht man z. B. in der deutschdidaktischen Fachliteratur nach Antworten auf die Frage nach dem Sinn des Erzählens, dann stößt man entweder auf tautologische Formulierungen wie „Suche nach *Sinn und Bedeutung*“⁸⁸² oder es geht um das Ordnen und

Verstehen der Außen- und Innenwelt.⁸⁸³ Eher aus Gründen der Vollständigkeit führen Leubner/Saupe Roland Barthes' berühmtes Diktum an: „Wir erkunden den Raum der wirklichen Welt und die Räume der Einbildungskraft – zu unserer Lust und/oder unserem Schrecken“⁸⁸⁴. Noch weiter geht Bettina Rabelhofer: Da es in der Postmoderne gar nicht mehr möglich sei, ordnend oder geordnet zu erzählen, könne Erzählen auch als Ausdruck des „Anderen“⁸⁸⁵ (Jacques Lacan), als ungerichteter ekstatischer und transzendentaler Schrei, der die Grenzen der Sprache sprengt, verstanden werden: „Dann beginnt der Körper zu erzählen“⁸⁸⁶. Man muss Rabelhofer in diesem Punkt nicht unbedingt folgen, wenngleich handlungsorientierte oder szenische Verfahren im Umgang mit Literatur/Geschichte diesen Aspekt durchaus zu berücksichtigen haben. Es genügt, festzustellen, dass, wie Körper/von Borries meinen,

[v]on der Geschichtstheorie wie der Geschichtsdidaktik ästhetisch-fiktionale und emotional-projektive Momente, die schwer wissenschaftlich exakt festzunageln sind [...], im Regelfall gegenüber den moralischen und kognitiven krass unterschätzt [werden].⁸⁸⁷

Auch die oben angeführten vier grundlegenden Typen historischer Sinnbildung beziehen sich vor allem auf die Ratio. Historische Sinnbildung erfolge aber, so Michele Barricelli, auch unterbewusst. Daher fordert er eine „*Psychologie narrativer Sinnbildung*“⁸⁸⁸, denn, wie man gerade an autobiographischen Erzählungen oder Deutungen von Geschichte gut ablesen könne, folge die Konstruktion von Geschichte(n) und Biographien oft emotionalen Mustern. Sie

können der Selbstrechtfertigung, dem Selbstschutz, der Entlastung des Gewissens, der Selbsterhöhung und Idealisierung, der Selbstbezeichnung, Anklage und Erniedrigung, der Verarbeitung von Aggressionen und vor allem jeder Form der Verarbeitung und Abfuhr von Ängsten dienen, andererseits auch der Wunscherfüllung, der Illusion von Stabilität und Sicherheit des Trostes im nostalgischen Rückblick.⁸⁸⁹

Die emotionale Aufladung/Irrationalität von Geschichtskonstrukten illustrieren Körper/von Borries anhand ihrer Untersuchung von Vorstellungen über das *mittelalterliche* Rittertum. Hier existierten gesellschaftlich vermittelte und

883 Vgl. Leubner u. Saupe 2009, 11 ff.

884 Roland Barthes, zit. n. ebd., 11

885 Lacan 1980, 299

886 Rabelhofer 2011, 24

887 Borries u. Körper 2001, 258

888 Barricelli 2005, 73 f.

889 ebd.

z. T. ahistorische bzw. widersprüchliche Konzepte nebeneinander: Ritter als Projektionsfläche für Heldenphantasien und Allmachtsträume, Ablehnung von Gewaltexzessen und religiösem Fanatismus, Ritterlichkeit als Konglomerat von Stolz, Ehre und Tapferkeit etc.:

Die verschiedenen Muster sind – unbeschadet ihrer logischen Widersprüchlichkeit – jedoch in jedem Menschen gleichzeitig in unterschiedlicher Stärke und Mischung wirksam, völlige Konsistenz darf nicht erwartet werden.⁸⁹⁰

Was für historische Sinnbildung gilt, trifft auch auf das Verstehen literarischer Texte zu: Wie Kaspar Spinner anhand eines Experiments mit seiner Adoptivtochter zeigt, erfolgt die Verarbeitung von Literatur im Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung nicht unbedingt theoriegeleitet-kognitiv, noch dazu auf sehr individuelle Weise. Dabei spielt auch bildhaftes, parabolisch-symbolisches Verstehen eine große Rolle, wie Spinner zeigt.⁸⁹¹ Dass die verbreitete Praxis der Literaturinterpretation in der Schule dem kaum Rechnung trägt, wird unten noch ausführlicher dargestellt (vgl. Kap. 4.7).

Die Eindringlichkeit, Überzeugungskraft, die „narrative“ und „normative Triftigkeit“ (s.o.) von Geschichtserzählungen, aber auch von historischem Roman und Jugendbuch, hängt nicht nur von deren Faktentreue und logischer Stringenz ab. Das erläutert Tilman von Brand in seiner Analyse von John Boyne's Roman „Der Junge im gestreiften Pyjama“⁸⁹² (2006), in dem sich zwischen dem Sohn eines SS-Mannes und einem jüdischen Kind, getrennt durch den Zaun eines Konzentrationslagers, eine Freundschaft entwickelt. Ein solches Szenario sei, so von Brand, in der Realität nicht denkbar gewesen, also schlicht ahistorisch. Trotzdem misst er dem Roman einen hohen Wert für das historische Lernen zu, nicht aufgrund der erfundenen äußeren Ereignisse, sondern aufgrund der authentischen Darstellung innerer Befindlichkeiten. Dasselbe gilt nach von Brand auch für den Roman „Adams Erbe“⁸⁹³ (2011) von Astrid Rosenfeld, einem jüdischen Familienroman, der Ereignisse der NS-Zeit mit denen der Gegenwart verknüpft:

Adams Erbe macht in besonderer Weise deutlich, dass nicht das Maß an Personen-, Ereignis- oder gar Quellenauthenzität maßgeblich dafür ist, wie fundiert oder intensiv historisches Lernen erfolgen kann, sondern dass auch die ästhetische Qualität (nicht zu verwechseln mit einem zweifelhaften Begriff ästhetischer Güte) ein

890 Borries u. Körber 2001, 261

891 Vgl. Spinner 2013

892 Vgl. Boyne 2010

893 Vgl. Rosenfeld 2011

wichtiger Faktor ist. Plausibilität etwa kann dabei an historischer Faktizität ebenso gemessen werden wie an der Nachvollziehbarkeit dargestellter Empfindungen.⁸⁹⁴

Johannes Fried stellt in seinem Aufsatz „Wissenschaft und Phantasie“ eine erfundene Anekdote über ein historisches Geschehen einem quellengesättigten historischen Tatsachenbericht gegenüber und kommt zu dem Schluss, dass die Anekdote das historische Geschehen letztlich treffender und authentischer wiedergebe, nicht zuletzt deshalb, weil in ihr symbolisches, ästhetisches, ja literarisches Sprechen möglich sei, das die bloß mimetische Darstellung von Tatsachen verdichte und somit eindrücklicher mache⁸⁹⁵.

Emotional-identifikatorische und unter Umständen motivierende Zugänge zur (Literatur-)Geschichte lassen sich auch über historische Kinder- und Jugendliteratur (KJL) bzw. erzählende (Auto-)Biographien für Kinder und Jugendliche gewinnen. Dabei fällt auf, dass Literatur- und Geschichtsdidaktik hier verschiedene Schwerpunkte setzen. Betrachtet die Geschichtsdidaktik historische KJL eher als Medium zur Vermittlung von Geschichte, fokussiert die Literaturwissenschaft sie stärker als ästhetischen Gegenstand. Historische KJL im Unterricht als Medium der Geschichtsvermittlung zu nutzen, erfordert seitens der Schüler/innen vor allem Triftigkeitsabwägungen und Fiktionalitätskompetenz. Holger Zimmermann meint, gute historische Kinder- und Jugendliteratur ermögliche die Unterscheidung zwischen Fiktivem und Realem⁸⁹⁶. Die Geschichtsdidaktik nutzt historische KJL vor allem auch deshalb als Medium historischen Lernens, weil sie sich davon einen Motivationseffekt erhofft. Dabei muss sie allerdings zwischen dem Unterhaltungs- und Identifikationsbedürfnis der jugendlichen Leser/innen und Triftigkeitskriterien abwägen: So kommt historische KJL und erzählende Biographik gar nicht darum herum, etwa historische Figuren so zu zeichnen, dass sich heutige Jugendliche mit ihnen identifizieren können, z. B. Mädchen und Frauen als emanzipiert und selbstbestimmt darzustellen, was aus historiographischer Perspektive oft problematisch erscheint. Die Gefahr „*kindlichen Historismus*“⁸⁹⁷, also die unreflektierte Übertragung von Gegenwartsvorstellungen auf historische Zusammenhänge ist somit besonders in Bezug auf gesellschaftliche und ethische Normen gegeben. Ein differenzierter Umgang mit historischer KJL erfordert

894 Brand 2013, 156

895 Vgl. Fried 1996

896 Zimmermann 2004, 83; 95

897 Pandel 1991, 21

also (insbesondere „moralisches“⁸⁹⁸) „Geschichtsbewusstsein“⁸⁹⁹ seitens der Schüler/innen und wiederholte ‚Zeitsprünge‘⁹⁰⁰ zwischen ‚gestern‘ und ‚heute‘, wie sie für ‚genetisches‘ Erzählen von Geschichte typisch sind. Die Gefahr, die insbesondere im Umgang mit (Auto-)Biographien unter diesem Gesichtspunkt herrscht, ist deren Interpretation als ‚exemplarische‘ Geschichtserzählungen (viele Biographien der KJL lassen gar keine andere Rezeptionsweise zu): Historische Personen werden Jugendlichen gewissermaßen als überzeitliche Vorbilder präsentiert, die bestimmte zeitenthobene ‚anthropologischen Grundfragen‘ lösen.⁹⁰¹

Während in der Geschichtsdidaktik aus den genannten Gründen eher inhaltliche Aspekte im Zentrum stehen, fokussiert die Literaturdidaktik stärker formal-ästhetische Gestaltungsfragen historischer KJL. Sie hat dabei besonders innovative Formen historischer Fiktion/Biographik im Blick. Dabei müssten beide Disziplinen mit ihren unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen

898 Pandel 1987, 132; Pandel entfaltet in seiner Konzeptionalisierung von „Geschichtsbewusstsein“ als dessen weitere Dimensionen „politisch-historisches“ und „ökonomisch-soziales Bewusstsein“ (ebd.), welches jeweils unterschiedliche Machtverhältnisse und sozioökonomische Strukturen bzw. Wandlungsprozesse im Blick hat. In diesem Sinne ‚geschichtsbewusste‘ Schüler/innen sollen auch die Legitimität solcher Strukturen kritisch hinterfragen. Dazu bedarf es jedoch auch der Dimension des „moralischen Bewusstseins“ (ebd.), das verhindert, ethische, soziale und rechtliche Normen der eigenen Gegenwart unbesehen auf die Vergangenheit zu übertragen („kindlicher *Historismus*“, Borries, Pandel u. Rösen (Hg.) 1991, 21), ohne den Wandel solcher Normen zu reflektieren (hier kommt erneut das oben genannte „Historizitäts- bzw. Wandelbewusstsein“ (vgl. Kap. 3.5) ins Spiel). Dieser Ansatz kann jedoch auch an seine Grenzen stoßen, wenn es beispielsweise darum geht, den Holocaust moralisch zu beurteilen. Andererseits besteht aber auch die Gefahr, damalige Wertmaßstäbe als historisch bedingt und moralisch unproblematisch zu betrachten im Sinne eines ‚Damals war es eben so!‘ (Relativismus). Dies kann zu einer „Spaltung des moralischen Bewusstseins“ (ebd., 22) führen, die dem pädagogischen Auftrag der Werteerziehung sowohl des Geschichts- als auch Literaturunterrichts zuwiderläuft. Zur Vorbeugung hilfreich sind hier wiederum die Einnahme bestimmter historischer Perspektiven und auch die Benennung des eigenen Gegenwartsstandpunktes sowie „mehrfache Zeitsprünge“ (ebd., 255) zwischen ‚Früher‘ und ‚Heute‘.

899 Pandel 1987

900 Vgl. Borries u. Körber 2001, 252

901 Dazu tendiert auch Dorothee Hesse-Hörstrup, vgl. z. B. Hesse-Hoerstrup 2001, 146 f.

zusammenwirken, um historische KJL adäquat im Unterricht zu thematisieren und das literarische Spiel mit Fiktion, Realität, Imagination und Quellenbezug zu verstehen, denn gerade in neueren und innovativen Formen historischen Erzählens sind Fiktionalitätsprobleme und Triftigkeitsfragen eng an formale und narrative Gestaltungstechniken geknüpft:

Ganz allgemein fällt im ‚postmodernen‘ historischen Roman eine Tendenz auf, die Konventionen des realistischen Erzählens spielerisch zu durchbrechen oder selbstreflexiv infrage zu stellen: So finden wir ein Überschreiten von Genre- und Gattungs- und Stilgrenzen zwischen dem Historisch-Realistischen und dem Märchenhaft-Phantastischen, eine Vorliebe vieler Romantexte für die Reflexion der eigenen Fiktionalität oder geschichtstheoretischer Fragen, einen auffallenden Hang zur intertextuellen Bezugnahme auf ein breites Feld fiktionaler und historiographischer Prätexte und ein Experimentieren mit erzählerischen Verfahren, welche die Gegenwärtigkeit von Vergangenheit akzentuieren.⁹⁰²

Das historiographische Erzählen neigt nach Pandel dazu, Kollektive zu bilden⁹⁰³. Auch in der historischen Kinder- und Jugendliteratur geht es oft um ‚Typen‘, Repräsentanten einer bestimmten Schicht/Zeit. Häufigster Protagonist der historischen KJL ist nach Zimmermann der ‚ganz normale‘ Junge/das ‚ganz normale‘ Mädchen⁹⁰⁴. Die Ursachen liegen wohl in der besonders im deutschsprachigen Raum starken Fixierung der Historiographie auf Struktur- und Sozialgeschichte, der damit verbundenen Konjunktur der Mentalitäts- und Alltagsgeschichte bzw. *Oral History* („Geschichte von unten“⁹⁰⁵), aber auch in der Hoffnung, dass ‚ganz normale‘ jugendliche Helden ein großes Identifikationspotential aufweisen. Abgesehen davon, dass bei schlechter historischer KJL die Gefahr der Hypergeneralisierung und des Abgleitens in Stereotype und Klischees besteht, stellt sich erstens die Frage, ob Typen tatsächlich eher zur Identifikation einladen als Individuen, zweitens kann die Typisierung literarischer Figuren oder biographierter Personen in der KJL auch deshalb kritisch betrachtet werden, weil sie von der in der Historiographie noch immer vorhandenen Fixierung auf jene ‚große historische Erzählung‘ zeugt, die mit der Postmoderne eigentlich verabschiedet wurde. Das Ziel hinter den didaktischen Bemühungen einer Historiographie, die mit Typen arbeitet, ist immer noch die Herstellung einer ‚großen Geschichte‘, die anhand von Typen exemplifiziert

902 Zimmermann 2004, 38

903 Vgl. Pandel 2010, 87

904 Vgl. Zimmermann 2004, 92

905 Laimer 2015, 25

wird. Ein solches Bemühen lässt z. B. Benjamin Ziemanns Untersuchung von Feldpostbriefen aus den beiden Weltkriegen erkennen: Ziemann fahndet in diesen autobiographischen Texten beispielsweise nach dem Eindringen ‚öffentlicher Semantiken‘ (v.a. des NS)⁹⁰⁶. Christa Hämmerles Studie zu Jugendtagebüchern aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert befasst sich vor allem mit kollektiven Mentalitäten und gesellschaftlich vermittelten Erziehungsidealen, Subjektkonzepten und Schreibweisen, die in diesen Texten auftauchen.⁹⁰⁷ An solchen Unterfangen ist sowohl aus literatur- als auch aus geschichtsdidaktischer Sicht nichts Schlechtes, doch bleibt die andere Seite der Medaille, nämlich die individuelle Transformation und Anverwandlung solcher kollektiven, typischen Denkweisen hier eher unterbelichtet. Martin Lücke fasst die unterschiedliche Herangehensweise von Literatur- und Geschichtswissenschaft an (auto-)biographische Texte folgendermaßen zusammen:

Während hier der Historiker seine Vorstellungen von historisch bedeutsamen Ereignissen zur heuristischen Folie der Textauswertung macht, würde die Literaturwissenschaft vermutlich genau andersherum vorgehen und zuerst den Blick auf die Erzählung des autobiographischen Autors richten. Ergebnis einer solchen Erzählanalyse könnte dann sein, anhand der erzählerisch als besonders markierten Lebensstationen des Verfassers nach einer historischen Bedeutung dieser Ereignisse in der ‚großen Geschichte‘ zu suchen.⁹⁰⁸

Geschichts- und Literaturwissenschaft bzw. -didaktik müssten also auch hier ihre genuinen Stärken vereinen. Dabei kann die Typenfixierung der historischen Disziplin der Literaturdidaktik auch als kritisches Korrektiv dienen, denn letztere berücksichtigt zwar stärker die formalen und ästhetischen Besonderheiten (auto-)biographischer Texte, begreift diese aber häufig ‚genieästhetisch‘ als reinen Ausdruck von Individualität – auch weil Diskursanalyse und Sozialgeschichte der Literatur (im Sinne der Produktions- und Rezeptionsbedingungen) in der Schule noch kaum angekommen sind.

Bei der Behandlung von (Auto-)Biographik im Unterricht müssen historisches Wissen und literarische Kompetenz stärker vernetzt werden: Gerade (auto-)biographische Texte stehen als historische Quellen und literarische Werke an der Schnittstelle zwischen personaler und kollektiver Identitätsbildung, weisen also kollektiv-typische und persönlich-individuelle Einflussfaktoren auf. Gerade das macht ihren Reiz als Bindeglied zwischen ‚allgemeiner,

906 Vgl. Ziemann 2006, 74

907 Vgl. Hämmerle 2006

908 Lücke 2014, 84

großer Geschichte‘ und persönlicher Zeitzeugenschaft aus. Daher ist es angezeigt, sowohl im Geschichts- als auch im Literaturunterricht verstärkt mit multiperspektivischen Lernarrangements zu arbeiten, denn gerade durch den Vergleich zweier oder mehrerer gattungs- oder themengleicher Texte (z. B. Jugentagebücher/Feldpostbriefe) werden auf induktive Weise sowohl kollektiv vermittelte oder mentalitätsgeschichtlich bedingte Gemeinsamkeiten als auch individuelle Unterschiede deutlich. Darüber hinaus kann es in solchen Arrangements sinnvoll sein, Ego-Dokumente durch andere Quellenarten, z. B. Zeitungsberichte, Schlagzeilen, Fotos etc. bzw. beschreibend-erklärende historiographische Texte zu ergänzen, um einerseits eher kollektiv vermittelte und andererseits eher individuelle Sichtweisen auf ein bestimmtes historisches Geschehen stärker zu akzentuieren.

3.5.2 Selektion historischer Fakten

Vergleicht man Lexikonartikel oder Auszüge aus Schulbüchern zu einem bestimmten Autor, so zeigt sich schnell das Problem der Selektion biographischer Fakten/Ereignisse. Möglicherweise sagt ein Vergleich von Lexika unter diesem Aspekt unter Umständen mehr über das betreffende Nachschlagewerk aus als über die biographierte Person selbst. Intention, Konzeption und Entstehungskontext der zurate gezogenen Quelle müssen also mitreflektiert werden, ebenso deren Medialität und Zielgruppe. Durch den Vergleich biographischer Kurztexte kann also implizit Medienkompetenz aufgebaut werden. Den Schülern/innen wird bewusst: Selektion ist zugleich Deutung. Diese Erkenntnis ist auch möglich, wenn man verschiedene tabellarische Kurzbiographien von Autoren vergleicht, wie sie oft zu Beginn oder am Ende von biographischen Monographien abgedruckt sind.⁹⁰⁹ Schüler/innen merken bei einem solchen Vergleich im Idealfall, welche Informationen bei der Selektion biographischer Fakten bewusst oder unbewusst übergangen wurden und welche Rückschlüsse dies auf die Intention des/der Biograph/inn/en bzw. die Einschätzung der biographierten Person zulässt.

Um die Probleme biographischer Selektion zu erfassen, sollten die Schüler/innen folgende Kurzbiographien über Thomas Mann zunächst lesen und dazu die anschließenden Aufgaben zum Problemfeld der biographischen Selektion aus der subjektiven Perspektive des Biographen bearbeiten:

909 Vgl. dazu Wrobel 2011, 41

- Helmuth Nürnberger: Geschichte der deutschen Literatur⁹¹⁰ (vgl. Abb. 1)
- Wucherpfeffnig, Wolf: Deutsche Literaturgeschichte⁹¹¹ (vgl. Abb. 2)
- Klett-Autorenlexikon Online⁹¹² (vgl. Abb. 62)
- Witte, Lars: Thomas Mann / Biographie⁹¹³ (vgl. Abb. 3)
- Referat: Biographie und Lebenslauf. Thomas Mann⁹¹⁴ (vgl. Abb. 4)

Vergleichen Sie die Biographien Thomas Manns im Klett-Autorenlexikon Online und bei Helmuth Nürnberger!

Welche unterschiedlichen Themenschwerpunkte setzen die Verfasser jeweils bei der Darstellung des Lebens und Werks Thomas Manns?

Kann man aus dieser Schwerpunktsetzung verschiedene Aussageabsichten des Autors ableiten?

Wie wollte der Biograph den Autor Mann jeweils darstellen?

Den Schülern/innen sollte klar werden: Durch die Auswahl und das Weglassen von Informationen wird das Bild des Künstlers entscheidend verändert. Das gilt z. B. bezüglich der Darstellung von Manns politischer Haltung während des Nationalsozialismus in den Kurzbiographien auf www.xlibris.de, www.e-hausaufgaben.de sowie im Klett-Autorenlexikon *online*.

3.5.3 Periodisierung und Epoche

Ein weiteres Problem der Literaturgeschichtsschreibung ist das der Periodisierung. So umfassen Literaturepochen, je nach Modell, unterschiedliche Autoren und Zeiträume, teilweise unterscheiden sich die Begrifflichkeiten für Epochen (z. B. „Schwäbische Romantik“, „Schwäbische[r] Dichterkreis“⁹¹⁵ etc.) oder haben in anderen Ländern und Kulturkreisen eine andere Bedeutung (z. B. *Klassik* in Frankreich, *Romantik* in England). Hinzu kommt die oben schon erwähnte ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘ (vgl. z. B. Überschneidung von *Klassik* und *Romantik* bzw. *Impressionismus*, *Symbolismus* und *Expressionismus* am *Fin de siècle*).

910 Vgl. Nürnberger 1998, 351 ff.

911 Vgl. Wucherpfeffnig 1996, 264 ff.

912 Vgl. http://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lexikon_suchergebnis_artikel&extra=Editionen-Online&artikel_id=452862&inhalt=&meinesuche=Autoren-Lexikon (Stand 21.11.2022)

913 Vgl. <http://www.xlibris.de/Autoren/Mann/Biographie> (Stand 21.11.2022)

914 Vgl. <http://www.e-hausaufgaben.de/Referate/D3330-Mann-Paul-Thomas-Biographie-Referat.php> (Stand 21.11.2022)

915 Zimmer 2014, 35; vgl. auch Zimmer 2012, 246 f.

Die Konstruktivität von Epochenbegriffen und -konzepten findet zwar in den meisten Schulbüchern Erwähnung, praktisch wird ihr jedoch kaum Rechnung getragen. Ähnlich sieht es in den Lehrplänen aus: Im Berliner Gymnasiallehrplan findet die Problematisierung von Epochenbegriffen lediglich kurz Erwähnung⁹¹⁶, auch ist dort – ähnlich wie im Gymnasialcurriculum Nordrhein-Westfalens von 1999 – von „Epochenumbrüche[n]“⁹¹⁷ die Rede, und zwar nur von solchen, die als für die Gegenwart bedeutend angesehen werden. Weiters werden dort ‚Makro-Epochen‘ erwähnt, die das gängige Epochenraster konterkarieren, was auf einer didaktischen Meta-Ebene zwar einer Reflexion der Konstruktivität von Epochen entspricht, doch ist es zweifelhaft, ob dies den Schülern/innen auffällt. Zudem ist die Konstruktion von ‚Makro-Epochen‘, wie sie im Lehrplan von Nordrhein-Westfalen zugrunde gelegt wird, literaturwissenschaftlich aus guten Gründen umstritten.⁹¹⁸

Versucht man sich, wie in dieser Arbeit intendiert, dem Epochenkonzept nicht über Definitionen und abstrakte Merkmale, sondern induktiv-biographisch zu nähern, so lautet eine zentrale Frage: Ist ein Autor (sein Werk, seine Biographie) typisch für eine Epoche oder konterkariert er das vorherrschende Epochenkonzept? Während z. B. Goethe wie kaum ein anderer Autor paradigmatisch für die *Klassik* steht, ist etwa Kafka nirgends so richtig einzuordnen. Gleichzeitig wird Goethe mindestens zwei weiteren Epochen zugewiesen, die wiederum zusammengenommen, häufig als ‚Goethezeit‘ bezeichnet werden.

Epochenbegriffe treffen immer nur auf einige Autoren eines bestimmten Zeitabschnitts zu und bisweilen auch nur auf bestimmte Teilaspekte ihres Werks. So wird beispielsweise in keinem Schulbuch erwähnt, dass Goethe bei weitem nicht der erfolgreichste Autor der ‚Goethezeit‘ war, sondern – zumindest was die Bühne betrifft – sein Intimfeind August von Kotzebue, den die meisten Schüler/innen nur aus dem Geschichtsunterricht kennen. Vergleicht man Biographien mit Epochenkonzepten, so sind Leben und Werk kaum zu trennen, Abweichungen und auch Übereinstimmungen zwischen Biographien

916 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2006 (Rahmenlehrplan 2006; im Rahmenlehrplan 2014 findet die „Problematisierung des Epochenbegriffs“ jedoch keine explizite Nennung mehr).

917 Vgl. ebd., 22; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, 18. Inzwischen ist in Nordrhein-Westfalen ein neuer Lehrplan in Kraft (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014).

918 Vgl. Engel 2014

und Epochenkonzepten lassen sich über das Werk eines Dichters nachweisen, sie lassen sich jedoch eventuell auch über biographische Fakten konstruieren, zum Beispiel über die Kontakte von Dichtern untereinander, programmatische Auseinandersetzungen, Zusammenschlüsse etc. („literarisches Leben“). Gängige Epochenkonzepte sind oft starr, Biographien (verstanden als untrennbare Einheit von Leben und Werk) dagegen dynamischer und können nicht nur, wie in Goethes Fall, mehrere Epochen umgreifen, sondern sogar weit voneinander entfernte Epochen miteinander verbinden. So lautete z. B. der Titel einer Tagung über den Gegenwartsautor Helmut Krausser „Helmut Krausser und die Gegenwartsliteratur der Romantik“ (07.10.2007, Literaturhaus München)⁹¹⁹, weil Helmut Krausser literarische Verfahrensweisen benutzt, die eigentlich typisch für die *Romantik* sind, und unter gewissen Voraussetzungen kann man auch Helmut Kraussers Selbstinszenierung als Autor als ‚typisch romantisch‘ ansehen.

Entnimmt man Autorenbiographien nicht klassischen Literaturgeschichten, sondern Porträtsammlungen oder Prosopographien, fällt es einem oft nicht leicht, die betreffenden Autoren – falls dies in dem entsprechenden Sammelwerk nicht geschieht – literarischen Epochen zuzuordnen. Bei Goethe, dessen Werk drei bis vier Epochen umfasst, ist dies der Fall, bei anderen Autoren – z. B. Friedrich Hölderlin, Heinrich von Kleist, Heinrich Heine oder Annette von Droste-Hülshoff – spricht man davon, dass sie an der Schwelle von einer zur anderen Epoche ständen. Bisweilen behilft man sich mit Epochenfiliationen, zum Beispiel dem Konstrukt der *schwarzen Romantik*, der häufig E.T.A. Hoffmann zugerechnet wird.

Folgende Übungen sind geeignet, um im Unterricht festgefügte Epochenbegriffe zu hinterfragen – natürlich erst, wenn diese – am besten anhand prototypischer Texte – eingeführt wurden: Peter Braun⁹²⁰ (Abb. 23) und Marcel Reich-Ranicki⁹²¹ (Abb. 10) zeichnen in ihren Porträts E.T.A. Hoffmann als *atypischen* Vertreter der *Romantik*. Auch Schüler/innen können dazu angehalten werden, anhand der beiden Kurzbiographien Brauns und Reich-Ranickis sowie ausgewählter Textauszüge aus Werken E.T.A. Hoffmanns und weiterer biographischer Texte der Frage nachzugehen, inwiefern Hoffmann in die Epoche passte und inwiefern nicht. Bei dieser Aufgabe wird überdies der im schulischen

919 Vgl. <http://www.literaturhaus-muenchen.de/veranstaltung/items/1141.html> (Stand 22.11.2022)

920 Vgl. Braun 2006, 70–79

921 Vgl. Reich-Ranicki 2014, 131–133

Kontext in der Regel nationalliterarische Fokus überwunden, denn Braun und Reich-Ranicki verweisen auf globale Entwicklungen, auf Hoffmanns internationalen Erfolg und seine ausländischen Nachahmer. Zum anderen deuten die beiden Porträts E.T.A. Hoffmanns an, wie modern der Autor war und welchen großen Einfluss sein Schreiben auf spätere Literaten hatte, sodass sein Werk nur bedingt als ‚romantisch‘ bezeichnet werden kann. Braun stößt in seinem Text z. B. immer wieder ‚Zeitfenster‘ auf, mit denen er die Biographie Hoffmanns *nicht* im Rahmen gängiger literaturhistorischer Epochenmerkmale kontextualisiert, sondern vielmehr dessen Werk im Rahmen zeitgenössischer, typischer moderner Phänomene, z. B. der industriellen Revolution, Technisierung und ‚Szientifizierung‘ verortet.

Das Aufbrechen gängiger Epochenstereotype, sodass ein Bewusstsein für die ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘ bei den Schülern/innen entsteht, wird auch mit der Aufgabe erreicht, Texte von Dichtern, die ‚zwischen zwei Epochen stehen‘, der einen oder anderen Epoche zuzuordnen. Als Beispiel werden hier vier Gedichte Anette Droste-Hülshoffs herangezogen (vgl. Abb. 91): „Die Vergeltung“⁹²² (1842), „Die Krähen“⁹²³ (1844) (die ersten drei Strophen, beide eher realistisch), „Im Grase“⁹²⁴ (1844) und „Das Haus in der Heide“⁹²⁵ (1842) (beide eher *biedermeierlich*). Als Anhaltspunkte dienen den Schülern/innen dabei Epochenbeschreibungen, die Schulbüchern entnommen sind⁹²⁶ (vgl. Abb. 84 und Abb. 85).

Vertiefend schließt sich dieser Aufgabe eine weitere an, bezogen auf die dämonisch-düsteren Texte der Droste (z. B. „Der Knabe im Moor“⁹²⁷ (1842), „Vorgesichte“⁹²⁸ (1842) etc.):

Wie passen diese Texte in das Epochenraster Biedermeier – Realismus? Gibt es thematische und stilistische Anklänge an andere Epochen? (z. B. ‚schwarze Romantik‘)

Das Spannungsverhältnis von Biographie und Epoche werde besonders deutlich, wenn es um die „Epochalität der eigenen Gegenwart“⁹²⁹ gehe, so

922 Vgl. Droste-Hülshoff 1998, 1603 ff.

923 Vgl. Droste-Hülshoff 1997, 780 ff.

924 Vgl. Droste-Hülshoff 1998, 1846 ff.

925 Vgl. Droste-Hülshoff 1997, 810 ff.

926 Vgl. Rainer, Kern u. Rainer, 183; vgl. Madsen 2012, 192

927 Vgl. Droste-Hülshoff 1997, 816 ff.

928 Vgl. Droste-Hülshoff 1998, 1460 ff.

929 Korte 2003, 9

Christian Dawidowski, denn Schüler/innen seien sehr schnell überfordert, wenn sie die eigene Gegenwart/Gegenwartsliteratur beurteilen sollten, die sie eben nicht in bequeme ‚Ordnungsschubladen‘ einsortieren könnten, wie sie es sonst aus der Literaturgeschichte gewohnt seien⁹³⁰. Bereits das zwanzigste Jahrhundert mit seiner Vielzahl literarischer Strömungen bietet hier genug Stoff für die Problematisierung von Epochenkonzepten. Welcher literarischen Strömung ist z. B. Thomas Bernhard zuzuordnen? Gibt es eine eigene Literatur(-geschichte) Österreichs, der Schweiz oder der DDR, deren Periodisierung von der der bundes-/westdeutschen abweicht? Allein die kritische Reflexion der zur Periodisierung des 20. Jahrhunderts, insbesondere der Nachkriegszeit, herangezogenen Begrifflichkeiten und ihrer etymologischen Wurzeln („Neue Sachlichkeit“, „Trümmerliteratur“, „68er“, „Neue Subjektivität“, „Popliteratur“ etc.) macht die Aufgabe deutlich, die Stephen Greenblatt für unerfüllbar hält: Eine globale literaturhistorische Rahmenerzählung zu schreiben, die der Ausdifferenzierung, Pluralisierung und Individualisierung des literarischen Lebens/Diskurses im 20. und 21. Jahrhundert Rechnung trägt. Die Lösung findet Greenblatt im Anekdotischen.⁹³¹ Von dort aus ist der Weg zur Biographie nicht weit.

Das Hinterfragen von Epochenbegriffen hat keinesfalls zum Ziel, diese komplett aus dem Unterricht zu verbannen, sind sie doch wichtige Bestandteile des kulturellen Gedächtnisses und als Termini unverzichtbar zur Teilnahme an literarischer Metakommunikation. Epochenkonzepte dürfen jedoch nicht absolut gesetzt und ihre Bestätigung zum Selbstzweck werden, wie dies leider in der schulischen Praxis allzu oft geschieht, wenn Autoren in Epochen Schubladen gesteckt werden und es das Hauptziel des Interpretierens ist, bestimmte Epochenmerkmale an Werken aufzuweisen. Selbst wenn das gelingt, so ist mit Ulf Abraham zu fragen, was damit didaktisch gewonnen sei (vgl. Kap. 4.7).⁹³²

3.5.4 Historisches Gattungsbewusstsein

Um eine historische Person, etwa einen Autor, kritisch und multiperspektivisch wahrzunehmen, ist eine reichhaltige, aber auch disparate und widersprüchliche Quellenlage günstig. Um diese zu nutzen, bedarf es aber der Kompetenz, die Textualität und Medialität von historischen Quellen richtig

930 Vgl. Dawidowski 2003; vgl. dazu auch Kauffmann 2014

931 Vgl. Greenblatt 2000a

932 Vgl. Abraham 1994, 91

einzuschätzen. Wie oben gezeigt, werden (auto-)biographische Texte von Autoren in Schulbüchern literarischen Texten oft als Interpretationshilfen beigelegt, auf die Gattung, der sie angehören und ihre Geschichte, wird jedoch so gut wie nie eingegangen. Die Textualität, Medialität von (auto-)biographischen und anderen Paratexten (z. B. Brief oder Tagebuch), die im Literaturunterricht als ‚Kontextualisierungsmaterial‘ vorkommen – auch im synchronen Querschnitt und diachronen Längsschnitt – zu reflektieren, wäre nicht nur ein wichtiger Beitrag zum Umgang mit Sachtexten und zur Didaktik des materialgestützten Schreibens, sondern auch zur literarischen Bildung und quellenkritischen Kompetenz, die ja auch im Geschichtsunterricht aufgebaut werden soll. Diese setzt natürlich auch Wissen über Autor, Adressat/innen, Entstehungskontext und Epoche eines Quellentextes voraus, das im Einzelfall variiert. Um z. B. den Quellenstatus von Goethes „Italienischer Reise“⁹³³ (1816) beurteilen zu können, die der Autor ca. 30 Jahre nach seinem Italienaufenthalt niederschrieb und die sich in Auszügen in vielen Schulbüchern findet, sind biographische und literaturhistorische Kenntnisse nötig, dasselbe gilt für Eckermanns „Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens“ (1836) oder Goethes Autobiographie „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“ (1833), aber auch für Bildquellen, zum Beispiel das bekannte Tischbein-Porträt von Goethe („Goethe in der Campagna“, vgl. Kap. 3.4.9). Hier tut sich in gewisser Hinsicht eine Aporie auf, da die Beurteilung von Quellentexten, durch die Schüler/innen etwas über eine/n Autor/in oder eine Epoche und ihre literarischen Konventionen lernen sollen, bereits Wissen über diese erfordert. Allerdings kann die Arbeit mit solchen Quellen auch eine hermeneutische Spiralbewegung in Gang setzen, in der die Begegnung mit historischen, z. B. autobiographischen Quellen, ein vertieftes Interesse an Autor und literaturgeschichtlichem Kontext hervorruft und so zur weiteren Recherche motiviert, deren Ergebnisse die Ausgangsquellen wiederum in anderem Licht erscheinen lassen.

Wie bereits oben angedeutet, sollten in Hinblick auf Quellenarbeit vermehrt Synergieeffekte zwischen Deutsch- und Geschichtsunterricht entstehen. Auch die Geschichtsdidaktik sieht Quellenkritik als eines ihrer Hauptziele an. Michael Sauer entwickelte z. B. einen Kriterienkatalog für das Erschließen von Textquellen, der die Kategorien „Verfasser“, „Entstehung“,

933 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1992

„Quellengattung“, „Thema und Aussage“, „Adressaten und Intention“ und „Darstellungsweise“⁹³⁴ umfasst. Aus textlinguistischer bzw. literaturwissenschaftlicher Sicht kann dieses relativ grobe Raster z. B. durch „Textfunktion“, „Textentfaltungsmuster“⁹³⁵ und verschiedene narratologische Kriterien ergänzt werden. Für den Aufbau von „,Gattungskompetenz‘“⁹³⁶ (Hans-Jürgen Pandel), die auch zahlreiche Geschichtsdidaktiker im Hinblick auf das Quellenstudium fordern, können sich die Fächer Deutsch und Geschichte gegenseitig ergänzen: Für die strukturelle Beschreibung von Texten hält die Germanistik ein differenzierteres Instrumentarium bereit, während die Historiographie u. U. mehr textexternes Wissen einbringen kann, da sie potentiell alle gesellschaftlichen Bereiche zum Gegenstand hat. Kompetenzen im Umgang mit historischen Quellen können auch über produktionsorientierte Aufgaben vermittelt werden. Zur Anwendung kommen im Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht ähnliche Verfahren wie im Literaturunterricht bei der Interpretation literarischer Primärtexte: etwa das ‚Zerschnipseln‘ und Wiederaussetzen, das Zu-Ende-Schreiben, die Konzeptualisierung des Verfassers, das bewusste Einfügen von Anachronismen und Fehlern (‚Fälschungen‘), Lücken und Schwärzungen seitens der Lehrkraft etc.

Um den Umgang mit Quellen am biographischen Gegenstand zu erlernen, bietet sich die in Kap. 2.4.8 dargestellte Trennung Annette Droste-Hülshoffs von ihrem Geliebten Heinrich Straube an, die in drei Kurzbiographien auf unterschiedliche Weise beschrieben wird. Aufgrund dieser Abweichungen sollen die Schüler/innen die Quellenlage selbsttätig erschließen. Erleichtert wird dies durch zwei von Walter Gödden erstellte Chroniken über das Leben Annette von Droste-Hülshoffs⁹³⁷. Hier können die Schüler/innen für den Zeitpunkt des betreffenden Ereignisses und seine Nachwirkungen (August 1820 – ca. August 1821) nach Quellenbelegen, hauptsächlich in Form von Briefen, suchen. Aus den bei Gödden erwähnten Quellen können sie wichtige auswählen und sichten, da Gödden im Literaturverzeichnis alle von ihm verwendeten Editionen anführt. Zu diesem Zweck müssen die Schüler/innen eine Universitäts- oder Ortsbibliothek aufsuchen. Eine Erleichterung für die Schüler/innen ist es in

934 Sauer 2012a, 180 ff.

935 Brinker 2001, vgl. auch Kap. 2.3.1

936 Hans-Jürgen Pandel, zit. n. Sauer 2012b, 88

937 Vgl. dazu Gödden 1994; Gödden 1996; Gödden 1987. Im Text ist von zwei Chroniken die Rede.

diesem Fall, das betreffende Quellenkorpus in einem Reader *online* oder in Print-Form zur Verfügung zu stellen.

Bei der Bewertung der einzelnen Quellen wird es vor allem auf Verfasser/innen und Adressaten/innen der Briefe ankommen und auf ihr Verhältnis zueinander. Dazu müssen die Schüler/innen eventuell weitere Monographien und biographische Literatur über Annette von Droste-Hülshoff heranziehen, um Informationen über die jeweiligen Verfasser der Briefe zu erhalten (v.a. über Heinrich Straube, August von Arnswaldt, Anna von Haxthausen, August von Haxthausen, die wohl beide an der Intrige beteiligt waren, eventuell auch über die Mutter der Droste, Therese-Louise von Droste-Hülshoff, geb. von Haxthausen, und die ältere Schwester der Droste, Jenny von Laßberg, geb. von Droste-Hülshoff). Da es sich vermutlich um eine geheime Verschwörung gegen die Droste handelte, sind der Ton der Briefe, die vordergründig in den Briefen geäußerten An- und Absichten, vermutlich in einigen Fällen zu hinterfragen. Auch die Gattung ‚Brief‘ in ihrer spezifischen Ausformung zu Beginn des 19. Jahrhunderts muss thematisiert werden. Bei Auszügen aus dem Tagebuch der Droste ist ebenfalls eine Reflexion der Gattung vonnöten.

Da die Trennung von Straube im Werk der Droste nirgends eindeutig thematisiert wird, können keine literarischen Texte als Quellen herangezogen werden. In anderen literaturgeschichtlichen Streitfällen ist dies durchaus schon erfolgt, obwohl diese Praxis umstritten ist, so z. B. im Fall der von Goethe in den „Römischen Elegien“⁹³⁸ (1795) besungenen „Faustine“⁹³⁹. Der literarische Text darf bei einem solchen Vorgehen aber nicht der einzige Quellenbeleg sein, es müssen weitere, außerliterarische, hinzukommen.

Über Goethes Leben wissen wir viel, oder besser, glauben wir, viel zu wissen. Eine Unzahl von Quellen dokumentiert sein Leben, doch sie alle sind unterschiedlich perspektiviert und zuverlässig. Bezogen auf Goethes Italienreise können wir z. B. auf verschiedene autobiographische Quellen zurückgreifen, auf Goethes literarischen Reisebericht „Die italienische Reise“ (1816): in dem er nach ca. 30 Jahren rückblickend seinen Italienaufenthalt schildert und im Nachhinein zum klassischen Bildungsgang stilisiert:

938 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1887a, 231 ff.

939 ebd., 257

Den 10. November 1786.

Ich lebe nun hier mit einer Klarheit und Ruhe, von der ich lange kein Gefühl hatte. Meine Übung, alle Dinge wie sie sind zu sehen und abzulesen, meine Treue, das Auge licht sein zu lassen, meine völlige Entäußerung von aller Präntention kommen mir einmal wieder recht zu statten und machen mich im Stillen höchst glücklich. Alle Tage ein neuer merkwürdiger Gegenstand, täglich frische, große, seltsame Bilder und ein Ganzes, das man sich lange denkt und träumt, nie mit der Einbildungskraft erreicht. [...].

Der Geist wird zur Tüchtigkeit gestempelt, gelangt zu einem Ernst ohne Trockenheit, zu einem gesetzten Wesen mit Freude. Mir wenigstens ist es, als wenn ich die Dinge dieser Welt nie so richtig geschätzt hätte als hier. Ich freue mich der gesegneten Folgen auf mein ganzes Leben.

Und so laßt mich aufraffen, wie es kommen will, die Ordnung wird sich geben. Ich bin nicht hier, um nach meiner Art zu genießen; befließigen will ich mich der großen Gegenstände, lernen und mich ausbilden, ehe ich vierzig Jahre alt werde.⁹⁴⁰

Diese Perspektive Goethes wird in der Regel von Schulbüchern unkritisch übernommen, zumal sie auch von vielen Briefen bestätigt wird, die Goethe aus Italien schreibt, zum Beispiel an Frau von Stein:

Ich kann nicht genug sagen, was mir meine sauer erworbnen Kenntniße der natürlichen Dinge die doch der Mensch als Materialien braucht und zu seinem Nutzen verwendet überall helfen und mir die Sachen aufklären. So ist mir die Mineralogische und Oryktologische Kenntniß der Steine ein großer Vorsprung in der Baukunst.

Auf dieser Reise hoff ich will ich mein Gemüth über die schönen Künste beruhigen, ihr heilig Bild mir recht in die Seele prägen und zum stillen Genuß bewahren. Dann aber mich zu den Handwerckern wenden, und wenn ich zurückkomme, Chymie und Mechanik studiren. Denn die Zeit des Schönen ist vorüber nur die Noth und das strenge Bedürfniß erfordern unsre Tage.

Ich habe schon Vorgesandcken und Vorgefühle über das Wiederaufleben der Künste in Italien, in der Mittlern Zeit, und wie auch diese Asträa wieder bald die Erde verlies und wie das alles zusammenhängt. Wie mir die Römische Geschichte entgegen steigt! Schade schade meine Geliebte! alles ein wenig spät. O daß ich nicht einen klugen Engländer zum Vater gehabt habe, daß ich das alles allein, ganz allein habe erwerben und erobern müssen, und noch muß.⁹⁴¹

Aber es gibt auch Briefe und Tagebuchaufzeichnungen, die, bedingt durch andere Adressaten und Kommunikationsabsichten, andere Aspekte von Goethes Italienaufenthalt hervorheben, so z. B. zwei Briefe an Herzog Karl August, damals Goethes einziger Vertrauter in Liebesdingen. Solche Quellen geben einen Eindruck von Goethes ‚geheimem Leben‘ in Italien, das er in seinem

940 Goethe, Johann Wolfgang von 1903, 212 f.

941 Goethe, Johann Wolfgang von 1887d, 265 f.

offiziellen, der Gräfin von Stein zugeeigneten Reisejournal, verschweigt. So bringen die beiden erwähnten Briefe an Karl August Licht in das Rätsel „Faustine“, das die Germanistik bis heute beschäftigt:

Sie schreiben so überzeugend, daß man ein cervello tosto sein müßte, um nicht in den süßen Blumen Garten gelockt zu werden. Es scheint daß Ihre gute Gedancken unterm 22. Jan. unmittelbar nach Rom gewürckt haben, denn ich könnte schon von einigen anmutigen Spazirgängen erzählen.⁹⁴²

Diese Woche geht im Taumel vorüber, man muß mit dem Strome fortziehen. Sobald uns der dritte Feyertag erschienen ist mache ich ernstliche Anstalt zur Abreise. Ich erwarte noch einiges von Neapel, habe für mich und andre mancherley in Ordnung zu setzen, sovielerley Fäden abzulösen, die sich dieses Jahr angesponnen und seit Ihrem Maynzer Briefe sich mit einiger Sicherheit fester geknüpft haben. Alles übersehen, glaube ich Ende Aprils gewiß in Florenz zu seyn.⁹⁴³

Goethes amouröse und sexuelle Erlebnisse passen so gar nicht in das Bild, das der Dichter in der „Italienischen Reise“ (1816) und den meisten Briefen nach Hause von sich zeichnen will. Deshalb vernichtet er auch nach der Publikation seiner „Italienischen Reise“ (1816) seine privaten Reisenotizen, in denen vermutlich auch über „Faustine“ einiges zu lesen stand, da ja schon die „Römischen Elegien“ (1795), obwohl fiktive Texte, einigen Anstoß erregten. Zeitlebens schwieg Goethe über „Faustine“, in seinen Gesprächen mit Eckermann bestreitet er sogar indirekt ihre Existenz, nachdem er eine Aufforderung des Bayernkönigs Ludwig I. erhalten hat, die Identität seiner römischen Geliebten preiszugeben:

Die Elegien liebt er besonders; er hat mich hier viel damit geplagt, ich sollte ihm sagen, was an dem Faktum sei, weil es in den Gedichten so anmutig erscheint, als wäre wirklich was Rechtes daran gewesen. Man bedenkt aber selten, daß der Poet meistens aus geringen Anlässen was Gutes zu machen weiß.⁹⁴⁴

Dass „Faustine“, die vermutlich anders hieß, tatsächlich existiert hat und dass sie für Goethe mehr als eine bedeutungslose Liebelei war, dafür führt Roberto Zapperi zahlreiche sehr überzeugende Quellenbelege ins Feld, etwa Goethes Küchenzettel in Rom, einen anonymen Liebesbrief aus dem Nachlass sowie einschlägige amtliche Dokumente, z. B. römische Gemeinde- und Kirchenregister

942 Brief an Herzog Carl August vom 16. Februar 1788, zit. n. Goethe, Johann Wolfgang von 1890b, 347

943 Brief an Herzog Carl August vom 17. und 18. März 1788, zit. n. ebd., 356. Vgl. dazu auch Zapperi 1999, 201 ff.

944 Goethe im Gespräch mit Eckermann, 8. April. 1829, zit. n. ebd., 205.

aus Goethes römischer Wohnumgebung. So erweisen sich also u. U. auch – wenn wie im Fall der römischen Elegien zuverlässige außerliterarische Zeugnisse hinzukommen – literarische Werke als biographische Quellenbelege, wenngleich hier höchste Vorsicht geboten ist.

Zusammengefasst: Am Beispiel von Goethes Italienreise und der verschiedenen Quellen, aus denen wir von ihr wissen, lässt sich im Unterricht gut die Perspektiviertheit und Zuverlässigkeit von historischen, insbesondere (auto-)biographischen Quellen, wie Briefen und Tagebuchaufzeichnungen, zeigen. Hinzu kommen im Fall von Goethe weitere ‚autobiographische Apokryphen‘ in Form von Gesprächsprotokollen aus der Hand Dritter. In der Ausgabe Woldemar Freiherr von Biedermanns⁹⁴⁵ umfassen diese Gesprächsprotokolle, deren bekannteste Eckermanns „Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens“⁹⁴⁶ (1836) sein dürften, zehn Bände. Der prekäre Status, besonders von Eckermanns Notizen, wird deutlich, wenn man dessen Verhältnis zu Goethe bedenkt, das als das eines Verehrers oder ‚Jüngers‘ bezeichnet werden kann. Immerhin arbeitet Eckermann fast zehn Jahre quasi unentgeltlich für Goethe, was diesem den späteren, sicher nicht ganz unberechtigten Vorwurf der Ausbeutung Eckermanns eintrug. Darüber hinaus existieren selbstverständlich viele biographische Quellen aus der Hand Dritter über Goethe, vor allem in Form von Briefen. Wilhelm Bodes dreibändige Sammlung „Goethe in vertraulichen Briefen“⁹⁴⁷ und Konrad Kratzschs „Klatschnest Weimar“⁹⁴⁸ sind ein reicher Fundus solcher Texte. Doch auch hier gilt bei der Verwendung im Unterricht, solche Quellen, bei allem Unterhaltungswert, sorgfältig zu kontextualisieren.

Natürlich ist es unmöglich, den Schülern/innen detailliert den Status jeder einzelnen Quelle zu vermitteln, dennoch sollte bei ihnen ein Bewusstsein dafür entstehen, dass Quellen je nach Verfasser/in, Absicht sowie Adressat/in, Medium und Gattung unterschiedlich einzuschätzen sind.

3.5.5 Dekonstruktion historiographischer Texte

Komplementär zur Konstruktion historiographischer Erzähltexte aus historischen Quellen verhält sich in der Literaturgeschichte die kritische Beurteilung historiographischer Texte der Gegenwart, mit denen Schüler/innen in

945 Goethe, Johann Wolfgang von 1890a

946 Otto (Hg.) 1984

947 Vgl. Bode (Hg.) 1982a

948 Vgl. Kratzsch 2002

Schulbüchern, Literaturgeschichten und Lexika laufend konfrontiert sind. Auch die Geschichtsdidaktik betrachtet den kritischen Umgang mit solchen ‚Geschichtserzählungen‘ neben der Quellenkritik als eine zentrale im Geschichtsunterricht zu vermittelnde Kompetenz. Ein Stück weit wurde die Dekonstruktion derartiger Texte bereits oben unter dem Aspekt der Selektion historischer Fakten/Daten thematisiert, doch geht es bei der Analyse solcher Texte auch um deren sprachliche Kennzeichen, die Hinweise auf Textentfaltungsmodus und Textfunktion/-intention liefern. Beim Umgang mit Sachtexten stehen seit *PISA* vor allem Lesedidaktik und bloße Informationsentnahme im Fokus (vgl. KMK-Bildungsstandards und Mehrzahl der Publikationen zur Sachtextdidaktik), doch verweist Sigrid Thielking mit Recht darauf, dass Sachtexte auch persuasiv sein können und Meinungen beinhalten.⁹⁴⁹ Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass Sachtexte im Literaturunterricht meist nur Informationsfunktion haben, ihre eigenen Darstellungsweisen und Strukturen werden jedoch kaum reflektiert. Ein Bewusstsein für die Konstruktivität und Subjektivität von Sachtexten kann hier unter Umständen die Auseinandersetzung mit anspruchsvollen biographischer und metabiographischer Literatur der Gegenwart schaffen (z. B. von Wolfgang Hildesheimer, Dieter Kühn oder Günter de Bruyn⁹⁵⁰, vgl. Abb. 15, und Dieter Kühn⁹⁵¹, vgl. Abb. 123-127), die Verfahren der Selbstreflexivität entwickelt hat, die die Illusion von Objektivität, die die meisten historiographischen Texte vermitteln, durchbrechen.

Im Medienzeitalter steigen die Anforderungen an die Schüler/innen sowohl in Bezug auf Quellenkritik als auch auf Dekonstruktion von historischen Darstellungen. Eine erhöhte Kompetenz besonders bezüglich der Medialität von Quellen und von Geschichtserzählungen wird also in Zukunft nötig sein. Der Geschichtsdidaktiker Sebastian Woye konstatiert, dass multimediale und interaktive Geschichtserzählungen, wie sie im Internet existieren, auf Schüler/innen sehr motivierend, aber auch sehr manipulativ wirken können. Im Internet finden sich ungeheuer viele Geschichtserzählungen, die von Schülern/innen oft unkritisch rezipiert werden und deren Rezeption sich den „Auswahlroutinen bei Suchmaschinen“⁹⁵² verdankt statt profunder Recherche. Eine besondere didaktische Herausforderung stellt die Bewertung von literaturhistorischen

949 Vgl. Thielking 2005, 162

950 Vgl. Bruyn 1995

951 Vgl. Kühn 2002

952 Woye 2010, 110

und biographischen Darstellungen im Internet hinsichtlich ihrer Faktizität/Fiktionalität dar.

„Google“ und „Wikipedia“ stehen inzwischen nicht nur bei Schülern/innen, sondern, so der Geschichtsdidaktiker Waldemar Grosch, nach „informelle[n] Umfragen unter Lehrerinnen und Lehrern“⁹⁵³, auch bei diesen als Informationsquellen an erster Stelle. Das Problem bei der Informationsgewinnung aus dem Internet, ist, dass hier die oben erarbeiteten textpragmatischen Faktualitäts-/Fiktionalitätsindikatoren zwar eine Orientierungshilfe darstellen, vor allem aber „inhaltlich-semantische“⁹⁵⁴ Kriterien herangezogen werden müssen, um die Faktizität historiographischer und biographischer Texte zu überprüfen. Kurz gesagt: Multiperspektivität und Quellenstudium sind unvermeidlich. Denn auch Internetdarstellungen, die – rein textpragmatisch und stilistisch betrachtet – auf den ersten Blick inhaltlich seriös wirken, „sehr ausführlich, textlastig, mit Quellenzitaten, Fußnoten und einem Literaturverzeichnis ausgestattet und mit dem Namen des Verfassers gekennzeichnet“⁹⁵⁵ sind, können sich, so Grosch, mitunter als tendenziös und sogar politisch radikal herausstellen. Oft handelt es sich auch um „fragwürdige Amateurarbeiten“⁹⁵⁶, die allein durch ihr mediales Gepräge professionell erscheinen. Der Geschichtsdidaktiker Jan Hodel zieht einen treffenden Vergleich:

Das Internet für wissenschaftliche Zwecke zu nutzen, ist vergleichbar mit dem Versuch, in der Straßenbahn eine Diskussion über ein philosophisches Traktat Heideggers zu führen. Wenn man Glück hat, ist ein Professor der Philosophie dabei, oder ein Assistent, der über Heidegger promoviert. Vielleicht meldet sich auch ein Hobbyphilosoph zu Wort [...]. Unter Umständen berichten einige Schüler von ihrer letzten Philosophiestunde.⁹⁵⁷

Natürlich sind gerade im Internet die Manipulationsmöglichkeiten angeblicher Quellen besonders groß, von Foto-Montagen bis hin zum Einfügen ‚authentischer‘ Aktenzeichen reiche, so Grosch, das Spektrum.⁹⁵⁸ So entstehen im Extremfall „faktuale Erzählungen mit fiktiven Inhalten“⁹⁵⁹ oder schlicht Fälschungen, die für Schüler/innen nur schwer als solche erkennbar sind.

953 Grosch 2008, 23

954 Nickel-Bacon, Groeben u. Schreier 2000

955 Grosch 2008, 15

956 ebd.

957 Hodel 2002, 36

958 Vgl. Grosch 2008, 18

959 Klein u. Martínez 2009b, 5

Ohne Orientierung im Dickicht der oft fragwürdigen geschichtlichen und biographischen Darstellungen und/oder eine Selektion und Reflexion der Rechercheergebnisse gleicht ein pauschaler Rechercheauftrag an die Schüler/innen aus literaturhistorischer und biographischer Sicht einem Lotteriespiel. Grosch führt dafür u.a. folgende Gründe an⁹⁶⁰:

- Suchmaschinen wie „Google“ führen eine Vor-Selektion nach oft undurchsichtigen Kriterien durch und unterdrücken aus tatsächlichen oder angeblich rechtlichen Gründen bestimmte Seiten.
- Was bei „Google“ auf ‚Seite 2‘ der Suche erscheint, gerät oft gar nicht mehr in den Blick, obwohl sich auch dort sehr nützliche Adressen verbergen.
- Bei „Wikipedia“ erweist sich das zugrundeliegende Prinzip der demokratischen Konsensbildung bei vielen Themen als Problem:

Es gilt aber gerade als Qualitätskennzeichen der ‚Wikipedia, dass viele Autoren an den einzelnen Artikeln mitarbeiten und deshalb durch zahllose Bearbeitungsstufen am Ende ein uneingeschränkt konsensfähiger Beitrag entsteht. Manchen Befürwortern erscheint eine solche Vorgehensweise viel demokratischer und zuverlässiger als beispielsweise die einer letztlich anonymen ‚Brockhaus-Redaktion zu sein. Tatsächlich gibt es eine ganze Reihe sehr ordentlicher, ja sogar richtig gelungener ‚Wikipedia-Artikel, die historische Themen multiperspektivisch in ihrer Interdependenz aufarbeiten. Es ist aber höchst zweifelhaft, ob eine demokratische Konsensbildung bei historischen Themen überhaupt möglich ist: Man kann über die Kriegsschuldfrage 1914 (die übrigens in einem der guten Wikipedia-Artikel behandelt wird) zwar trefflich streiten, aber man kann nicht die Mehrheit darüber entscheiden lassen, welche Position die ‚richtige‘ ist. Der Konstruktcharakter der Geschichte verschwindet, abweichende Meinungen werden einem Mainstream untergeordnet, und letztlich erhält man das von den Geschichtsdidaktikern so intensiv bekämpfte geschlossene, kaum reflektierte Geschichtsbild: Die ‚Wikipedia‘ sagt uns am Ende doch, ‚wie es wirklich gewesen ist‘.⁹⁶¹

- Insbesondere im Feld der Biographik werden auf Wikipedia sogenannte ‚*Edit Wars*‘ ausgetragen, wie Grosch am Beispiel des Nobelpreisträgers Orhan Pamuk beschreibt:

So hat wiederum die ‚FAZ darauf aufmerksam gemacht, dass der Artikel über den Literaturnobelpreisträger Orhan Pamuk in der türkischen ‚Wikipedia‘ eine deutlich negative Wertung enthält – schließlich haben seine klaren Worte zum Armenier-Genozid ihm eine Klage wegen ‚öffentlicher Herabsetzung des Türkentums‘ eingebracht. Der türkische ‚Wikipedia-Artikel zu Pamuk veränderte sich seit dem

960 Vgl. Grosch 2008

961 ebd., 20 f.

12.10.2006, dem Tag der Bekanntgabe der Nobelpreis-Entscheidung, praktisch im Minutentakt, und Karen Krüger listet die Entwicklung recht detailliert auf. So schrieb ein Bearbeiter: ‚Seine [Pamuks] Ideen über die türkische Geschichte erfindet er aus dem Nichts, tut aber so, als seien sie einhellige Wahrheit‘. Dieser Passus wurde am 16.10. nach heftiger Diskussion aus dem Artikel gestrichen. Dafür schrieb ein anderer, anonym Bearbeiter am 17.10.: ‚Pamuk hat den Nobelpreis nicht seinem literarischen Schaffen zu verdanken, sondern der armenischen Diaspora‘. Noch am gleichen Tag ergänzte ein weiterer ‚Wikipedianer‘: ‚Dieser ehrlose Mensch kann kein Türke sein. Man sollte seine DNS testen. Diesen französischen Idioten (hier spielt er darauf an, dass in Frankreich die Leugnung des Armenier-Genozids zum Straftatbestand erklärt worden ist) empfehle ich seine Bücher, ich werde eines Tages die Häuser der Armenier damit anzünden.‘ Der Schreiber dieser Zeilen wurde daraufhin mit der ‚Wikipedia-Höchststrafe belegt, der Sperrung seines Zugangs. Inzwischen heißt es in der aktuellen Version, Pamuk sei ‚wegen seiner Äußerungen über Armenier und Kurden‘ angeklagt worden – die Worte Genozid oder Völkermord werden vermieden.⁹⁶²

Dennoch gibt es, besonders bei weniger kontroversen Themen, auch viele gelungene Einträge, Autoren und deren Werk betreffend:

Dass es auch anders gehen kann, beweist ein Beispiel aus der Literaturwissenschaft: inzwischen gibt es ein ‚Wiki‘ zu ‚Thomas Pynchon‘ – eigentlich sogar drei, die jeweils einem seiner Werke gewidmet sind. Sie enthalten Annotationen zu den einzelnen Seiten, erläutern Begriffe und geben weiterführende Leseempfehlungen. Aber es handelt sich dabei ja auch um ein Thema, bei dem nicht in ähnlicher Weise Minenfelder lauern wie im Fach Geschichte. Historische Phänomene kann man nicht mit Mehrheitsentscheidungen klären und gleichzeitig die Gefahren des Mainstreaming und der konsensbasierten Ideologisierung vermeiden.⁹⁶³

In vielen Fällen ist daher ein multiperspektivischer Vergleich mit anderen Geschichtsdarstellungen zum selben Thema, sei es aus dem Internet oder aus einschlägiger Fachliteratur, besonders aber die Betrachtung historischer Quellen der einzige Weg, um die Faktizität und damit Zuverlässigkeit biographischer *Online*-Darstellungen zu überprüfen. Dafür eignet sich u.a. die in den USA entwickelte ‚WebQuest‘-Methode⁹⁶⁴, bei der ein detailliertes *Online*-Lernarrangement – meist zu einer umstrittenen historischen Fragestellung – erstellt wird, mit motivierender Einführung ins Thema, genauen Arbeitsaufträgen, methodischen Hinweisen, vor allem jedoch mit vorher ausgesuchten, disparat-multiperspektivischen Materialien (aus Internet und anderen Medien) und

962 ebd., 21 f.

963 ebd.

964 Hilmer 2008 (Titel)

Aufgaben zur Präsentation der Ergebnisse⁹⁶⁵, etwa in Form eines Leserbriefs für „Wikipedia“, die Wochenzeitung „Stern“, oder der Anfertigung eines Drehbuches für eine Doku-Fiction, zum Beispiel „ZDF-History“⁹⁶⁶.

Die Lernenden werden dabei mit ‚guten‘ und ‚schlechten‘, sich teilweise widersprechenden Onlinedarstellungen zu einem historischen [oder biographischen, *Anm. v. M.P.*] Gegenstand konfrontiert, die bearbeitet werden müssen, um sie dann in einem zweiten Schritt mit den Aussagen und Thesen der historischen [bzw. literaturhistorisch-biographischen, *Anm. v. M. P.*] Sekundärliteratur und schließlich im dritten Schritt mit den Originalquellen (die in der Bibliothek zu recherchieren sind) zu vergleichen.⁹⁶⁷

Diese Vorgehensweise soll im Folgenden am Beispiel der Frage nach Bertolt Brechts Verhältnis zur Staatsmacht der DDR konkretisiert werden, um den Schülern/innen so ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Dekonstruktion historiographischer Texte zu vermitteln.

Befassen sich die Schüler/innen in Anlehnung an die „WebQuest-Methode“ vertiefend mit dem ambivalenten und literaturhistorisch umstrittenen Verhältnis Bertolt Brechts zur Staatsführung der DDR, so stoßen sie auf widersprüchliche Geschichtsdarstellungen und Quellen. Am sinnvollsten ist es, Schülern/innen hierzu ein multiperspektivisches Ensemble von Texten aus dem Internet, aus Werken der Sekundärliteratur und (auto-)biographischen bzw. Quellentexten zu präsentieren. Das Ziel sollte letztlich sein, dass die Schüler/innen die einzelnen Texte vergleichen, und sich eine *differenzierte und begründete* Meinung bilden, die durchaus individuell verschieden sein kann, denn eindeutig ist die Frage nach der Staatstreue Brechts zur DDR, wie viele literaturhistorische Probleme, wohl nicht zu klären.

Brecht hatte ein zwiespältiges Verhältnis zum SED-Regime, worauf viele biographische Darstellungen hinweisen, doch bei weitem nicht alle. In einigen Geschichtsdarstellungen wird der berühmte Dichter recht einseitig als Dissident und Opfer dargestellt, so z. B. im mittlerweile leider nicht mehr öffentlich zugänglichen „Augsburgwiki“:

Weil Bertolt Brecht den Oberen der SED zu eigenständig und eigensinnig in seinen künstlerischen Arbeiten und als Marxist war, hatten sie ein gespaltenes Verhältnis zu ihm. Einerseits waren sie stolz, dass der weltberühmte Künstler und Schriftsteller in der DDR arbeitete, andererseits liebten sie ihn nicht. Es war auch nicht die

965 Vgl. Hilmer 135

966 Vgl. ebd., 143

967 ebd., 134

Initiative der SED, Bert Brecht mit der Aussicht auf ein eigenes Theater nach Berlin zu holen, sondern umgekehrt: Es war Bert Brecht, der den SED-Bossen 1948 ein ‚Berliner Ensemble‘ mit ihm als Leiter vorschlug, an das er berühmte Exil-Künstler rufen wollte. Bertolt Brecht wollte mit dem ‚Theaterprojekt B‘ eine neue Spielweise am Theater erproben – und zwar in erster Linie für Arbeiter und Jugendliche. Als Schauspieler an seinem Theater sah er nicht jeden, sondern nur Künstler, die eine gewisse ‚weltanschauliche Reife‘ vorweisen konnten.

Das kam aber bei den Stalinisten, die in Ost-Berlin an der Macht waren, überhaupt nicht gut an. Nach der Premiere von ‚Mutter Courage‘ im Januar 1949 musste er sich anhören, sein Theater sei primitiv und dekadent. Trotzdem suchte Bert Brecht in dieser Zeit die Schauspieler für sein Ensemble zusammen, doch erst Monate später im selben Jahr bekam Brecht von Walter Ulbricht etwas Geld und grünes Licht für sein Vorhaben.

Zunächst hatte das Berliner Ensemble kein eigenes Haus, man musste in fremden Theatern spielen, stieß aber nicht immer auf Verständnis. Obwohl sich der Kritiker Herbert Ihering und Johannes R. Becher, damals Präsident der Deutschen Akademie der Künste, für Bertolt Brecht und sein Theater einsetzten, stieß dieser auf immer mehr Widerstand in DDR-Führungskreisen. 1953 wurde sogar seine Oper ‚Das Verhör des Lukullus‘ von der Partei verboten. Damals war ihm das Theater am Schiffbauerdamm schon zugesagt, doch nun musste er um die Eröffnung zittern, denn für die Stasi war er ein Oppositioneller. Trotzdem: 1954 wurde das Theater mit dem ‚Kaukasischen Kreidekreis‘ eröffnet, was in der DDR aber erst bekannt wurde, als er mit seinem Stück in Frankreich Erfolge feierte und die SED nicht umhin kam, ausländische Kritiken zu drucken. Für Erich Mielke aber blieb Bertolt Brecht immer ein Staatsfeind – bis zu Brechts Tod.

1953 legte Brecht mit den ‚Buckower Elegien‘ sein Alterswerk vor. In seinen letzten Lebensjahren schrieb er aber kaum noch, sondern konzentrierte sich auf seine praktische Theaterarbeit.

Kurz vor seinem Tod sammelte Bert Brecht noch Unterschriften gegen die Pariser Verträge, mit denen die Bundesrepublik in die NATO integriert werden sollte. Für ihn war der Friede das ‚A und O aller menschenfreundlichen Tätigkeit, aller Produktion, aller Künste, einschließlich der Kunst zu leben‘, wie er in seiner Rede zur Verleihung des Friedenspreises in Moskau festgestellt hatte.

Bertolt Brecht starb am 14. August 1956 an einem Herzinfarkt in Ost-Berlin. Kurz zuvor hatte er noch diktiert: ‚Schreiben Sie, dass ich unbequem war und es auch nach meinem Tod zu gedenken bleibe. Es gibt auch dann noch gewisse Möglichkeiten.‘⁹⁶⁸

Das „Augsburgwiki“ verschweigt, dass es sich bei dem erwähnten Friedenspreis um den „Stalin-Friedenspreis“ handelte, den Brecht 1954 erhielt. In anderen *Online*-Darstellungen von Brechts Leben in der DDR wird dies jedoch sehr wohl erwähnt, etwa von Lutz Götze im Internet-Periodikum „Globkult-

Magazin“, der ansonsten jedoch ein eher positives Bild von Brecht als Regimegegner bzw. Opfer des Regimes zeichnet⁹⁶⁹.

Als Ergänzung der *Online*-Texte können z. B. Passagen aus „Kindlers Neue[m] Literaturlexikon“⁹⁷⁰, Metzlers „Deutsche[r] Literaturgeschichte“⁹⁷¹ und der Monographie „Die Literaturgeschichte der Deutschen Demokratischen Republik“⁹⁷² über Brechts Spätwerk und Existenz in der DDR sowie aus dem ebenfalls im Metzler-Verlag erschienen „Brecht-Lexikon“⁹⁷³ herangezogen werden (vgl. Abb. 140). Während die drei erstgenannten Werke Brecht eher als regimekritisch und von der Zensur gegängelt beschreiben, findet sich im „Brecht-Lexikon“ unter dem Stichwort „Stalinismus“, eine deutlich kritischere Sicht auf Brechts Verhalten der Staatsführung der DDR gegenüber.

Abgerundet wird die ‚WebQuest‘ durch ein multiperspektivisches Arrangement (auto-)biographischer Quellen, beispielsweise einen Brief, den Bertolt Brecht 1953 an Walter Ulbricht, den ZK-Chef der DDR, über den Arbeiteraufstand vom 17. Juni 1953 schrieb, und der auch in der SED-Parteizeitung „Neues Deutschland“ abgedruckt wurde:

Berlin, 17.Juni 1953
 Werter Genosse Ulbricht,
 die Geschichte wird der revolutionären Ungeduld der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands ihren Respekt zollen.
 Es ist mir ein Bedürfnis, Ihnen in diesem Augenblick meine Verbundenheit mit der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands auszudrücken.
 Ihr
 bertolt brecht

Folgende Passage aus dem Originaltext fehlte jedoch im „Neuen Deutschland“:

„Die große Aussprache mit den Massen über das Tempo des sozialistischen Aufbaus wird zu einer Sichtung und zu einer Sicherung der sozialistischen Errungenschaften führen.“⁹⁷⁴

Die Schüler/innen sollen nun urteilen, inwiefern das Weglassen dieses Passus den Sinn des Textes verändert, welche Aussageabsicht Autor und

969 Vgl. Götze 2012; vgl. außerdem Kebir 2006; Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 2006; www.zeitklicks.de [o. J.]

970 Vgl. Jens (Hg.) 1989, 72 ff.

971 Vgl. Beutin, Ehlert, Emmerich u. et.al. 2008, 507–10; 532 f.

972 Vgl. Franke 1971, 200–204; 428–440

973 Vgl. Kugli (Hg.) 2006, 228 ff.

974 Brecht 1998, 178

Publikationsmedium jeweils verfolgten. Sie lernen dadurch, Quellen stets zu kontextualisieren und kritisch im Hinblick auf die Aspekte ‚Verfasser‘, ‚Entstehung‘, ‚Quellengattung‘, ‚Thema und Aussage‘, ‚Adressaten und Intention‘ sowie ‚Medium‘ zu überprüfen.

Ein weiterer nicht veröffentlichter Brief Brechts an Ulbricht relativiert darüber hinaus Brechts Haltung gegenüber den Vorkommnissen des 17. Juni:

Die Demonstrationen des 17. Juni zeigten die Unzufriedenheit eines beträchtlichen Teils der Berliner Arbeiterschaft mit einer Reihe verfehlter wirtschaftlicher Maßnahmen. Organisierte faschistische Elemente versuchten, diese Unzufriedenheit für ihre blutigen Zwecke zu mißbrauchen. Mehrere Stunden lang stand Berlin am Rande eines dritten Weltkrieges. Nur dem schnellen und sicheren Eingreifen sowjetischer Truppen ist es zu verdanken, daß diese Versuche vereitelt wurden. Es war offensichtlich, daß das Eingreifen der sowjetischen Truppen sich keineswegs gegen die Demonstrationen der Arbeiter richtete. Es richtete sich ganz augenscheinlich ausschließlich gegen die Versuche, einen neuen Weltbrand zu entfachen. Es liegt jetzt an jedem einzelnen, der Regierung bei dem Ausmerzen der Fehler zu helfen, welche die Unzufriedenheit hervorgerufen haben und unsere unzweifelhaft großen sozialen Errungenschaften gefährden.⁹⁷⁵

Betrachtet man regimekritische literarische Texte Brechts wie das Gedicht „Die Lösung“⁹⁷⁶ aus den „Buckower Elegien“⁹⁷⁷ (1964), die von den meisten oben genannten literaturhistorischen Nachschlagewerken („Kindlers Neue[m] Literaturlexikon“, Metzlers „Deutscher Literaturgeschichte“ und „D[er] Literaturgeschichte der Deutschen Demokratischen Republik“) als paradigmatisch für Brechts lyrisches Spätwerk betrachtet werden, so gelangt man beinahe zu der Ansicht, Brecht sei doch Dissident gewesen. Doch gibt es auch andere literarische Text von ihm, die das Gegenteil nahelegen scheinen, etwa Brechts Chorwerk „Herrnburger Bericht“⁹⁷⁸ (1951), das sich auf einen Zwischenfall an der innerdeutschen Grenze im Jahr 1950 bezieht, als westdeutsche Polizisten Jugendlichen, die von einem Treffen der damals noch gesamtdeutschen „Freien deutschen Jugend“ (FdJ) in Ostdeutschland nach Westdeutschland zurückkehrten, (vermeintliches) Propagandamaterial abnahmen:

Sie kamen vom Friedenstreffen
in ihrer Hauptstadt Berlin,
zehntausend, und sie wollten

975 Brecht 1993b, 249–250

976 Vgl. Brecht 1988b, 310

977 Vgl. Brecht 1986

978 Vgl. Brecht 1993a, 246 ff.

wieder nach Hause ziehn.
 Zu Herrnburg hinterm Schlagbaum
 beginnt der Bonner Staat;
 Bluthunde streichen schnuppernd
 um Fallgrub' und Stacheldraht.
 Die Bonner Polizisten
 sie halten Kind und Kind,
 sie wollen kontrollieren,
 ob sie nicht verpestet sind.
 Auf daß sie nicht anstecken
 das ganze deutsche Land
 mit einer großen Seuche,
 Friede genannt.

Polizist:

Was gab es denn zu schauen,
 was ihr daheim nicht seht?

Jugend:

Junge Männer und junge Frauen
 von der Arbeiter- und Bauernfakultät.

Polizist:

Was hatten sie zu zeigen,
 was ihr daheim vermißt?

Jugend:

Neue Werke, die volkseigen
 und darinnen Werkstudent und Aktivist,
 usw. usw.

[...]

Und noch folgender Chor:

„Hoch zu Bonn am Rheine sitzen zwei kleine
 böse alte Männer, die die Welt nicht mehr verstehn.
 Zwei böse Greise, listig und leise, möchten gern
 das Rad der Zeit nochmals rückwärts drehn.
 Schuhmacher, Schuhmacher, dein Schuh ist
 Zu klein,
 in den kommt ja Deutschland gar nicht hinein.
 Adenauer, Adenauer zeige deine Hand!
 Um dreißig Silberlinge verkaufst du unser Land!⁹⁷⁹

Die hier vorgestellten Quellen sind allerdings nur verständlich, wenn in einer genaueren Recherche die Umstände der einzelnen Äußerungen („Entstehungszusammenhang“⁶⁹⁸⁰, vgl. Kap. 3.3.6) und die Interessen der involvierten

979 Nehl 19.11.1953

980 Bodo von Borries, zit. n. Hamann 2012, 111

Personen ermittelt werden. Dies kann zum Beispiel anhand von Autorenlexika, Brecht-Bio- und Monographien (vor allem von Werner Hechts „Die Mühen der Ebenen. Brecht und die DDR“⁹⁸¹ und Hechts „Brecht Chronik“⁹⁸², die Brechts Werdegang in der DDR sehr genau dokumentieren) erfolgen. Dort sind weitere Äußerungen Brechts, sowohl regimetreuer als auch regimekritischer Natur, nachzulesen.

3.5.6 Biografik, Rezeptionsgeschichte und Kanonizität

Biografisch arbeitende Historiker legen heute, wie die ganze Zunft, großen Wert darauf, ihre ‚Helden‘ in der Überlieferung und Rezeptionsgeschichte zu verorten. Sie beginnen nicht beim ‚Nullpunkt‘, sondern setzen voraus, dass längst bestimmte Ansichten zu diesen Personen kursieren, die man berücksichtigen muß, wenn man ihr Leben schildern will.⁹⁸³

Auch stellt sich Schüler/innen zwangsläufig die Frage: Warum muss/soll ich Goethe lesen? Wieso ist er bis heute der wichtigste deutschsprachige Autor? Die letzte Behauptung mag strittig sein, dennoch ist im literarischen Leben, kollektiven Gedächtnis und in der Erinnerungskultur, vor allem aber an den Schulen, kein anderer Autor so präsent. Das zeigen Clemens Kammler und Bettina Noack in ihrer Untersuchung der Zentralabiture der Jahre 2008 bis 2010, in der sie prüfen, welche Epochen, Autoren und Werke auf den Lektüreempfehlungslisten genannt werden⁹⁸⁴.

Man muss Goethe zumindest kennen, um mitreden zu können, auch wenn man nichts von ihm gelesen hat, die Kenntnis seiner Biographie besitzt ungeachtet der Kenntnis seiner Werke einen ‚Eigenwert‘ für die literarische Sozialisation und Enkulturation. Wie es zu einer solch dominanten Rolle bestimmter Autoren im literarischen Diskurs kommt, sollte auch Gegenstand des Literaturunterrichts sein, und zumindest bei einigen Autoren, wie Thomas Mann, Franz Kafka, in Österreich eventuell bei Thomas Bernhard oder Stefan Zweig, exemplarisch aufgezeigt werden. Auch kann die enorme Kanonizität solcher Autoren dabei kritisch hinterfragt werden, selbst wenn Schüler/innen meist nicht genügend Werke und Autoren kennen, um die betreffenden Schriftsteller/

981 Vgl. Hecht 2013

982 Vgl. Hecht 1997

983 Rohlfes 1999a, 314

984 Vgl. Kammler u. Noack Bettina 2010: Auf Platz eins liegen *Klassik* und *Romantik*, dicht gefolgt von der *Gegenwartsliteratur seit 1968*.

innen einem Vergleich mit anderen zu unterziehen. Einige Kriterien für Kanonizität, die Abraham/Kepser bzw. Elisabeth Stuck anführen, können sie trotzdem beurteilen: „Aktualität“⁹⁸⁵, „sozialhistorisch relevant, [...], Lebensweltbezug [...] affektive Beteiligung“⁹⁸⁶.

Natürlich sind sowohl die ‚Biographiewürdigkeit‘ einer Person als auch das persönliche Interesse des Biographen immer beeinflusst vom Kanon, im schulischen Rahmen müssen sie es sogar sein, denn die Beschäftigung mit Biographien soll ja auch einen Mehrwert für den Literaturgeschichtsunterricht zeitigen. Gerade deswegen kann eine Reflexion der eigenen biographischen Interessen nicht ohne eine Betrachtung des Kanons auskommen. Hierzu bietet sich ein induktives Vorgehen an, indem man Schüler/innen z. B. die Inhaltsverzeichnisse von Prosopographien, Autorenlexika oder Porträtsammlungen vergleichen lässt, z. B. von folgenden Sammelwerken:

- Johannes Thiele: „Die großen deutschen Dichter und Schriftsteller“, vgl. Abb. 26⁹⁸⁷
- Joachim Scholl: „Deutsche Schriftsteller“, vgl. Abb. 27⁹⁸⁸
- Barbara Sichtermann: „Schriftstellerinnen“, vgl. Abb. 28⁹⁸⁹
- Peter Braun: „Von Taugenichts bis Steppenwolf“, vgl. Abb. 29⁹⁹⁰
- Marcel Reich-Ranicki: „Meine Geschichte der deutschen Literatur“, Abb. 30⁹⁹¹
- Frederic Hetmann et al.: „Dichter leben“ (2 Bände), vgl. Abb. 31 (Band 1)⁹⁹², Abb. 32 (Band 2)⁹⁹³
- Benno von Wiese (Hg.): „Deutsche Dichter der Romantik“, vgl. Abb. 33⁹⁹⁴

Die Unterschiede fallen erst recht auf, wenn man diachron vorgeht und ältere Darstellungen (auch Schulbücher) mit hinzunimmt⁹⁹⁵ (vgl. z. B. Abb. 34).

985 Abraham u. Kepser 2009, 94

986 Stuck 2004, 211

987 Vgl. Thiele 2006

988 Vgl. Scholl 2010

989 Vgl. Sichtermann 2009

990 Vgl. Braun 2006

991 Vgl. Reich-Ranicki 2014

992 Vgl. Hetmann, Röbbelen u. Tondern (Hg.) 2000

993 Vgl. Hetmann, Röbbelen u. Tondern (Hg.) 2001

994 Vgl. Wiese (Hg.) 1983

995 Vgl. z.B. Kummer 1909

Wie kommt es zu dieser Dynamik im Kanon, wie kommt es dazu, dass einst populäre Autoren wie Gustav Freytag vergessen wurden, andere zu Lebzeiten unbekanntere posthum (wieder-)entdeckt und kanonisiert wurden? Anhaltspunkte kann hier z. B. der Sammelband „Verlorene Generation. Dreißig vergessene Dichterinnen und Dichter des ‚anderen Deutschland‘“ von Armin Strohmeyr⁹⁹⁶ liefern (vgl. Abb. 83, 117, 118). Anhand des Vorworts oder der Biographie Leonhard Franks⁹⁹⁷ (vgl. Abb. 83) können die Schüler/innen nachvollziehen, warum manche Dichter/innen vergessen wurden.

Ein anderes Beispiel für den Unterricht: Die meistgelesenen Autoren der Goethezeit waren nicht etwa Goethe und Schiller, sondern die Schriftsteller August Wilhelm Iffland und August von Kotzebue. Die Schüler/innen informieren sich in einer literaturhistorischen und biographischen Recherche über diese Autoren und überlegen, warum diese Autoren damals sehr populär waren, heute aber kaum noch in einer Literaturgeschichte erwähnt werden.

Wichtige Faktoren der Kanonisierung nennen Simone Winko und Renate Heydebrand in ihrer exemplarischen Darstellung der Kanonisierung Annette Droste-Hülshoffs⁹⁹⁸: einflussreiche (bei Autorinnen meist männliche) Förderer, positive Literaturkritiken, Renommee und Marktpräsenz des Verlags, Vorkommen in (wichtigen) Anthologien, Biographik, Aufnahme in Literaturgeschichten, wissenschaftliche Rezeption und schließlich Vermittlung in der Schule.

Vertiefende Informationen zum Prozess der Kanonbildung sind ebenfalls bei Winko/Heydebrand⁹⁹⁹ und bei Stefan Neuhaus („Literaturvermittlung“¹⁰⁰⁰) zu finden (vgl. Abb. 35 und 37). Die Rolle der Schule im Kanonisierungsprozess wird von diesen Theorietexten allerdings kaum berührt und sollte daher zusätzlich im Unterrichtsgespräch thematisiert werden.

Eine Frage muss im Unterricht ebenfalls zusätzlich Erwähnung finden: Wie kommt es, dass so wenig Frauen als Autorinnen kanonisiert sind? Anhaltspunkte dafür liefern Winko/Heydebrand in ihrer oben genannten Darstellung des Kanonisierungsprozesses der Droste sowie Erdmute Silvester-Habenicht in einem Aufsatz über Frauen in der Literaturgeschichte¹⁰⁰¹ (vgl. dazu Kap. 2.4.10). Eine besonders lohnende, aber sehr anspruchsvolle Aufgabe, die von Schüler/innen wohl allenfalls in Form eines Projekts oder einer vorwissenschaftlichen

996 Vgl. Strohmeyr 2008

997 Vgl. ebd., 284 ff.

998 Vgl. Heydebrand u. Winko 1996, 222–250

999 Vgl. ebd.

1000 Neuhaus 2009, 52 ff.

1001 Vgl. Sylvester-Habenicht 2010

Arbeit zu bewältigen wäre, ist es, zu ergründen, warum gerade das dramatische Genre so wenige kanonisierte Autorinnen kennt. Lässt man Schüler/innen in Schulbüchern und populären Literaturgeschichten nach Dramatikerinnen suchen, dürften sie kaum fündig werden. Hier spielen sowohl poetologische und gattungshistorische Faktoren eine Rolle als auch institutionspezifische Reglements des Theaters, die wiederum mit zeittypischen Geschlechterdiskursen in Wechselwirkung stehen, welche auch das Selbstverständnis und Produktionsverhalten von Autorinnen beeinflussen.¹⁰⁰²

Nicht zutreffen dürfte dagegen die Behauptung des Literaturkritikers Marcel Reich-Ranicki, dass Frauen keine Dramen schreiben könnten. Hier ein Auszug aus einem Interview mit ihm:

Es lesen ja mehr Frauen als Männer. Warum fehlen im Dramen-Kanon Stücke von Frauen?

Ich wähle Bücher nicht nach den Geschlechtsteilen der Autoren aus. Meine Überzeugung ist: Deutschsprachige Frauen können keine Dramen schreiben. Ich weiss, ich gelte deswegen als Frauenfeind. Man will mich erdrosseln und kommt mir mit Marieluise Fleisser, der aber Bertolt Brecht mehr als nur über die Schultern geguckt hat. Sie hat nach der Beziehung mit Brecht noch vierzig Jahre gelebt, doch kein Stück mehr zustande gebracht.¹⁰⁰³

Diese Aussage fordert geradezu zu einer Stellungnahme heraus, genauso die Behauptung des Kritikers in einem anderen Interview, es gebe keinen einzigen bedeutenden Roman einer Frau¹⁰⁰⁴ (vgl. Abb. 37). Fakt ist jedoch die geringe Präsenz von Frauen im Kanon. Im Unterricht sollte nach Gründen für diese Tatsache gesucht werden. Sind die Ursachen gesellschaftlicher Art, literaturspezifisch und/oder eventuell auch auf andere Künste übertragbar?

Als Ausgangspunkt, um beispielsweise die Rezeption Goethes und seiner Werke im Unterricht zu betrachten, kann die gegenwärtige Geschichts- und Erinnerungskultur dienen. Allein ein „Google“-Klick verrät, wie viele Institutionen, Preise, Denkmäler, Jubiläen, Gesellschaften etc. sich auf Goethe im engeren oder weiteren Sinne beziehen. Diese Institutionalisierung der Goethe-Rezeption begann bereits im 19. Jahrhundert mit der Gründung von Goethe-Vereinen. Auch heute noch sind in der Alltagssprache und in den Medien (z. B. Werbung) Goethe-Zitate allgegenwärtig (vgl. z. B. „Lexikon der Goethezitate“¹⁰⁰⁵). Die Rezeption Goethes kann nur exemplarisch anhand weniger

1002 Vgl. dazu Hoff 1989

1003 Schütt 2005

1004 Vgl. Müller 2000

1005 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von u. Lautenbach 2004

Diskurse und Texte im Unterricht thematisiert werden. Es eignet sich hier naturgemäß besonders der Schul- und Bildungsdiskurs, der literarische und der politische Diskurs, die wiederum integral zusammenhängen. Auch soll den Schülern/innen deutlich werden: Es gab zu allen Zeiten Goethe-Verehrer und Goethe-Kritiker. Ein Betrachtungsschwerpunkt soll hier allerdings auf der kritischen Goethe-Rezeption liegen, weil diese im schulischen Kontext tendenziell unterrepräsentiert ist.

Zunächst zu Goethe im Deutschunterricht: Goethe fand hier zunächst vor allem Eingang wegen seiner Hochschätzung der klassischen Antike. Im Zuge der Humboldt'schen Reformen war das humanistische Bildungsideal in Preußen zum leitenden Paradigma des höheren Schulunterrichts geworden. Das implizierte allerdings auch, dass der muttersprachliche Unterricht nicht besonders hochgeschätzt wurde. Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts, besonders jedoch ab der Reichsgründung, die sich – zunächst eine rein militärische Angelegenheit ‚von oben‘ – im Nachhinein kulturell zu legitimieren versuchte, wurden Goethe und seine Werke zunehmend in den Dienst der Förderung des Nationalbewusstseins breiter Bevölkerungsschichten genommen.¹⁰⁰⁶ Dafür erwies sich Goethe aufgrund seiner kosmopolitischen und pazifistischen Grundhaltung als sperriger als z. B. der deutlich nationaler gesonnene Schiller (vgl. z. B. ‚Schillerfeiern‘ des 19. Jahrhunderts):

Wenn man aber denkt, die Einheit Deutschlands bestehe darin, daß das sehr große Reich eine einzige große Residenz habe und daß diese eine große Residenz wie zum Wohle der Entwicklung einzelner großer Talente, so auch zum Wohle der großen Massen des Volkes gereiche, so ist man im Irrtum.¹⁰⁰⁷

Zur nationalistischen Vereinnahmung Goethes zählt auch eine sehr selektive Werkauswahl im Deutschunterricht des späten 19. Jahrhunderts: So wurden etwa Goethes national gefärbtes Versepos „Hermann und Dorothea“¹⁰⁰⁸ (1797) sowie „Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand“¹⁰⁰⁹ (1773), „Egmont“¹⁰¹⁰ (1788) und „Clavigo“¹⁰¹¹ (1774) oft und gerne gelesen, während „Faust“ (1829) oder „Die Leiden des jungen Werther“ (1774) im Unterricht kaum eine Rolle spielten¹⁰¹².

1006 Vgl. Popp 2005, 188 ff.

1007 Goethe im Gespräch mit Eckermann, zit. n. Wolf 1999, 20 f.

1008 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1900, 187 ff.

1009 Goethe, Johann Wolfgang von 1889c, 1 ff.

1010 ebd., 171 ff.

1011 Goethe, Johann Wolfgang von 1892a, 47 ff.

1012 Popp 2005, 368

Die Perversion von Goethes kosmopolitischer Weltanschauung kulminierte im NS:

Goethe, der Deutsche

Vielfach sind die Bemühungen verschiedener Kreise, Goethe in eine bestimmte Weltanschauung, Geistesrichtung oder Bekenntnis einzugliedern. [...] So hat es denn auch besonders aus den Kreisen, die alles Große, was das deutsche Volk hervorgebracht hat, zu verdunkeln bestrebt sind, nicht an Versuchen gefehlt, Goethe vaterländisches Bewusstsein und nationales Empfinden abzusprechen.

Gewiß war er kein Kämpfer nach Art eines Ernst-Moritz Arndt oder Theodor Körner, auch kein Dränger wie Fichte oder Schleiermacher. Sein Schaffen stand auf einer ganz anderen Warte, auf einer Höhe, die ihn nicht so unmittelbar an den Zeitgeschehnissen des bedrängten und ringenden Vaterlandes teilnehmen ließ. War er aber deswegen etwa kein gesinnungstüchtiger Deutscher? Beachten wir doch seine Sprache. Er hütete sie als kostbares Volksgut vor Fremdtümelei und Verstümmelung. Sie ist rein, klar, edel, also urdeutsch. [...] Vom Gretchen, das gerade zum Idealbild der deutschen Frau wurde, bis zur Iphigenie zeigen seine Frauengestalten aller Schattierungen nur Reinheit, Adel und tiefe Innigkeit. [...]

Mit banger Sorge sah er den für Deutschland verderblichen westlichen Liberalismus sich breit machen. Er reißt ihm die heuchlerische Maske ab, wenn er sagte:

„Haltet ihr denn den Deutschen so dumm, ihr Freiheitsapostel! Jeglicher sieht: Euch ist's nur um die Herrschaft zu tun.“¹⁰¹³

An vielen Beispielen nationalsozialistischer Goethe-Rezeption und -Verehrung kann den Schülern/innen anschaulich gezeigt werden, wie problematisch es ist, einzelne Zitate und Textstellen eines Autors aus dem Zusammenhang zu reißen und in völlig konträre Kontexte einzubetten¹⁰¹⁴ und wie wichtig es ist, bestimmte globale Entwicklungslinien des Gesamtwerks im Auge zu behalten.

Schließlich kann eine vorerst letzte wichtige Phase des schulischen Umgangs mit Goethe im Unterricht betrachtet werden, die der ‚68er‘, welche die beinahe kultische Verehrung Goethes, die nach dem Zweiten Weltkrieg erneut einsetzte, als man froh war, nach den Nazi-Verbrechen auf Goethe als Inbegriff deutsch-humanistischer Denkgangsart rekurrieren zu können, in Frage stellte. Das „Bremer Kollektiv“ stellte das Vorkommen von Klassikern, ja von Literatur generell, im Deutschunterricht zur Disposition und machte ihren Einsatz von ihrem politisch-emanzipatorischen Potential abhängig:

1013 Goethe, der Deutsche. In: „Westdeutscher Beobachter“ vom 22. März 1932, zit. n. Wiegmann 2004, 299 f.

1014 Vgl. dazu ebd., 297–336

Die hier intendierte soziale und politische Sensibilisierung der Schüler setzt voraus, dass der Behandlung von Gebrauchstexten [...], Massensliteratur [...] und den Produkten der Massenmedien [...] die Präferenz zu geben ist vor der Literatur im engeren Sinn (Dichtung). Dichtung ist als Kommunikationsmittel eine Randerscheinung geworden (trotz der Auflagenhöhen von Bestsellern!) und kann nur sehr bedingt (und auch nur für bestimmte soziale Schichten) als ideologischer Faktor von Bedeutung angesehen werden.¹⁰¹⁵

Dieser Text ist zugleich ein Beitrag zur Problematisierung des Kanons und kann im Unterricht zu diesbezüglichen Fragestellungen hinführen. Alle Gründe für die Kanonisierung Goethes aufzuzeigen, übersteigt die Kapazitäten des Deutschunterrichts jedoch bei Weitem. Hierzu müsste man sich eine fundierte Kenntnis über die Funktionsweise des literarischen Feldes, nicht nur zu Goethes Lebzeiten, sondern auch in weiten Teilen des 19. und 20. Jahrhunderts aneignen, wozu vermutlich mehrere Germanistenleben nicht ausreichen würden. Dennoch können im Unterricht einige wichtige Faktoren bei der Kanonisierung Goethes schlaglichtartig Erwähnung finden:

- Goethe landete gleich zu Beginn seiner literarischen Karriere einen ‚Bestseller‘, den „Werther“ (1774), auch der „Götz“ (1773) wurde viel gespielt und positiv besprochen
- seine Vielseitigkeit (Goethe war in verschiedenen populären Großgattungen, als Lyriker, Dramatiker, Epiker, Librettist, Theatermacher etc. erfolgreich)
- seine lebenslange und sehr dynamische künstlerische Entwicklung: Er blieb eben nicht – wie manche seiner Jugendfreunde – ewig Stürmer und Dränger. Er war – vielleicht bis auf die ersten Ministerjahre – zeitlebens produktiv und innovativ: Immer wieder legte er etwas nach, das neu war und von der Kritik meist gut aufgenommen wurde
- seine geschickte „Werkpolitik“¹⁰¹⁶ (Steffen Martus), mit der er einerseits seine Schriften in wichtigen Anthologien und Publikationsorganen unterbrachte, andererseits bereits zu Lebzeiten (mit Eckermanns Hilfe) seinen Nachruhm organisierte¹⁰¹⁷

1015 Bremer Kollektiv (Hg.) 1974, 26

1016 Martus 2007 (Titel)

1017 Dazu gehört z. B. auch das Verbrennen von Briefen, das Goethe häufig im Tagebuch vermerkt:

Juli.

1. Früh mit Hirt im Schlosse. Nachmittag in Osmanstädt.

2. Zu Hause. Briefe verbrannt. Über Laokoon.

3. Über Laokoon.

- der Erfolg bei Autorenkollegen (z. B. den *Frühromantiker/innen*), die durch ihren Einfluss im literarischen Feld als Aufmerksamkeitsmultiplikatoren fungierten
- seine interdisziplinäre Tätigkeit und Rezeption (Literatur, bildende Kunst, Philosophie und Naturwissenschaft)
- seine günstigen Einkommensverhältnisse und das liberale politische Klima in Weimar, die ihm künstlerische Freiheit ermöglichten

Durch diese und andere Faktoren schaffte es Goethe bereits sehr früh in wichtige Literaturgeschichten, womit der erste Schritt seiner Kanonisierung bereits vollzogen war.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Goethe vor allem von den gebildeten Schichten und wichtigen Akteuren im literarischen Feld gelesen wurde. Goethe war nie ein Massenautor¹⁰¹⁸, andere hatten zu seinen Lebzeiten viel höhere Auflagen (Kotzebue, Iffland, Goethes Schwager Christian August Vulpius, auch Jean Paul), schafften es aber mehrheitlich nicht in den Kanon.

Ein zweites, für den Deutschunterricht wichtiges Gebiet, ist die literarische Rezeption Goethes, nicht nur, um Schülern/innen intertextuelle Zusammenhänge, sondern auch Funktionsweisen des literarischen Feldes/Lebens deutlich zu machen. Bereits zu Lebzeiten galt Goethe den *Frühromantiker/innen* als ‚Übervater‘, Vorbild und Autorikone:

Sonett auf Goethe

Bewundert nur die feingeschnitzten Götzen,
Und laßt als Meister, Führer, Freund uns Goethen:
Euch wird nach seines Geistes Morgenröten
Apollos goldner Tag nicht mit ergötzen.

Der lockt kein frisches Grün aus dürrn Klötzen,
Man haut sie um, wo Feurung ist vonnöten.
Einst wird die Nachwelt all die Unpoeten
Korrekt versteinert sehn zu ganzen Flözen.

4. Über Laokoon. Mittag bey Hofe.

5. Kam Hirt zurück von Jena. Laokoon.

6. Früh Hirt. Über Kunsttheorie. Abends Gesellschaft.

7. Kam Meyers Brief von Stäfa Auf dem Amt. Nach Tische bey dem Kanzler. Böttcher und Jenisch. Abends Böttcher allein.

9. Briefe verbrannt. Schöne grüne Farbe der Flamme wenn das Papier nahe am Drathgitter brennt.

11. Kam Abends Hofr. Schiller.

(zit. n. Goethe, Johann Wolfgang von 1888c, 75).

1018 Vgl. Wolf 2005, 14 ff.

Die Goethen nicht erkennen, sind nur Goten,
Die Blöden blendet jede neue Blüte,
Und, Tote selbst, begraben sie die Toten.

Uns sandte, Goethe, dich der Götter Güte,
Befreundet mit der Welt durch solchen Boten,
Göttlich von Namen, Blick, Gestalt, Gemüte.¹⁰¹⁹

Doch eben unter den *Romantikern* regte sich auch erster Widerstand gegen das erdrückende Vorbild. So konzipierte etwa Novalis seinen „Heinrich von Ofterdingen“¹⁰²⁰ (1802) bewusst als antiklassisches Gegenstück zu „Wilhelm Meister“ (1795). Für die aufstrebenden *Romantiker* wie für die literarische Avantgarde späterer Epochen galt der Bourdieu'sche Grundsatz des Traditionsbezugs und gleichzeitigen Abgrenzung von kanonischen Autoren. So kann Rolf Dieter Brinkmann noch 150 Jahre nach Goethes Tod über seinen Rom-Aufenthalt schreiben:

Man müßte es wie Goethe machen, der Idiot: alles und jedes gut finden. Was der für eine permanente Selbststeigerung gemacht hat, ist unglaublich, sobald man das italienische Tagebuch liest: jeden kleinen Katzenschiff bewundert der und bringt sich damit ins Gerede.¹⁰²¹

Das beste Mittel, um sich 1969 ‚ins Gerede‘ zu bringen, war jedoch immer noch, einen Nationaldichter zu verunglimpfen.

Die Abgrenzung mancher Schriftsteller von Goethe aus ästhetisch-programmatischen Gründen begann schon sehr früh: Friedrich Nicolai veröffentlichte 1775 eine Werther-Parodie „Freuden des jungen Werthers. Leiden und Freuden Werthers des Mannes. Voran und zuletzt ein Gespräch“¹⁰²², in der er den „Werther“ (1774) als Dichtung des *Sturm und Drang* aus der Sicht eines Aufklärers kritisierte. Kritik am „Werther“ (1774), der als Aufruf zum Selbstmord interpretiert wurde¹⁰²³, kam auch von moralisch-religiöser Seite, später entzündete sich die moralische Goethe-Kritik an der sexuellen Freizügigkeit der „Römischen Elegien“ (1795) (u.a. von Seiten Herders¹⁰²⁴), am „Faust“¹⁰²⁵ (1829), an Goethes Freimaurertum und Freisinnigkeit im Allgemeinen.

1019 Schlegel, August Wilhelm von, zit. n. Henscheid u. Bernstein 1982, 40

1020 Vgl. Novalis 1960, 183 ff.

1021 Brinkmann 1979, 115

1022 Nicolai 1775; ebenso in Nicolai 1995

1023 Vgl. dazu das Verdikt der Theologischen Fakultät der Stadt Leipzig und des Leipziger „Bücherkommissars“, über Goethes „Werther“ (1774) im „neue[n] Literaturbuch“ (Schacherreiter u. Schacherreiter (Hg.) 2011b, 119).

1024 Bode (Hg.) 1982b, 41 f. (Karl August Böttiger an Friedlich Schulz am 27.07.1795)

1025 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1887b; Goethe, Johann Wolfgang von 1888a

Eine weitere zeitgenössische Stoßrichtung der Goethe-Kritik ist politischer Natur. Vielen *Romantikern* und *Jungdeutschen* war Goethe zu unpolitisch und zu wenig national:

Goethe war eine Macht in Deutschland, eine dem äußern Feind in die Hände arbeitende, innere erschlaffende, auflösende Kraft, unser böser Genius, der uns mit einem phantastischen Egoismus, mit den Genüssen des Scheins und der Selbstvergötterung über den Verlust der Religion, des Vaterlandes und der Erde täuschte, der da machte, daß wir uns wie der weichliche Narcissus im Quell bespiegelten, während man hinter uns Ketten und Dolche bereitete.¹⁰²⁶

Georg Herwegh dichtet unter Bezugnahme auf Goethes Gedicht „Nachtgesang“¹⁰²⁷ (1804):

Wiegenlied

Deutschland – auf weichem Pfühle
 Mach' dir den Kopf nicht schwer
 Im irdischen Gewühle!
 Schlafe, was willst du mehr?
 Laß' jede Freiheit dir rauben,
 Setze dich nicht zur Wehr,
 Du behältst ja den christlichen Glauben;
 Schlafe, was willst du mehr?
 Und ob man dir alles verböte,
 Doch gräme dich nicht zu sehr,
 Du hast ja Schiller und Göthe:
 Schlafe, was willst du mehr?
 [...] ¹⁰²⁸

Eine andere politisch-sozialkritische Stoßrichtung verfolgt Brechts Parodie des Goethe-Gedichts „Ein Gleiches“¹⁰²⁹ (1815), „Die Liturgie vom Hauch“¹⁰³⁰ (1927), über die Gerhard Kaiser schreibt:

Äußert sich da nicht eine rasante Sozialkritik, die von der ständischen Gesellschaft der Goethezeit bis zum heutigen kapitalistischen System aktuell geblieben ist; sprechen da nicht Wut, Schmerz und Hohn über die Humanitätsscheuerei, mit der sich Privilegierte den Luxus der Ruhe, des Naturgenusses, der schönen Gefühle und schönen Worte gönnen, sich mit kulturellen Opiaten einlullen, indessen die unten, die

1026 Wolfgang Menzel im „Literaturblatt“ vom 9. September 1835, zit. n. Treichlinger 1949, 85

1027 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1887a, 88

1028 Tardel (Hg.) 1909, 130 f.

1029 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1887a, 98

1030 Brecht 1988b, 49 ff.

Ausgebeuteten, Armen, die Entrechteten und Verfolgten, die Vergewaltigten, die Flüchtlinge, die Hungrigen, verdeckt durch die Nebelschwaden der Sentimentalität, leiden und zugrundegehen? Ist Glück, mit Menschen, mit der Natur, mit Kunst, in der Kunst schuldhaft angesichts des entsetzlichen politischen und sozialen Unrechts, das täglich und stündlich geschieht, das einbetoniert ist in die Stabilität der herrschenden und uns privilegierenden Verhältnisse? Und es muß erlaubt sein, auch noch allgemeiner zu fragen: angesichts des Leids der Welt mit seinen unzählig vielen Gesichtern?¹⁰³¹

Bereits zu Goethes Lebzeiten gab es eine ähnlich motivierte, sozialkritische Goethe-Rezeption, die Goethe als ‚Fürstenknecht‘ betrachtete. Diese Sichtweise findet sich bis heute sogar vereinzelt in der Goethe-Germanistik, z. B. bei W. Daniel Wilson („Das Goethe-Tabu – Protest und Menschenrechte im klassischen Weimar“¹⁰³², vgl. auch Kap. 3.4.6: Goethes Beteiligung an der Hinrichtung einer Kindsmörderin).

Ideologische Kritik an Goethe ist in der Postmoderne eher einem spielerischen Umgang mit seinen Texten gewichen. Dies zeigt exemplarisch ein Gedicht Ernst Jandls:

ein gleiches
über allen gipfeln
ist ruh
in allen wipfeln
spürest du
kaum einen hauch
die vögelein schweigen im walde
warte nur, balde
ruhest du auch¹⁰³³

Die Bearbeitungen von Goethes „Ein Gleiches“ (1815) sind Legion, eine Auswahl führen Eckart Henscheid und F.W. Bernstein in ihrer Anthologie „Unser Goethe. Ein Lesebuch“¹⁰³⁴ vor Augen, in der sie ca. 60 Bearbeitungen des Gedichts präsentieren, von der Vertonung bis zur Karikatur. Ansonsten versammelt das Werk in postmoderner Manier Skurrilitäten und Kuriosa der Goethe-Rezeption, etwa aus der Goethe-Sekundärliteratur. So fragt etwa der Literaturwissenschaftler Emil Staiger noch in den 1950er Jahren zerknirscht: „Wie bestehen wir heute vor ihm?“¹⁰³⁵

1031 Kaiser 1999, 48

1032 Vgl. Wilson 1999

1033 Jandl 1970, 124

1034 Henscheid u. Bernstein 1982

1035 Emil Staiger 1952, zit. n. ebd., 613. Auch Klaus Schuhmanns Sammlung „Goethe-Parodien“ (Schuhmann (Hg.) 2007) bietet eine gute Auswahl ironischer Bearbeitungen von Goethes Texten mit verschiedenen Stoßrichtungen.

Auch die Goethe-Romane „Der Große Coup“¹⁰³⁶ (1987) von Jens Sparschuh und „Faustinas Küsse“¹⁰³⁷ (1998) von Hanns-Josef Ortheil sind postmodern-spielerische Annäherungen an Goethe. Bleibt noch der vermutlich bedeutendste Goethe-Roman zu nennen: Thomas Manns „Lotte in Weimar“¹⁰³⁸ (1939), zu dessen Einordnung in die Goethe-Rezeption vermutlich ein eigenes Kapitel notwendig wäre.

3.6 Schulbuchanalyse

3.6.1 Analysekriterien

Im folgenden Kapitel soll nun überprüft werden, ob und – wenn ja – wie die oben skizzierten Eckpunkte eines biographisch orientierten Literaturunterrichts in Schulbüchern, insbesondere in deren literaturgeschichtlichen Teilen auftauchen. Zunächst richtet sich der Fokus auf das Verhältnis von *Epochenwissen* und *biographischer Schwerpunktsetzung*. Dabei spielt auch eine Rolle, wie differenziert Epochenkonzepte von den einzelnen Lehrwerken in den Blick genommen und ob dort angeführte Periodisierungsschemata auch an einzelnen Stellen problematisiert werden. Bei der Betrachtung biographischer Schwerpunktkapitel gilt Ähnliches: Auch hier geht es darum, ob überhaupt und – wenn ja – wie differenziert dort (auto-)biographische Probleme und Verfahren reflektiert werden. Ferner steht der Umgang mit (*auto-*)*biographischen Quellen* im Mittelpunkt der Schulbuchanalyse: Wird nur eine textimmanente Deutung derselben von den Schülern/innen verlangt oder werden z. B. Auszüge aus Autoren-Briefen oder -Tagbüchern etc. im Sinne einer fundierten historiographischen Quellenkritik kontextualisiert, d.h., werden deren Medialität, Textualität und Gattungspoetik berücksichtigt und wird so ein Synergieeffekt zwischen dem Fach Geschichte und dem Fach Deutsch intendiert oder nicht? Stellt also der Umgang mit (auto-)biographischen Texten im Sinne der oben erhobenen Forderung ein ‚literaturhistorisches Propädeutikum‘ dar und dient auf diese Weise der Herausbildung von ‚Geschichtsbewusstsein‘¹⁰³⁹ oder geschieht er methodisch unreflektiert? Damit verbunden ist die Fragestellung, ob in den einzelnen Lehrwerken handlungs- und produktionsorientierte

1036 Vgl. Sparschuh 1996

1037 Vgl. Ortheil 2013

1038 Vgl. Mann 2012

1039 Pandel 1987

Zugänge zu (auto-)biographischen Texten gesucht werden, bei denen die Schüler/innen ggf. selbst biographisch tätig werden.

Ein weiterer Aspekt der Analyse (auto-)biographischer Texte im Kontext der Vermittlung von Literaturgeschichte ist die *Dekonstruktion redaktioneller autobiographischer Texte*, die in allen untersuchten Lehrwerken vorkommen. Hier geht es darum, ob diese Texte narrativ, imaginations-, identifikationsfördernd und motivierend gestaltet sind oder eher dem deklarativ-explikativen Textentfaltungsmuster folgen, d.h. ausschließlich belehren und nicht auch unterhalten wollen.

Weitere Kriterien der Untersuchung sind im Folgenden, ob die einzelnen Lehrwerke ein *bilddidaktisches Konzept*, insbesondere im Umgang mit Autorenporträts, besitzen und ob dort Kanonisierungsprozesse und Kanonfragen thematisiert werden.

Schließlich wird überprüft, auf welche Weise Literaturgeschichte in „Deutschbuch 7–10“ in der *Sekundarstufe I* vermittelt wird.

3.6.2 Literaturhistorisches Epochenwissen und biographische Schwerpunktsetzung

„Facetten“ folgt, wie „Texte, Themen und Strukturen“, einer ‚abgespeckten‘ Chronologie, die sich am Lehrplan von Nordrhein-Westfalen orientiert, wo Literaturgeschichte nur noch schwerpunktmäßig anhand von ‚Epochenumbrüchen‘ behandelt wird. Von der Vermittlung literaturgeschichtlichen Überblicks- oder Orientierungswissens kann daher nur eingeschränkt gesprochen werden. Gängige Epochenbegriffe und epochentypische Konzepte spielen in „Facetten“ keine große Rolle und kommen nur im Anhang vor.¹⁰⁴⁰ Hier werden in einer Überblicksdarstellung Epochen, zugehörige Autoren und einzelne Werke systematisch-chronologisch genannt und in eine Zeitleiste eingeordnet. Nähere Informationen zu den einzelnen Epochen müssen in der Regel nachgeschlagen und recherchiert werden. Hierzu gibt es ein relativ umfangreiches Kapitel über die Recherche von Informationen in einschlägigen Büchern und auch im Internet (leider veraltet). Darüber hinaus werden in „Facetten“ im Kapitel „Reflexionen über Literatur“ Epochenbegriffe gleich in zwei Theorie-Texten problematisiert.¹⁰⁴¹

In „Texte, Themen und Strukturen“ werden Epochenmerkmale in recht ausführlichen Info-Kästen am jeweiligen Kapitelende komprimiert

1040 Vgl. Bialkowski et al. 2002, 552

1041 Vgl. ebd., 406

zusammengefasst und auf den Umschlaginnenseiten zusätzlich in tabellarischer Form visualisiert: Vier Spalten beinhalten jeweils wichtige Daten, Fakten, Jahreszahlen und Autoren. Die Einordnung von Autoren in solche Schemata ist allerdings stets ‚eindeutig‘ und wird, anders als (manche) Periodisierungen und Epochenbegriffe an sich, nicht problematisiert. Erfreulich an den tabellari-schen literaturhistorischen Übersichten, die sich außerdem in „Deutschbuch“, das aus demselben Verlag stammt wie „Texte, Themen und Strukturen“, finden, ist, dass entsprechend dem in Kap. 3.3. skizzierten Vernetzungsgedanken, auch Ereignisse und Personen der (allerdings nur deutschen) politischen Geschichte, Kulturgeschichte sowie der Historie von Naturwissenschaften, Technik und Medien einbezogen werden.

„Deutschbuch“ orientiert sich durchweg an traditionellen Epochenbegriffen und -konzepten. Eine Problematisierung dieser Periodisierung findet nicht statt, ebenso wenig wird die eindeutige Zuordnung von Autoren zu Epochen oder Epochentypik ihrer Werke in Frage gestellt.

Auch in „deutsch.kompetent“ spielt Epochenwissen eine zentrale Rolle. Allerdings werden Epochenmerkmale aufgrund geschickter Textarrangements und geeigneter Aufgabenstellung hier eher induktiv aus Texten und Paratexten erschlossen als deduktiv vorgegeben. Aus diesem Grund verzichtet „deutsch.kompetent“ auch auf die üblichen Info-Kästen mit Epochenmerkmalen.

Am meisten von allen in dieser Untersuchung vorkommenden Lehrbüchern legt „deutsch.kompetent“ ein besonderes Augenmerk auf den kritischen Umgang mit Epochenkonzepten. Das dritte Teilkapitel von „Aufklärung, Empfindsamkeit und Sturm und Drang“ befasst sich ausschließlich mit dieser Problematik. Hier sind Auszüge zweier wissenschaftlicher Texte von Klaus W. Scherpe und Gerhard Kaiser über die (fragliche) „Einheit der Epoche“¹⁰⁴² „Aufklärung, Empfindsamkeit und Sturm und Drang“ abgedruckt, die sich in Gänze auf der dem Lehrwerk beiliegenden CD-ROM befinden. Im Anschluss werden verschiedene Periodisierungsvorschläge aus Literaturgeschichten einander gegenübergestellt sowie verschiedene Zeitleisten und Zeittafeln, die die ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘ veranschaulichen. In der folgenden Aufgabe wird gefordert, Gottfried August Bürgers Gedicht „Der Bauer an seinen Durchlauchtigen Tyrannen“ literaturgeschichtlich einzuordnen.¹⁰⁴³ Als einziges Lehrwerk wagt „deutsch.kompetent“ eine solche Aufgabenstellung. In der abschließenden „Kompetenzbox“ werden Aspekte der Periodisierung genannt,

1042 Einecke u. Nutz (Hg.) 2009, 185

1043 Vgl. ebd., 187

die zu beachten sind, in weiteren vertiefenden Aufgaben werden die Schüler/innen aufgefordert, Autoren und Werke in unterschiedliche Periodisierungsschaubilder einzutragen.

In den jeweils gewählten Periodisierungsschemata unterscheiden sich die untersuchten Lehrwerke in den weiter zurückliegenden Literaturepochen nur marginal. Eklatant sind allerdings die Unterschiede, was neuere und neueste Literatur (ca. ab 1945) betrifft. „Texte, Themen und Strukturen“ wählt hier die Epochenbegriffe „Nachkriegs-“ bzw. „Trümmerliteratur“, „kritische Literatur“ (v.a. Dokumentartheater), „Neue Subjektivität“ sowie „Postmoderne“ für die Literatur nach 1989/1990¹⁰⁴⁴. Die sog. ‚Wende‘ sehen „Deutschbuch“ und „deutsch.kompetent“ als literaturhistorische Hauptzäsur der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an. „Deutschbuch 12“¹⁰⁴⁵ unterteilt diesen Zeitabschnitt in „Nach 1945 – Literatur der Nachkriegszeit“, „Deutschsprachige Literatur in Ost und West 1950–1989“ und „Literatur nach 1989“. Die ‚Epoche‘ von 1950–1989 wird getrennt nach Staaten dargestellt: Schweiz, Österreich, DDR und BRD. Für die Zeit nach 1989 liegt der Akzent auf der „Postmoderne“ und dem mit ihr verbundenen Spielkonzept sowie auf der Identitätsproblematik, hier vor allem bezogen auf die Ost-/West- bzw. Migrationsbiographien von Autoren (Migrationsliteratur wird auch in „deutsch.kompetent“ und „Texte, Themen und Strukturen“ behandelt). „deutsch.kompetent“ versucht, die Literatur von 1945–90 eher thematisch und gattungstypologisch zu gliedern: In der Lyrik dieser Zeit werden etwa „Subjektivität“ und „kollektive Erfahrungen“¹⁰⁴⁶ kontrastiert, auch die Themen *Erinnerung*, *Sozialismus* und *Mauerbau* sind wichtig. Einen thematischen Fokus bei der Behandlung „[d]eutscher Literatur seit 1945“¹⁰⁴⁷ wählt auch „Facetten“: *Erinnerung an Krieg*, *das deutsche Wirtschaftswunder* und *die deutsche Teilung*, die im Kapitel über Christa Wolf betrachtet wird.

Insgesamt wird deutlich, dass sich die zunehmende Diversifizierung literarischer Strömungen und das Fehlen einer literaturhistorischen Meta-Erzählung in der (Post-)Moderne auch in den Periodisierungen der Schulbücher niederschlagen. Am meisten ist dies im „neue[n] Literaturbuch“ zu spüren, in dem zwar in Band 2 (Literaturgeschichte) sämtliche genannten literaturhistorischen und thematischen Periodisierungsvorschläge für die Nachkriegsliteratur Erwähnung finden, darüber hinaus aber noch weitere thematische Rubrizierungen

1044 Vgl. Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 422 ff.

1045 Vgl. Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011b, 231 ff.

1046 Einecke u. Nutz (Hg.) 2009, 332, vgl. insges. ebd., 330 ff.

1047 Vgl. Bialkowski et al. 2002, 341 ff.

vorgenommen werden, z. B. nach Gender- oder Ökologieaspekten. Die Gliederung der neueren und neuesten Literatur geht beim „neue[n] Literaturbuch“ bis hin zur exemplarischen Vorstellung einzelner, für wichtig erachteter Autoren, vor allem der österreichischen Literatur (das „neue Literaturbuch“ wählt hier, anders als für frühere Epochen, eine deutlich österreichspezifischere Sicht), die sich nirgends mehr einordnen lassen, weshalb sie gleichsam ‚monolithisch‘ für sich genommen behandelt werden. Hier wird, in Ermangelung verbindlicher Epochenkonzepte, der Schriftsteller/die Schriftstellerin und seine/ihre Biographie zum leitenden Paradigma der Literaturgeschichtsvermittlung, besonders im Kapitel „Geschichten und Gedichte vom ‚Ich‘ – Autobiographisches Schreiben in den siebziger und achtziger Jahren“¹⁰⁴⁸.

Auch in früheren Literaturepochen werden in den untersuchten Lehrwerken biographische Schwerpunkte gesetzt, wenngleich nur sehr vereinzelt.

In „Deutschbuch“ z. B., in dem das Hauptaugenmerk ansonsten vor allem auf dem Epochenwissen liegt, geschieht dies insbesondere bei kanonischen Autoren, z. B. im Fall Goethes, dessen Biographie dort allerdings dem gängigen ‚(schul-)kanonischen‘ biographischen Narrativ folgt: Am Beginn des *Klassik*-Kapitels findet sich eine Kurzbiographie¹⁰⁴⁹, im Folgenden wird über Goethes Italienreise und deren Bedeutung für die *Klassik* berichtet. Vor allem Goethes Verhältnis zu Schiller findet anhand von Briefen und anderen Quellen relativ ausführlich Erwähnung. An anderer Stelle werden die Schüler/innen aufgefordert¹⁰⁵⁰, zu wichtigen Persönlichkeiten des Weimarer Geisteslebens (Herder, Wieland, Kotzebue, Johanna Schopenhauer, Herzogin Anna Amalia etc.) Kurzreferate zu halten, was durchaus dem oben skizzierten Gedanken der Vernetzung verschiedener Biographien zu einem geistesgeschichtlichen Panorama der Epoche, entspricht. Es stellt sich hier allerdings das unten noch zu diskutierende Problem, dass Schüler/innen durch unzureichende Kenntnisse im Umgang sowohl mit zeitgenössischen, vor allem aber mit historischen Quellen, die Recherche kaum sinnvoll bewältigen können, was letztlich dazu führt, dass sie wahrscheinlich auf ‚Wikipedia und Co.‘ zurückgreifen.

Auch in „deutsch.kompetent“ gibt es ein biographisch orientiertes Schwerpunkt-Kapitel namens „Ich fühle, was ich muss, weil ich fühle, was ich kann. Romantikerinnen. Ein Projekt“¹⁰⁵¹. Hier werden ein kurzer

1048 Vgl. Schacherreiter u. Schacherreiter (Hg.) 2011b, 358 ff.

1049 Vgl. Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011a, 160

1050 Vgl. ebd., 161, Aufgabe 2

1051 Einecke u. Nutz (Hg.) 2009, 229

autobiographischer Text Bettina von Arnims sowie mehrere kurze autobiographische Zitate vorgestellt. Der Projektvorschlag, die Verbindung von „Leben und Schreiben“ zu untersuchen, und die beigegebenen Anregungen für eine Perspektivierung des Themas („Lebensläufe“, „soziale Rollen: Geliebte, Ehefrau, Mutter“, „Rollen im literarischen Leben: Autorinnen, Briefkommunikation, Salons,...“¹⁰⁵²), bleiben allerdings sehr vage, sodass nicht recht klar wird, worum es gehen soll: um einen personalen, identifikatorischen Zugang zur Literaturgeschichte, um Probleme der Biographik, um *genderorientiertes* Geschichtsbewusstsein oder um etwas ganz anderes? So könnte dieses Kapitel, auf die *Gender*-Problematik bezogen, sogar kontraproduktiv sein, weil es so etwas wie ‚typische Frauenliteratur‘ suggeriert.¹⁰⁵³

„Facetten“ beinhaltet ebenfalls einen biographischen Schwerpunkt zu Christa Wolf¹⁰⁵⁴. Zwar werden dort Konstruktions- und Deutungsprobleme der Biographik und Geschichtswissenschaft auch nicht systematisch und dezidiert verhandelt, zum Teil aber implizit deutlich, etwa wenn das Verhalten der Autorin gegenüber der Staatsmacht der DDR kontrovers dargestellt und beurteilt wird. Dies verschafft einen differenzierten Einblick in die Rezeptionsgeschichte von Christa Wolfs Person und Werk. Das sowohl aus (auto-)biographischen Quellen als auch redaktionellen Texten bestehende Material über die Autorin ist reichhaltig und eröffnet Perspektiven über die Individualbiographie der Autorin hinaus, nicht nur auf das Werk, sondern auch auf die literarische ‚Epoche‘/den literarischen Kontext der ‚DDR-Literatur‘, soweit man die Existenz einer solchen annehmen mag. Als Manko erscheint lediglich, dass die biographische Konturierung Christa Wolfs allzu sehr auf das Politische und nicht auf das Literarisch-Ästhetische hin erfolgt. Auch hätte man sich mehr Mut der Autoren zur Narrativierung biographischer Fakten statt eines fast ausschließlichen Zurückgreifens auf Quellen und Paratexte sowie mehr handlungs- und produktionsorientierte Impulse bei dieser insgesamt sehr tiefgehenden Auseinandersetzung mit einer bestimmten Autorin gewünscht.

Als Beispiel für ein interdisziplinäres Projekt wird in „Facetten“ außerdem die Person Galileo Galileis vorgestellt.¹⁰⁵⁵ Auch hier bleiben jedoch Probleme der Biographik und Historiographie außen vor, obwohl sie leicht zu integrieren wären, bringen unterschiedliche Perspektiven verschiedener Fächer auf die

1052 Vgl. ebd., 229 ff.

1053 Vgl. dazu Kap. 2.1.2

1054 Vgl. Bialkowski et al. 2002, 377 ff.

1055 Vgl. ebd., 188 ff.

Person Galileis nicht nur unterschiedliche biographische Konstrukte hervor, sondern eröffnen auch den Blick auf eine von Fach zu Fach verschiedene Rezeptionsgeschichte der Figur.

In „Texte, Themen und Strukturen“ gibt es zwei biographische Schwerpunkte, sogenannte „Literaturstationen“, eine über Heinrich Heine, die besonders auf Heines Rolle als politisch engagierten Autor abhebt.¹⁰⁵⁶ Obwohl diese Perspektive etwas zu eng erscheint und Probleme der Biographik und Geschichtsschreibung nicht berührt werden, so eröffnet diese „Literaturstation“, wie unten noch näher läutert wird, einen gattungsgeschichtlich interessanten Einblick in die Möglichkeiten und Grenzen politischer Literatur und Publizistik des frühen 19. Jahrhunderts. Eine weitere biographisch orientierte „Literaturstation“ behandelt Günter Grass' Novelle „Im Krebsgang“ (2002). Die Beschäftigung mit der Biographie des Autors bleibt allerdings hier dürftig und wird allein den Schülern/innen anheimgestellt: „Befassen Sie sich mit dem Leben und Werk des Schriftstellers und porträtieren sie ihn.“¹⁰⁵⁷

„Das neue Literaturbuch“ setzt von allen analysierten Lehrwerken, die in der Mehrzahl eher an der Vermittlung von literatur- und strukturgeschichtlichem Überblickswissen interessiert sind, die stärksten biographischen Akzente, allerdings weniger in Projektform, wie die anderen untersuchten Schulbücher, sondern in Gestalt redaktioneller biographischer Texte. Während Überblickswissen (grundlegende Konzepte und Begriffe der Epochen) im „neue[n] Literaturbuch“ vor allem im als Literaturgeschichte für Schüler/innen konzipierten Band 2 verhandelt und z. T. auch problematisiert wird, werden den literarischen Primärtexten in Band 1 redaktionelle biographische Texte in großer Zahl an die Seite gestellt. Das hat zur Folge, dass das personale Paradigma bei vielen Gegenwartsautoren, aber auch bei zahlreichen kanonischen Schriftstellern, z. B. Goethe, zum leitenden Moment der Textinterpretation wird. So ist z. B. auch die Darstellung der Epoche des „Sturm und Drang“ im „neue[n] Literaturbuch“ stark personalisiert. Sie besteht fast ausschließlich aus der Darstellung von Goethes Frühwerk, respektive seiner Straßburger Erlebnislyrik und des „Werther“ (1774). Die starke Rückbindung seines Frühwerks an die Biographie Goethes zeigt sich z. B. an dem Gedicht „Willkommen und Abschied“¹⁰⁵⁸ (1775), dem ein Auszug aus Goethes Autobiographie „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“ (1833) beigegeben ist. Auch das Kapitel

1056 Vgl. Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 351 ff.

1057 ebd., 470

1058 Vgl. Schacherreiter u. Schacherreiter (Hg.) 2011b, 115

„Die deutsche Kunstepoche: „Weimarer Klassik und Romantik“¹⁰⁵⁹ weist einen biographischen Einstieg auf: Goethes Italienreise, die in der Folge als Interpretationsgrundlage für die „Römischen Elegien“ (1795) und als Anlass zu eigenen biographischen Reflexionen der Schüler/innen dient. Goethes Italienreise wird auch als hermeneutischer Horizont der Interpretation für die Dramen „Torquato Tasso“ (1790) und „Iphigenie auf Tauris“ (1779) (bzw. deren klassische Umarbeitung) vorgeschlagen.¹⁰⁶⁰

3.6.3 (Auto-)Biographische Quellen

Vor allem „Texte, Themen und Strukturen“ und „Facetten“ versuchen, biographisches und literaturgeschichtliches Wissen – wie z. B. über das Kunstverständnis Goethes/der *Klassik* – induktiv aufzubauen, also aus Quellentexten zu erarbeiten, etwa aus Briefen, die Goethe aus Italien schrieb¹⁰⁶¹, Auszügen aus seiner „Italienische[n] Reise“¹⁰⁶² (1816) oder Johann Joachim Winckelmanns „Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in Malerei und Bildhauerkunst“¹⁰⁶³. Dabei fehlt aber ein geeignetes Instrumentarium, um solche ‚historischen Sachtexte‘, ihre Textualität, Medialität, ihre Gattungszugehörigkeit, ihren Entstehungskontext und ihre Rezeptionsgeschichte, zu beurteilen. Es ließe sich hier ein Synergieeffekt zwischen Literatur- und Sprachdidaktik herstellen, denn allein in „Texte, Themen und Strukturen“ gibt es mehrere Kapitel, die sich mit Sachtexten befassen. Die dort vermittelten Kompetenzen können z. T. auch für die Analyse biographischer und autobiographischer Quellen-, bzw. Paratexte, die sich wiederum in durchaus großer Zahl im literaturgeschichtlichen Teil von „Texte, Themen und Strukturen“ finden, operationalisiert werden. In dem entsprechenden Methodenkapitel zur Sachtextanalyse werden dabei folgende Aspekte genannt: „Autor, Titel, Textsorte, Erscheinungsjahr, Publikationsorgan, Thema, vorherrschende Intention, mutmaßlicher Adressatenkreis und zentrale These, Argumentationsstruktur, historische Situation, Standort und Interessen des Autors sowie des Publikums“¹⁰⁶⁴. Grundsätzlich wären diese Kategorien brauchbar, um historische Quellentexte, auch (auto-)biographischer Art, grob einzuordnen. Allerdings werden

1059 ebd., 124

1060 Vgl. 124 ff.

1061 Vgl. Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 295

1062 Vgl. Bialkowski et al. 2002, 298

1063 Vgl. Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 295

1064 ebd., 229 f.

die genannten Analyse Kriterien nur auf Sachtexte der Gegenwart angewandt, d.h. konkret: Rede, Kommentar, Essay und Glosse. Historische Quellentexte bleiben hier außen vor, so z. B. zwei autobiographische Quellen über Goethes Italienreise, die im Epochenkapitel über die *Klassik* vorkommen (Goethe-Briefe aus Italien).¹⁰⁶⁵ Mit Sachtextanalyse als Quellenkritik setzt sich „Texte, Themen und Strukturen“ nicht auseinander. Immerhin wird an einer anderen Stelle im *Klassik*-Kapitel eine paratextuelle Äußerung Goethes über den Erfolg des „Faust“ (1829) in der nachfolgenden Aufgabe relativiert, indem die Schüler/innen dazu aufgefordert werden, sich mit den von Goethe genannten Gründen kritisch auseinanderzusetzen und durch Recherche weitere Gründe für den Erfolg des „Faust“ (1829) zu finden¹⁰⁶⁶.

Schwache Tendenzen zur Kontextualisierung faktualer (historischer) Texte tauchen in „Texte, Themen und Strukturen“ nur in der „Literaturstation“ über Heinrich Heine auf. Während in diesem biographischen Schwerpunktkapitel abermals die Chance vergeben wird, grundlegende Probleme der Biographik aufzuzeigen und Heine fast ausschließlich als Projektionsfläche des Konflikts zwischen Deutschland und Frankreich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts dargestellt wird, erfolgt andererseits eine historische Kontextualisierung und Einordnung der Gattung ‚literarisches Reisebild‘, die mit anderen, ähnlichen zeitgenössischen Gattungen und Schreibweisen, zum Beispiel der Reisereportage eines zeitgenössischen Journalisten zum selben Thema, der Beisetzung Napoleons, verglichen und auch in ihrer Medialität reflektiert wird.¹⁰⁶⁷ Heine veröffentlichte seine ‚Reisebilder‘ zunächst in der „Augsburger Allgemeinen Zeitung“:

Die Traditionen der Allgemeinen Zeitung kennend, wußte ich zum Beispiel, daß sie es sich immer zur Aufgabe gestellt hatte, alle Fakta der Zeit nicht bloß zur schnellsten Kenntnis des Publikums zu bringen, sondern sie auch vollständig gleichsam wie in einem Weltarchiv einzuregistrieren. Ich mußte daher darauf bedacht sein, alles, was ich insinuierten wollte, das Ereignis sowohl als meine Ansicht darüber, alles, was ich dachte und fühlte, in die Form des Faktums zu kleiden, indem ich etwa fremden Personen meine Privatmeinungen in den Mund legte oder gar parabolisch verfuhr. Meine Briefe enthalten daher viel Historietten und Arabesken, deren Symbolik nicht jedem verständlich ist.¹⁰⁶⁸

1065 Vgl. ebd., 294

1066 Vgl. ebd., 316

1067 Vgl. ebd., 355 ff.

1068 Heine 1974, 229 (H. Heine in der Vorrede zur französischen Ausgabe der „Lutetia“); vgl. Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 357

In der nachfolgenden Aufgabe weisen die Autoren von „Texte, Themen und Strukturen“ auch auf die Zensur hin, der Heine bei der Publikation seiner Reisebilder unterlag.

Der Umgang mit Sachtexten erfolgt auch in „Facetten“ fast ausschließlich textimmanent, wenngleich im Anhang, bei der Sachtextanalyse, der Punkt „einen Text kritisch kommentieren“ auftaucht, der auch die „historische Differenz“¹⁰⁶⁹ miteinschließt. Die historische Dimension der Sachtextanalyse, insbesondere im Hinblick auf die Kontextualisierung literarischer Texte, wird allerdings auch in „Facetten“ nicht mitgedacht. Die Chance, Literaturgeschichte und Sachtextanalyse explizit zu verzahnen wird auch, wie oben schon angedeutet, im ansonsten gelungenen, einzigen biographischen Schwerpunkt-kapitel zur Literaturgeschichte, in dem es um die Schriftstellerin Christa Wolf geht, nicht genutzt, obwohl hier, wie auch an anderen Stellen im Lehrbuch, viele historische Quellen – auch autobiographische und biographische – zur Kontextualisierung literarischer Texte herangezogen werden.

Auch im literaturgeschichtlichen Teil von „Deutschbuch“ kommen viele Sachtexte in Form historischer Quellen vor, deren Textualität und Gattungszugehörigkeit niemals thematisiert wird, so zum Beispiel beim oben schon zitierten Auszug aus Eckermanns „Gespräche[n] mit Goethe“¹⁰⁷⁰ (1836), der in „Deutschbuch“ ebenfalls zur Deutung des „Faust“ (1829) verwendet wird, bei Schillers Brief an den Herzog von Augustenburg und Georg Forsters Brief an Christian Gottlob Heyne (beide die Französische Revolution betreffend)¹⁰⁷¹. Der Entstehungskontext mancher dieser historischen Quellentexte wird in redaktionellen Einleitungspassagen aufgezeigt, wie z. B. bei Schillers Brief an Goethe zu dessen fünfundvierzigstem Geburtstag¹⁰⁷², in den meisten Fällen unterbleibt aber eine fundierte Kritik dieser literaturhistorischen Quellen, die offenbar nur als ‚Kontextualisierungsmaterial‘ literarischen Texte oder zur ‚Illustration‘ von Epochenmerkmalen angesehen, nicht jedoch in ihrer eigenen Literarizität gewürdigt werden.

In „deutsch.kompetent“ gibt es zwar Ansätze zur Kontextualisierung von Sachtexten, aber nur von zeitgenössischen: Hier tauchen in der „Kompetenz-box“ des Kapitels „Eine Sachtextanalyse schreiben“¹⁰⁷³ folgende Analysekriterien

1069 Bialkowski et al. 2002, 563

1070 Vgl. Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011a, 164; 200

1071 Vgl. ebd., 163

1072 ebd., 161 f.

1073 Vgl. Einecke u. Nutz (Hg.) 2009, 94 ff.

auf: „textüberschreitende Aspekte: Quelle, Autorenbiographie, thematischer Zusammenhang, aktuelle und historische Bezüge, Anlass, Bezug zur anderen Texten“¹⁰⁷⁴. Diese Kriterien sind wiederum durch einen Querverweis rückgebunden an einen vorher präsentierten Sachtext, in dem ein ehemaliger französischer *Résistance*-Kämpfer namens Stéphane Hessel wider die politische Gleichgültigkeit und für die „Empörung“¹⁰⁷⁵ plädiert: „Hessel hat als Widerstandskämpfer gegen die deutschen Faschisten wesentliche Erfahrungen gemacht“¹⁰⁷⁶. Auch wenn diese Bemerkung zum Autor kurz ist, so wird hier doch wenigstens versucht, vorher präsentiertes abstraktes Methodenwissen über Kontextualisierung konkret an einen Text rückzubinden. Eine Kontextualisierung von Quellentexten im literaturgeschichtlichen Teil findet allerdings auch in „deutsch.kompetent“ nicht statt. Sie unterbleibt bei dem im Kapitel über den *Sturm und Drang* abgedruckten Text Goethes „Zum Shakespeare-Tag (1771)“¹⁰⁷⁷ genauso wie im *Klassik*-Kapitel bei Goethes Briefwechsel mit Heinrich von Kleist über dessen „Penthesilea“ (1808), der *online* aufgerufen werden kann.¹⁰⁷⁸ Gerade letzteres Dokument bedürfte zusätzlicher Informationen, z. B. über das Verhältnis der beiden Dichter, ihre Stellung im literarischen Feld, um richtig eingeordnet werden zu können. Immerhin ist allein aus der jeweiligen Anrede des anderen im Brief zu erahnen, wie asymmetrisch die Kommunikation zwischen beiden verlief („Hochwohlgeborener Herr, Hochzuverehrender Herr Geheimrat, Ew. Exzellenz“¹⁰⁷⁹ (Kleist an Goethe) versus „Ew. Hochwohlgebornen“¹⁰⁸⁰ (Goethe an Kleist)).

Bei der Analyse und Beurteilung von Quellen bleiben die Schüler/innen häufig sich selbst überlassen: So setzt das Lehrwerk „Texte, Themen und Strukturen“ bei der Rekonstruktion literaturhistorischer und biographischer Zusammenhänge stark auf die selbsttätige Recherche der Schüler/innen, z. B. wenn es in einer Aufgabe heißt: „Recherchieren Sie Goethes politische Laufbahn am Fürstenhof von Weimar und stellen Sie sein politisches Wirken sowie die Überzeugungen, die sich daraus ablesen lassen, dar“¹⁰⁸¹. Die Kompetenzen zur

1074 Utheß (Hg.) 2014, 95

1075 Stéphane Hessel, zit. n. ebd., 92

1076 ebd., 95

1077 Vgl. Einecke u. Nutz (Hg.) 2009, 180

1078 ebd., 199, Link in Aufgabe 3

1079 Heinrich von Kleist in einem Brief an Johann Wolfgang von Goethe vom 24.01.1808, zit. n. Klett 2010a

1080 Johann Wolfgang von Goethe in einem Brief an Heinrich von Kleist vom 01.02.1808, zit. n. Klett 2010b

1081 Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 99

Beurteilung – auch zeitgenössischer – Quellen (z. B. Nachschlagewerke, Internetangebote) werden dabei schon vorausgesetzt, müssen also bereits vorhanden sein oder in anderen Zusammenhängen (z. B. Methoden- und Werkstattkapiteln) erworben werden.

Solche Kapitel gibt es in allen untersuchten Lehrbüchern, doch sie beziehen sich lediglich auf die synchrone Recherche zeitgenössischen Quellenmaterials, wie z. B. in „Facetten“, das versucht, zumindest auf synchroner Ebene, ein Problembewusstsein im Hinblick auf die Zuverlässigkeit von Quellen zu schaffen: Im Kapitel „Informationen zu einem Thema recherchieren“¹⁰⁸² werden die Schüler/innen dazu angehalten, verschiedene Lexika zum selben Stichwort zu vergleichen und so deren Medialität und Nutzen zu reflektieren. Einen systematischen Kursus im Umgang mit älteren Quellen kann dies jedoch nicht ersetzen. Was bei dieser Aufgabe außerdem fehlt, ist der dezidierte Hinweis, der im Übrigen in keinem der untersuchten Lehrwerke an irgendeiner Stelle auftaucht, dass sich auch hinter der Selektion von gegebenen Informationen persuasive Textfunktionen verbergen können. Die Chance, den reflektierten Umgang mit Quellen, zumindest in Bezug auf (auto-) biographische Dokumente, zu erlernen, ergäbe sich im Projektkapitel „Der Fall Galilei – Fächerübergreifendes Arbeiten“ von „Facetten“¹⁰⁸³. Dort wird jedoch hauptsächlich der themenzentrierte Zugriff auf Literatur am Beispiel von Brechts Galilei-Stück vorgeführt. Die in Bezug auf Galilei verwendeten biographischen und autobiographischen Quellen werden weder exakt benannt noch irgendwie erläutert.¹⁰⁸⁴ Auch sonst sind viele der in „Facetten“ enthaltenen Textauszüge weder mit Quellenangaben versehen noch im Literaturverzeichnis aufgeführt. Das ist peinlich, gehören doch zur oben genannten Informationsrecherche, die das Werk den Schülern/innen beibringen will, auch exakte Literaturbelege.

Die kritische Sichtung und Beurteilung von Quellen, vor allem des Internets, ist – in synchroner Betrachtungsweise – auch Bestandteil des Kapitels „Referate ausarbeiten, präsentieren und beurteilen“¹⁰⁸⁵ in „deutsch.kompetent“. Bezogen auf diachrone Medien- und Gattungskompetenz bleibt jedoch auch dieses Kapitel defizitär.

Im „neue[n] Literaturbuch“ werden immer wieder (auto-)biographische Quellentexte verwendet, zum Beispiel zwei Auszüge aus Goethes Autobiographie

1082 Bialkowski et al. 2002, 134

1083 ebd., 189 ff.

1084 Vgl. z. B. die unvollständige Literaturangabe ebd., 189

1085 Vgl. Einecke u. Nutz (Hg.) 2009, 156 ff.

„Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“ (1833) zur Kontextualisierung des Gedichts „Willkommen und Abschied“ (1775). Dabei wird jedoch weder auf Goethes autobiographisches Konzept noch den Entstehungskontext des Werks noch auf die Zuverlässigkeit von autobiographischen Quellen im Allgemeinen eingegangen. Der Umgang mit historischen und (auto-)biographischen Quellen wird auch im „neue[n] Literaturbuch“ nicht thematisiert, was umso mehr ins Gewicht fällt, als das Lehrwerk die meisten redaktionellen biographischen Texte von allen analysierten Lehrwerken enthält, deren Quellengrundlage aber oft nebulös bleibt.

Die Analyse von Sachtexten im „Sprachbuch 3“, das von denselben Autoren als Komplementärwerk zum „neue[n] Literaturbuch“ verfasst wurde, erfolgt, dies sei der Vollständigkeit halber erwähnt, ebenfalls durchweg ahistorisch¹⁰⁸⁶ und auch das im „Sprachbuch“ enthaltene Kapitel „Eine wissenschaftliche Arbeit schreiben“¹⁰⁸⁷ gibt für eine Einordnung historischer – insbesondere biographischer und autobiographischer – Quellen nichts her.

Bei den meisten in den untersuchten Schulbüchern enthaltenen historischen Quellen handelt es sich um poetologische, philosophische oder literaturtheoretische Texte, die eher wenig dazu angetan sind, Imagination, Schülermotivation und Nacherleben von Geschichte zu befördern. Narrative Quellen, wie der in „Deutschbuch“ zitierte Bericht eines Reisenden über den Besuch im klassischen Weimar, sind die große Ausnahme:

[...] kein Athen – kurz nichts und wieder nichts von alledem, was ich geträumt und phantasiert hatte. Es ging alles so prosaisch zu. Die Häuser sind meistens dürftig gebaut, und es hat mir alles so das armselige Ansehen einer nahrlosen Landstadt. Man darf sich nicht weit von den Hauptstraßen entfernen, um in Winkel und Löcher zu kommen, welche dieses Ansehen noch mehr gewinnen. Kein einziger Platz ist, der der Stadt eine residenzähnliche Ansicht gäbe. Das alte Schloss ist längst abgebrannt; der Hof wohnt in dem Landschaftshause und mit der Erbauung eines neuen Residenzschlosses geht es sehr sparsam. [...] Die guten Köpfe und Genies, welche Weimar in Ruf gebracht haben, verlieren sich mit ihren Studierwinkeln, [...].¹⁰⁸⁸

Anschauliche Darstellungen literaturhistorischer Ereignisse finden sich in den betrachteten Deutschlehrwerken, wenn, dann nur in kurzen Auszügen:

Die Uraufführung von Schillers *Die Räuber* 1782 gehörte zu den erfolgreichsten in der Geschichte des Sturm und Drang. Ein Augenzeuge berichtete: „Das Theater glich

1086 Vgl. Schacherreiter u. Schacherreiter 2014, 72 ff.

1087 ebd., 155 ff.

1088 Victor Wölfling, zit. n. Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011a, 164

einem Irrenhaus, rollende Augen, geballte Fäuste, stampfende Füße, heisere Schreie im Zuschauerraum. Fremde Menschen fielen einander schluchzend in die Arme, Frauen wankten, einer Ohnmacht nahe, zur Tür. Es war eine allgemeine Auflösung wie im Chaos, aus dessen Nebeln eine neue Schöpfung hervorbricht.¹⁰⁸⁹

Die sprachliche Alterität vieler historischer (poetologischer, autobiographischer oder philosophischer) Quellentexte wird in keinem der Lehrwerke thematisiert. Zwar wird in einigen Schulbüchern die historische Dimension der Sprache durchaus in sprachgeschichtlichen Kapiteln reflektiert, doch auf die sprachlichen Besonderheiten älterer literarischer Texte wird in den Epochenkapiteln nicht eingegangen. Vielmehr wird darauf vertraut, dass die Schüler/innen die Texte ‚schon irgendwie verstehen‘. Die sich hier ergebende Chance, Sprachdidaktik und Literaturdidaktik zu integrieren, indem die Sprache und Textualität von Quellen thematisiert würden, wird nirgends genutzt. Historisches Sprachbewusstsein, wie es Ulf Abraham und Marja Rauch auch für den Literaturunterricht fordern, wird nicht gefördert (vgl. Kap. 3.1).

3.6.4 Redaktionelle biographische Texte

„Facetten“ setzt eher auf die induktive Erschließung literaturhistorischen Wissens aus Quellen- und Primärtexten mittels Aufgaben. Es finden sich dort daher kaum redaktionelle Textpassagen. Ebenfalls eine starke Quellenorientierung weist „Texte, Themen und Strukturen“ auf, allerdings enthält es durchaus redaktionelle Lehrtexte. Narrative, imaginations- und identifikationsfördernde redaktionelle Darstellungsweisen literaturhistorischer Gegenstände sind jedoch in „Texte, Themen und Strukturen“ schlicht nicht vorhanden. Der Textentfaltungsmodus der redaktionellen literaturhistorischen und biographischen Texte ist durchweg explikativ oder deskriptiv, so z. B. in folgender Zusammenfassung von Epochenmerkmalen der *Weimarer Klassik*:

Schönheit wird dabei als Harmonie zwischen dem Sinnlichen, das dem Bereich der Triebe zugehört und dem Gesetz der Vernunft, das Freiheit bedeutet, verstanden. [...]. Wahrheit erreicht der Künstler nach klassischer Theorie im Weg über die Schönheit. Wenn er Einzelercheinungen der Wirklichkeit, die er mit seinen Sinnen wahrnimmt, in seiner ästhetischen Gestaltung so bearbeitet, dass der Betrachter ‚hinter‘ ihnen das Allgemeine, also eine Idee, erkennen kann und wenn er andererseits dem Allgemeinen, der Idee, die er in sich selbst trägt, durch die individuelle Gestaltung

1089 Pilcher, Anton: Chronik des großherzoglichen Hof- und Nationaltheaters in Mannheim, zit. n. Bialkowski et al. 2002, 281

seines Werks die Lebendigkeit des sinnlich Erfahrbaren verleiht, so wird sein Kunstwerk ‚klassisch‘, weil es wirklicher und schöner ist als die Wirklichkeit selbst.¹⁰⁹⁰

Das begriffliche Niveau dieser redaktionellen Passagen ist relativ hoch und man muss sich fragen, ob auch Oberstufenschüler/innen der 11. Jahrgangsstufe Begriffe wie ‚Sinnlichkeit‘, ‚Idee‘, ‚Ästhetik‘ etc., auch wenn sie vorher z. T. implizit in historischen Quellen, wie etwa Friedrich Schillers „Idealisierung als Aufgabe des Dichters“¹⁰⁹¹ auftauchen, überhaupt verstehen und mit anderen Informationen über die Epoche zu einem konsistenten mentalen Modell verknüpfen können, zumal es sich hier um ‚memorables‘ Überblickswissen handelt. Oder trifft nicht vielmehr der Verdacht zu, den Bodo von Borries äußert, dass nämlich das vorausgesetzte Lesekompetenzniveau in Schulbüchern im Durchschnitt zu hoch veranschlagt wird, und dass in erster Linie Schüler/innen von den dort dargebotenen Lernmaterialien profitieren, die über eine hohe Lesekompetenz und vor allem ein hohes begriffliches und konzeptuelles Vorwissen verfügen?¹⁰⁹² Von Borries plädiert daher dafür, mehr konzeptuelle und begriffliche Vorentlastung solcher Texte im Unterricht zu betreiben bzw. insgesamt weniger deskriptiv-explikative, sondern mehr narrative Texte/Medien in Schulbüchern zu verwenden, die an die vorhandenen Vorstellungen von Schülern/innen anknüpfen, darunter auch Comics, „Bilder, Bildgeschichten, Filme, Hörspiele“¹⁰⁹³.

Im Unterschied zu „Texte, Themen und Strukturen“ oder „Facetten“ wird in „Deutschbuch“ zwischen literarischen Primärtexten und literaturhistorischen Quellen relativ viel redaktioneller Text ‚eingeschoben‘, dessen Textentfaltungsmodus jedoch ebenfalls ausschließlich explikativ/deklarativ ist. Das begriffliche und konzeptionelle Niveau dieser Passagen ist allerdings weniger abstrakt und voraussetzungsreich und insofern schülergemäßer:

Johann Joachim Winckelmann (1717 – 1768) gilt als einer der Begründer wissenschaftlicher Kunstgeschichte und Archäologie. Nach Jahren autodidaktischer Beschäftigung mit antiker Kunst lebte Winkelmann ab 1755 in Rom und hatte dort in seinem Amt als Oberaufseher über die antiken Kunstschatze der Region Gelegenheit, seine Studien zu vertiefen. Winkelmann entwickelte eine neue Sicht der antiken Kunst, die er dem Verspielten, Überladenen des Barock und Rokoko entgegenstellte.¹⁰⁹⁴

1090 Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 303

1091 Friedrich Schiller, zit. n. ebd., 295

1092 Vgl. Borries 2010, 103 f.; 107 f.; 114 ff.

1093 ebd., 114

1094 Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011a, 180

Auch hier muss man die Frage stellen, inwieweit Schüler/innen die Begriffe „wissenschaftliche Kunstgeschichte“ und „Archäologie“ sowie „Barock“ und „Rokoko“ mit (zutreffenden) eigenen Vorstellungen füllen können und ob diese bzw. ihre Gegenüberstellung mit dem Kunstideal der *Klassik* nicht konkret veranschaulicht werden müssten.

„Deutsch.kompetent“ beinhaltet zwar nur wenige redaktionelle Textpassagen, jedoch wird häufig auf das *Online*-Autorenlexikon verwiesen, wo sich in der Regel mehrseitige redaktionelle Kurzbiographien der jeweils behandelten Autoren finden. In der relativ ausführlichen Biographie Goethes, die im *Online*-Angebot integriert ist, wird zwar versucht, neben Goethes literarischem Schaffen auch andere Aspekte von Goethes Leben zu berücksichtigen, z. B. sein Amt als Minister, aber wie die meisten anderen Biographien im *Online*-Autorenlexikon ist auch dieser Text sehr faktenlastig und explikativ-deklarativ entfaltet, insofern also wenig motivierend bzw. zum Nacherleben von Literaturgeschichte geeignet.

Obwohl das „neue Literaturbuch“ personale Zugänge zur Literaturgeschichte und zu den literarischen Primärtexten favorisiert und von allen betrachteten Lehrwerken die meisten redaktionellen biographischen Textpassagen beinhaltet, bleibt deren Textentfaltungsmodus ebenfalls der üblichen deskriptiv-explikativen Norm verhaftet. Innovative narrative, imaginations- und identifikationsfördernde didaktische Arrangements, Anregungen zur handlungs- und produktionsorientierten Auseinandersetzung mit Autoren oder Personen der Literaturgeschichte kommen auch hier kaum vor.

Im Übrigen beinhaltet keines der untersuchten Lehrwerke in seinen redaktionellen Teilen selbstreflexive Elemente oder Strategien. Auch die Gegenüberstellung und Dekonstruktion unterschiedlicher historiographischer Texte zum selben Gegenstand, die – zumindest exemplarisch – notwendig wären, um ein (Geschichts-)Bewusstsein für die Konstruktivität, Perspektivität und Interessenabhängigkeit historiographischer Darstellung zu erzeugen, unterbleibt. Dabei ließe sich ein solches Vorhaben gerade im Hinblick auf die Darstellung kanonischer Autoren sowohl auf synchroner Ebene – durch Vergleich unterschiedlicher Nachschlagewerke – als auch auf diachroner Ebene – durch einen Blick in die Rezeptionsgeschichte – gut verwirklichen.

3.6.5 *Visual Literacy* und nicht-printmediale biographische Texte

In „Facetten“ wird auf *Visual Literacy* und eine Bilddidaktik im Zusammenhang mit Literaturgeschichte kaum Wert gelegt. Trotz seines starken Medien-schwerpunkts räumt „Facetten“ der Bildanalyse so gut wie keinen Platz ein. Das

Literaturverzeichnis ist nach Textsorten geordnet, aber Bilder sind darin nicht enthalten. *Visual literacy* hat „Facetten“ daher nur eingeschränkt im Blick.

Auch in „deutsch.kompetent“ fehlt ein bilddidaktisches Konzept. Das Lehrwerk arbeitet offenbar nicht mit einem erweiterten Textbegriff, der auch Bilder miteinbezieht und intermediale Relationen zwischen schriftlichen Texten und Bildern herstellt. Dieses Defizit betrifft insbesondere die Autorenporträts, die in großer Zahl am Rand der Texte abgedruckt sind. Weder werden jedoch Künstler und Entstehungszeit angegeben noch gibt es Sachanalysen oder Aufgaben zu den Porträts.

Nicht viel besser sieht es in „Deutschbuch“ aus: Die Förderung von *Visual Literacy* in Form der Bildanalyse ist dort lediglich Randthema und gelegentliches, thematisch integriertes Additum. Im Epochenkapitel zur *Klassik* beispielsweise gibt es zwar drei Abbildungen von Goethe, doch alle Bilder haben rein illustrative Funktion, nie wird der Entstehungskontext näher beleuchtet, geschweige denn die Machart und Entstehung des Bildes selbst. Im selben Kapitel wird eine Aussage Goethes über die Französische Revolution mit dem ihm zugeschriebenen Bild „Freiheitsbaum“ kontrastiert. Die intermedialen Text-Bild-Bezüge, die hier hergestellt werden müssen, sind stark vorgegeben durch die Aufgabenstellung.¹⁰⁹⁵ Eine offene und genaue Betrachtung des Bildes wird auf diese Weise eher verhindert als gefördert. Wie häufig in Schulbüchern üblich, werden die Kapitel in „Deutschbuch“ mit ‚motivierenden‘ Bildern eingeleitet: Es sollen z. B. am Beginn des Epochenkapitels zur *Klassik* vier Bilder miteinander daraufhin verglichen werden, inwieweit diese nach Ansicht der Schüler/innen mit den Begriffen ‚klassisch‘ und ‚Klassik‘ zu tun haben. Als Aufforderung und Anleitung zu einer genauen und tiefgehenden Beschäftigung mit den Bildern kann auch das nicht bezeichnet werden.

Im „neue[n] Literaturbuch“ tauchen zwar Bilder und Schriftstellerporträts im in Schulbüchern üblichen Ausmaß auf, nur selten werden sie jedoch didaktisiert. Wenn dies geschieht, dann nur relativ oberflächlich und ‚inhaltistisch‘ oder als Impuls für eine kreative Schreibaufgabe.¹⁰⁹⁶ Bei Schriftstellerporträts erfolgt gar keine Bildanalyse. Hier fehlen sogar in der Regel Quellenangabe und Name des Künstlers.

Am ehesten werden in „Texte, Themen und Strukturen“ Kompetenzen der Bildanalyse ausgebildet und mit literaturgeschichtlichen Zusammenhängen verknüpft: Als biographische Dokumente sind dort z. B. ein Bild des jungen

1095 Vgl. ebd., 159 ff., insbes. 164, Aufgabe 2

1096 Vgl. z. B. Schacherreiter u. Schacherreiter (Hg.) 2011b, 161; 169

Goethe¹⁰⁹⁷ sowie das bekannte Tischbein-Porträt „Goethe in der Campagna“ enthalten. Ersteres ist nicht didaktisiert, letzteres in eine Aufgabe eingebunden, einen Bild-Bild-Vergleich mit einem Porträt Sir Brooke Boothbys von Joseph Wright. Es werden in diesem Zusammenhang einige wenige Kriterien der Bildbetrachtung beigefügt: „Haltung, Kleidung, Gestaltung des Hintergrunds“¹⁰⁹⁸. Die Schüler/innen sollen außerdem an gleicher Stelle einen intermedialen Vergleich zwischen einem Gemälde von Joseph Anton Koch und einem Reisebericht aus Goethes „Italienische[r] Reise“ (1816) anstellen¹⁰⁹⁹.

Ein Konzept zur Förderung von *Visual Literacy* ist in keinem der untersuchten Lehrwerke erkennbar im Sinne eines systematischen Kursus' der Analyse visueller historischer und biographischer Quellen, insbesondere von Autorenporträts, oder auch nur eines Kapitels, in dem Bildanalyse und -interpretation im Allgemeinen methodisch eingeübt werden.

Auch die bereits erwähnte Präsenz von Literaturgeschichte, insbesondere von kanonischen Autoren, in den Massenmedien und in der gegenwärtigen Geschichtskultur wird in keinem der untersuchten Lehrwerke reflektiert, obwohl sich hier ein ertragreicher Alltagsbezug zu den Schülern/innen herstellen ließe. So finden sich in keinem der untersuchten Lehrwerke Verweise auf populäre Film- und Fernsehbiographien bekannter Autoren (z. B. „Goethe!“¹¹⁰⁰, „Die Manns“¹¹⁰¹) auch nicht auf bekannte Internetangebote dieser Art (z. B. „www.goethezeitportal.de“). Es werden also weder mediale Vorerfahrungen der Schüler/innen aufgegriffen und aufgearbeitet noch nicht-printmediale Medienangebote zur Vermittlung von Literaturgeschichte genutzt.

3.6.6 Literaturgeschichte und Biographik in der Sekundarstufe I

Als einziges deutsches Bundesland hat Bayern literaturgeschichtlichen Unterricht im Lehrplan der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 7–10) verankert. In Klasse 7 wird das *Mittelalter*, in Klasse 8 der *Barock*, in Klasse 9 *politische Lyrik*, in Klasse 10 werden *Aufklärung*, *Sturm und Drang* und *Gegenwartsliteratur* behandelt. Diese Einteilung spiegelt sich auch in der Ausgabe von „Deutschbuch“ für Bayern wider, in der sich in den genannten Jahrgangsstufenbänden jeweils ein entsprechendes Epochenkapitel befindet.

1097 Vgl. Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 268 (im Schaubild, ohne Quelle)

1098 ebd., 293

1099 Vgl. ebd., 293 f.

1100 Vgl. Stölzl 2010

1101 Vgl. Breloer, Mueller-Stahl, Bleibtreu u. Hentsch 2003

Im Kapitel „Ritter, Falken, Damen, Dichter – das Mittelalter kennen lernen“¹¹⁰² in Jahrgangsstufe 7 wird ein starker Fokus auf das Alltagsleben und den zeitgeschichtlichen Kontext der Epoche gelegt. Falknerei, Rittertum – interessante und motivierende Themen für Schüler/innen und außerdem Stoffe der Dichtung – nehmen dabei breiten Raum ein. Im Unterkapitel „Dichterleben, Künstlerrollen – Texte auswerten“¹¹⁰³ wird exemplarisch die Dichterpersönlichkeit Walther von der Vogelweide besprochen, vorwiegend anhand von mittelhochdeutschen Primärtexten/-quellen von Walther oder über Walther, teilweise aber auch anhand von neuhochdeutschen Nachdichtungen Peter Rühmkorfs. ‚Facetten‘ des literarischen Lebens der Epoche werden dabei mit biographischen Aspekten verknüpft: Anhand von Walthers Leben wird vorgeführt, wie man im *Mittelalter* als Dichter schreiben konnte/musste und wie man vom Schreiben lebte. Auch die Selbstinszenierung Walthers als Dichter ist Thema und wird mit der des Pop-Literaten Benjamin von Stuckrad-Barre kontrastiert. An mehreren Stellen gibt es handlungs- und produktionsorientierte Impulse zur gestaltenden Interpretation, etwa ein fiktives Interview mit einem *mittelalterlichen* Autor. Bildliche Darstellungen (auch von Dichtern) treten häufig auf und werden auch in Aufgabenstellungen eingebunden. Ein identifikations- und imaginationsfördernder, gegenwartsbezogener und multimedialer Zugang zur Literaturgeschichte wurde hier verwirklicht, wie er auch in der Sekundarstufe II wünschenswert wäre, doch halten die Redakteure von „Deutschbuch“ einen solchen offenbar nur in der Unterstufe für angebracht. Aspekte des literarischen Feldes und sozioökonomische Faktoren literarischer Produktion/Rezeption werden einbezogen, wenn es etwa um das berufliche Auskommen oder um die Selbstinszenierung eines *mittelalterlichen* Dichters geht. Das Kontextualisierungsmaterial und die zugehörigen Aufgaben wecken außerdem Sprachbewusstheit, z. B. wird anhand bestimmter Wörter (*Frau* und *Weib*) nicht nur die Bedeutungsentwicklung der Sprache gezeigt, sondern gleichzeitig klargemacht, dass mit dem sprachlichen Wandel auch ein Vorstellungs- und Wertewandel einhergeht. Das bewahrt die Schüler/innen vor vorschnell aktualisierenden Lesarten. Viele didaktische Grundsätze kontextualisierenden Interpretierens (Imaginationsförderung, Aktivierung von Vorwissen, Akzentuierung des literarischen Lebens, Autorkonzepte, sozioökonomische Faktoren etc.), die man in den meisten untersuchten Oberstufen-Büchern vergeblich sucht, sind hier verwirklicht. Was unverständlicherweise im *Mittelalter*-Kapitel von „Deutschbuch 7“

1102 Vgl. Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2006a, 185 ff.

1103 Vgl. ebd., 205 ff.

ausgespart wird, ist die Überlieferungsgeschichte der Texte, auch hätte man sich, der Altersstufe gemäß, noch mehr gestaltende Aufgaben gewünscht.

Literaturhistorischer Schwerpunkt von „Deutschbuch 8“ ist der *Barock*. Auch hier findet noch keine Metareflexion interpretatorischen Handelns statt, jedoch werden die literarischen Primärtexte stark kontextualisiert. Die Auswahl der Kontexte und Aufgaben ist jedoch zu hinterfragen: Es werden bestimmte literaturhistorische Stereotype der *Barockepoche* anhand von Kontexten illustriert (z. B. das *Carpe-diem*- und *Memento-Mori*-Motiv). Hier ist bereits die Tendenz erkennbar, der auch die weiteren Bände von „Deutschbuch“ folgen: die strikte Orientierung an gängigen literaturhistorischen Narrativen. Wichtige Aspekte des *Barock* bleiben dabei allerdings außen vor: die Formstrenge der *Barocklyrik* wird nur konstatiert, nicht weiter begründet.¹¹⁰⁴ Ein ‚Ausflug‘ ins literarische Leben und die ökonomischen Produktionsbedingungen der *barocken* Fürstenhöfe, ihre Auswirkung auf die literarische Kommunikation (Regelpoetik) und das Autorkonzept (*Poeta faber*) – ähnlich dem *Mittelalter*-Kapitel in „Deutschbuch 7“ – böte nicht nur imaginatives Potential, sondern auch Anschlussmöglichkeiten an den Geschichtsunterricht und evtl. bereits vorhandenes Vorwissen.

An einigen Stellen im Kapitel über politische Lyrik tauchen in „Deutschbuch 9“ Anregungen zum Nachdenken über Grundsatzfragen politisch engagierten literarischen Schreibens auf: in einer Reflexionsanregung über den „Gebrauchswert“¹¹⁰⁵ eines Gedichts (Hans Magnus Enzensberger), in einer anderen Aufgabe über den Zusammenhang von politischer Kritik und politisch-gesellschaftlicher Utopie in Heinrich Heines „Ein Wintermärchen“¹¹⁰⁶ (1844) sowie in einem Vergleich der Gedichte zweier Exilliteraten über das Thema ‚Heimat‘, wo es auch um die politischen Implikationen des Heimatbegriffs geht.¹¹⁰⁷ Politische Literatur und Lyrik sollten Schüler/innen im Idealfall zur Diskussion anregen. In Bezug auf „Deutschbuch 9“ stellen sich dabei allerdings zwei Fragen. Erstens: Sind Schüler/innen der neunten Jahrgangsstufe bereits in der Lage, kompetent und differenziert über komplexe politische Fragen nachzudenken, wie sie in den hier enthaltenen literarischen Texten und begleitenden Kontexten aufgeworfen werden? Wäre ein solches Kapitel nicht besser für den 11. und 12. Jahrgangsstufenband geeignet, wo politische Literatur und Aspekte politischen

1104 Vgl. Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2006b, 195

1105 Hans Magnus Enzensberger, zit. n. Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2007, 198

1106 Vgl. ebd., 216

1107 Vgl. ebd., 224

Schreibens erstaunlicherweise kaum thematisiert werden? Zweitens: Regt DDR-Lyrik Neuntklässler zur Diskussion an und tun dies die venezianischen Epigramme Goethes, die im besagten Kapitel als Beispiele für politische Lyrik angeführt werden? Sollte man im Kapitel über politische Literatur, die von ihrer Aktualität lebt, nicht auch Literatur der Gegenwart thematisieren? Die Autoren scheuen offenbar davor zurück, denn auch im dritten Teilkapitel über Exilliteratur wird diese zwar durchaus kontextualisiert, aber nicht im Lichte aktueller Migrationsdebatten. Man hat offenbar Angst, die politisch umstrittenen Themen Asyl, Zuwanderung und Fremdenfeindlichkeit in Form aktueller Primärtexte oder Kontexte direkt anzugehen. In Anbetracht der Tatsache, dass das Flüchtlingsproblem eines der dringendsten Probleme unserer heutigen globalisierten Welt ist, stellt sich bezüglich der didaktischen Zielsetzung des Lehrwerks die Frage, wie eine ‚Horizontverschmelzung‘¹¹⁰⁸ im Sinne Hans-Georg Gadamers gelingen soll, wenn solche Gegenwartskontroversen im Rahmen der Behandlung politischer Literatur nicht angesprochen werden, sondern auf *vermeintlich* ‚unverfängliche‘ und ‚konsensfähige‘ ältere Texte und Kontexte ausgewichen wird.¹¹⁰⁹

Die Konzeption des literaturgeschichtlichen Teils von „Deutschbuch 10“, der die Epochen *Aufklärung*, *Sturm und Drang* sowie *Gegenwartsliteratur* umfasst, ähnelt dem von „Deutschbuch 11/12“. Eine große Zahl zeitgenössischer Kontexte flankiert die vorkommende Primärliteratur, allerdings geht es nicht so sehr um das vertiefte Verstehen bestimmter Texte, sondern eher um die Vermittlung von literaturhistorischem Überblickswissen anhand von Texten und Kontexten. Die Kontexte sind eher monosemierend im Sinne kanonischer Lesarten und Epochenkonzepte. Oft finden sich Aufgaben, bei denen die Schüler/innen Werke nach Epochenmerkmalen absuchen sollen (z. B. „Werther“ (1774) nach Merkmalen des „Sturm und Drang“¹¹¹⁰). Die Kontexte führen

1108 Vgl. Gadamer 1960, 289

1109 Im Teilabschnitt des Kapitels über politische Lyrik, der mit „Schicksalsjahre – sprachliche Mittel und ihre Wirkung“ (Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2007, 206 ff.) überschrieben ist, geht es neben Goethes Gedichten vor allem um Vormärzliteratur und „Das Lied der Deutschen“ (1841), dessen Rezeptionsgeschichte dargestellt wird. Das hat einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen, ein Indiz dafür, dass man auch anhand älterer Texte aktuelle politische Fragen behandeln kann, nur sollten dann die kontextualisierenden Materialien aktueller sein bzw. zu aktuellen Fragestellungen hinführen, z. B.: ‚Fußball-WM in Deutschland – Zeit für ein neues Nationalbewusstsein?‘.

1110 Vgl. Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2013, 222

zu selten auf eine metareflexive Ebene, vor allem *in puncto* Entwicklung von Geschichtsbewusstsein und Reflexion interpretatorischen Handelns bzw. literarischer Kommunikation. So wird zum Beispiel die „Werther“-Rezeption im Sturm-und-Drang-Kapitel anhand dreier Texte von Thomas Mann, Carl Philipp Moritz und Ulrich Plenzdorf entfaltet. Hier erscheint es angezeigt, eine grundsätzliche Reflexion der Zeitabhängigkeit und Subjektivität von Interpretation anzustoßen, was jedoch unterbleibt. Die Kontexte sind weniger narrativ als deklarativ-explikativ strukturiert, zu sehr ideengeschichtlich geprägt und laden wenig zu Imagination, Identifikation und Diskussion ein. Die hauptsächlich narratologisch orientierten Methodenkapitel sind kaum integriert in die literaturhistorischen Abschnitte. Im Methodenkapitel „Kurzprosa der Gegenwart – Literarische Texte erschließen“¹¹¹¹, findet allenfalls gattungstypologische Kontextualisierung statt, ansonsten stehen ausschließlich narratologische Aspekte im Fokus, die oft in „Textverhören“¹¹¹² abgefragt werden.¹¹¹³ Die Untersuchung erzählender Texte auf narratologische Aspekte hin und die historische Kontextualisierung werden häufig als zwei aufeinanderfolgende, nicht aber als integrierte Schritte betrachtet, die Forderung von „Deutschbuch 12“, phänomenologische Beobachtungen am Text literaturgeschichtlich einzuordnen¹¹¹⁴, wird in „Deutschbuch 10“ bei Übungsbeispielen und Aufgaben kaum berücksichtigt.

Eine Ausnahme bildet das Kapitel „Lyrik – Liebe im Wandel der Zeit“¹¹¹⁵, wo es um einen diachronen Vergleich von Liebesgedichten aus *Sturm und Drang* und *Moderne* geht. Man gewinnt in diesem Lyrik-Kapitel den Eindruck, es gehe dort auch um das Verstehen einzelner Texte, nicht nur um die Darstellung von literaturhistorischen Stereotypen anhand von Texten und deren Einordnung in ‚Epochenschubladen‘. Beleg für das in Ansätzen vorhandene Bemühen um ein historisch kontextualisierendes und zugleich vertieftes Verstehen einzelner Texte ist einerseits ein Fassungsvergleich von „Willkommen und Abschied“¹¹¹⁶ (1775), bei dem jedoch ein literaturhistorischer Blick auf die Entstehungsgeschichte des Gedichts unterbleibt (die Schüler/innen sollen lediglich spekulieren, warum der Autor in der zweiten Fassung etwas verändert hat). Zweitens findet eine Problematisierung des Begriffs ‚Erlebnislyrik‘ anhand verschiedener

1111 Vgl. ebd., 65 ff.

1112 Abraham 1994, 76

1113 Vgl. z. B. Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2013, 72; 75 („Checkliste“)

1114 Vgl. Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011b, 39

1115 Vgl. Matthießen, Schurf u. Zirbs (Hg.) 2013, 227 ff.

1116 ebd., 228

poetologischer Texte statt¹¹¹⁷, wobei allerdings der in diesem Zusammenhang wohl wichtigste zeitgenössische Theoretiker von Herder (vgl. Kap. 4.10) fehlt. Eine Wendung ins Grundsätzliche, das Verhältnis von Autor und lyrischem Ich betreffend, findet ebenfalls nicht statt.

Im Kapitel „Prosa der Gegenwartsliteratur“¹¹¹⁸ greift das übliche literaturhistorische Konzept von „Deutschbuch“, die Vermittlung konventionalisierter literaturhistorischer Narrative, nicht, weil es diese, bezogen auf die *Gegenwartsliteratur*, nicht gibt. Seltsam ist, welche Autoren hier als ‚Gegenwartsautoren‘ bezeichnet werden: Christoph Hein und Siegfried Lenz. Zumindest Lenz kann man wohl eher als ‚Nachkriegsautor‘ bezeichnen. Hier zeigt sich das übliche Periodisierungsproblem bezüglich jüngerer Literatur, das jedoch nicht weiter thematisiert wird. Christoph Heins regimekritischer autobiographischer Roman „Von allem Anfang an“ wird durchaus politisch-zeitgeschichtlich kontextualisiert, zum Beispiel durch Informationskästchen zu Begriffen wie „Republikflucht“¹¹¹⁹. Dasselbe kann man von Siegfried Lenz Text „Panik“, wo es um einen Deserteur während des Zweiten Weltkriegs geht, nicht im gleichen Maße behaupten. Hier ist eine politische Tendenz des Lehrwerks „Deutschbuch“ spürbar, die sich in einer auffällig starken Akzentuierung regimekritischer Texte ehemaliger DDR-Autoren niederschlägt.¹¹²⁰

Abschließend ist zu vermerken, dass in den „Deutschbuch“-Ausgaben für die Sekundarstufe I in Bayern großer Wert auf die Ausbildung von Sachtext-Kompetenz gelegt wird. Die Chance, diese mit der Fähigkeit zur historischen Quellenkritik und Gattungsgeschichte zu verbinden, wird allerdings auch hier weder in den Sachtextkapiteln noch in den literaturgeschichtlichen Kapiteln genutzt.

3.6.7 Fazit

Biographische und literaturgeschichtliche Texte werden in den analysierten Schulbüchern selten identifikations-, imaginations- und motivationsfördernd eingesetzt, meist orientieren sie sich, soweit sie vorhanden sind, am explikativ-deklarativen Textentfaltungsmodus wissenschaftlicher Abhandlungen. Narrative Passagen finden sich noch am ehesten in (auto-)biographischen Quellen.

1117 Vgl. ebd., 232

1118 Vgl. ebd., 248 ff.

1119 ebd., 254

1120 Dasselbe ist auch bei „Deutschbuch 11“ und „12“ für die Sekundarstufe II festzustellen.

Vermittelt wird – meist losgelöst von der Erfahrungswelt der Schüler/innen – vorwiegend biographisches und literaturhistorisches Faktenwissen, das sich an gängigen ‚Schulbuchnarrativen‘ über bestimmte Autoren und Epochen orientiert. Auch finden sich im Zusammenhang mit biographischen und literaturgeschichtlichen Zugängen wenig handlungs- und produktionsorientierte Impulse.

Im Umgang mit historisch kontextualisierenden Paratexten (Brief, Tagebuch, Autobiographie etc.) wird so gut wie nie deren eigene Historizität, Textualität, Medialität, Gattungstypologie und ihr Entstehungskontext thematisiert, dabei ließe sich hier integrativ literarische Bildung mit Sachtextanalysekompetenz verbinden. Doch beides, Sachtextanalyse und Literaturgeschichte findet, isoliert voneinander, in unterschiedlichen Kapiteln statt, zwischen denen es nur selten Querverweise gibt. (Auto-)Biographische und andere literaturhistorische Quellen dienen meist als bloßes ‚Kontextualisierungsmaterial‘ einer ‚materialgestützten‘ Literaturinterpretation, wobei übersehen wird, dass diese Texte eine eigene Geschichte, Ästhetik und Literarizität besitzen. Natürlich ließe sich hier einwenden, es würde den Rahmen des Literaturunterrichts sprengen, auch diese Texte noch zu kontextualisieren, wo es doch angesichts der vielen Aufgaben, die der Deutschunterricht heute hat, schon beinahe utopisch erscheint, überhaupt noch Literaturgeschichte, also historische Kontextualisierung literarischer Primärtexte, zu betreiben (im Abitur vieler deutschen Bundesländer und in der österreichischen Zentralmatura wird daher auch auf historische Kontextualisierung literarischer Texte verzichtet). Einer Überfrachtung des Oberstufenunterrichts könnte jedoch ohne weiteres vorgebeugt werden, wenn der literaturgeschichtliche Unterricht bereits in der Sekundarstufe I begänne, was, wie das bayrische Beispiel zeigt, möglich ist, und wenn von dem Ziel Abstand genommen würde, das einige der untersuchten Schulbücher offenbar immer noch im Auge haben, einen systematischen und vollständigen literaturhistorischen Durchlauf vom *Mittelalter/Barock* bis zur Gegenwart zu absolvieren. Dieser Durchlauf kann nur in der Vermittlung oberflächlichen und schnell wieder vergessenen Orientierungswissens münden, das sich im Aufzählen bloßer Epochenmerkmale, Begriffe und abstrakter Konzepte erschöpft, die kaum an konkrete Texte und Personen rückgebunden werden. Die Fokussierung auf solches Orientierungswissen angesichts eines zunehmenden Standardisierungsdrucks hat zur Folge, dass, wie die hier vorgenommene Schulbuchanalyse zeigt, immer weniger Raum für literaturhistorische und biographische Schwerpunktbildungen bleibt, in der in projektartigen, handlungs- und problemorientierten Lernarrangements das eingeübt werden kann, was das eigentliche Ziel

des Literaturunterrichts sein sollte: die Bildung von Geschichtsbewusstsein. Geschichte, das zeigen Stephen Greenblatts Forschungen, ist im Zeitalter der Postmoderne ohnehin nicht mehr darstellbar als große, lineare Erzählung, sondern löst sich in viele ‚Anekdoten‘ und Erzählstränge auf, die, wenn sie glücklich gewählt sind, exemplarisch und typisch für einen bestimmten Zeitraum, Ort, Personenkreis etc. sein können. Würde man sich auf schwerpunktartige exemplarische Zugänge zur Literaturgeschichte beschränken, so stellte auch die historische Kontextualisierung von Quellen kein zeitliches Problem im Unterricht mehr dar. Sinnvoll konzipierte biographische Werkstattkapitel gäben den Schülern/innen nicht nur Einblick in die Probleme der Biographik und Literaturgeschichtsschreibung, sondern auch in die spätestens seit Hayden White etablierte Einsicht, dass Geschichte stets ein sehr subjektives und interessengeleitetes Konstrukt ist.

Erfreulich erscheint, dass in allen untersuchten Lehrbüchern die schematische Einteilung der deutschen Literaturgeschichte in Epochen problematisiert wird, allerdings nur allgemein, anhand bestimmter Epochenbegriffe. Die Zuordnung von Autoren zu bestimmten Epochen wird allerdings nirgends in Frage gestellt.

Leider sind bei der Untersuchung der genannten Schulbücher auch erhebliche Defizite bezüglich der Arbeit am Kanon und der Reflexion von Rezeptionsgeschichte und Kanonisierung von Autoren zu Tage getreten. Zwar werden einige zaghafte Versuche unternommen, den etablierten Autorenkanon aufzubrechen, indem man mehr Frauen oder auch Autor/innen mit Migrationshintergrund bzw. anderer Literaturen (z. B. in „Facetten“) einbezieht, um die interkulturelle Perspektive des betreffenden Lehrwerks hervorzuheben. An keiner Stelle wird – wenigstens exemplarisch, anhand eines besonders stark kanonisierten Autors – dessen Kanonizität begründet oder hinterfragt. Rezeptionsgeschichte taucht nur im Zusammenhang mit Werken auf (z. B. „Faust“ in „Deutschbuch 11“), aber nicht mit Autoren. Gerade bei Autoren, die als nationale Identifikationsfiguren galten/gelten, wäre dies aber besonders wichtig. Auch die kanonisierten biographischen Narrative wichtiger Autoren, z. B. Goethes, die oben als biographische ‚Schulbuchnarrative‘ bezeichnet wurden, erweisen sich als sehr starr und gleichförmig, wenn man ihr Auftreten in verschiedenen Lehrwerken vergleicht.

Eine Ausweitung der nationalliterarischen Perspektive, nicht im Sinne einer ohnehin nicht machbaren Besprechung der gesamten europäischen oder gar der Weltliteratur, sondern einer dezidierten Kontextualisierung der deutschsprachigen Literatur zu verschiedenen Zeiten, z. B. durch die

Betonung internationaler Kontakte und Beziehungen deutschsprachiger Autoren, unterbleibt ebenfalls. Stattdessen beschreitet „Facetten“ den zwar ehrenwerten, aber nicht unbedingt besonders einsichtigen Weg einer willkürlichen Auswahl international bekannter Werke anderer Literaturen der Gegenwart.

4 Autorbiographie und Textbedeutung – Chancen und Probleme biographischer Kontextualisierung literarischer Texte

4.1 Die Rolle des Autors in der literaturwissenschaftlichen Interpretationspraxis – ein historisch-systematischer Überblick

Man könnte die Geschichte der modernen Literaturtheorie grob in drei Phasen unterteilen: eine vorrangige Beschäftigung mit dem Autor (Romantik und 19. Jahrhundert); eine ausschließliche Konzentration auf den Text (*New Criticism*); und eine deutliche Hinwendung zum Leser in den letzten Jahren.¹¹²¹

Die ‚Epoche des Autors‘ währte vom ausgehenden 18. bis Mitte des 20. Jahrhunderts: Mit der Durchsetzung des genieästhetischen Autorbildes wurde der Autor, seine Individualität und Biographie zum wichtigsten Deutungsmaßstab seiner Schriften. In der Hermeneutik der *Aufklärung* entwickelte sich neben der „grammatische[n] Interpretation“ nach dem Textsinn die „historische Interpretation“¹¹²², also die Deutung auf der Grundlage der Autorbiographie. Dementsprechend blühte im 19. Jahrhundert die Dichterbiographik als eigene Teildisziplin der Germanistik auf und hatte vor allem auf den schulischen Diskurs über Literatur große Auswirkungen:¹¹²³ Der empirische Autor und seine Biographie spielten eine große Rolle bei der Interpretation literarischer Texte. In seiner extremen Form wurde dieser Umgang mit Literatur auch als „Biographismus“ bezeichnet, „ein Interpretationsverfahren, das literarische Werke einseitig aus der Biographie des Autors erklärt“¹¹²⁴. In Anlehnung an Herders Maxime, das Lebens des Autors sei „der beste Commentar seiner Schriften“¹¹²⁵, wurden Einzelheiten in literarischen Werken im Rückgriff auf bekannte oder vermutete Ereignisse im Leben ihrer Verfasser interpretiert, ohne literaturtheoretisches Fundament und mithin ohne Rücksicht darauf, ob solche Verknüpfungen von Leben und Werk in einem interpretatorischen Gesamtkonzept Sinn

1121 Eagleton 1994, 40

1122 Bauer 1794, 96

1123 Vgl. Jannidis, Lauer, Martínez u. Winko 1999, 9

1124 Kindt u. Müller 2002, 355

1125 ebd., 358

ergaben.¹¹²⁶ Der ‚Biographismus‘ prägte z. B. die Goethephilologie des ausgehenden 19. Jahrhunderts, die sich u.a. darauf konzentrierte, entweder nach Vorbildern für Figuren in Goethes Werken zu suchen oder nach intertextuellen Bezügen zu anderen Werken, mit denen sich der Autor im Laufe seines Schaffens befasst hatte. Nach Otto Kurz und Ernst Kris hatte der Biographismus dort Hochkonjunktur, „wo absonderliche, nicht leicht zu erklärende Züge am Werk auftauchen“¹¹²⁷, zum Beispiel bei Franz Kafka, dessen Texte nach wie vor häufig biographistisch interpretiert werden. Der ‚Biographismus‘ ist jedoch nicht mit der biographischen Methode gleichzusetzen, sondern nur deren unzulässige Verabsolutierung. Die biographische Methode – im 19. Jahrhundert wie auch heute häufig angewandt – unternimmt, so das „Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft“, „den Versuch, Genese und Geltungsanspruch eines Werks aus der Perspektive seines Urhebers zu rekonstruieren“¹¹²⁸. Biographische Informationen und Selbstzeugnisse des Dichters liefern wichtige Anhaltspunkte, um die Intention des Autors zu rekonstruieren, was das normative Ziel weiter Teile der hermeneutischen Tradition des 19. Jahrhunderts darstellte. Auch heute noch ist eine solche Praxis, wie Simone Winko in einer empirischen Untersuchung nachzuweisen versucht, in der Literaturwissenschaft nicht unüblich. Winko nennt als Beispiel die Parallelisierung von Figuren und Personen aus dem Umfeld des Autors, die auch in wissenschaftlichen Interpretationen immer wieder erfolge.¹¹²⁹ Eine solche Parallelisierung kann jedoch, wenn überhaupt, nur unter bestimmten spezifischen Bedingungen eine gewisse Wahrscheinlichkeit erlangen, etwa wenn mehrere Belegtexte und -kontexte sie stützen, wenn sie im Sinne von Umberto Eco's „Textsinn“-Konzept¹¹³⁰ mit der Bedeutung des Gesamttextes vereinbar oder wenn die deutliche biographische Prägung eines konkreten Textes klar ersichtlich ist (wie z. B. bei Goethes „Werther“ (1774)).

Die biographische Methode und ihre unzulässige Variante, der Biographismus, erfuhr mit Sigmund Freud eine Modifikation: Es wurde nach der unbewussten oder auch – in Anlehnung an die *Poeta-Vates*-Tradition – ‚inspirierten‘ Absicht des Autors und dem daraus resultierenden Bedeutungsüberschuss des Textes gegenüber der bewussten Autorintention gesucht, den die

1126 ebd., 375

1127 Kris u. Kurz 1980, 152

1128 Weimar, Fricke u. Müller 1997, 236.

1129 Vgl. Winko 2002, 346 f.

1130 Eco 1992, 49 („*intentio operis*“)

Literaturwissenschaft freizulegen habe, durch eine quasi-psychoanalytische Aufarbeitung der Autorbiographie.

Auf eine eindeutig rekonstruierbare Autorintention zu schließen, ist aber auch dann schwierig, wenn der Autor sich explizit über seine Verfasserintention geäußert hat. Auch solche Äußerungen müssen als interessegeleitete Versuche der Rezeptionssteuerung kritisch betrachtet werden. Die ‚Intention‘ des Autors *mit Sicherheit* zu erschließen ist nicht möglich, weil der empirische Autor nicht (mehr) greifbar ist und selbst wenn er es wäre, könnte er den Interpretierenden bewusst oder unbewusst täuschen. Vielmehr bewirken allein die historische Distanz und/oder die unterschiedlichen Produktions-/Rezeptionsbedingungen (der Autor ist ja auch Leser seines eigenen Textes) zwangsläufig ein unterschiedliches Textverständnis von Autor und Leser.

Daher nimmt es nicht Wunder, dass die zentrale Stellung des Autors und seiner (vermeintlichen) Intention von der Literaturwissenschaft im Laufe des 20. Jahrhunderts zunehmend kritisch betrachtet wurde. Die positivistische Literaturwissenschaft des 19. Jahrhunderts war so sehr damit beschäftigt, Details über das Leben kanonischer Autoren zusammenzutragen und sie als Interpretationsraster über die literarischen Primärtexte zu legen, dass dabei die Texte selbst ins Hintertreffen gerieten. Darauf reagierten als Erste die Vertreter des *New Criticism* mit massiver Autorkritik: William K. Wimsatt und Monroe Beardsley lehnten es in „Der intentionale Fehlschluss“¹¹³¹ ab, textexterne Informationen zur Interpretation literarischer Texte heranzuziehen, sondern beschränkten sich ausschließlich auf textinternes Material. Damit sind Schlüsse vom empirischen Autor auf den Text unmöglich. Dessen Absicht und Intention sei nicht zu rekonstruieren und reine Spekulation, so Wimsatt und Beardsley,¹¹³² die nicht bestreiten, dass es eine Autorintention gebe, nur sei diese eben nicht mehr ersichtlich. Was jedoch zweifelsfrei feststehe, sei die Textgestalt, die die alleinige Grundlage der Interpretation bilden müsse. Wimsatts und Beardsleys These ist als einer der ersten Versuche zu betrachten, die Literaturwissenschaft zu objektivieren und auf eine empirische Basis zu stellen. Ein ähnlicher Begriff von Literatur als autonomem ästhetischem Gebilde liegt der ‚werkimmanenten Interpretation‘ zugrunde, einer literaturtheoretischen Strömung, die im deutschsprachigen Raum in den 1950er und 1960er Jahren äußerst einflussreich war und in dieser Zeit den schulischen Umgang

1131 Wimsatt u. Beardsley 2000

1132 Vgl. ebd., 86

mit Literatur bestimmte. Einer ihrer Hauptvertreter war Wolfgang Kayser, der sich dafür aussprach, die Kategorie des Erzählers als textimmanenter Instanz von der textexternen Größe des Autors zu trennen. Der Erzähler ist nach Kayser eine Figur des Romans, eine Rolle, die der Autor einnehme und die zentrale Größe der Textinterpretation.¹¹³³ Indem er die Instanz des Erzählers in den Mittelpunkt der Analyse rückt, initiiert Kayser zwar in der Folge einen sehr fruchtbaren narratologischen Diskurs, marginalisiert jedoch gleichzeitig den empirischen Autor als Bezugsgröße der Interpretation.

Auch strukturalistische Modelle wie Umberto Eco's „Textsinn“-Konzept¹¹³⁴ lehnen eine Einbeziehung des empirischen Autors in die Textinterpretation ab. Anstelle der Intention des Autors setzt Eco die Intention des Textes, die dazu diene, unplausible Deutungen aufgrund bestimmter Kriterien auszuschließen.

Während die autorkritischen Theorien, die den Text zu Lasten des Autors ins Recht setzen, eher im literaturwissenschaftlichen bzw. linguistischen Diskurs verortet werden können, sind die im Folgenden darzustellenden Kritiken am Autor zugunsten des Lesers viel stärker interdisziplinär geprägt. Sie stehen im Kontext der politischen und gesellschaftlichen Emanzipationsbewegung der 1960er und 1970er Jahre in Frankreich und Deutschland und beziehen weit stärker als die bisher vorgestellten Theorien philosophische und soziologische Vorannahmen mit ein, zum Beispiel die Kritik an der Autonomie des Subjekts, die von Roland Barthes und Michel Foucault auch in anderen Kontexten vorgetragen wurde. Barthes' Essay „Der Tod des Autors“¹¹³⁵ verleiht dieser Subjekt- und Erkenntniskritik Ausdruck, indem es den ‚genialen Schöpfer‘ eines literarischen Werkes zum bloßen „Schreiber“¹¹³⁶ desselben ‚degradiert‘, der lediglich bereits existierende sprachlich-textuelle Versatzstücke kombiniere, anstatt genuin Neues zu schaffen. In seinem Textbegriff als einem „Gewebe von Zitaten“¹¹³⁷ schließt sich Barthes dem radikalen Intertextualitätsbegriff Julia Kristevas an, demzufolge jeder Text mit jedem anderen in Beziehung stehe und daher unendlich viele mögliche Bedeutungen haben könne. Die privilegierte Rolle des Autors und seiner Intention bei der Ermittlung der Bedeutung literarischer Texte ist damit obsolet geworden: „Sobald ein Text einen Autor zugewiesen bekommt, wird er eingedämmt, mit einer endgültigen Bedeutung

1133 Vgl. Kayser 2000, 137

1134 Vgl. Eco 1992, 49 ff.

1135 Barthes 2000 (Titel)

1136 ebd., 190

1137 ebd.

versehen, wird die Schrift angehalten.¹¹³⁸ Zwar leugnet Barthes damit nicht, dass jeder Text einen empirischen Autor (oder mehrere) hat, doch er plädiert für einen völlig freien Umgang mit dem Text seitens des Lesers: Die Geburt des Lesers sei zu bezahlen mit dem Tod des Autors.¹¹³⁹

Die umfassendste und bis heute wirkungsmächtigste Kritik am empirischen Autorkonzept legte Michel Foucault in einem Vortrag vor der französischen Akademie der Wissenschaften im Jahr 1969 unter dem Titel „Was ist ein Autor?“¹¹⁴⁰ vor. Wenn man den Autor bei der Analyse literarischer Texte berücksichtigen müsse, dann nicht als Person, sondern als „Funktion“¹¹⁴¹, die das Bild des empirischen Autors respektive alle Autorkonstrukte forme. Diese seien „psychologisierende Projektionen“¹¹⁴² bestimmter Umgangsweisen mit Texten, zum Beispiel der Wertung, der Zuschreibung von Bedeutung und der Abgrenzung von Texten bzw. Textkorpora. Der Autor, so Foucault, sei daher eine „klassifikatorische Funktion“¹¹⁴³ im Sinne der Ein- und Ausschließung von Texten und Diskursen. Die Autorfunktion diene also dazu, über die Kategorien Eigentum, Wert, Stil und Zeit/Raum sowie die Limitierung von Bedeutung durch intentionale Zuschreibungen eine Abgrenzung und (hierarchische) Ordnung der Texte und Diskurse voneinander zu ermöglichen. Das Prinzip der Ein- und Ausschließung kennzeichnet bereits Foucaults frühere diskursanalytische Studien und rekurriert auf den Monismus der Macht als allumfassendes gesellschaftliches Prinzip. Daher ist es auch folgerichtig, dass Foucault im Sinne seiner gesellschaftskritischen Prinzipien die Utopie einer autorlosen Gesellschaft entwirft. Für notwendig hält Foucault eine kulturell-historische Analyse der Autorfunktion in ihrer jeweiligen historischen und kulturellen Bedingtheit. Denn die Autorfunktion ist historisch wandelbar. So meint Foucault, dass die *mittelalterliche* Literatur noch keine Autorfunktion im heutigen Sinne kannte, weil dort Texte anonym und unabhängig von der Geltung des Autors gelesen wurden. Diese These darf nach heutigem Stand der mediävistischen Literaturforschung jedoch stark bezweifelt werden.

Die autorkritischen Theorien Barthes' und Foucaults sind schwer operationalisierbar und der ihnen zugrundeliegende radikale Intertextualitätsbegriff führt zu einer gewissen Beliebigkeit der Interpretation. Somit haben sie sich

1138 ebd., 191

1139 Vgl. ebd., insbesondere 190–193

1140 Vgl. Foucault 2000

1141 ebd., 210

1142 ebd., 214

1143 ebd., 210

in der literaturwissenschaftlichen Interpretationspraxis nie wirklich durchgesetzt. Dennoch haben sie eine Reihe von wichtigen Impulsen für die moderne Autorschaftsforschung geliefert. Der wichtigste ist sicher, Autorschaft in ihrer kulturellen und historischen Bedingtheit zu untersuchen.

Eine weitere autorkritische Interpretationsmethode hat die Rezeptionsästhetik entwickelt, die besonders auf die handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik der 1980er und 1990er Jahre im deutschsprachigen Raum großen Einfluss hatte. Sie setzt ebenfalls den Leser ins Recht bzw. betont die „Interaktion zwischen Leser und Text“¹¹⁴⁴, klammert den Autor jedoch weitgehend aus. Nur noch den Leser im Blick hat der Konstruktivismus, dessen Vertreter/innen sich nicht mehr mit dem Text, sondern nur noch mit mentalen Modellen desselben im Kopf des Lesers befassen. Dementsprechend gibt es für den radikalen Konstruktivismus nur noch subjektive Bedeutungszuschreibungen und intersubjektive Vermittlungskonventionen, jedoch keine objektivierbare Bedeutung mehr. Zutreffend bemerkt deshalb Clemens Kammler:

Kognitionstheoretische Modelle, die als Grundlage empirischer Großuntersuchungen zum Leseverstehen dienen, danach fragen, was beim Textverstehen im Kopf des Schülers geschieht, müssen folglich vom Gegenstand, dem literarischen Text und seinen Kontexten, zunächst einmal abstrahieren und somit entscheidende Fragen, die sich im Literaturunterricht stellen, unbeantwortet lassen (vgl. Kammler 2006). Kognitive Modelle können mentale Vorgänge beschreiben, die beim Textverstehen ablaufen. Sie sagen aber nichts über die Kriterien aus, anhand derer man entscheiden kann, ob eine Interpretation von Goethes ‚Erk König‘ gelungen ist oder nicht.¹¹⁴⁵

Es hat sich in der Geschichte der Literaturtheorie gezeigt, dass keiner der drei Faktoren *literarische Kommunikation*, *Autor* und *Text und Leser*, von denen jeder eine Zeit lang im Mittelpunkt der Interpretationspraxis stand, für sich genommen ausreicht, wenn es darum geht, literarischen Texten eine plausible Bedeutung zuzuschreiben. Vielmehr spielen alle drei Größen eine Rolle im Prozess der Bedeutungsbildung. So hat sich denn auch die Forderung der ‚Autorkritiker‘ nach dem Ausschluss des empirischen Autors aus der literaturwissenschaftlichen Interpretationspraxis nie wirklich durchgesetzt. Im alltäglichen, schulischen und universitären Umgang mit Literatur hat der Autor auch nach der Ausrufung seines ‚Todes‘ immer eine große Rolle gespielt, obwohl man nun das Wort ‚Autor‘ vorsichtiger und reflektierter gebrauchte oder, wo es möglich war, durch andere Begriffe ersetzte. Der totgesagte Autor führte und

1144 Geisenhanslüke 2013, 62

1145 Kammler 2010, 231

führt weiterhin ein Eigenleben. Die Ablehnung des Autors als philologische Kategorie verstellt letztlich den Blick auf realexistierende Praxen des literarischen Diskurses, die es zu reflektieren und differenziert zu beschreiben statt zu ignorieren gilt. Diese Einsicht hat sich in der Literaturwissenschaft spätestens ab Mitte der 1990er Jahre durchgesetzt und seither ist eine intensiv geführte Debatte über Autorschaft im Gange, die autorkritische Einwände zwar aufnimmt und diskutiert, aber jenseits der simplen Bejahung oder Verneinung der Frage nach der Legitimität der autorbezogenen Interpretation stattfindet. Die frühere Frage nach der Autorintention ist in dieser Debatte obsolet geworden, stattdessen geht es z. B. darum, wie Autoren sich inszenieren oder inszeniert werden, welche Autorschaftskonzepte sie verwenden, mit welchen ‚Masken‘ sie operieren oder wie biographische Kontextualisierung heute im Lichte der autorkritischen Debatten der 1960er/1970er Jahre stattfinden kann.

4.2 Literarische Kommunikation

Was ist Literatur? Diese Frage dürfte für den Literaturunterricht nicht unwichtig sein und dort dennoch selten gestellt werden. Eine mögliche Antwort ist: Literatur ist eine besondere Art der Kommunikation. Nach dem Kommunikationsmodell von Claude E. Shannon und Warren Weaver umfasst Kommunikation in ihrer einfachsten Form zwei Akteure: Sender und Empfänger sowie ein Medium.¹¹⁴⁶ Betrachtet man nun Sender und Empfänger als Autor und Leser und den Text als das Medium, könnte eine weitere Frage lauten, welche Besonderheiten literarische Kommunikation gegenüber anderen (alltäglichen) Kommunikationsformen aufweist. Im Allgemeinen wird diese Frage damit beantwortet, dass in einer alltäglichen – z. B. mündlichen – Gesprächssituation der pragmatische Rahmen klar definiert ist, Sender und Empfänger einander kennen und bei Missverständnissen diese metakommunikativ klären können. Demgegenüber ist literarische Kommunikation – aufgrund der ihr eigenen räumlich-zeitlichen „Zerdehnung der Sprechsituation“¹¹⁴⁷ – zwischen mehreren voneinander verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten angesiedelt. Auch sprechen manche Literaturwissenschaftler/innen im Fall fiktionaler Literatur von einer „doppelte[n] Kommunikationssituation“¹¹⁴⁸: Der Äußerungsakt ist lediglich ein vorgeblicher. Das wird möglich, indem der Autor die

1146 Vgl. Shannon u. Weaver 1949

1147 Ehlich 1984, 18

1148 Orth 2013, 43

Rolle des Erzählers einführt. Diesem vorgeblichen Äußerungsakt entspricht auf der Rezipientenseite ein Rezeptionsmodus „des als-ob“.¹¹⁴⁹

Rollen oder ‚Masken‘ des (empirischen) Autors können nicht nur bestimmte Erzählhaltungen, sondern auch bestimmte traditionelle Autorkonzepte (*Poeta vates*, *Poeta doctus*, *Poeta faber*, *Poète maudit* etc.) oder moderne Selbstinszenierungen sein. Die zunehmende Vielfalt eines sich seit dem 18. Jahrhundert mehr und mehr ausdifferenzierenden Subsystems namens Literatur machten die Entschlüsselung literarischer Kommunikation immer komplizierter. Die Alterität historischer Texte, die Variationsbreite poetischer Rede und literarischer Verfahren lassen einen Vergleich literarischer Kommunikation mit der Alltagskommunikation auf den ersten Blick absurd erscheinen. Dennoch lohnt es sich, literarische Kommunikation gewissenmaßen ‚auf den Boden‘ zurückzuholen, weil auf diese Weise auch der Autor wieder in den Blick der literarischen Interpretation gerät, zu dem jüngere autorkritische Theorien mit dem Diktum, über den empirischen Autors und erst recht über seine Intention müsse man schweigen, lange Zeit der Weg verstellten hatten.

Gerhard Lauer geht davon aus, dass sich literarische Kommunikation entgegen weit verbreiteter Annahmen nicht fundamental von Alltagskommunikation unterscheidet. Während für viele autorkritische Interpretationsansätze sowohl Produzent als auch Rezipient von Literatur, anders als in der Alltagskommunikation, abstrakte Größen darstellen, über die sich nur spekulieren lässt, ist Lauer der Ansicht, dass über Autor, Leser und Rahmenbedingungen des Schreibens bzw. Verstehens von Literatur sehr wohl konkrete Annahmen möglich, ja zwingend erforderlich seien, damit literarische Kommunikation gelinge.¹¹⁵⁰ Die Bedeutungslimitierung, die jeder Interpretation obliege, allein am Text festzumachen oder dem Leser zu überlassen, wie dies zeichentheoretisch oder konstruktivistisch orientierte Interpretationstheorien (z. B. werkimmanente, (post-)strukturalistische oder rezeptionsästhetische Ansätze) tun, entspricht nach Lauer nicht der Eigenart literarischer Verständigung. Diese erfordere, ähnlich der Alltagskommunikation, wechselseitige Vorstellungen des Autors und Leserschaft voneinander: „Wir können nicht anders, als uns zu einem Text auch einen Autor zu denken.“¹¹⁵¹ Es scheint zu den anthropologischen Grundkonstanten zu gehören, sich über den Autor eines Textes, den Urheber jeglichen Artefakts, Gedanken zu machen. Karl Eibl bezeichnet diese

1149 Lauer 1999b, 229

1150 Vgl. ebd., 229 ff. und Lauer 1999a

1151 ebd., 164

Frage nach dem Urheber (lat. *auctor*) als „biologische Disposition“¹¹⁵². Das kausale Denken, so Eibl, habe sich im Lauf der Evolution als Erfolgsstrategie bewährt, u.a. um künftige Ereignisse vorherzusagen:

Die Unterstellung einer Origo ist auch bei der Sinnkonstitution, bei der Wahrnehmung von literarischen Kunstwerken eine erfolgreiche Strategie. Der ‚Autor‘ gehört zu den genetischen Dispositionen, die beim ästhetischen Spiel in Bewegung versetzt werden und kann dabei als Bindungsfaktor für die gefährdete Kohärenz des literarischen Textes herangezogen werden.¹¹⁵³

Aufgrund dieser „biologischen Disposition“ macht sich sowohl der Empfänger einer Botschaft im Alltag als auch der Leser eines literarischen Textes automatisch ein Bild vom Autor. Man kann dies gut oder schlecht finden, es ändert wenig am Faktum, dass es in Alltag, Wissenschaft und Literaturunterricht täglich praktiziert wird. Was Menschen offenbar an dieser Interpretationspraxis reizt, ist, dass sie sich damit auf ein zwar spekulatives, aber lustvolles Spiel der Sinnbezüge einlassen. So schreibt Thomas Anz:

Was Autoren gedacht, gefühlt, erlebt oder beabsichtigt haben, als sie ihre Texte schrieben, entzieht sich generell unserer Kenntnis. [...] Dennoch stellen wir ständig Vermutungen darüber an: Wir wollen wissen, was andere denken, fühlen und beabsichtigen, fragen uns, ob ihre Ausführungen authentisch oder inszeniert, wahrhaftig oder vorgetäuscht sind. Soll Wissenschaftlern im Umgang mit Texten untersagt sein, was Menschen täglich im Umgang mit sprachlichen Äußerungen praktizieren?¹¹⁵⁴

Geht man wie Peter Berger und Thomas Luckmann davon aus, dass ‚Wirklichkeit‘ ein soziales Konstrukt ist, das auf Konsensbildung beruht, so gewinnt die Frage nach der Intention des Autors bzw. der Plausibilität einer Interpretation seitens des Rezipierenden eine soziale Dimension. Es ist eben nicht jedem selbst überlassen, wie er einen literarischen Text versteht, sondern Intention und Interpretation müssen für andere nachvollziehbar sein. Anschlusskommunikation an die Lektüre literarischer Texte im Literaturunterricht ist damit nichts anderes als ein Aushandlungsprozess.¹¹⁵⁵

Natürlich kann es bei der Rezeption ‚literarischer Äußerungen‘ – wie im Alltag auch – zu Missverständnissen kommen: Das fängt schon beim Verstehen der Sprache des ‚Senders‘ an, besonders wenn dieser ein/e Autor/in aus einer weit zurückliegenden Epoche ist. Und wie im Alltag kann auch der literarische

1152 Eibl 1999, 57

1153 ebd., 59

1154 Anz 2002, 127

1155 Vgl. Berger u. Luckmann 1994

Text Bedeutungen enthalten, die vom Autor nicht intendiert, aber dennoch ‚objektivierbar‘ sind:

[W]ir können [...] dem Autor eines literarischen Textes [...] unterstellen, dass er durch die Wortwahl, durch Traditionsbezüge und andere erkennbare Kontextualisierungen ungewollte Bedeutungszuschreibungen provoziert und zugelassen hat, die ein Korrelat in objektiven Einflüssen auf die Textproduktion haben und daher objektiv, wenn auch ungewollt, mitgemeint sind.¹¹⁵⁶

Auch im Alltag kann dies passieren, wengleich wir hier von einem ‚Missverständnis‘ reden (das u. U. mit den Worten ‚So habe ich das nicht gemeint!‘ aus dem Weg geräumt werden kann). Im Fall der literarischen Kommunikation und Hermeneutik spricht man in einem solchen Fall eher von einem (immer wieder) ‚Anders-‘ oder ‚Reicher-Verstehen‘¹¹⁵⁷, das konstitutiver Bestandteil des ästhetischen Spiels der Sinnbezüge ist. Die Interdependenz von Text und Kontext gilt sowohl für die Alltagskommunikation als auch für ihr literarisches Pendant als wichtiger Faktor. Dies meint auch Fotis Jannidis, der in einer Replik auf Stanley Fishs kommunikations- und literaturtheoretische Extremsituation – jegliche Bedeutung einer Äußerung ergebe sich zur Gänze aus der Situation, in der sie erfolge – betont, dass ein Verständnis der Situation

[...] ganz offensichtlich abhängig ist von einem vorläufigen Verständnis der sprachlichen Äußerung. Erst wenn man (vielleicht auch nur ganz ungefähr) weiß, welche Wissens Elemente die sprachliche Äußerung enthält, kann man aus dem verfügbaren Vorrat konventionalisierter Sinnzusammenhänge, die man mit Goffman auch als Rahmen bezeichnen kann, einen passenden auswählen.¹¹⁵⁸

Hypothesen über Urhebererschaft und Entstehungskontext eines literarischen Textes gehören also zum literarischen Interpretationsgeschäft wie der Text selbst, anders kann literarische Kommunikation nicht gelingen. Eine weitere Voraussetzung für dieses Gelingen ist – wie im Alltag – die wechselseitige Konzeptualisierung von Autor und Lesepublikum (auch der Autor muss sich Gedanken über einen imaginären Leser machen).

Unter dem Rubrum der psychoanalytischen Literaturinterpretation werden bis heute Autoren gewissermaßen ‚auf die Couch gelegt‘ (das häufigste

1156 Zabka 1999, 12; die literaturwissenschaftliche Diskursanalyse beschäftigt sich mit genau solchen, dem Autor wohl kaum durchweg bewussten ‚Diskurs Spuren‘ in literarischen Texten.

1157 Friedrich Schleiermacher in seiner Akademie-Rede „Über den Begriff der Hermeneutik“, zit. n. Strube 1999, 151

1158 Jannidis 2003, 313

‚Opfer‘ ist wohl Franz Kafka), damit vermeintlich objektivierbare Bedeutungen in ihren Texten aufgespürt und dem Autor als unbewusste Regungen unterstellt werden können. Der spekulative Charakter eines solchen Vorgehens muss wohl nicht eigens betont werden. Auch ist es problematisch, das psychologische Interesse nur auf einen Akteur des literarischen Kommunikationsprozesses zu richten, vielmehr sollte dieser Prozess ‚systemisch‘ betrachtet werden: Es ist Gegenstand der Literaturpsychologie, „was der Autor mit welchen literarischen Techniken mit den Emotionen der Leser zu machen versucht, was seine Leser dabei faktisch mit sich machen lassen und warum sie das *gerne* tun.“¹¹⁵⁹

Ein wesentlicher Unterschied zwischen literarischer und Alltagskommunikation ist sicher der besonderen Produktions- und Rezeptionsmodus literarischer Texte. Der Tatsache, dass literarische Texte oft verschiedene, teilweise versteckte und konkurrierende Codes enthalten, deren Komplexität mitunter über die Qualität des literarischen Textes entscheidet, entspricht auf der Leserseite ein „besondere[r] Verarbeitungsmodus“¹¹⁶⁰, der wohl darin besteht, dass Leser/innen literarische Texte aufmerksamer studieren und mit einer anderen Einstellung an sie herangehen, als sie dies bei pragmatischen Textsorten des alltäglichen Gebrauchs tun. Möglicherweise ist dafür auch die Differenz von Gesagtem und Gemeintem verantwortlich, die die Grundlage des ästhetischen Spiels der Literatur bildet und deren Urheber der Autor ist:

Poesie ist seit jeher die Domäne uneigentlicher Rede. [...] [...] und braucht daher eine Instanz, mit der diese Differenz verrechnet werden kann. Das muss kein ‚Autor‘ als individuelle Person sein. Wichtig ist nur die Funktion einer Redeorigo (Instanz der Textorganisation), die wir meistens an einen Autor binden. Es sind aber in unterschiedlichen historischen und medialen Kontexten auch unterschiedliche funktionale Äquivalente möglich. Im Kino der Regisseur oder der Hauptdarsteller, im Groschenheft oder im Fernsehen der Serienheld, im Epos der Sänger, [...] [...]. All dies sind Masken und Konkretionen der Origofunktion der Rede.¹¹⁶¹

Zu diesem „Maskenspiel“ des Autors, das die literarische Kommunikation prägt, gehören auch Versuche der Rezeptionssteuerung, die keineswegs als besonders authentische oder privilegierte Deutungshilfen beim Interpretieren verstanden werden dürfen. Autor/innen, die als Interpret/innen ihrer selbst auftreten, verfolgen die unterschiedlichsten Ziele: Sie spannen vielleicht bewusst einen „autobiographischen Raum“¹¹⁶² (Philippe Lejeune) auf, innerhalb dessen

1159 Anz 2002, 149

1160 Jannidis 2003, 326

1161 Eibl 1999, 55

1162 Lejeune 1994, 45 ff.

sie ihre Texte interpretiert wissen wollen oder sie machen durch ihre (vermeintlichen) Steuerungsversuche das Spiel der Deutung einfach nur komplexer und reizvoller. Helmut Krausser z. B. bietet in seinem Tagebuch dem Leser seiner „Schmerznovelle“¹¹⁶³ vier mögliche Lektüren an:

Darauf zielte die Arbeit hin: Auf ein Finale mit vier gleichen denkbaren Deutungsmöglichkeiten. Keine von denen zu bevorzugen, ohne aber den Leser unbefriedigt zu entlassen. Gibt kein schöneres Geschenk als ein komplexes Geheimnis.¹¹⁶⁴

Theodor Fontane akzentuiert mit seiner Selbstkonzeptualisierung als „mechanisch-korrekte Aufzeichnungsinstanz“¹¹⁶⁵ seine realistische Literaturauffassung, die so eindeutig gar nicht aus seinen Werken zu ersehen ist, wenn man etwa eine ‚romantische Lektüre‘ von „Effi Briest“¹¹⁶⁶ (1894) in Betracht zieht (vgl. Kap. 4.14.4). Franz Kafka schreibt in einem Brief an seine Verlobte über seine Erzählung „Das Urteil“, diese habe keinen Sinn und provoziert damit gerade das Bedürfnis vieler Interpreten, einen solchen zu finden.¹¹⁶⁷ Hans Magnus Enzensberger wiederum bringt in „Die Entstehung eines Gedichts“¹¹⁶⁸ jenes „Etwas“¹¹⁶⁹ in seinem Poem „*an alle fernsprechteilnehmer*“¹¹⁷⁰ mit Radioaktivität in Verbindung, was nach Abraham von Schülern und Schülerinnen sehr gerne aufgegriffen wird, um die Komplexität des Gedichts zu reduzieren.¹¹⁷¹ Das letzte Beispiel zeigt, dass im Unterricht vorsichtig mit rezeptionssteuernden Autoräußerungen und mit autobiographischen Texten umgegangen werden muss, und dass, selbst wenn es sich um eine ernst gemeinte Deutung des Autors handelt, diese keinen privilegierten Status genießt, sondern eine unter vielen möglichen darstellt.

Spricht man über literarische Kommunikation, so muss es im schulischen Kontext auch um „Anschlusskommunikation“ an literarische Textlektüren als „kommunikative[r] Verarbeitung bzw. Aneignung“¹¹⁷² gehen. Betrachtet man Anschlusskommunikation im Literaturunterricht als Kommunikation über Kommunikation (= Literatur), so wird man um Annahmen sowohl über

1163 Vgl. Krausser 2001b

1164 Krausser 2001a, 155

1165 Kremer u. Wegmann 1995, 63

1166 Vgl. Fontane 2017

1167 Vgl. Kafka 1976, 394

1168 Vgl. Enzensberger 1965

1169 ebd., 69

1170 ebd., 78

1171 Vgl. Abraham 1994, 78

1172 Sutter 2002, 82

Konzeptualisierung der Leserschaft seitens des Autors als auch umgekehrt Annahmen des Lesenden über den Autor nicht herumkommen.

Möglicherweise beeinflusst jedoch der situative (= schulische) Kontext dieser Anschlusskommunikation die Äußerungen der Gesprächsteilnehmer/innen dahingehend, dass wertende Äußerungen über literarische Texte eher vermieden werden, während sie nach Heiko Hausendorf im Alltag eine große Rolle spielen,¹¹⁷³ da sie der sozialen Distinktion im Sinne Pierre Bourdieus dienen. Die Schule hingegen fordert von den Schülern i.d.R. ein pseudo-objektives Interpretationsideal ein, von dem im Folgenden noch die Rede sein wird. Ein entscheidender Faktor ist dabei nach Karlheinz Fingerhut die Benutzung der Kategorie *Erzähler*, die, so Fingerhut, literaturwissenschaftlich zwar Sinn mache, jedoch einen unmittelbaren und persönlichen Zugang zum literarischen Text verhindern könne, weil sie den Autor gewissermaßen aus der Verantwortung nehme.¹¹⁷⁴ Die Unterscheidung von Autor und Erzähler fällt damit gemäß Fingerhut in jene Kategorie domänenspezifischen Vorwissens, das nach Julia Knopf¹¹⁷⁵ und Ricarda Freudenberg¹¹⁷⁶ in manchen Fällen literarisches Verstehen eher behindert als befördert. Ein Ausweg könnten perspektivisch-operative Gesprächskonstellationen nach dem Modell Abrahams (vgl. Kap. 4.7) sein, in denen Schüler/innen szenisch-interpretierend aus der Sicht des Autors, Erzählers, eines heutigen/zeitgenössischen Lesers oder einer anderen Person aus dem Umfeld von Leser oder Autor agieren.¹¹⁷⁷

4.3 Autor, Erzähler und lyrisches Ich

Ein Aspekt literarischer Kommunikation erscheint für den schulischen Umgang mit Literatur besonders bedeutsam: die bereits erwähnte Verdoppelung der Sprechinstanz, d.h. die Unterscheidung zwischen empirischem Autor und Erzähler bzw. lyrischem Ich. Was seit Wolfgang Kayser in der Narratologie strikt getrennt behandelt wird, Erzähler und Autor, wird sowohl in der Alltagskommunikation über Literatur als auch in der wertenden und interpretatorischen Praxis nicht unbedingt konsequent auseinandergelassen. Das gilt sowohl für die Schule als auch für Feuilleton und Literaturwissenschaft, wie Simone Winko in einer vergleichenden Untersuchung literaturwissenschaftlicher

1173 Vgl. Heiko Hausendorf, ref. n. Charlton u. Sutter 2007, 144

1174 Vgl. Fingerhut 2010b, 56

1175 Vgl. Knopf 2009

1176 Vgl. Freudenberg 2012a

1177 Vgl. Abraham 1994, 101 ff.

Interpretationen zeigt.¹¹⁷⁸ Fotis Jannidis führt als Beispiel die Rede vom „Ironiker Thomas Mann“¹¹⁷⁹ an, und Johannes Ullmaier spricht im Zusammenhang mit Christian Krachts Roman „Faserland“ lapidar vom „Ressentiment des Ich-Erzählers“¹¹⁸⁰ (gemeint ist aber der Autor Kracht). Nach Jannidis ist literaturtheoretisch an der grundsätzlichen Unterscheidung von Erzähler und empirischem Autor nicht zu rütteln, was jedoch nicht heißt, dass es nicht viele Verbindungslinien und ‚Interferenzen‘ zwischen beiden geben kann, die im Einzelfall zu bestimmen sind.¹¹⁸¹ Aus rezeptionstheoretischer Perspektive sind sowohl Autor als auch Erzähler notwendige Konzepte, denen der Leser bestimmte Eigenschaften zuschreibt, wenngleich diese Zuschreibungen natürlich vom Autor, der ja selbst auch Leser ist, gesteuert und wohlkalkuliert sind. Der Erzähler ist – je nach narrativer Distanz – mehr oder weniger fassbar, doch allein seine Sprache konturiert ihn deutlich. Beim Autorkonzept unterscheidet Jannidis zwischen implizitem Autor, den der/die Leser/in allein aufgrund eines bestimmten Textes konzeptualisiert und einem Autorbild, das sich auf textexterne Informationen, etwa Paratexte o.ä., gründet. Beim Lesen entstehen Interferenzen zwischen jenen drei Konzepten *Erzähler*, *impliziter Autor* und *externer Autor*, die sich wechselseitig beeinflussen: „Die Erzählinstanz kann nicht eine andere Sprache sprechen, mehr Wissen haben, dauerhaft witziger und intelligenter sein als der Autor.“¹¹⁸² Auch bezüglich der Auswahl des Erzählten, Textorganisation und Textgestaltung (Anspielungen, Metaphorik, Symbolik etc.) existiert zumindest eine Nähe von Erzähler und Autor. Ob Positionen, die der Erzähler im Text vertritt bzw. die der Leser ihm zuschreibt, auch als die des impliziten Autors betrachtet werden können, hängt nach Jannidis, wenn sie nicht offenkundig ironisiert werden, davon ab, welche Position der ‚externe‘ Autor zu diesen Positionen einnimmt. Der Markenfetischismus, den z. B. der Erzähler in Christian Krachts „Faserland“ propagiert, ist nach Jannidis aufgrund einschlägiger Interview-Äußerungen Krachts als ernst gemeinte Position (die auch der Autor vertritt) zu betrachten.¹¹⁸³ Dass gerade im Fall von Popliteraten die eigene Selbstinszenierung nicht unbedingt immer ernst gemeint ist, übersieht Jannidis allerdings. Ironische Distanzierungsgesten des Autors vom Erzähler bedeuten umgekehrt nicht automatisch, dass Texte nicht

1178 Vgl. Winko 2002

1179 Jannidis 2002, 541

1180 Ullmaier 2001, 34

1181 Vgl. Jannidis 2002, 540 f.; 548 f.

1182 ebd., 549

1183 ebd., 554

auch autobiographisch gelesen werden können. Textexterne Äußerungen des Autors sind ebenso wenig wie Ironie sichere Belege für eine (Nicht-)Identität von Erzähler und Autor. Sie können es aber sein und es gibt, obwohl die Entscheidung, sie als solche zu deuten, letztlich dem Leser obliegt, im jeweiligen Fall mehr oder weniger plausible Argumente dafür oder dagegen.

Fingerhut plädiert gegen eine streng formalistische Hypostasierung von Autor und Erzähler, wie sie gegenwärtig im Literaturunterricht in der Regel betrieben werde, weil das den Autor gewissermaßen aus der Verantwortung nehme. Kafka sei beispielsweise an bestimmten „Kernstellen [...] sein eigener Erzähler“¹¹⁸⁴. Diese Sichtweise befördere, so Fingerhut, nicht nur eine stärkere emotionale Involviertheit, da sich Schüler/innen mit ‚ernst gemeinten‘ Aussagen einer realen Person auseinandersetzen müssten, sie ermögliche auch Einblicke in die Leserkonzeptualisierung des Autors und Fragen der Rezeptionspsychologie. Betrachtet man die in Kap. 4.12 dargestellten Literaturskandale und (nichtästhetische) Normverstöße literarischer Texte, so hat diese Betrachtungsweise sicher ihre Berechtigung. Es besteht jedoch auch die Gefahr, dass man den Autor gewissermaßen ‚auf die Couch legt‘.

Jannidis verweist zu Recht darauf, dass im Laufe der Lektüre die Vorstellungen, die sich der Leser von Erzähler und Autor bildet, wechselseitig beeinflussen, wobei auch textexterne Informationen über den Autor miteinfließen und es in der alltäglichen Lektürepraxis wohl in vielen Fällen zur Übertragung von Zuschreibungen vom Erzähler auf den Autor kommt.¹¹⁸⁵ Als ständiges Korrektiv solcher unvermeidlicher Übertragungen sollte jedoch stets im Blick behalten werden, dass es sich hier nicht um substantialistische Zuschreibungen handeln kann, sondern dass Erzählerfiguren stets Rollen und Masken des empirischen Autors sind. Hinzu kommt: Der Leser macht sich ein Bild vom Autor zwar auch aufgrund seiner Erzählerfigur, wohl aber doch eher aufgrund der Textorganisation und -gestaltung des Gesamttextes. So kann ein Erzähler dumm und egoistisch erscheinen, die Erzählung aber gerade deshalb besonderen Esprit oder eine ‚höhere Moral‘ aufweisen.

Kaum ein literaturwissenschaftlicher Terminus hat in seiner Begriffsgeschichte so viele unterschiedliche Interpretationen erfahren wie der von Margarete Susman 1910¹¹⁸⁶ ursprünglich zur Unterscheidung von lyrischer Sprechinstanz und Autor eingeführte Begriff des ‚lyrischen Ich‘. Das lyrische

1184 Fingerhut 2010b, 68 f.

1185 Vgl. Jannidis 2002, 548 f.

1186 Vgl. Susman 1910, 16 u. 18

Ich wurde in der Folgezeit mit dem Autor und mit dem Lesenden identifiziert, als „Leerdeixis“¹¹⁸⁷ bezeichnet, als fiktiver und als realer Sprecher, als allgemein-anonymes Ich, als individuelles Ich, als Rollen-Ich, als gattungskonstitutives Merkmal der Lyrik, als inhaltliches Motiv und „als Synonym für *Werkstruktur* oder die *Kreativität des Autors* [*Hervorh. i. Orig.*]“¹¹⁸⁸ Matías Martínez definiert es als „Typus eines Sprechers, der sich in absoluter Einzelrede äußert. Der Autor (Urheber) dieser Rede kann mit diesem Sprecher identisch sein, muss es aber nicht.“¹¹⁸⁹ Absolutheit der Rede bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der kommunikative und situative Zusammenhang, in dem sich das lyrische Ich äußert, nicht ersichtlich ist. Dies schließt nicht aus, dass ein Gedicht, vor allem im Falle klassisch-romantischer Erlebnislyrik, auch biographisch gelesen und etwa als poetische Rede Goethes interpretiert werden kann, dennoch ist es auch ohne den konkreten Situationsbezug als Rede eines lyrischen Ich verständlich. Kaspar Spinner bezeichnet diese abstrakte Instanz des Sprechers als „Leerdeixis“¹¹⁹⁰, die durch den Leser auszufüllen sei, nur so sei ein Gedicht zu verstehen. Diese einseitig rezeptionsästhetische Sichtweise trifft sicher nicht immer zu, zumal nicht alle Sprecher/innen von Gedichten zur Identifikation einladen und der empathische Rezeptionsmodus, wie Martínez zutreffend bemerkt, keineswegs absolut gesetzt werden kann.¹¹⁹¹ Martínez' oben genannte Definition beinhaltet allerdings ebenfalls einige Probleme: Erstens schließt sie dialogisch strukturierte und Rollengedichte aus. Zweitens ist zu fragen, ob nicht auch ein extradiegetischer Erzähler „in absoluter Einzelrede“¹¹⁹² spricht. Die Grenze zur erzählenden Literatur ist schwer zu ziehen, zumal es viele ‚narrative‘ Gedichte gibt, die Personen, Handlung etc. beinhalten. Warum sollte man Gedichte also nicht mit narratologischen Termini beschreiben, wie Jörg Schönert dies vorschlägt, der den Begriff des lyrischen Ich für überflüssig hält? Schönert¹¹⁹³ unterscheidet zwischen empirischem Autor auf der Ebene der Textproduktion, implizitem Autor auf der Ebene der Textorganisation und Sprecher/in bzw. Stimme auf der Ebene der Äußerung:

1187 Spinner 1975, 17

1188 Martínez 2002, 378

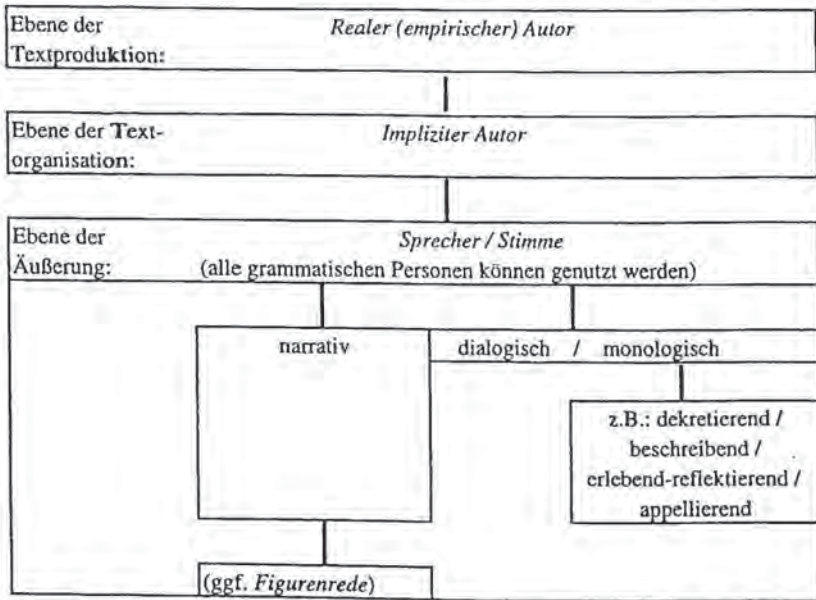
1189 ebd., 389

1190 Kaspar Spinner, zit. n. ebd., 377

1191 ebd., 385 f.

1192 ebd.

1193 Vgl. Schönert 1999



NB: Der Sprecher im sogenannten Rollengedicht (beispielsweise in Der Spinnerin Lied) ist nicht auf der Ebene der Figurenrede einzuordnen, sondern als figurierter Sprecher / figurierte Stimme zu verstehen. Lampings Idealtypus der »absoluten Rede« wäre ein Sonderfall des monologischen Sprechens.

Modell von Jörg Schönert¹¹⁹⁴

Den Gewinn aus diesem Modell sieht Schönert in einer genaueren Textanalyse, insbesondere bezogen auf die Textorganisation und die Stimme, denn hier unterscheidet er zwischen narrativem, dialogischem und monologischem Redemodus bzw. weiteren Redemodi auf einer Subebene monologischen Sprechens. Schönerts Modell löst die traditionell gezogenen Grenzen zwischen Lyrik, Epik und Dramatik auf. Sie erübrigt allerdings nicht die Frage nach dem Verhältnis von Sprecher und Autor. Diese muss im Einzelfall biographisch, epochen- und gattungsgeschichtlich geklärt werden. Außerdem wäre in diesem Zusammenhang auch nach den Unterschieden zwischen dramatischer, epischer und lyrischer Rede zu fragen.

1194 ebd., 294

4.4 Autorfunktion und Autorperspektive bei der Interpretation literarischer Texte

Simone Winko befasst sich in einer Vergleichsstudie literaturwissenschaftlicher Interpretationen damit, welche Rolle der Autor bzw. die Autorfunktion in solchen Analysen spielt. Eine der Hauptfunktionen des Autors ist nach Winko die „Sicherung von Bezugstexten“ bzw. „Kontexten“¹¹⁹⁵, also von Texten, auf die sich der Autor (vermutlich) bezogen hat und die entweder von ihm selbst oder von anderen stammen können. Ebenso verhält es sich mit Kontexten, die dem Autor (vermutlich) zugänglich waren. Allein aus literarischen Texten auf historische Kontexte zu schließen (z. B. ein Liebesverhältnis Goethes in Rom, nur weil er ein solches in seinen „Römischen Elegien“¹¹⁹⁶ (1795) besingt), ist dagegen ein riskantes Unterfangen und wird daher meistens durch weitere textuelle und kontextuelle Belege abgesichert, etwa in Form von Paratexten oder Äußerungen des Autors, Parallelstellen in anderen Werken usw. Der Autor dient in der interpretatorischen Praxis also vor allem als Selektionsmechanismus für Bezugstexte und -kontexte, die im hermeneutischen Prozess eine bedeutungsgenerierende Rolle spielen. Im Sinne Foucaults, der dem Autor(namen) eine fundamentale diskursstrukturierende Bedeutung zuschreibt, werden dadurch bestimmte kanonische Lesarten privilegiert und umgekehrt auch andere ausgeschlossen. Die „[r]aumzeitliche Fixierung“ des Textes, die „Bildung von Differenzen“ und die „Sicherung der Einheitlichkeit des Werks“¹¹⁹⁷ sind nach Winko weitere Funktionen des Autors im Interpretationsprozess. Es geht dabei um die Gruppierung und Zuordnung von Texten, die Beschreibung von (Dis-)Kontinuitäten und die Ordnung des literarischen Diskurses. Gerade im Rahmen der schulischen Literaturinterpretation, die nach Abraham häufig die philologische Praxis imitiert,¹¹⁹⁸ werden solche (Zu-)Ordnungsprozesse nicht selten zum Selbstzweck (z. B.: Sind Stil, Themenwahl, Textstrategie etc. eines Werkes typisch für einen Autor der *Romantik*?).

Obwohl Michel Foucault in seiner Schrift „Was ist ein Autor?“ bereits 1969 die Utopie einer autorlosen Gesellschaft herbeiseht,¹¹⁹⁹ hat die Autorfunktion als maßgebliches diskursstrukturierendes und differenzierendes Prinzip des gesellschaftlichen Subsystems Literatur bis heute kaum an Bedeutung verloren.

1195 Winko 2002, 345

1196 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1961

1197 Winko 2002, 344

1198 Vgl. Abraham 1994, 61 ff.

1199 Vgl. Foucault 2000, 229

Der Umgang mit der Autorfunktion muss deshalb in der schulischen Literaturinterpretation gelernt und zugleich aus einer interpretatorischen Metaperspektive kritisch hinterfragt werden, gerade was eine Instrumentalisierung dieser Funktion für eine vorschnelle Bedeutungslimitierung literarischer Texte und Zuweisung zu Periodisierungsschemata betrifft.

Ein weiteres literaturwissenschaftliches Verfahren im Umgang mit literarischen Texten, bei dem der Autor eine maßgebliche Rolle spielt, ist die Rekonstruktion ihrer Entstehung. Textkritik und Editionsphilologie können auch dem schulischen Umgang mit literarischen Texten Impulse geben, wie ein von Karlheinz Fingerhut unternommener Fassungsvergleich von Kafkas „Der Proceß“¹²⁰⁰ zeigt.¹²⁰¹ Eine Übernahme der produktionsorientierten Perspektive des Autors kann helfen, literaturhistorische Kontexte und damit den Horizont des Textes zu erschließen: Warum wurden vom Autor bestimmte Änderungen am Text vorgenommen, passt sich ein Autor dem Publikumsgeschmack an und versucht sich so einen Namen als Autor zu machen oder sind Änderungen einer ästhetischen Neuorientierung bzw. bestimmten biographischen Ereignissen geschuldet? Künstlerische und ästhetische Entwicklungen von Autoren werden natürlich umso nachvollziehbarer, je mehr sie durch (auto-)biographische Quellen/Äußerungen erhellt werden können. Dennoch muss die schulische Interpretation hier, wie schon die literaturwissenschaftliche im ausgehenden 19. Jahrhundert, der Gefahr des historiographischen Positivismus widerstehen, der darin kulminierte, dass biographisch und historisch belegbare ‚Fakten‘ zum einzig legitimen Deutungshorizont literarischer Texte wurden.

4.5 Typologisierungsversuch biographisch zu kontextualisierender Autoren

Es gibt Autoren, die offenbar geradezu ‚danach schreien‘, dass man ihre Biographie bei der Interpretation ihrer Texte berücksichtigt. Wer wollte z. B. Wolfgang Borchert ohne seine Biographie und wer Heinrich Heine oder Christa Wolf unpolitisch lesen? Wer wollte die Rezeptionsgeschichte Kafkas ignorieren, den Peter-André Alt als den ‚ewige[n] Sohn‘¹²⁰² bezeichnen? Bei welchen Autoren scheint es also unabdingbar, ihre (Auto-)Biographie zu berücksichtigen, damit man ihre Texte adäquat verstehen kann, und bei welchen Autoren wird

1200 Vgl. Kafka 2008

1201 Vgl. Fingerhut 1993a

1202 Alt 2005 (Titel)

im Gegenzug die Biographie im Hinblick auf ein bestimmtes Textverständnis gemeinhin überbewertet oder gar verabsolutiert? Beides muss sich keineswegs gegenseitig ausschließen und für beides müssen Deutschlehrkräfte ein Gespür entwickeln, um im Unterricht Schüler/innen mit den Möglichkeiten und Grenzen biographischer Kontextualisierung vertraut zu machen. Im Folgenden wird versucht, eine Typologie von Autoren zu entwerfen, die besonders zu biographischer Interpretation herausfordern/verführen. Die Gründe hierfür sind durchaus unterschiedlich. Es handelt sich um

- Autor/innen, die durch ihre Selbstinszenierung (z. B. durch Rezeptionssteuerung) und/oder durch ihr Werk (z. B. in Künstlerromanen) einen „autobiographischen Raum“¹²⁰³ (Philippe Lejeune) aufspannen, in dem die Deutung ihres Werkes stattfinden soll; Beispiele dafür sind Peter Weiss, Thomas Bernhard und Helmut Krausser
- ‚Nationalschriftsteller‘ (z. B. Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Mann, Thomas Bernhard), deren Vita meist gut erforscht ist
- Autor/innen, deren Texte rätselhaft sind; die biographische Lesart erscheint hier oft als die nächstliegende (z. B. Franz Kafka)
- Autor/innen, die ein tragisches/dramatisches, ‚literaturfähiges‘ Schicksal hatten (z. B. Friedrich Hölderlin, Georg Büchner, Friedrich Nietzsche)
- politisch/gesellschaftlich engagierte Autor/innen (Heinrich Böll, Günter Grass, Christa Wolf), besonders solche, deren Leben/Selbstinszenierung und Werk Widersprüche aufweist (z. B. Alfred Andersch, Günter Grass, Stephan Hermlin)¹²⁰⁴
- Skandalautor/innen, die entweder thematisch oder durch ihr Auftreten in der Öffentlichkeit Anstoß erregen (z. B. Rolf Dieter Brinkmann, Helene Hegemann)
- Autor/innen, die marginalisierten gesellschaftlichen Gruppen angehören (Frauen, Einwanderer, Exilanten etc.)
- Autor/innen, deren Selbstinszenierung zwischen Marketing und Kunst oszilliert und deren ‚biographische Performance‘ Teil eines künstlerischen und zugleich kommerziellen Gesamtkonzeptes ist (z. B. Pop-Literaten)

Dieser Typologie folgen auch die Praxisbeispiele in den Kapiteln 4.10–14. Exemplarisch soll dort ausgelotet werden, inwieweit eine biographische Lektüre bei

1203 Lejeune 1994, 45 ff.

1204 Diese Paradoxie trägt nach Roland Barthes dazu bei, dass Personen zum Mythos werden (vgl. Barthes 1991, 83 ff.).

bestimmten Autor(typ)en nötig und sinnvoll ist bzw. wo die Grenzen einer solchen Interpretationspraxis liegen und wo diese Grenzen im schulischen, aber auch wissenschaftlichen und kulturellen Kontext häufig überschritten werden, ergo eine Dekonstruktion bestimmter verabsolutierter Lesarten und Autorbilder im Unterricht erforderlich erscheint.

4.6 Feldtheorie

Es sollte im Literaturunterricht nicht nur darum gehen, welche ‚Bedeutungen‘ literarische, aber auch (auto-)biographische Texte ‚enthalten‘, sondern auch darum, welche feldtheoretischen Dynamiken sie erzeugen. Das heißt: Nicht nur Autoren, sondern auch Leser/innen und andere Akteure/Institutionen des literarischen Feldes sowie ökonomische und (urheber-)rechtliche Faktoren müssen bei der Kontextualisierung literarischer Texte stärker einbezogen werden.

Mit der Krise des Wahrheits-, Bedeutungs- und Repräsentationsparadigmas hat die Literatursoziologie, besonders die Feldtheorie Pierre Bourdieus, für die Literaturtheorie an Bedeutung gewonnen. Basis-Überbau-Modelle nach dem Vorbild der marxistischen Literaturkritik der 1970er und 1980er Jahre gingen noch fest davon aus, dass sich z. B. in Kafkas Texten die moderne Massengesellschaft und Anonymität des Individuums spiegle. Ästhetische Aspekte wurden dabei im Prinzip ‚heteronom‘, im Hinblick auf ihre außerliterarische Funktion, gedeutet.¹²⁰⁵ Theoretische Prämisse einer solchen Ästhetik war die Ansicht, dass Literatur, obwohl fiktional, Bedeutung repräsentiere, die zwar im Kontext sich verändernder sozialer und historischer Gegebenheiten vom Subjekt immer neu erschlossen werden müsse, aber dennoch auf die ‚Welt‘ referiere. Spätestens seit Theodor W. Adorno werde jedoch, so Simone Winko, die Bedeutung literarischer Texte nicht mehr von ihrem, wie auch immer gedachten – absoluten oder historisch relativen – ‚Wahrheitsgehalt‘ her erschlossen, sondern zunehmend von ihrer Differenzierungsleistung bezüglich der gesamten Gesellschaft bzw. des literarischen Subsystems.¹²⁰⁶ Die Kenntnis bestimmter Werke und Autoren sichert der Leserschaft nach dieser Betrachtungsweise vor allem Prestige (was wiederum eine „Rangerhöhung der ‚schwierigen Autoren‘“¹²⁰⁷ im literarischen Feld zur Folge hat).¹²⁰⁸ Es geht also bei der Produktion und Rezeption

1205 Vgl. Auch 2011, 183 f.

1206 Vgl. Heydebrand u. Winko 1996, 305 ff.

1207 Jannidis, Lauer, Martinez u. Winko 2003, 5

1208 Weil dieses seit der Durchsetzung der Genieästhetik im ausgehenden 18. Jahrhundert geltende Prinzip in jüngster Zeit an Gültigkeit verliert und weil

von Literatur, so könnte man die Feldtheorie provokant auf eine Formel bringen, um Macht: „Nicht anders als Foucaults Diskursbegriff ist das Feld daher zunächst ein funktionales Konstrukt, das dazu dient, Machtverhältnisse sichtbar zu machen.“¹²⁰⁹ Im Zentrum literatursoziologischer Studien, die sich auf Bourdieus Thesen berufen, steht die Frage, wie literarische, poetologische, aber auch (auto-)biographische Texte dazu beitragen, dass Autoren sich im literarischen Feld möglichst günstig positionieren können.¹²¹⁰

ökonomisch-technische Eliten zunehmend soziales Prestige für sich und ihr Wissen reklamieren, ist nach Renate Heydebrand/Simone Winko nicht nur der literarische Kanon, sondern auch die Legitimation von Literaturwissenschaft und schulischem Literaturunterricht ins Wanken geraten. Reaktionen darauf sind z. B. das immer ausgefeiltere Methodenarsenal der Literaturtheorie (vgl. Heydebrand u. Winko 1996, 320) und die zunehmenden Anstrengungen der Literaturdidaktik, heteronome pädagogische und subjektorientierte Zugänge zur Literatur zu suchen.

1209 Geisenhanslüke 2013, 133

1210 (1) Grundlegende Pole, die seit der Entwicklung der Genieästhetik das literarische Feld bestimmen, sind nach Bourdieu das „symbolische“ und „ökonomische Kapital“ (Bourdieu 2001, 228) sowie die Antagonisten „ästhetische Innovation“ und „Traditionsbezug“ (vgl. z. B. ebd., 257 ff.)

(2) Goethes Sturm-und-Drang-Werke sind beispielsweise als Provokation gegenüber Traditionalisten ein Positionierungsakt im literarischen Feld, indem sie auf die Beachtung bestimmter überkommener literarischer Normen verzichten: „[A]lles Nachahmen [...] hassen wir.“ („So in der von Goethe und Johann Heinrich Merck gemeinschaftlich verfaßten Purmann-Rezension für die „Frankfurter gelehrten Anzeigen“ vom 29.9.1772“ (Wolf 2005, 11)). Als eine Flut von Stürmern und Drängern Goethe folgte und das ursprünglich Provokative zur Normalität geworden war, interessierte es Goethe nicht mehr. Der Schlüsseltext für Goethes klassische Wende, „Iphigenie auf Tauris“, zielte felddynamisch auf bewusste Abgrenzung vom Massengeschmack à la Kotzebue einerseits und den Stürmern und Drängern andererseits. Bourdieu spricht hier vom „zweifache[n] Bruch“ (vgl. Bourdieu 1999, 127–130). Goethe setzt gezielt auf die Bildungselite und die einflussreichen Multiplikatoren im literarischen Feld. Bourdieu meint hierzu, Autoren schrieben ab dem achtzehnten Jahrhundert für andere Autoren (vgl. Wolf 2005, 18). Für einen „kleinen Kreis von Kennern“ (Pierre Bourdieu, zit. n. ebd., 20) zu schreiben, ist ab dem 19. Jahrhundert das „Signum der Avantgarde“ (ebd., 20) und wurde nur dank der Ausdifferenzierung des literarischen Subsystems möglich. Literarische Texte können also (auch im Unterricht) felddynamisch als Positionierungsakte von Autoren gelesen werden (z. B. Goethes „Prometheus“ im Lichte des europäischen Genie-Diskurses, der den *Sturm und Drang* prägt, vgl. ebd., 7).

Natürlich ist auch diese Lesart nicht verabsolutierbar, denn der/die ästhetische(n) Code(s) eines literarischen Textes leistet/n in der Regel beides: Repräsentation von Wirklichkeit/Wahrheit⁴ und Differenzierung bzw. Positionierung im literarischen Feld. Kristallisationspunkte von Felddynamiken, die letztlich auch Schülern und Schülerinnen helfen, literaturgeschichtliche Zusammenhänge zu verstehen, sind Dichterkontroversen und Literaturskandale (vgl. Kap. 4.7): Texte können und müssen als Provokationen anderer Autoren/Akteure des literarischen Feldes aufgefasst werden, nicht nur solche, die explizit andere Autoren parodieren wie etwa Friedrich Nicolais „Werther“-Parodie „Die Freuden des jungen Werther“ (1774) oder poetologische Streitschriften, sondern auch vermeintlich ungerichtete literarische Äußerungen: Goethes „Werther“ (1774), seine Sprache, sein Stil sowie seine (fehlende) Bewertung des Suizids, der „Verzicht auf die damals noch übliche textimmanente moralische Richterinstanz“¹²¹¹, war durchaus als Affront gegen literarische Strömungen der *Aufklärung* gedacht. Solche Lesarten lassen sich durch poetologische und (auto-)biographische Texte und Quellen (wie in diesem Fall z. B. Goethes Rede „Zum Shakespeare-Tag“) stützen und haben somit eine wichtige Funktion für die Selektion weiterer Interpretationskontexte. Eine feldtheoretische Betrachtung von Literatur lenkt den Blick von Schülern auch auf die ökonomischen Faktoren ihrer Produktion und Rezeption, die häufig eher schamhaft verborgen werden. So konstatiert Bourdieu ein Spannungsverhältnis zwischen dem Erwerb „symbolischen“ und „ökonomischen Kapitals“¹²¹², denn lange Zeit galt es in Literatenkreisen als anrühlich, für Geld bzw. für den Massengeschmack zu schreiben. Dass die Verhältnisse aber komplizierter sind und auch Schriftsteller/innen ein Einkommen benötigen, ist klar. Möglicherweise ist Schülerinnen und Schülern dieser inzwischen teilüberholte Gegensatz auch gar nicht mehr voll bewusst, denn in der Populärkultur, die auch die Literatur erfasst hat (z. B. Pop-Literatur) schließen sich Innovation und kommerzieller Erfolg nicht mehr zwingend aus. Die Zusammenhänge zwischen Genieästhetik, Urheberrecht und Literaturvermittlung im Rahmen der Entwicklung und Ausdifferenzierung des literarischen Subsystems von der Goethezeit bis zur Gegenwart spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle beim Verständnis der Selbstinszenierung vieler Pop- und Gegenwartsautoren.

1211 ebd., 11

1212 Zu den Begriffen „symbolisches“ und „ökonomisches Kapital“ vgl. Bourdieu 2001, 228 ff.; vgl. auch Neuhaus 2009, 74 ff.

4.7 Literarische Wertung

Wie sich Autoren im literarischen Feld platzieren, entscheiden nicht nur sie selbst, sondern auch andere Akteure. Neben Verleger/innen, Literaturwissenschaftler/innen sowie Lehrer/innen sind dies vor allem Literaturkritiker/innen. Bei der literaturkritischen Bewertung steht naturgemäß der Autor im Fokus: Das Werturteil über ihn und seine Werke ermöglicht die Ausdifferenzierung des literarischen Feldes und hält dessen Dynamik, von der auch Literaturkritiker/innen im wahrsten Sinne des Wortes leben, in Gang. Auch Rezensent/innen unterliegen den Regeln des literarischen Feldes und auch sie wollen ihr symbolisches und letztlich auch ökonomisches Kapital vergrößern. So lohnt es im Unterricht auch, die Interessen von Kritikerinnen/Kritikern genauer unter die Lupe zu nehmen, ebenso wie die kommunikative Funktion ihrer Wertungen. Thomas Zabkas Taxonomie interpretatorischer Äußerungen, die auch auf literarische Wertungen im Feuilleton anwendbar ist, kann hier im Unterricht Anwendung finden und z. B. darüber Aufschluss geben, wie differenziert in Rezensionen gewertet wird.¹²¹³ Ebenfalls interessant ist, dass das Feuilleton die Unterscheidung zwischen Autor und Erzähler, die sich in Schule und Wissenschaft etabliert hat, kaum kennt. Warum wird also in Rezensionen kaum zwischen Autor und Erzähler unterschieden? Spielt der Autor hier eine wichtigere Rolle als in Interpretationen, weil es um Selektionsprozesse und die Macht im literarischen Feld geht? Ein induktiver Vergleich wertender und interpretierender Texte im Unterricht könnte darüber u. U. Aufschluss geben.

Dabei gilt es, den Schülerinnen und Schülern die zentrale Bedeutung literarischer Wertung im Interaktionsprozess der wichtigsten Größen des literarischen Feldes (Leser/innen, Autoren/innen, Verlage, Medien) nahezubringen. Schüler/innen sollen erkennen, dass die Kanonizität von Autoren auf Wertungen beruht und lernen, sowohl die Wertungen anderer (auch historischer Wertungen und Rezeptionen) als auch ihre eigenen Wertungen literarischer Texte zu reflektieren. ‚Mut zur Wertung‘ – allerdings unter der Voraussetzung, zu wissen, was man gerade tut – sollte Schülerinnen und Schülern vor allem deshalb gemacht werden, weil viele literarische, aber auch (auto-)biographische Texte, eine wertende Stellungnahme regelrecht herausfordern (vgl. z. B. Kap. 4.7). Eine persönliche und damit in der Regel wertende Auseinandersetzung mit literarischen Texten ist auch im Sinne der Nachhaltigkeit von Literaturunterricht wünschenswert, denn dann steigen die Chancen, dass ein Text

1213 Vgl. Zabka 2013

für einen/eine Schüler/in wirklich „bedeutend“¹²¹⁴ wird und dass Lernende sich auch längerfristig am ‚literarischen Leben‘ beteiligen. Eine besondere Herausforderung stellt in diesem Zusammenhang das Nachvollziehen historischer Wertungen dar, denn eine Auseinandersetzung mit der Person des Wertenden sowie den sozialen und kulturellen Kontexten der Wertung ist dabei unabdingbar.

Eine wichtige Unterscheidung bei der Analyse literarischer Wertungen ist die zwischen „heteronom“ und „autonom“¹²¹⁵, ‚laienhafter‘ und ‚professioneller‘ Wertung. Professionelle Lesende läsen, so Winko, autonomieästhetisch und bewerteten Literatur nach formal-ästhetischen Kriterien, Laien urteilten dagegen vorwiegend „heteronom“¹²¹⁶, d.h. sie trügen (mitunter ohne Rücksicht auf den Text) eigene Bedürfnisse und Wertvorstellungen an diesen heran, außerdem würdigten sie das Werk oft nicht als Ganzes, sondern nur Einzelheiten, sie fänden bestimmte Eigenschaften des literarischen Werkes ‚schön‘ oder eben nicht. Auch identifikatorische Lektüre und die Zu- und Abneigung zu einzelnen Figuren bezeichnen Renate Heydebrand und Simone Winko als typische Kennzeichen heteronomer Lektüre, der sie einen „affektiv-kommunikative[n]‘ Wert“ zumessen, „der über das Werk hinaus die Leserinnen, aber wohl auch Leser mit dem Autor oder mit dem Partner der Lektüre verbindet“¹²¹⁷. In der Tat bauen heteronome Leser/innen unter Umständen ein anderes Verhältnis zum Autor, aber auch untereinander auf, das deutlich emotionaler ist als bei ‚autonomen‘ Lesenden: ein Fan-Verhältnis, das besonders typisch ist für die Popkultur, das es aber auch schon bei bestimmten Autoren im 19. Jahrhundert gab (z. B. Goethe-Vereine, Schiller-Feiern).¹²¹⁸ Die Unterscheidung zwischen autonomer und heteronomer Wertung entwickelte sich mit dem Aufkommen der Autonomie- und Genieästhetik und der zunehmenden Ausdifferenzierung des literarischen Systems, das berufsmäßige Literaturexpert/innen hervorbrachte. Interessant ist überdies, dass heteronome Wertungen nicht unbedingt subjektiv sein müssen (vgl. z. B. die nationalistische Vereinnahmung Goethes im wilhelminischen Kaiserreich bzw. Nationalsozialismus). Auch scheint der Gebrauch heteronomer oder autonomer „Wertsprachen“¹²¹⁹ vom Medium und

1214 Abraham 1994, 15

1215 Heydebrand u. Winko 1996, 188

1216 ebd.

1217 ebd., 215

1218 (Auto-)biographische Paratexte haben auch „Kontaktfunktion“, vgl. Brinker 2001, 122 f.

1219 Heydebrand u. Winko 1996, 76

von der kommunikativen Funktion der Wertung abzuhängen, ein privater Brief eines Autors wird womöglich mehr heteronome Wertungen enthalten als eine öffentliche Rezension aus dessen Feder. Schließlich ist noch darauf zu verweisen, dass nach Heydebrand/Winko die Wertung von Autor/innen selbst – obwohl diese professionelle ‚Expertinnen‘ des Literaturbetriebs seien – meist heteronom einzustufen sei, weil ihr Hauptbewertungsmaßstab auf der eigenen Selbstlegitimation liege.¹²²⁰ All diese Aspekte machen deutlich, dass die Unterscheidung zwischen heteronomer und autonomer Wertung sich nicht durchweg aufrechterhalten lässt.

Das hat auch Konsequenzen für die Interpretation literarischer Texte in der Schule. Wenn man davon ausgeht, dass keine Interpretation ohne Wertung auskommt, so ist zu fragen, wieviel (heteronome) Wertung eine schulische Interpretation verträgt. Abraham weist mit Recht darauf hin, dass in den Schulen bislang vergeblich einem philologischen Ideal ‚objektiver‘ Interpretation nachgeehert wurde, allerdings meist auf einer Schwundstufe.¹²²¹ Zweitens hat diese Praxis genau das Gegenteil dessen zur Folge, was schulischer Literaturunterricht eigentlich anzielen sollte: dass Literatur für Schüler/innen persönlich bedeutsam wird. Die Lernenden sollen sich möglichst vom Text distanzieren und keine persönlichen Anschauungen und Wertungen an den Text herantragen. Das bewirkt nach Abraham, dass Schüler/innen weder über den Text noch über sich selbst etwas Neues erfahren.¹²²²

Schulische Interpretation muss sowohl heteronome als auch autonome Wertung von Texten miteinbeziehen. So falsch es ist, eine möglichst große Distanz zum Text aufzubauen, so wenig angemessen ist es allerdings auch, den literarischen Text, seine Geschichte und seinen Autor hinter subjektiven oder aktualisierenden Wertungen zum Verschwinden zu bringen. Autonome und heteronome Wertungen bedingen sich gegenseitig im Interpretationsprozess: Kommt kein heteronomes Werturteil zustande, bleibt auch die formal-ästhetische Analyse eines Textes meist lustlos und oberflächlich, wird der Text

1220 Simone Winko und Renate Heydebrand haben Autorenwertungen literarischer Werke am Beispiel von Goethes „Wilhelm Meister“ untersucht und festgestellt: „Die Beziehung des Bewerteten auf die eigenen poetologischen Leitvorstellungen und das vorherrschende Interesse an der eigenen Größe, die Dominanz des subjektbezogenen ‚Prestigewerts‘ scheinen [...] Charakteristika von Autorenwertungen zu sein.“ (ebd., 220) „Selbstlegitimierung“ (ebd., 218) sei deren dominantes Ziel.

1221 Vgl. Abraham 1994, 61 ff.

1222 ebd., 97

in seiner ästhetischen Gestalt nicht wahrgenommen, so kommt es oft zu unangemessenen Werturteilen. Der klassische Fall dafür ist wohl die (heteronome) Abwertung eines literarischen Textes, der nicht verstanden wurde.

Abraham schlägt eine Verschränkung wertender und interpretierender Schreibpraxen zu literarischen Texten in Form des Konzepts der „operative[n] Analyse“¹²²³ vor. Ausgehend von der Annahme, es gebe keine perspektivlose Wahrnehmung, empfiehlt Abraham, die Schüler/innen dazu ermutigen, dezidiert bestimmte Standpunkte des Interpretierens einzunehmen oder den eigenen (subjektiven) Rezeptionsstandpunkt explizit zu benennen. Um feldtheoretische Dynamiken zu reflektieren, versucht Abraham besonders Textsorten und Stilformen der Literaturkritik ins schulische Interpretationsgeschäft einzuführen, in denen er idealtypisch subjektiv-emotionale Wertung und objektive Textanalyse vereint sieht.¹²²⁴ Literaturkritik beinhalte Inhalts-, aber auch Form- und Stilbeschreibungen und drücke sich meist nicht begrifflich, wie die Wissenschaft, sondern literarisch-metaphorisch aus, „verlasse sich ganz auf ihre Konnotationen“¹²²⁵. Formulierungsalternativen zu literaturtheoretischen Termini seien daher das „Finden oder Erfinden von Metaphern für Textwirkungen“¹²²⁶, wie dies die Literaturkritik auch betreibe. Abraham propagiert ein Einüben jener „Sprache[n] der Kritik“¹²²⁷, die Simone Winko als „Wertsprache[n]“ bezeichnet. Damit fordert er ein Aufweichen der Trennung von Interpretation und Wertung, wie es oben bereits für dringlich erachtet wurde. Ziel der schulischen Literaturinterpretation darf nicht sein, Werturteile und Interpretationsaussagen gegeneinander auszuspielen und erstere kategorisch abzuwerten, sondern beide Praxen relational zu betreiben, also die eigenen Wertmaßstäbe und Interpretationskriterien transparent oder zumindest (implizit) nachvollziehbar zu machen.¹²²⁸

1223 ebd., 153; 128

1224 ebd., 136 ff.

1225 ebd., 141 f.

1226 ebd., 93

1227 ebd., 121

1228 Eckpunkte einer ‚Wertungsdidaktik‘, die im Übrigen auch für die schreibdidaktischen Dimensionen der Interpretation literarischer Texte von Belang ist, sollten nach Zabka auch die Toleranz gegenüber anderen Wertungen sein, die Fähigkeit, nicht pauschal, sondern möglichst differenziert zu werten, was wiederum ein differenziertes Repertoire von Bewertungsausdrücken (von „Wertsprachen“, vgl. Heydebrand u. Winko 1996) voraussetzt sowie die Bereitschaft, die kommunikative Funktion eigener Wertungen metakommunikativ zu reflektieren (vgl. Zabka 2013). Bei der Rezeption literarischer Wertung, die Abraham als wichtiges

Es erscheint dringend geboten, das akademische Ritual (pseudo-)objektiven und (pseudo-)neutralen Interpretierens¹²²⁹ wenigstens zum Teil durch alltags- und lebensnähere Praxen der Literaturbetrachtung ersetzen, die zwangsläufig eine stärkere Berücksichtigung des Autors, seiner Biographie und seiner Selbstinszenierung beinhalten. Das schließt eine verstärkte Perspektivenübernahme des Autors ein und die Bereitschaft, literarische Texte nicht nur als ‚Offenbarungstexte höherer Wahrheiten‘, sondern als Positionierungsakte im literarischen Leben/Feld wahrnehmen. Das literarische Leben/Feld wird im Wesentlichen durch Wertungsakte strukturiert, vollzogen vor allem von der Literaturkritik, aber auch anderen Institutionen der Literaturvermittlung. Die Schüler/innen sollen daher sowohl Wertungsakte anderer als auch ihre eigenen Wertungen kritisch im Hinblick auf ihre Wertungskriterien und „Wertsprachen“ hinterfragen können und gleichzeitig souveräne und begründete Wertungsakte durchführen, dabei den Autor, sein autobiographisches Spiel und öffentliches Auftreten mitberücksichtigen. Wertung ist stets subjektiv, bezieht auch die eigene Person und Biographie ein und akzeptiert auch heteronome Kriterien, wenn sie diese offengelegt und nicht hinter autonomieästhetischen versteckt. Ein zusätzliches didaktisches Plus literarischer Wertung ist eine Erweiterung des sprachlichen Spektrums um eigene, subjektive aber auch umgangssprachliche Stilelemente, was nach Abraham zu stilistisch besseren Texten führt.¹²³⁰

4.8 Dekonstruktion biographistischer Lesarten und autobiographisches „Maskenspiel“

Biographisches Kontextualisieren literarischer Texte bedeutet, das Lebens eines Autors nicht unbedingt als „beste[n]“, aber doch als wichtigen „Commentar seiner Schriften“¹²³¹ (Johann Gottfried Herder) zu betrachten, der wiederum kritisch zu lesen ist. Statt, wie früher, zu versuchen, die ‚Intention‘ des Autors aufzuspüren, scheint es eher angebracht, den *historischen Horizont des Textes*¹²³² zu rekonstruieren, zu dem auch die Autorbiographie gehört. Es kommt

Element literarischer Sozialisation und Enkulturation ansieht (vgl. Abraham 2015, 13), steht auch die Mitwirkung an zeitgenössischen Kanonisierungsprozessen und am literarischen Leben der Gegenwart im Fokus.

1229 Vgl. Abraham 1994, 61 ff.

1230 Vgl. ebd., 100 ff.

1231 Kindt u. Müller 2002, 358

1232 Vgl. Gadamer 1960, 289 f.

nicht darauf an, quasi-metaphysische ‚Wahrheiten‘ herauszupräparieren, die uns ‚der Autor mitteilen will‘, sondern eher darauf, dessen Perspektive im literarischen Kommunikationsprozess einzunehmen, wechselseitige Konzeptualisierungen von Autor und Leserschaft zu erkennen und die ‚Masken‘ des Autors (Autorschaftskonzepte, Selbstinszenierungen, Rezeptionssteuerungsversuche) wahrzunehmen – teils auf der Grundlage von literarischen Primärtexten, teils basierend auf (auto-)biographischen Zeugnissen. Letztlich geht es darum, Lernenden dazu zu verhelfen, dieses „Maskenspiel“ (Paul de Man) mit Authentizität und Fiktionalität, das der Autor inszeniert (z. B. anhand der in Kap. 2.3.4 dargestellten Fiktionalitäts-/Faktualitätsindikatoren) zu beurteilen und gleichzeitig zu *genießen*. *Biographistische* Lesarten werden auf diese Weise in den meisten Fällen von vorneherein verhindert. *Biographische* Lesarten literarischer Texte bleiben dagegen durchaus erlaubt, dürfen aber niemals verabsolutiert und sollten im Unterricht immer von alternativen Interpretationsansätzen flankiert werden. Der Dekonstruktion bedürfen nicht nur biographistische Lesarten bestimmter literarischer Texte, sondern auch oft damit verbundene stereotype Autorbilder: So fungiert gerade die Autorbiographie als Projektionsfläche vorhandener Einstellungen des Interpretierenden oder wird im Sinne einer bereits feststehenden (kanonischen) Textinterpretation ‚zurechtgebogen‘. Ein markantes Autorenbeispiel für dieses Phänomen ist Kafka. Dessen Interpreten – Benno von Wiese auf der einen und Gilles Deleuze/Félix Guattari auf der anderen Seite – deuten Kafkas Texte völlig konträr im Lichte eigener Interessen und außerliterarischer Wertungen, begründen dies jedoch mit biographischen ‚Fakten‘. Für von Wiese ist Kafka ein religiöser Autor, für Deleuze/Guattari ein zutiefst politischer.¹²³³ Damit nicht gerade Autoren, die sich schwer bestimmten Epochen und literarischen Strömungen zuordnen lassen, zur Projektionsfläche beliebiger Ansichten werden, bedarf es der *Perspektive des Autors als Korrektiv seiner einseitigen Vereinnahmung durch den Leser*. Von Wieses und Deleuzes/Guattaris Verdikt zeigt, dass bei der Konstruktion von Autorenbildern die eigenen Konstruktionsinteressen und -voraussetzungen stets kritisch mitreflektiert werden müssen. Kafka selbst hätte sich wohl weder als religiöser Autor noch als zutiefst politisch gesehen, zumindest erscheint dies zweifelhaft. In vielen anderen Deutungen seiner Texte wird Kafka zum „Kritiker alltäglicher Kommunikations- und Herrschaftsstrategien gemacht“¹²³⁴. Ihn zum Sprachrohr der Hilflosigkeit des Einzelnen gegenüber Autoritäten und dem übermächtigen

1233 Vgl. Lauer 1999b, 221

1234 Fingerhut 1993b, 16

Staatsapparat oder einen anonymen Macht zu stilisieren, der „Dissoziation und Entfremdung, Massengesellschaft, Bürokratie, Anonymität“¹²³⁵ anprangert, ist vor allem in der Schule beliebt. Dass man mit dieser naiven Basis-Überbau-Konzeption, die davon ausgeht, dass Kafkas Texte soziale Realität direkt abbilden, den entsprechenden Texten gerecht wird, darf jedoch ebenfalls stark bezweifelt werden. Anstatt (vermeintliche) Leerstellen durch wie auch immer geartete, persönlich gefärbte Spekulationen zu ersetzen, ist es effektiver, in (auto-)biographischen Zeugnissen oder durch literatursoziologische, -historische und kulturgeschichtliche Kontextualisierungen von Kafkas Texten und (auto-)biographischen Zeugnissen nach Spuren von dessen (u. U. durchaus widersprüchlichen und dynamischen) Autorschaftskonzept zu suchen.

Es gibt also keine voraussetzungslose biographische Deutung, auch Autorbiographien stellen, genau wie Interpretation selbst, Konstrukte dar, die es (selbst-)kritisch zu reflektieren gilt. Dabei bedarf es neben Fiktionalitäts-/Faktualitätsbewusstsein auch quellenkritischer, gattungstypologischer und biographietheoretischer Kenntnisse.

4.9 Methodisch-praktische Hinweise zur Nutzung kontextualisierender Materialien

Die jüngere Leseforschung hebt immer wieder die Bedeutung des Vorwissens bei der Rezeption von Texten hervor, hat jedoch bislang Schwierigkeiten, Vorwissen so zu modellieren, dass seine Bedeutung für den Lese- und Interpretationsprozess genau untersucht werden könnte.¹²³⁶ Dennoch erhöht ein großes thematisches Vorwissen die Fähigkeit, beim Lesen Inferenzen zu bilden.¹²³⁷ Das gilt auch für bereichsspezifisches prozedural-metakognitives Wissen, das als Katalysator von Kontextualisierungsprozessen fungiert. Wissensnutzung ist in Leseprozessen ein „heuristisches Prinzip“¹²³⁸ und stets muss in Form eines Probehandelns geklärt werden, ob das vorhandene Wissen als Kontext des zu verstehenden Textes zur Erreichung des Leseziels taugt. Bezogen auf literarische Texte ist jedoch gerade das thematische, kulturelle und bereichsspezifische (z. B. literaturgeschichtliche) Wissen, das bei ihrer Deutung jeweils angewandt werden kann, so spezifisch, dass Verstehensprozesse in diesem Bereich kaum normiert werden können. Anders als viele Schulbücher glauben machen

1235 ebd., 14

1236 Vgl. Richter u. Christmann 2002, 33

1237 ebd., 31

1238 Köster, 14

möchten – indem sie schematische Verfahrensweisen zur Kontextualisierung von literarischen Texten anbieten – kommt Juliane Köster zu dem Schluss, es gebe keine allgemeingültigen Verfahren, um literarische Texte zu kontextualisieren, vielmehr sei von Text zu Text immer neu zu entscheiden, welches kulturelle Wissen und welche Kontexte in Anschlag gebracht werden müssten.¹²³⁹

Um das für die jeweilige Textinterpretation nötige spezifische Wissen zu liefern, werden Schülerinnen und Schülern in (historisch) kontextualisierenden Text-Aufgaben-Arrangements häufig Zusatzmaterialien literarischer Primärtexte angeboten, die dann für deren Interpretation genutzt werden sollen. Zur Ausbildung von ‚Kontextualisierungskompetenz‘ sollen die Schüler/innen in solchen entdeckend-problemlösenden Lernszenarien biographische Kontexte und Materialien kritisch bewerten, aus ihnen im Hinblick auf ihre Eignung zur Interpretation auswählen und sie unter Einbeziehung bereits vorhandenen textexternen Wissens (etwa aus dem literaturgeschichtlichen Unterricht) zu einer kohärenten Deutung verknüpfen. Wichtig ist dabei nach Thomas Zabka die Wahl „objektspezifischer Kontexte“¹²⁴⁰, die am (historisch variablen) Code des Textes festzumachen sind. Vor allem Paratexte literarischer Primärtexte (Rezensionen, Autorinterviews etc.) werden häufig als Begleitmaterialien, auch in Materialsammlungen (z. B. Reclam-Reihe: „Erläuterungen und Dokumente“), herangezogen. Hier ist der Epitextbegriff Genettes um sogenannte „faktische Paratexte“¹²⁴¹ und ‚Autor-Performances‘¹²⁴² zu erweitern, also z. B. Verhaltensweisen und Äußerungen des Autors, die seiner Selbstinszenierung dienen.

In jedem Fall – darauf wurde ja bereits mehrfach in Kapitel drei hingewiesen – müssen Textualität, Medialität und Historizität – insgesamt also der ‚Texthorizont‘¹²⁴³ von ‚Begleitmaterialien‘ – stärker reflektiert und in Aufgaben thematisiert werden. Kontexte in interpretativen Textensembles haben nicht nur dienende Funktion wie Genettes Paratextbegriff dies u. U. nahelegen mag, sondern eine eigene Bedeutung und Geschichte, sind also in solchen Ensembles gleichberechtigte Variable in einem ästhetischen Spiel der Sinnbezüge (z. B. im „Maskenspiel“ des Autors). Zu einer vertieften Rezeption und Transformation der Materialien sind in jedem Fall Fiktionalitäts-/Faktualitätsbewusstsein

1239 ebd.

1240 Zabka 1999, 19

1241 Genette 1989, 14

1242 Vgl. Niefanger 2005, 329

1243 Vgl. Gadamer 1960, 289 f.

sowie gattungstypologische und quellenkritische Kompetenzen notwendig, denn es

[...] wird deutlich, dass es mit der Präsentation eines ‚nackten‘ Textes im Regelfall nicht getan ist. Schülerinnen und Schüler benötigen Zusatzinformationen zum Verfasser und zur Entstehung des Textes, nur dann können sie die Quelle adäquat interpretieren. Ganz zentral ist das bei multiperspektivischen Zusammenstellungen, bei denen es ja gerade darum geht, unterschiedliche Äußerungen und Urteile auf die jeweilige Position und Perspektive zurückzuführen.¹²⁴⁴

Gleichzeitig ist die besonders im deutschsprachigen Kontext in Schulbüchern, aber auch in Materialsammlungen für den Unterricht verbreitete Quellenfixierung zu hinterfragen. Auch narrative und didaktisierte Texte können und sollten Teil von (historisch) kontextualisierenden Interpretationsaufgaben sein.

Die für ein kompetenzorientiertes Text-Aufgaben-Arrangement ausgewählten Materialien erfüllen im Idealfall folgende Kriterien: Sie sollten anschlussfähig an Lebenswelt und Alltagserfahrungen der Schüler/innen sein. Sie sollten außerdem an vorher im Literaturgeschichtsunterricht vermitteltes Wissen anknüpfen (im Hinblick auf zentrale Prüfungen ist dies allerdings u. U. problematisch). Möglicherweise sollte auf solches im Unterricht vermittelte Vorwissen auch dezidiert in der Aufgabe hingewiesen werden.

Bei der Nutzung textexternen Wissens zur Interpretation literarischer Texte muss stets die Balance zwischen Text und Kontext gewahrt werden. Nach Jörn Brüggemann kann z. B. literaturhistorisches Vorwissen auch den Blick auf Texte verstellen, zu vorschneller Komplexitätsreduktion und einem literaturgeschichtlich-biographischen Tunnelblick führen: Brüggemann spricht hier von „interpretatorischem Vermeidungsverhalten“¹²⁴⁵ und stellt fest, dass besonders in der Sekundarstufe II oft sofort Kontextwissen appliziert wird, das nicht zu tieferem Verstehen des Textes führt, sondern nur in einer Benennung formaler Merkmale oder Zurschaustellung fachspezifischer Kenntnisse mündet.¹²⁴⁶ Sowohl zuvor im Unterricht vermitteltes Vorwissen als auch den Schülern und Schülerinnen zum Zweck der Interpretation zur Verfügung gestellte Materialien sollten daher weder zu einer vorschnellen Komplexitätsreduktion des Textes verleiten noch dessen Sinn so sehr verkomplizieren, dass schulisches Niveau überschritten und universitäres Terrain betreten wird.¹²⁴⁷ Wenn

1244 Sauer 2012a, 184

1245 Brüggemann 2013, 153

1246 Vgl. Knopf 2009; Freudenberg 2012a

1247 Vgl. Brüggemann 2009, 20 f.

Schülern und Schülerinnen also im literaturgeschichtlichen Unterricht oder in Text-Aufgaben-Arrangements kontextualisierendes Wissen zur Verfügung gestellt wird, ist diesbezüglich ein Mittelweg zu beschreiten. Im Idealfall sollten nach Brüggemann Zusatzmaterialien zu literarischen Texten „vorschnelle Deutungen verzögern und literarische Komplexität erfahrbar machen sowie das Erfassen und die Beurteilung klärungsbedürftiger Textelemente erleichtern“¹²⁴⁸. Außerdem ist zu vermeiden, dass sich die durch Materialien inspirierten Schüler/innen – entsprechend konditioniert – sofort vom Wortlaut des Textes wegbegeben und sich auf eine symbolische Ebene begeben, wie Werner Wintersteiner dies besonders bei Lernenden der Sekundarstufe II immer wieder beobachtet, während jüngere Schüler/innen meist näher am Text blieben.¹²⁴⁹

In manchen Fällen kann auch eine Differenzierung in der Wahl des Materials durch die Schüler/innen stattfinden, entweder nach deren Interessen oder deren Leistungsfähigkeit. Man sollte daher – auch um durch Materialien ausgelösten monosemierenden Lesarten vorzubeugen – etwa im ersten Fall verschiedene Kontexte zur Verfügung stellen, um z. B. einen Kafka-Text wahlweise biographisch, psychologisch, politisch oder feldtheoretisch deuten zu lassen¹²⁵⁰ (vgl. dazu Abb. 63-74). Im zweiten Fall kann man schwächeren Lernenden Hilfen anbieten, die das Generieren von Hypothesen aufgrund von Materialien erleichtern oder solche Hypothesen bereits vorgeben.¹²⁵¹ Die beste Form des Lernens ist nach Martin Leubner „[i]nduktives Lernen mittels Vergleich“¹²⁵², also entdeckendes Lernen, das auch den in dieser Studie vorgestellten Verfahren historischer und biographischer Kontextualisierung am besten gerecht wird. Biographische Interpretation muss in jedem Fall Probehandeln sein, denn sie funktioniert nicht immer.

Ein weiteres Kriterium für die Konzeption kontextualisierender Aufgaben ist die Reihenfolge, in der Ausgangstext und Materialien rezipiert werden. Soll erst einmal ein mentales Modell und eine Deutungshypothese des zu interpretierenden literarischen Textes auf einer ‚textimmanenten‘ Basis hergestellt werden oder soll die vorherige Lektüre von Kontexten bereits eine Deutungsperspektive

1248 Brüggemann 2013, 167

1249 Vgl. Wintersteiner 1996

1250 Vgl. Freud 2000a; vgl. Freud 2000b, 285 ff.; 309 ff.; vgl. Kafka 1954, 247 ff. (Tagebucheintrag vom 03. Januar, 05. Februar 1912 u. 6. August 1914); vgl. Kracauer 1974, 35 ff. („Betrieb im Betrieb“); vgl. Sokel 1981, 6 ff.; vgl. Kafka 1967, 153; 250 (Briefe an Felice Bauer vom 3.12.2012 u. 14./15.01.1913); vgl. Rieck 2014, 142 f.

1251 Vgl. Brüggemann 2013, 167

1252 Leubner 2013, 115

für den literarischen Text vorgeben? Diese Frage ist umso schwieriger zu entscheiden, je mehr Zusatztexte und Materialien den Lernenden zur Verfügung gestellt werden und je heterogener und widersprüchlicher die Material sind: Wie ist z. B. bezüglich der Reihenfolge der Lektüre zu verfahren, wenn den Schülerinnen/Schülern verschiedene Materialien zur Auswahl gegeben werden, die im Hinblick auf ihre Eignung für die Textinterpretation überprüft werden müssen, wie dies gemeinhin im Alltag auch mit lebensweltlichen Kontexten geschieht? Letztlich sind solche Fragen immer von Textarrangement zu Textarrangement und je nach Unterrichtssituation von der Lehrkraft neu zu entscheiden. Des Weiteren muss überlegt werden: Wie sollen die Materialien in der Argumentation genutzt bzw. inwieweit soll dies vorgegeben werden? Kann der/die Schüler/in zwischen verschiedenen Methoden/Lösungswegen wählen? Sind die Ziele der Aufgabe klar definiert oder offen gestaltet? Dienen die Materialien als bloße Hintergrundinformation oder geht es, wie in den meisten kontextualisierenden Interpretationsaufgaben, um eine Neukonzeptualisierung im Hinblick auf einen literarischen Primärtext?

Thomas Zabka weist darüber hinaus zu Recht auf die in der Schule kaum beachtete kommunikative Funktion des Interpretierens im außerschulischen Kontext hin,¹²⁵³ weshalb Abraham auch eine Situierung für gestaltende Interpretationsaufgaben einfordert.¹²⁵⁴ Im Fall materialgestützter, eher analytisch-argumentierender Interpretation ist diese Sicht jedoch zu relativieren. Juliane Köster meint – bezogen auf argumentierendes Schreiben – dass bei der situierten, materialgestützten Erörterung die Schüler/innen häufig überfordert seien und dass man sich daher zwischen Materialorientierung und Situierung entscheiden solle. Köster empfiehlt, im letzteren Fall eher auf Zusatzmaterial zu verzichten, bei der materialgestützten Erörterung hingegen plädiert sie für traditionelle schulische Formen des argumentativen Schreibens, mit denen die Schüler/innen bereits vertraut sind.¹²⁵⁵ M. E. ist eine sinnvolle Verknüpfung von Situierung und Materialunterstützung jedoch durchaus möglich, aber dies ist schwieriger, als nur eine der beiden Optionen zu realisieren. Bei einem weniger objekt- und literatur-, sondern eher subjekt- und schreibbezogenen didaktischen Ansatz, bei dem die Stilistik, Adressaten- und Textsortenadäquatheit einen höheren Stellenwert besitzen, müsste – wollte man auf Begleitmaterialien trotz der kommunikativen Situierung nicht verzichten – mit diesen anders

1253 Vgl. Zabka 2003

1254 Vgl. Abraham 1994, 108

1255 Vgl. Köster 2013 (Vortrag an der Universität Salzburg am 22.11.2013)

umgegangen werden. Sie müssten in einem solchen Fall eher als Katalysatoren imaginativer und identifikatorischer Prozesse zur Transformation des in ihnen dargebotenen Wissens dienen als zur argumentativ-analytischen Textdeutung.

Obwohl es, wie oben schon erwähnt, kein einheitliches, schematisches Verfahren zur biographischen Kontextualisierung literarischer Texte geben kann, weil diese und ihre jeweiligen Kontexte zu heterogen sind, erscheinen in dieser Studie dargestellte ‚metainterpretatorische‘ Kompetenzen – biographisch-historische Methodenkompetenz, Gattungs- und Medienkompetenz sowie Fiktionalitäts-/Faktualitätsbewusstsein, literaturgeschichtliches Wissen und Geschichtsbewusstsein – unabdingbar, damit historisch und biographische Kontextualisierung gelingen kann.¹²⁵⁶

Probleme des kontextualisierenden Interpretierens sollen hier keineswegs verschwiegen werden: Zum einen ist es oft problematisch, geeignete Materialien, die zumindest die meisten der hier genannten Kriterien erfüllen, zu finden und auf diese Weise höchst komplexe und heterogene Zusammenhänge wie z.B. Autorenbiographien oder gar literarische Epochen exemplarisch darzustellen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Materialien besonders in Prüfungssituationen kurz müssen sein, um mehrfache Re-Lektüren zu ermöglichen, die sowohl für hermeneutische als auch dekonstruktive Rezeptionsprozesse nötig sind. Einen begrenzten Ausweg bietet hier, wie bereits erwähnt, der vorhergehende literaturgeschichtliche Unterricht. Ein weiteres Problem ist, dass Schüler/innen oft nur Werkausschnitte kennen (nicht einmal ganze Texte), geschweige

1256 Auch das DFG-Projekt „Literarästhetische Urteilskompetenz“ in Nürnberg von Volker Frederking et al. (vgl. Frederking, Meier, Stanat u. Dickhäuser 2008) befasst sich mit der materialgestützten Interpretation und testet auf diesem Weg „[k]ontextuelles literarästhetisches Urteilen“ (ebd., 21) von Schüler/innen. Literarischen Texten werden historische Kontexte in Form von Zusatzmaterialien beigegeben. Mit der Begründung, dass Schüler/innen aller Schultypen die kontextualisierenden Aufgaben bewältigen können sollten, betrachten Frederking den Probanden als literaturhistorische *tabula rasa*, Kontexte werden im materialen Sinne nur als Texte begriffen. Wie die den literarischen Primärtexten in Frederkings et al. Fragebogen beigegebenen Kontexte genau mit ersteren in Beziehung gesetzt werden bzw. wie eine mentale Modellierung der zur Verfügung gestellten Textgrundlage aus literarischem Text und Kontext(en) im Idealfall funktionieren soll, wird in Frederkings et al. Versuchskonzept nicht recht klar. Die einzelnen Schritte der Kontextualisierung in Text-Aufgaben-Arrangements und vor allem die Probleme, die in diesem Prozess auftreten können, werden bei Frederking et al. wie in den meisten materialgestützten Arrangements didaktisch nicht wirklich reflektiert.

denn das Gesamtwerk eines Autors, das jedoch Teil seiner Biografie ist: Leben und Werk sind nicht naiv zu trennen. Die Gefahr einer Pars-Pro-Toto-Deutung ist also gegeben, z. B. alle Kafka-Texte nach demselben biographischen Muster zu deuten, wie es oft genug geschieht. Häufig kann aber gerade eine Lektüre weiterer Texte eines Autors oder über einen Autor eine vorherige Deutung problematisch erscheinen lassen. Kontextualisierende Textarrangements können deshalb nicht nur weitere literarische Primärtexte (des Autors) enthalten, sondern auch provozierende Widersprüche aufweisen, um gerade im Fall kanonisierter Schulautoren jenes „interpretatorische Vermeidungsverhalten“¹²⁵⁷ zu verhindern, von dem bereits die Rede war.

4.10 Praxisbeispiel: Johann Wolfgang von Goethe: „Willkommen und Abschied“

Goethes Gedicht „Willkommen und Abschied“¹²⁵⁸ (1775) ist ein schulkanonischer Text, der fast immer biographisch gelesen wird. Das soll in den folgenden Unterrichtsvorschlägen keineswegs negiert, aber doch differenziert werden. Denn die einzige ausführliche Quelle über Goethes Sesenheimer Erfahrungen ist, da – bis auf einen – alle Briefe zwischen ihm und Friederike Brion verloren gegangen sind, Goethes Autobiographie, deren Quellenstatus und Poetologie daher näher zu betrachten ist. Außerdem werden „Willkommen und Abschied“ (1775), ja Goethes „Sesenheimer Lieder“¹²⁵⁹ überhaupt, meistens mit dem problematischen Begriff *Erlebnislyrik* in Verbindung gebracht. Es handelt es sich hier jedoch, wenn überhaupt, um ein inneres Erleben bzw. um ein Erleben des schreibenden Ich. Folgender kurzer Einführungstext genügt für eine erste biographische Hinführung zum Gedicht:

Goethes Gedicht entstand in seiner Studentenzeits in Straßburg, als er eine Liebesbeziehung zu der Pfarrerstochter Friederike Brion unterhielt, die nach Meinung der meisten Interpreten in dem Gedicht ‚besungen‘ wird. Goethe reiste im Jahr 1770/71 häufig zu Pferd ins sechs Stunden entfernte Sesenheim, wo Friederike mit ihrer Familie lebte. Ein Dreivierteljahr später hörten Goethes Besuche auf, er löste das Liebesverhältnis und sah Friederike nur noch einmal, im Jahr 1779. Friederike blieb zeitlebens unverheiratet.

1257 Brüggenmann 2013, 153

1258 Goethe, Johann Wolfgang von 1988, 452 f.

1259 Vgl. Goethe, Johann Wolfgang von 1887a, 9 ff.

Goethes Sesenheimer Erlebnisse, wie er sie im elften Kapitel von „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“¹²⁶⁰ (1833) erzählt, können auch in Form eines Lehrervortrags, einer längeren schriftlichen Zusammenfassung oder einer auszugweisen Lektüre des Originaltextes für die Schüler/innen auf imaginationsfördernde Weise anschaulich gemacht werden, zumal sie viele kurzweilige Anekdoten enthalten, etwa Goethes Maskerade bei seinem ersten Besuch im Hause Brion oder seine imaginäre Gleichsetzung des Brionschen Haushaltes mit der Familie Prime-rose in Oliver Goldsmiths „Der Landprediger von Wakefield“¹²⁶¹, einem Roman, den Goethe in dieser Zeit sehr schätzte.

Goethe berichtet in seiner über dreißig Jahre später verfassten Autobiographie „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“ (1833) ausführlich über seine Tage in Sesenheim, sein Verhältnis zu und seinen Abschied von Friederike:

Ich glaubte, eine Stimme vom Himmel zu hören, und eilte was ich konnte, ein Pferd zu bestellen und mich sauber herauszuputzen. Ich schickte nach Weyland, er war nicht zu finden. Dies hielt meinen Entschluß nicht auf, aber leider verzogen sich die Anstalten und ich kam nicht so früh weg als ich gehofft hatte. So stark ich auch ritt, überfiel mich doch die Nacht. Der Weg war nicht zu verfehlen, und der Mond beleuchtete mein leidenschaftliches Unternehmen. Die Nacht war windig und schauerlich, ich sprengte zu, um nicht bis morgen früh auf ihren Anblick warten zu müssen. Es war schon spät, als ich in Sesenheim mein Pferd einstellte.¹²⁶²

Ernsthafter jedoch und herzerhebender war der Genuß der Tags- und Jahreszeiten in diesem herrlichen Lande. Man durfte sich nur der Gegenwart hingeben, um diese Klarheit des reinen Himmels, diesen Glanz der reichen Erde, diese lauen Abende, diese warmen Nächte an der Seite der Geliebten oder in ihrer Nähe zu genießen. Monate lang beglückten uns reine ätherische Morgen [...].¹²⁶³

Die Antwort Friedrikens auf einen schriftlichen Abschied zerriß mir das Herz. Es war dieselbe Hand, derselbe Sinn, dasselbe Gefühl, die sich zu mir, die sich an mir herangebildet hatten. Ich fühlte nun erst den Verlust den sie erlitt, und sah keine Möglichkeit ihn zu ersetzen, ja nur ihn zu lindern. Sie war mir ganz gegenwärtig; stets empfand ich, daß sie mir fehlte, und was das Schlimmste war, ich konnte mir mein eignes Unglück nicht verzeihen. Gretchen hatte man mir genommen, Annette mich verlassen, hier war ich zum ersten Mal schuldig; ich hatte das schönste Herz in seinem Tiefsten verwundet, und so war die Epoche einer düsteren Reue, bei dem Mangel einer gewohnten erquicklichen Liebe, höchst peinlich, ja unerträglich.¹²⁶⁴

1260 Goethe, Johann Wolfgang von 1889b (Titel); Goethe, Johann Wolfgang von 1887c (Titel)

1261 Vgl. Goldsmith 1925

1262 Goethe, Johann Wolfgang von 1887c, 10

1263 ebd., 30 f.

1264 ebd., 118

Es waren peinliche Tage, deren Erinnerung mir nicht geblieben ist. Als ich ihr die Hand noch vom Pferde reichte, standen ihr die Thränen in den Augen, und mir war sehr übel zu Muthe. Nun ritt ich auf dem Fußpfade gegen Drusenheim, und da überfiel mich eine der sonderbarsten Ahnungen. Ich sah nämlich, nicht mit den Augen des Leibes, sondern des Geistes, mich mir selbst, denselben Weg, zu Pferde wieder entgegen kommen, und zwar in einem Kleide, wie ich es nie getragen: es war hechtgrau mit etwas Gold. Sobald ich mich aus diesem Traum aufschüttelte, war die Gestalt ganz hinweg. Sonderbar ist es jedoch, daß ich nach acht Jahren, in dem Kleide das mir geträumt hatte, und das ich nicht aus Wahl, sondern aus Zufall gerade trug, mich auf demselben Wege fand, um Friedriken noch einmal zu besuchen. Es mag sich übrigens mit diesen Dingen wie es will verhalten, das wunderliche Trugbild gab mir in jenen Augenblicken des Scheidens einige Beruhigung. Der Schmerz, das herrliche Elsaß, mit allem was ich darin erworben, auf immer zu verlassen, war gemildert, und ich fand mich, dem Taumel des Lebewohls endlich entflohn, auf einer friedlichen und erheiternden Reise so ziemlich wieder.¹²⁶⁵

Resümierend vermerkt Goethe:

Eine solche jugendliche, auf's Geratewohl gehegte Neigung ist der nächtlich geworfenen Bombe zu vergleichen, die in einer sanften glänzenden Linie aufsteigt, sich unter die Sterne mischt, ja einen Augenblick unter ihnen zu verweilen scheint, alsdann aber abwärts, zwar wieder dieselbe Bahn, nur umgekehrt, bezeichnet, und zuletzt da, wo sie ihren Lauf geendet, Verderben hinbringt.¹²⁶⁶

Bevor man zu einer Deutung des Gedichts vor dem Hintergrund von Goethes autobiographischer Schilderung gelangt, ist es (im Unterricht) geboten, zunächst zu klären, wie zuverlässig autobiographische Berichte als historische Quellen sind. Interessant ist dabei auch das Verhältnis zwischen ‚erlebendem‘ und ‚erinnerndem Ich‘. Des Weiteren scheint es unumgänglich, sich über das Konzept zu informieren, dem Goethe bei der Abfassung seiner Erinnerungen folgte und herauszufinden, welche Interessen er mit ihrer Veröffentlichung im Sinn hatte.¹²⁶⁷

1265 ebd., 83 f.

1266 ebd., 80

1267 Z. B. im Einleitungskapitel von Blod 2003.

Das Gedicht erschien in zwei Fassungen:

Frühe Fassung (1771)

Es schlug mein Herz; geschwind, zu Pferde,
Und fort, wild, wie ein Held zur Schlacht!
Der Abend wiegte schon die Erde,
Und an den Bergen hing die Nacht;
Schon stund im Nebelkleid die Eiche,
Ein aufgethürmter Riese, da,
Wo Finsterniß aus dem Gesträuche
Mit hundert schwarzen Augen sah.

Der Mond von einem Wolkenhügel,
Schien kläglich aus dem Duft hervor;
Die Winde schwingen leise Flügel,
Umsausten schauerlich mein Ohr;
Die Nacht schuf tausend Ungeheuer –
Doch tausendfacher war mein Muth;
Mein Geist war ein verzehrend Feuer,
Mein ganzes Herz zerfloß in Gluth.

Ich sah dich, und die milde Freude
Floß aus dem süßen Blick auf mich.
Ganz war mein Herz an deiner Seite,
Und jeder Athemzug für dich.
Ein rosenfarbes Frühlings Wetter
Lag auf dem lieblichen Gesicht,
Und Zärtlichkeit für mich, ihr Götter!
Ich hofft' es, ich verdient' es nicht!

Der Abschied, wie bedrängt, wie trübe!
Aus deinen Blicken sprach dein Herz.
In deinen Küssen, welche Liebe,
O welche Wonne, welcher Schmerz!
Du gingst, ich stund, und sah zur Erden,
Und sah dir nach mit naßem Blick:
Und doch, welch Glück! geliebt zu werden,
Und lieben, Götter, welch ein Glück!¹²⁶⁸

Späte Fassung (1785)

Es schlug mein Herz, geschwind zu Pferde!
Es war gethan fast eh' gedacht;
Der Abend wiegte schon die Erde
Und an den Bergen hing die Nacht:
Schon stand im Nebelkleid die Eiche,
Ein aufgethürmter Riese, da,
Wo Finsterniß aus dem Gesträuche
Mit hundert schwarzen Augen sah.

Der Mond von einem Wolkenhügel
Sah kläglich aus dem Duft hervor,
Die Winde schwingen leise Flügel,
Umsausten schauerlich mein Ohr;
Die Nacht schuf tausend Ungeheuer,
Doch frisch und fröhlich war mein Muth:
In meinen Adern welches Feuer!
In meinem Herzen welche Gluth!

Dich sah ich, und die milde Freude
Floß von dem süßen Blick auf mich;
Ganz war mein Herz an deiner Seite
Und jeder Athemzug für dich.
Ein rosenfarbnes Frühlingswetter
Umgab das liebliche Gesicht,
Und Zärtlichkeit für mich – ihr Götter!
Ich hofft' es, ich verdient' es nicht!

Doch ach, schon mit der Morgensonne
Verengt der Abschied mir das Herz:
In deinen Küssen welche Wonne!
In deinem Auge welcher Schmerz!
Ich ging, du standst und sahst zur Erden,
Und sahst mir nach mit nassem Blick:
Und doch, welch Glück geliebt zu werden!
Und lieben, Götter, welch ein Glück!¹²⁶⁹

1268 Goethe, Johann Wolfgang von 1775, 244 f. [Fassung von 1771]

1269 Goethe, Johann Wolfgang von 1887a, 68 f. [Fassung von 1785]

Die erste Fassung des Gedichts wurde 1775 ohne Titel in der Literaturzeitschrift „Iris“ veröffentlicht. Diese Fassung arbeitete Goethe für seine 1789 erschienene Gesamtausgabe um und gab ihr den Titel „Willkomm und Abschied“, den er 1810 noch einmal in „Willkommen und Abschied“ (1775) änderte.

Ein Vergleich des Schlusses der ersten und zweiten Version zeigt, dass in der ersten Version die Geliebte ‚geht‘, während sich in der späteren Fassung das lyrische Ich abwendet. Welche Gründe könnten Goethe bewogen haben, das zu ändern? War der frühe Text dem alternden, an seinem Nachruhm interessierten Dichter peinlich? Oder sind die Gründe vielmehr ästhetischer Natur und liegen womöglich in der künstlerischen Entwicklung des Autors? Diese Fragen können auch im Rahmen einer gestaltenden bzw. operativen Interpretationsaufgabe bearbeitet werden, in der die Schüler/innen die Perspektive des Autors einnehmen und aus dessen Sicht Gestaltungsoptionen und -entscheidungen erläutern.¹²⁷⁰

Der Literaturhistoriker Eckhardt Meyer-Krentler entdeckte 1987, dass der Titel des Gedichts „Willkommen und Abschied“ (1775) zu Goethes Zeiten eine gebräuchliche Bezeichnung für die rituelle Tracht Prügel war, die Strafgefangene zu Beginn und am Ende ihrer Haftzeit erhielten.¹²⁷¹ Diese Bedeutung dürfte auch Goethe und seinen Lesern bewusst gewesen sein. Diese Doppeldeutigkeit des Titels eröffnet weitere Deutungsperspektiven des Gedichts: Empfindet der Sprecher im Gedicht die Liebe als Gefangenschaft? Quälen ihn Selbstvorwürfe oder übt er Selbstbestrafung im Prozess der Erinnerung?

Auch eine gattungstypologische Reflexion in Bezug auf „Willkommen und Abschied“ (1775) lohnt im Unterricht, denn in vielen Schulbüchern wird dieses Gedicht als Beispiel für „Erlebnislyrik“ bezeichnet.¹²⁷² Von einigen Literaturwissenschaftlern wird diese Behauptung jedoch kritisch betrachtet.¹²⁷³ Eine Lektüre von Johann Gottfried Herders Text über *Erlebnislyrik* regt hier zur Diskussion über die Frage an, ob es ‚Erlebnislyrik‘ überhaupt gibt:

1270 Vgl. Abraham 1994, 153; 128

1271 Vgl. Meyer-Krentler 1987

1272 Vgl. z. B. Schacherreiter u. Schacherreiter (Hg.) 2011b, 114

1273 Vgl. z. B. Koopmann 2014, 211; vgl. auch Schuster 2009

Daß Worte, *Gedanken*, Beziehungen ausdrücken, *weiß ich wohl*, aber Empfindungen? Nein! eigentlich zu reden auch nicht eine einzige: eine ausgedrückte Empfindung ist ein Widerspruch: Selbst unser Lexikon vor die Empfindungen kann kein einziges *eigentliches* Wort. Empfindungen und Worte sind sich so gar entgegen: der wahrhafte Affekt ist stumm, durchbraust unser ganze Brust inwendig eingeschlossen.¹²⁷⁴

Unumgänglich scheint in diesem Zusammenhang eine Reflexion des Begriffs *Erlebnis*. Vor dem Hintergrund von Herders Text ließe sich anschließend diskutieren, ob es sich bei dem Gedicht tatsächlich um *Erlebnislyrik* handelt. Einzu beziehen ist in diese Überlegungen auch Klaus Weimars Unterscheidung von *erlebendem* und *erzählendem Ich*.¹²⁷⁵ Finden die Schüler/innen diese Unterscheidung nachvollziehbar, so wäre zu fragen, wo im Gedicht das eine bzw. das andere ‚Ich‘ auftaucht.

Goethes Volksliednachdichtung „Heideröslein“ entstand ebenfalls während der Zeit seines Liebesverhältnisses zu Friederike Brion:

„Sah ein Knab' ein Röslein stehn,
Röslein auf der Heiden,
War so jung und morgenschön,
Lief er schnell es nah zu sehn,
Sah's mit vielen Freuden.
Röslein, Röslein, Röslein rot,
Röslein auf der Heiden.

Knabe sprach: ich breche dich,
Röslein auf der Heiden!
Röslein sprach: ich steche dich,
Daß du ewig denkst an mich,
Und ich will's nicht leiden.
Röslein, Röslein, Röslein rot,
Röslein auf der Heiden.

Und der wilde Knabe brach
's Röslein auf der Heiden;
Röslein wehrte sich und stach,
Half ihr doch kein Weh und Ach,
Mußte es eben leiden.
Röslein, Röslein, Röslein rot,
Röslein auf der Heiden.¹²⁷⁶

1274 Herder 1985, 66

1275 Vgl. Weimar 1984, 21 ff.

1276 Goethe, Johann Wolfgang von 1887a, 16

In einem ersten Vergleich der beiden Gedichte „Willkommen und Abschied“ (1775) und „Heideröslein“ sollten die Schüler/innen zunächst Parallelen und Unterschiede feststellen. Im Rahmen einer Erschließung (evtl. unter Zuhilfenahme einiger Anregungen Peter von Matts, s.u.¹²⁷⁷) wird vermutlich die Deutung des Gedichts als verklausulierte Vergewaltigungsphantasie zur Sprache kommen.¹²⁷⁸ Warum wurde „Willkommen und Abschied“ (1775) stets biographisch gelesen, „Heideröslein“ dagegen nicht? Angenommen, auch Heideröslein hätte einen biographischen Hintergrund, warum erwähnt ihn Goethe in seiner Autobiographie nicht? Auch wenn es aufgrund der (allerdings sehr einseitigen) Quellenlage unwahrscheinlich ist, dass es zu einer Vergewaltigung Friederikes durch Goethe kam, so könnte man „Heideröslein“ zumindest als Wunschphantasie deuten. Dass das in der Rezeptionsgeschichte des Gedichts kaum geschah, ist sicher auf ein stereotypes Autorbild und eine Idealisierung Goethes bis in die heutige Zeit zurückzuführen. Doch zumindest lässt die Entstehung des Gedichts „Heideröslein“ während der Zeit seines Liebesverhältnisses mit Friederike Brion durchaus Zweifel an Goethes Darstellung dieser Liaison als harmloses Spiel zweier Heranwachsender im elften Buch von „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“ (1833) aufkommen:

Ich war grenzenlos glücklich an Friedrikens Seite: gesprächig, lustig, geistreich, vorlaut, und doch durch Gefühl, Achtung und Anhänglichkeit gemäßigt. Sie in gleichem Falle, offen, heiter, theilnehmend und mittheilend. Wir schienen allein für die Gesellschaft zu leben und lebten bloß wechselseitig für uns.¹²⁷⁹

1277 Peter von Matt schreibt über Goethes „Heidenröslein“:

„Diese unheimlichen Diminutive. Was ist das für ein zweifelhaftes und zwielichtiges Gedicht! [...] Was erlebt und erlitten wird, ist Gewalt – und nicht einmal ein Mitleid hinterher. >Mußt es eben leiden<, lautet der böse Schluß. [...] Ein Zynismus ist das [...]. Man soll nicht sagen, das sei eben volksliedhaft. Der einzige Text, der als Anregung in Frage kommt, weil er den Refrain wörtlich schon enthält, verbindet gerade mit dieser Zeile kraftvoll und eindeutig das Wort, das die Strophen Goethes sich verbieten:

Liebestu mich, so lieb ich dich,
Röslein auf der Heyden.

[Goethes Lied ...] ist ein schauerlich barbarischer Gesang. Schönheit und Schändung sind darin gepaart, so selbstverständlich, als handelte es sich um ein Weltgesetz. Das steht außerhalb aller Humanität, mag es sich noch so sehr als ein Stück Natur erklären. [...] leiden, brechen, stechen. Nur Weh und Ach [...].“

(Peter von Matt, zit. n. Rothmann 1994, 39 f.)

1278 Vgl. Koopmann 2014, 246

1279 Goethe, Johann Wolfgang von 1887c, 21

Im Lichte einer naiv aktualisierenden biographischen Interpretation müssen Goethes euphorische Schlussverse: „Und doch, welch Glück, geliebt zu werden!// Und lieben, Götter, welch ein Glück!“ heutigen Lesern beinahe zynisch erscheinen. Es ist deshalb wichtig, Schüler/innen darauf aufmerksam zu machen, dass es sich hier auch um einen typisch anakreontisches „Sprachspiel“¹²⁸⁰ handeln könnte, wie Helmut Koopmann meint. Auch haben biographistisch-psychologisierende Interpreten von „Willkommen und Abschied“ (1775) Goethe pauschal eine libidinöse Zwangsneurose unterstellt:

Es ist dasselbe typische Erlebnis, das die Beziehungen des jungen Goethe zu Frauen bestimmt: eine heftige stürmische Verliebtheit, eine Periode der Qual und des Schwankens und schließlich die Flucht vor dem Liebesobjekt. Starke sexuelle Impulse drängen vor und verlangen gebieterische Befriedigung: ein stärkeres Verbot läßt sie nicht zu; der psychische Konflikt steigert sich, bis er in Verzicht ausgeht.¹²⁸¹

Widerlegbar ist das nicht, aber auch nicht beweisbar. Immerhin hat Goethe 28 Jahre mit Christiane verbracht. Gerade aufgrund der spärlichen bzw. einseitigen Quellenlage über Goethes Sesenheimer Erlebnisse ist eine biographische Interpretation des Gedichts daher immer mit einer gewissen Vorsicht vorzunehmen. Dies sollte den Schüler/innen klar werden.

Sowohl in „Willkommen und Abschied“ (1775) als auch in anderen „Sesenheimer Liedern“ dient Friederike Goethe als Projektionsfläche für seine Gefühle und sein dichterisches Schaffen. Die Person Friederikes, die wohl ein eher einfaches und wenig gebildetes Mädchen vom Lande war, das nicht so recht zu Goethes Weltläufigkeit passte, war für Goethe wohl bestenfalls von temporärem Interesse.¹²⁸² Friederike als greifbares Individuum taucht in den „Sesenheimer Liedern“ nicht auf. Auch in der Rezeption des Gedichts gewinnt sie kaum Konturen, erscheint nur in Bezug auf Goethe, nicht aber als eigenständige Person interessant. So heißt es in ihrer 1866 gemeißelten Grabinschrift: „Ein Stral der Dichtersonne fiel auf sie, so reich, daß er Unsterblichkeit ihr lieh!“¹²⁸³ Umso interessanter erscheint es aus emanzipatorischer Sicht, die Schüler/innen dazu aufzufordern, sich mit Friederike auseinanderzusetzen. Dies kann z. B. in Form einer biographischen Recherche¹²⁸⁴ geschehen und

1280 Koopmann 2014 (Koopmann 2014), 210

1281 Theodor Reik, zit. n. Henscheid 2002, 32

1282 Vgl. Koopmann 2014, 193–195

1283 Henscheid 2002, 39

1284 Mögliche Quelle: Kiermeier-Debre 2011, 37–34

in einen, gerade in Anbetracht der Umarbeitung des Schlusses durch Goethe in der späteren Fassung¹²⁸⁵, besonders plausibel erscheinenden Parallel- bzw. Gegentext zu „Willkommen und Abschied“ (1775) münden, in dem das lyrische Ich/die Erzählerin die Perspektive Friederikes einnimmt. Einen solchen Perspektivenwechsel hat auch Eckart Henscheid in seinem biographischen Essay „Friederike“ unternommen, das den Schüler/innen als kontextualisierendes Material für eine solche Aufgabe zur Verfügung gestellt werden könnte (vgl. Abb. 88).¹²⁸⁶

4.11 Praxisbeispiel: Franz Kafka: „Die Verwandlung“

Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“ (1915) ist sicher einer der am häufigsten interpretierten Texte der Weltliteratur:

Die Erzählung wurde als masochistische Unterwerfungsfantasie, als Todes- und Auferstehungsfantasie, als religiöse Fantasie der Bestrafung und Sühne, als neurotische Regressionsfantasie, als modernes Verwandlungsmärchen, als Kritik an der entfremdeten Arbeitswelt, als Thematisierung einer aus allen Sozialbezügen herausfallenden Künstlerexistenz, als Ausdruck des entwurzelten Lebens emanzipierter Westjuden, schließlich sogar als literarische Darstellung eines Seelenwanderungsmythos verstanden.¹²⁸⁷

Zahlreich sind auch die biographischen Deutungen dieses Textes, in denen – mehr oder weniger überzeugend – versucht wird, Einzelheiten des Textes auf (auto-)biographische Fakten bzw. Quellen zurückzuführen. Es wäre falsch, den Schülern und Schülerinnen solches zu verbieten, macht doch gerade im Fall Kafkas das (u. U. auch spekulative) Spiel mit biographischen Bezügen einen Gutteil des Reizes seiner literarischen Texte aus. Was allerdings im Unterricht geboten scheint, ist, biographische Lesarten von Kafkas Textes zu relativieren, indem andere Interpretationsmöglichkeiten zur Disposition gestellt werden, sowie zu zeigen, dass biographische Lektüren – ob lustvoll oder zwanghaft – wohl bewusst vom Autor als autobiographisches „Maskenspiel“¹²⁸⁸ inszeniert wurden, indem er in seinen Briefen, Tagebüchern und Äußerungen einen

1285 In der ersten Fassung ist es Friederike, die geht, in der zweiten wendet sich das lyrische Ich von dem Mädchen ab.

1286 Vgl. Henscheid 2002, 23 ff.

1287 Pfeiffer 1998, 11

1288 Man 1993a, 131

„autobiographischen Raum“ (Philippe Lejeune) aufspannt bzw. seine literarischen Texte z. T. sogar selbst autobiographisch-psychologisierend deutet. Folgendes Gesprächsprotokoll von Gustav Janouch weist in diese Richtung:

Kafka unterbrach mich.

„Es ist kein Kryptogramm. Samsa ist nicht restlos Kafka. ‚Die Verwandlung‘ ist kein Bekenntnis, obwohl es – im gewissen Sinne – eine Indiskretion ist.“

„Das weiß ich nicht.“

„Ist es vielleicht fein und diskret, wenn man über die Wanzen der eigenen Familie spricht?“

„Das ist natürlich in der guten Gesellschaft nicht üblich.“

„Sehen Sie, wie unanständig ich bin?“

„[...] ‚Die Verwandlung‘ ist [so Janouch weiter, *Anm. v. M.P.*] ein schrecklicher Traum, eine schreckliche Vorstellung.“

Kafka blieb stehen.

„Der Traum enthüllt die Wirklichkeit, hinter der die Vorstellung zurückbleibt. Das ist das Schreckliche des Lebens – das Erschütternde der Kunst [...].¹²⁸⁹“

Zu den häufigsten kontextualisierenden Materialien, die Kafkas „Verwandlung“ (1915) in Schulbüchern, Lektürehandreichungen und Interpretationshilfen beigegeben werden, zählen Auszüge aus dem „Brief an den Vater“¹²⁹⁰ (1952), Tagebuch-Aufzeichnungen aus der Entstehungszeit der Verwandlung sowie Briefauszüge an Felice Bauer¹²⁹¹ (mit der er zu dieser Zeit liiert war), in denen Kafka sich selbst als Tier bezeichnet, daneben jenes oben zitierte Gesprächsprotokoll von Gustav Janouch, in dem Kafka über die „Wanzen der eigenen Familie“ spricht, dessen Zuverlässigkeit von Teilen der literaturwissenschaftlichen Forschung allerdings bezweifelt wird. Spricht man diesen autobiographischen Zeugnissen dokumentarischen Quellenstatus zu, so ergibt sich eine recht eindeutige Identifikation des Autors mit der Hauptfigur der Erzählung. Stellt man jedoch in Rechnung, dass es sich zumindest beim „Brief an den Vater“ (1952) um einen literarischen Text handelt,¹²⁹² und macht man sich die

1289 Gustav Janouch: Gespräche mit Kafka. Aufzeichnungen und Erinnerungen zit. n. Bekes, Peter 2006, 87 f.;

„[...] die Geschichte ist wie eine regelrechte Geburt mit Schmutz und Schleim bedeckt aus mir herausgekommen und nur ich habe die Hand, die bis zum Körper dringen kann und Lust dazu hat.“ (Tagebuchnotiz über „Das Urteil“ (1913), 11.2.1913, Kafka 1954, 296)

1290 Vgl. Kafka 1992, 143 ff.

1291 Vgl. Brief an Felice Bauer vom 01.04.1913 (Kafka 1967, 351 f.)

1292 Vgl. Große 2004, 57

Kommunikationssituation mit Felice Bauer klar, die Kafka zum Zeitpunkt der Entstehung der meisten Briefe erst zweimal gesehen hatte und die er insgesamt nur wenige Male persönlich traf, so muss man zwangsläufig zu einer vorsichtigeren Einschätzung der Quellenlage kommen. Auch Kafkas Tagebuch, das er als *Journal intime* führte, weist – genau wie seine Briefe – deutliche Züge einer Literarisierung auf. Vor allem kommt darin, wie auch in seinen Briefen und literarischen Texten, häufig das Stilmittel der Übertreibung bis ins Absurd-Groteske vor, das einen durchaus komischen Effekt generiert¹²⁹³ (vgl. Abb. 70, 74). Es hat den Anschein, als ob Kafkas autobiographische Zeugnisse in der Vergangenheit zu wenig als literarisierte und gestaltete Texte, sondern vielmehr als authentische Bekenntnisse gelesen wurden. Das trug zu jenem klischeehaften Kafka-Bild des ewig unglücklichen Autors (und „ewige[n] Sohn[es]“¹²⁹⁴) bei. Es ist daher im Unterricht ertragreich, solche möglichen Stilisierungen, Übertreibungen – also „darstellungsbezogen-formale[n]“¹²⁹⁵ Fiktionalitätsindikatoren – in autobiographischen Texten Kafkas aufzuspüren.

An eine alleinige Deutung der Verwandlung als Bekenntnistext des seelisch gebrochenen, lebensmüden, von Straf- und Schuldphantasien gepeinigten Autors Kafka ist kaum mehr zu glauben, wenn man zusätzlich die inhaltlich-semanticke Ebene der (auto-)biographischen Zeugnisse betrachtet, also biographische Quellen einbezieht, die dieses Bild nicht bestätigen und die sich z. T. sogar direkt auf „Die Verwandlung“ (1915) beziehen: „Schöner Abend bei Max. Ich las mich an meiner Geschichte in Raserei. Wir haben es uns dann wohl sein lassen und viel gelacht.“¹²⁹⁶ Kafkas Bemerkung ist ein Indiz dafür, dass er den Text durchaus als humorvolle Groteske verstanden wissen wollte.¹²⁹⁷ Dass Kafka zeit lebens unter seiner beruflichen Situation litt, die in der Deutungsgeschichte der Verwandlung als ein entscheidender Auslöser für Gregors Regression gesehen wurde, kann angesichts mancher biographischer Zeugnisse ebenfalls nicht bestätigt werden.

Einer Interpretation von Kafkas „Verwandlung“ (1915) als autobiographische Leidensgeschichte, wie sie gerade in Schulbüchern nicht selten vorkommt, steht auch entgegen, dass Kafka offenbar Humor besaß, Freunde und Beziehungen mit Frauen hatte und in seinem Beruf als Versicherungsangestellter,

1293 Vgl. z.B. Kafka 1967, 250 (Brief an Felice Bauer, 14./15.01.1913); vgl. ebd., 261 (Brief vom 21.01.1913)

1294 Alt 2005 (Titel)

1295 Nickel-Bacon, Groeben u. Schreier 2000, 296

1296 Brief an Felice 1.3.1913, Kafka 1967, 320

1297 Vgl. auch Pfeiffer 2009, 18 ff.

entgegen manchen Selbstzeugnissen, durchaus erfolgreich war (Kafka wurde in 12 Jahren viermal befördert):

Kafka war alles andere als ein Stubenhocker. Man muss ihn sich als einen sportlichen Mann vorstellen. Er schwamm leidenschaftlich und ausdauernd, ob in einer Badeanstalt oder im See, er ruderte, nahm Reitstunden, machte lange Fußmärsche, bis zu acht Stunden konnten sie dauern. ‚Ich rudere, reite, schwimme, liege in der Sonne‘, heißt es einmal fast selbstzufrieden im Tagebuch. Doch dann kommt gleich wieder eine seiner rhythmisch-rhetorischen Abwärtsspiralen: ‚Daher sind die Waden gut, die Schenkel nicht schlecht, der Bauch geht noch an, aber schon die Brust ist sehr schäbig und wenn mir der Kopf im Genick‘ – da bricht er lieber ab.

Dass er den Frauen gefiel, so sehr, dass er gelegentlich fliehen musste, ist heute kein Geheimnis mehr. Bisweilen lockte ihn ‚der Körper jedes zweiten Mädchens‘, wie er Brod schrieb, mit dem zusammen er auch Prager und Pariser Bordelle besuchte. Sexuelle Erfahrungen machte er reichlich, nicht nur mit käuflicher Liebe. Er selbst hat geschildert, unter welchen Umständen es zu einer Liebesnacht mit einer Verkäuferin kam. Er war Anfang zwanzig, und die junge Frau, die er als ‚Ladenmädchen‘ bezeichnete, dürfte nicht sehr viel älter gewesen sein. Aber offenbar hatte sie ihm an Erfahrung und Liebespraxis einiges voraus.¹²⁹⁸

Sowohl Kafkas autobiographische Äußerungen als auch seine literarischen Texte hat man wohl bisher vielfach zu ernst genommen. Häufig haben sie einen selbstironischen Unterton, der dem wohl dem jiddischen Theater entlehnten grotesken Humor seiner Werke entspricht. So weist Joachim Pfeiffer überzeugend nach, dass bestimmte Stellen in „Der Verwandlung“ (1915) so hyperbolisch konstruiert sind, dass sie komisch wirken:¹²⁹⁹

‚Gregor‘, rief es – es war die Mutter – ‚es ist dreiviertel sieben. Wolltest du nicht wegfahren?‘ [...]. Aber durch das kleine Gespräch waren die anderen Familienmitglieder darauf aufmerksam geworden, daß Gregor wider Erwarten noch zu Hause war, und schon klopfte an der einen Seitentür der Vater, schwach, aber mit der Faust. ‚Gregor, Gregor‘, rief er, ‚was ist denn?‘ Und nach einer kleinen Weile mahnte er nochmals mit tieferer Stimme: ‚Gregor! Gregor!‘ An der anderen Seitentür aber klagte leise die Schwester: ‚Gregor? Ist dir nicht wohl? Brauchst du etwas?‘ Nach beiden Seiten hin antwortete Gregor: ‚Bin schon fertig‘, und bemühte sich, durch die sorgfältigste Aussprache und durch Einschaltung von langen Pausen zwischen den einzelnen Worten seiner Stimme alles Auffallende zu nehmen. Der Vater kehrte auch zu seinem Frühstück zurück, die Schwester aber flüsterte: ‚Gregor, mach auf, ich beschwöre dich.‘ Gregor aber dachte gar nicht daran aufzumachen, sondern

1298 Hage 29.09.2014, <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-129456859.html> (Stand 22.11.2022)

1299 Vgl. Pfeiffer 2009

lobte die vom Reisen her übernommene Vorsicht, auch zu Hause alle Türen während der Nacht zu versperren.¹³⁰⁰

Denn kaum hatte am Abend die Schwester die Veränderung in Gregors Zimmer bemerkt, als sie, aufs höchste beleidigt, ins Wohnzimmer lief und, trotz der beschwörend erhobenen Hände der Mutter, in einen Weinkrampf ausbrach, dem die Eltern – der Vater war natürlich aus seinem Sessel aufgeschreckt worden – zuerst erstaunt und hilflos zusahen; bis auch sie sich zu rühren angingen; der Vater rechts der Mutter Vorwürfe machte, daß sie Gregors Zimmer nicht der Schwester zur Reinigung überließ; links dagegen die Schwester anschrie, sie werde niemals mehr Gregors Zimmer reinigen dürfen; während die Mutter den Vater, der sich vor Erregung nicht mehr kannte, ins Schlafzimmer zu schleppen suchte; die Schwester, von Schluchzen geschüttelt, mit ihren kleinen Fäusten den Tisch bearbeitete; und Gregor laut vor Wut darüber zischte, daß es keinem einfiel, die Tür zu schließen und ihm diesen Anblick und Lärm zu ersparen.¹³⁰¹

Pfeiffer führt weiter aus:

Immer wieder verlagert Gregor seine Aufmerksamkeit auf Nebensächlichkeiten und blendet das Schreckliche seines Zustandes aus. Der Leser wird auch dadurch erheitert, dass er solche Ablenkungsmanöver an sich selbst kennt; hier sind sie freilich, wie mit der Lupe, in jedem Detail vergrößert: ‚Wie wäre es, wenn ich noch ein wenig weiterschliefe und alle Narrheiten vergäße‘, dachte er.‘ (5) Seinen völligen Identitätsverlust und seine monströse Verwandlung bezeichnet er in Verkennung seiner Lage als ‚Narrheiten‘. [...].

Auch die Figur des Prokuristen, der gleich zu Beginn als strenge Kontrollinstanz und als Vertreter des Chefs auftritt, ist Gegenstand komischer Verwerfungen. Im Verlauf der Erzählung wird (ähnlich wie bei den Zimmerherren) seine Macht depotenziert: Die strenge, selbstbeherrschte Figur kippt um ins Groteske, wenn sie, vor dem Käfer zurückweichend, plötzlich von skurrilen Bewegungen und Gesten beherrscht wird. Kafka scheint hier wiederum Mittel der Stummfilmästhetik einzusetzen: ausladende Gesten, körperliche Übertreibungen, zeitlupenhafte Verlangsamung:

‚da hörte er schon den Prokuristen ein lautes ‚Oh!‘ ausstoßen – es klang, wie wenn der Wind saust – und nun sah er ihn auch, wie er, der der Nächste an der Tür war, die Hand gegen den offenen Mund drückte und langsam zurückwich, als vertreibe ihn eine unsichtbare gleichmäßig fortwirkende Kraft.‘ (18)

Die Zeitdehnung verstärkt sich, die Beschreibung des fliehenden Prokuristen wird immer grotesker:

‚nur über die zuckende Schulter hinweg sah er mit aufgeworfenen Lippen nach Gregor zurück. Und während Gregors Rede stand er keinen Augenblick still, sondern verzog sich, ohne Gregor aus den Augen zu lassen, gegen die Tür, aber ganz allmählich, als bestehe ein geheimes Verbot, das Zimmer zu verlassen. Schon war er im

1300 Kafka 1915, 6 f.

1301 ebd., 55

Vorzimmer, und nach der plötzlichen Bewegung, mit der er zum letzten Mal den Fuß aus dem Wohnzimmer zog, hätte man glauben können, er habe sich soeben die Sohle verbrannt. Im Vorzimmer aber streckte er die rechte Hand weit von sich zur Treppe hin, als warte dort auf ihn eine geradezu überirdische Erlösung.' (20)

Zuckende Schulter, aufgeworfene Lippen, indianerhafter Rückzug, ausladende Gestik: Der Prokurist, verbissenes Vollzugsorgan der Macht, wird der Lächerlichkeit preisgegeben – zumal dann, wenn er über die Stufen springt und seltsame Schreie ausstößt: ‚Er machte einen Sprung über mehrere Stufen und verschwand; ‚Huh!‘, aber schrie er noch, es klang durchs ganze Treppenhaus. (22)¹³⁰²

Es erscheint für den Literaturunterricht lohnend, den Lernenden einerseits die heiteren Seiten von Kafkas Persönlichkeit, auch anhand von Fotos (vgl. Abb. 97) vorzustellen¹³⁰³ – und, falls die Schüler/innen noch nichts über Kafka wissen, zu erproben, wie sie vor dem Hintergrund dieser biographischen Texte „Die Verwandlung“ (1915) oder einen anderen Kafka-Text, z. B. die Erzählung „Großer Lärm“ (vgl. Abb. 112) lesen.

Des Weiteren sollten die Schüler/innen in diesem Zusammenhang die Gattungsbegriffe ‚Groteske‘ und ‚jiddisches Theater‘ recherchieren bzw. deren Wechselbeziehungen betrachten. Daraufhin kann in der „Verwandlung“ (1915) selbst nach weiteren grotesken Stellen gesucht werden.

Informationen über autobiographische Textsorten im Allgemeinen und eine Reflexion von deren Gebrauch speziell durch Kafka dürften im Zusammenhang mit Kafkas Erzählprosa für die Schüler/innen unerlässlich sein.

Doch selbst wenn man den oben genannten und weiteren (auto-)biographischen Quellen eine gewisse Authentizität und deutungsbezogene Plausibilität zuspricht, so erschöpft sich die Bedeutung der „Verwandlung“ (1915) wohl kaum in biographischen Bezügen. Gerade die Rätselhaftigkeit und damit verbundene Offenheit des Textes für verschiedenste Deutungen ist für die Beliebtheit und Kanonizität der Erzählung verantwortlich. Dabei müssen sich diese Deutungen nicht unbedingt gegenseitig ausschließen, was Fingerhut auf „Strukturhomologien, die zwischen den Problemfeldern bestehen, etwa die Krisenkonstellation, die Entwicklung zur Isolierung und Vernichtung des Einzelnen durch eine Gegenwelt, [...], Rebellions- und Bestrafungsmuster“¹³⁰⁴ zurückführt.

Neben den oben genannten (auto-)biographischen Materialien sollten den Lernenden daher noch andere zur Verfügung gestellt werden, aus denen sie

1302 Pfeiffer 2009 20 f.

1303 Vgl. Wagenbach 1989, 40;177; 180; 219; vgl. Stach 2013, 155 ff. („Kafka lacht den Präsidenten aus“; „Slapstick im Gereicht“); vgl. Vogl 2006; vgl. Dentan 2012

1304 Fingerhut 1979, 294 f.

auswählen können und die beispielsweise eine kapitalismuskritische Deutung¹³⁰⁵ (vgl. Abb. 65-67) oder eine Interpretation als Künstlernovelle¹³⁰⁶ (vgl. Abb. 68-71) bzw. Familien-¹³⁰⁷ (Abb. 73 und 75) oder Krankheitsgeschichte nahelegen. Diese Lesarten sind aufgrund der genannten „Strukturhomologien“ mit der biographischen u. U. durchaus vereinbar.

Daneben gibt es „inhaltlich-semantische“¹³⁰⁸ Fiktionalitätsindikatoren, d.h. auch (auto-)biographische Fakten und Zeugnisse, die gegen eine biographische Deutung – zumindest bestimmter Figuren und Motive der Verwandlung – sprechen, sodass eine Deutung des Textes in Form einer Allegorese abwegig erscheint: Die Schwester in Kafkas Novelle, die Gregors Tod wünscht, entspricht wohl kaum jener in Interpretationen oft als biographisches Pendant bemühten realen Schwester Ottilia, zu der Kafka zeitlebens ein sehr inniges und ungetrübtes Verhältnis hatte.¹³⁰⁹ Auch Kafkas Schwester – ähnlich dem Petersburger Freund in „Das Urteil“ (1913) – als sein Alter Ego zu deuten, wie Gerhard Rieck dies tut, und so psychologisierend ins Innere des Autors zu verlegen, ist zwar erlaubt, aber spekulativ. Riecks Deutung¹³¹⁰ (vgl. Abb. 72) kann den Schülern vorgestellt werden, allerdings sollte ihr spekulativer Charakter deutlich hervortreten, insbesondere was die erwähnte, nicht belegbare inzestuöse Neigung Kafkas betrifft.

Dies zeigt, dass es sich bei Kafkas Erzählung eher um eine Imagination/Phantasie, um ein literarisches Experiment in Form eines ‚Was wäre, wenn...‘ – wiewohl mit autobiographischem Hintergrund – handelt als um eine allegorisch verklausulierte Tatsachendarstellung. Sigmund Freud bringt in seinem Aufsatz „Der Dichter und das Phantasieren“¹³¹¹ (1908; vgl. Abb. 63) die Literatur mit dem Traum in Verbindung und deutet literarische Werke somit als Tagträume und Wunscherfüllungsphantasien (Letzteres ist im Fall von Kafkas „Verwandlung“ (1915) allerdings eher zweifelhaft). In seiner „Traumdeutung“¹³¹² (1899; vgl. Abb. 64) betont Freud, dass Träume keineswegs eine mimetische

1305 Vgl. Kracauer 1974, 35 ff. („Betrieb im Betrieb“); vgl. Sokel 1981, 6 ff.

1306 Vgl. Kafka 1954, 247 f. (Tagebucheintrag vom 03. Januar); vgl. Kafka 1967, 153; 250 (Briefe an Felice Bauer vom 3.12.2012 u. 14./15.01.1913)

1307 Vgl. Kafka 1958, 343 ff. (an Elli Hermann, Kafkas Schwester, im Herbst 1921)

1308 Nickel-Bacon, Groeben u. Schreier 2000, 294

1309 Vgl. Alt 2005, 57

1310 Rieck 2014, 142 ff.

1311 Vgl. Freud 2000a

1312 Vgl. Freud 2000b

Abbildung des äußeren oder des inneren Lebens sind, sondern ihre Struktur durch Operationen der „Verschiebung“ und „Verdichtung“¹³¹³ ‚entstellt‘ ist.

Wie Freud in seinem Vortrag „Der Dichter und das Phantasieren“¹³¹⁴ (vgl. Abb. 63) erwähnt, speist sich die poetische Imagination nicht nur aus dem eigenen Erleben, sondern auch aus literarischen Traditionen, Verfahrensweisen, Motiven und Stoffen. So auch in Kafkas Verwandlung: Motivgeschichtlich bedient sich Kafka aus dem Arsenal der Mythologie und der Phantastik, zu dem Verwandlungen eines Menschen zum Tier seit jeher gehören. Allerdings entfällt bei Kafka die – etwa im Märchen – vielfach übliche Erlösung und Rückverwandlung, auch bleibt der Grund für die Verwandlung verborgen. Diese Unmotiviertheit ist nicht zuletzt dafür verantwortlich, dass Gregors Verwandlung zum Insekt mit allerlei biographischen Entwicklungen und psychischen Dispositionen des Autors aufgeladen werden kann. Eine kollektivpsychologisch-archetypische Deutung des Verwandlungsmotivs etwa im Märchen oder im Mythos kann hier im Unterricht das individualpsychologische Erklärungsmodell in gewisser Weise konterkarieren. Claude Lévi-Strauss postuliert z. B. in Bezug auf Mythen und mythische Motive – ähnlich Freud – eine ‚Verschiebung‘ und Substitution mythischer Strukturelemente:

Jede konstitutive Einheit des Mythos muß ernstgenommen werden, auch wenn sie aus sich heraus keinen Sinn zu ergeben scheint. In der Tat tragen die konstitutiven Einheiten isoliert nicht unbedingt eine bezeichnende Funktion, sie entsteht oft erst im paradigmatischen Arrangement, in der Beziehung, die sie zu anderen konstitutiven Einheiten unterhalten.¹³¹⁵

Im antiken Mythos vollziehen sich Verwandlungen nach Peter Kuon¹³¹⁶ – im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen Prinzip der Genese – nicht teleologisch, sondern unvorhersehbar. Auch sind sie – wiederum im Gegensatz zum Märchen – meist irreversibel. So ließe sich Kafkas „Verwandlung“ (1915), rein motivgeschichtlich auch als ‚postmoderne‘ Kritik am rational-kausalen Denken deuten, und sie kann in einem radikal intertextuellen Sinne als literarische Anverwandlung der „Metamorphosen“ Ovids verstanden werden, die auch ein Zeitgenosse Kafkas als nächstliegenden kanonischen Bezugstext vor Augen gehabt haben muss und deren (partielle) Lektüre aus diesem Grund im Unterricht auf jeden Fall lohnt.

1313 ebd., Kap. 6

1314 Vgl. Freud 2000a

1315 Oppitz 1993, 207

1316 Vgl. Kuon 2005, 3

Auch ein intertextueller Vergleich der „Verwandlung“ (1915) mit Passagen aus Fjodor Dostojewskis „Der Doppelgänger“¹³¹⁷ (1846), Nicolai Gogols „Die Nase“¹³¹⁸ (1836) oder Johannes V. Jensens „Das Ungeziefer“¹³¹⁹, also motivähnlichen Romanen, kann erhellen, dass es Kafka nicht nur um eine Aufarbeitung seiner eigenen existentiellen Probleme ging, sondern auch um die Weiterentwicklung literarischer Themen, Motive und Verfahren und um die Beschäftigung mit grundlegenden anthropologischen Fragen, etwa der seelischen Deprivation, der Stigmatisierung und Devianz oder des dem Künstler drohenden Wahnsinns – Fragen, die auch in vielen anderen literarischen Werken verhandelt werden.

Um Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass es sich sowohl bei der Produktion als auch der Rezeption autobiographischer Texte um ein autobiographisches „Maskenspiel“ handelt, ist auch eine Diskussion mit den folgenden Aussagen Paul de Mans ertragreich, der die Ansicht vertritt,

[...] daß jedes Buch mit einem lesbaren Titelblatt in gewisser Weise autobiographisch ist.¹³²⁰

Wir nehmen an, das Leben würde die Autobiographie hervorbringen wie eine Handlung ihre Folgen, aber können wir nicht mit gleicher Berechtigung davon ausgehen, das autobiographische Vorhaben würde seinerseits das Leben hervorbringen und bestimmen?¹³²¹

Gerade im Hinblick auf das (autobiographisch geprägte) literarische Werk Kafkas, der sein Schreiben oft als das eigentliche Zentrum seiner Existenz beschrieben hat, ist diese Frage von einigem Interesse.

4.12 Praxisbeispiel: Literaturskandal und Autor

Interessant wird es bei der autobiographischen Lektüre literarischer Texte vor allem dann, wenn sich Leben und Werk des Autors ‚widersprechen‘. Besonders häufig geschieht das bei Literaten, die politisch polarisieren oder als ‚moralische Instanzen‘ auftreten bzw. zu solchen gemacht werden, weil ihr Werk politisch und gesellschaftlich provoziert (Heinrich Böll, Günther Grass, Bertolt Brecht etc.). Oft werden solche Autoren mit ihren Erzählerfiguren gleichgesetzt und zu Helden oder Feindbildern stilisiert.

1317 Vgl. Dostojewskij 1987

1318 Gogol 2006, 82 ff.

1319 Vgl. Jensen 1919, 41 ff.

1320 Man 1993b, 134

1321 Man 1993a, 132

Ein Widerspruch tat sich für nicht wenige Leser/innen auf, als Günther Grass, der vielen als ‚literarisches Gewissen‘ Nachkriegsdeutschlands galt, 2006 seine Mitgliedschaft in der Waffen-SS eingestand. Grass war nicht nur in seinen Werken hart mit der bundesdeutschen Vergangenheitsbewältigung ins Gericht gegangen, sondern hatte auch als politischer Intellektueller immer wieder Redlichkeit im Umgang mit der nationalsozialistischen Ära eingefordert. Es war vor allem der späte Zeitpunkt des Eingeständnisses, der Grass den Vorwurf eintrug, er habe seine Karriere nicht gefährden wollen.

Die Liste der politisch engagierten Autoren, die sich als private und öffentliche Personen nicht immer an die in ihren Werken propagierten ethischen Maximen hielten, ist lang: Bert Brecht, Kommunist, Pazifist und Humanist, rechtfertigte den Stalin-Terror und die ostdeutsche Diktatur, fuhr schicke Sportwagen und ließ sich den Arbeiter-Drillich, in dem er gerne auf Fotos posierte, nach Maß schneidern. Bundesdeutsche Nachkriegsschriftsteller, die in Schulbüchern als Autoren der *Stunde Null* gepriesen wurden, hatten eine ‚braune Vergangenheit‘ (z. B. Günther Eich). Kanonische Autoren in Deutschland und Österreich sympathisierten (zumindest zeitweise) mit dem Nationalsozialismus, so etwa Gottfried Benn, Heimito von Doderer, Luise Rinser, Georg Britting, Wolfgang Koeppen etc., ohne dies später öffentlich zu ‚bereuen‘. Soll man nun deren Werke aus dem Deutschunterricht ausschließen? Oder sollte man, wie dies der überwiegende Teil der Literaturkritik als Reaktion auf Günther Grass‘ Autobiographie „Beim Häuten der Zwiebel“¹³²² (2006) tat, in der er seine Mitgliedschaft in der Waffen-SS eingesteht, darauf bestehen, Leben und Werk der Autors nicht zu vermengen und auf die autonomieästhetische Qualität der Texte pochen? Sicher ist der Fall Grass etwas anders gelagert als etwa die Causae Doderer oder Benn, da Grass unumwunden und selbstkritisch sein damaliges Versagen einräumt – nur eben zu spät. Aber was bedeutet es, wenn etwa Texte Ernst Jüngers als stilistisch herausragend gewürdigt und losgelöst von seiner Vita gelesen werden? Man kann darin die Rückkehr zur werkimmanenten Interpretation sehen, die im Zuge des breiten Autorschaftsdiskurses in den Literaturwissenschaften mittlerweile als unzureichend gilt. Vielmehr zeigt sich in der literarischen Schul-, Universitäts- und Alltagspraxis, dass man am Autor, seinen Selbstinszenierungen und Maskeraden nicht vorbeikommt. Wenn Paul de Man pointiert-provokativ formuliert, dass jedes literarische Werk autobiographisch gelesen werden könne, dann kann man „Die Blechtrommel“¹³²³ (1959), mit ihrem Erzähler Oskar Matzerath, der die

1322 Vgl. Grass 2008

1323 Vgl. Grass 2009

Wahrheit schonungslos hinausschreit, genauso autobiographisch interpretieren wie – im Umkehrschluss von de Mans Postulat – dass Grass' jahrelanges Schweigen als Paratext seines Erstlingsromans aufgefasst werden kann. Denn wenn man de Mans Diktum ernst nimmt, dass die Autobiographie genauso das Leben hervorbringe wie umgekehrt, dann ist es am Leser, zu entscheiden, ob das Spiel mit den ineinander verschwimmenden Größen Fiktion, Inszenierung und biographische Wirklichkeit für ihn ‚Sinn macht‘ oder nicht. ‚Sinn machen‘ muss dabei nicht unbedingt bedeuten, alles in eine gute und widerspruchsfreie Gestalt zu bringen, oft machen gerade die Widersprüche zwischen Leben und Werk den Reiz des literarischen Spiels aus, regen beispielsweise dazu an, „Die Blechtrommel“ (1979), in der Grass – wie in seiner Autobiographie, die im Alter von zwölf Jahren beginnt und mit dem Erscheinen seines Romanerstlings endet – seine Danziger Jugend erzählt, noch einmal unter dem Eindruck von Grass' Bekenntnis zu lesen:

Die Frage nach dem Verhältnis von Lebenswirklichkeit und Fiktionalität stellt sich besonders dringlich, weil Grass bereits die ‚Blechtrommel‘ mit Selbsterlebtem vollgefüllt hat und nun in seinem Erinnerungsbuch mit seinem Geschöpf Oskar konkurriert. Der Autobiograf, der sich als Romanautor selbst ausgebeutet hat, ist ein ‚Verwerter von Resten‘, der sich über ‚Überbleibsel‘ freuen muss. Dem ‚Wanderer‘ Grass wird ‚auf seinem Weg und den Umwegen in Richtung Kunst und auf dem schmalen Trampelpfad zwischen Dichtung und Wahrheit immer wieder ‚Die Blechtrommel‘ in die Quere kommen; ein Buch, dessen gestauter Inhalt Schatten warf, bevor er zwischen Deckel gesperrt wurde und alsbald das Laufen lernte.‘ Mit anderen Worten: Es bereitet erhebliche Schwierigkeiten, etwas als authentisch zu vermitteln, was bereits ein knappes halbes Jahrhundert vorher fiktional erzählt und ausgestaltet worden ist [...].¹³²⁴

Aus konstruktivistischer und rezeptionstheoretischer Perspektive ist eine strikte Trennung von Leben und Werk ohnehin nicht haltbar, da sich die Bedeutung des Textes maßgeblich durch das Vorwissen des Lesers konstituiert. Und es ist eben ein Unterschied, ob man weiß, dass Grass seine SS-Mitgliedschaft jahrzehntelang verschwiegen hat, oder nicht.

Als didaktische Konsequenz kann daraus nur folgen, eventuelle Widersprüche zwischen (Auto-)Biographie und Werk eines Autors im Unterricht zu thematisieren. In der Regel bedeutet das die Analyse von Feuilleton-Kontroversen bzw. Literaturskandalen im Hinblick darauf, welche Wertungskriterien den dort ins Feld geführten Argumenten zugrunde liegen. Bei einer Analyse zweier Rezensionen von Grass' Autobiographie, sollten die Schülerinnen und Schüler/

innen z. B. untersuchen, ob dort mehrheitlich außerliterarische oder literarästhetische Maßstäbe an den Text angelegt werden (vgl. Abb. 77 und Abb. 78).¹³²⁵ Während Ijoma Mangold seinen Verriss vornehmlich mit der in seinen Augen penetranten Symbolik, Metaphorik und antiquierten Erzählstruktur des Romans begründet und am Ende sogar ein moralisches Urteil über Grass' spätes Bekenntnis weit von sich weist, fußt Fritz Raddatz' anfängliche Kritik auf eigenen autobiographischen Erfahrungen während der Nazi-Zeit, die mit Literatur im engeren Sinne nichts zu tun haben. Nur selten erscheinen bei Raddatz spezifisch literarische Wertungskriterien („Doppelhelix“¹³²⁶ des Erzählens), vielmehr lobt er im zweiten Teil Grass metaphorisch bezeichnetes Ringen um Wahrheit als authentisch und ergreifend. Dass Raddatz eher heteronom, Mangold eher autonomieästhetisch wertet, dürfte Schüler/innen auffallen. Natürlich ist die Frage berechtigt, inwieweit sich Rezensent/innen hinter autonomieästhetischen Wertungskriterien verstecken: Hier spielen auch ‚Fantum‘ bzw. mediale bzw. feldtheoretische Faktoren eine Rolle (u. U. sind hier frühere Rezensionen desselben Autors heranzuziehen).

Durch die Analyse von Literaturkritiken sollte den Lernenden bewusst werden, wann und ob sie selbst autonomieästhetisch oder heteronom werten. Man darf also durchaus sagen, dass man Grass' spätes SS-Bekenntnis für kalkuliert und unglaubwürdig hält, weil dieser früher um seine Karriere fürchtete, vielleicht sogar für einen Marketing-Coup. Allerdings sollte man sich in so einem Fall seiner heteronomen Wertungskriterien bewusst sein und seine Argumente differenziert offenlegen können, aufgrund derer man zu diesem Werturteil gelangt. Bestandteil solcher Argumentation kann in diesem Fall das Interview sein, in dem Grass bereits vor Erscheinen seines Buches dieses werbewirksam ankündigte¹³²⁷ (vgl. Abb. 79), oder die Härte, mit der er andere wegen ihrer Nazi-Vergangenheit anklagte.¹³²⁸

1325 Vgl. Mangold 2010; vgl. Raddatz 2006

1326 ebd.

1327 Vgl. Grass, Günther im Interview 11.08.2006

1328 Vgl. dazu z. B. Grass' Äußerungen im Fall von Ex-NSDAP-Mitglied und Bundeskanzler Kurt Georg Kiesinger: „Wie sollen wir der gefolterten und ermordeten Widerstandskämpfer, wie sollen wir der Toten von Auschwitz und Treblinka gedenken, wenn Sie, der Mitläufer von damals, es wagen, heute hier die Richtlinien der Politik zu bestimmen?“ (in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 1. Dez. 1966, zit. n. *doml. Documentation Centre for Central and Eastern European literature*, <https://www.doml.at/content/grass-g%C3%BCnter> [Stand: 08.02.2023])

Die Analyse von Literaturskandalen erscheint als geeignetes didaktisches Mittel, um Schüler/innen die Selbstinszenierung von Autoren vor Augen zu führen. Dies ist jedoch ohne eine Betrachtung der zentralen Paratextgattungen, ja überhaupt der medialen und sozioökonomischen Produktions- und Rezeptionsbedingungen nicht zu machen. Skandale sind überhaupt erst möglich, seit von einer literarischen Öffentlichkeit gesprochen werden kann, deren Grundvoraussetzung die Existenz von (Massen-)Medien ist. So sind etwa der Vorabdruck und die Vorankündigung von Passagen eines Skandalwerks als Mittel der medialen Inszenierung eines Skandals durchaus üblich.¹³²⁹

Zum Arsenal der medialen Selbstinszenierung von Autoren gehört auch die Rezeptionssteuerung, z. B. in Form von Selbstkommentaren in Interviews (vgl. z. B. Abb. 81).¹³³⁰ Hier kann es spannend sein, im Unterricht rezeptionssteuernde autobiographische Paratexte zu untersuchen und mit anderen, kontroversen Äußerungen zum selben Thema/Werk zu vergleichen (zum Fall Grass findet sich im *Online*-Archiv der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ eine umfangreiche Sammlung spontaner Reaktionen bekannter deutscher Intellektueller auf dessen SS-Bekanntnis, ein Interview mit Grass selbst eingeschlossen). Es kann in diesem Zusammenhang aufgezeigt werden, dass eben nicht der Autor die Deutungshoheit über seine Texte besitzt, wie dies vom Intentionalismus immer wieder unterstellt wurde.

So auch im Fall von Peter Handke, der sich zu seinen umstrittenen Texten über Serbien¹³³¹ und den Reaktionen der literarischen Öffentlichkeit darauf meist dahingehend äußerte, man habe ihn missverstanden.¹³³² Dass der Autor allerdings gar nicht über die Bedeutung eines Textes verfügen kann, erscheint angesichts der Feuilletondebatte um Handke ebenfalls zweifelhaft, wird ihm doch – nicht ganz unberechtigt – zum Vorwurf gemacht, dass er, entgegen der Art, wie er seine Serbien-Texte gern verstanden wissen möchte, damit

1329 Vgl. z. B. Martin Walsers gescheiterten Versuch, Passagen aus seinem Skandalroman „Tod eines Kritikers“ vorab in der „FAZ“ abdrucken zu lassen, der letztlich in Frank Schirrmachers bekannten ‚offenen Brief‘ an Walser mündete.

1330 Vgl. Wickert 2006

1331 Gemeint sind die Reiseberichte „Eine winterliche Reise zu den Flüssen Donau, Save, Morawa und Drina oder Gerechtigkeit für Serbien“ (1996) (vgl. Handke 1996) und „Unter Tränen fragend“ (1999) (vgl. Handke 2000), das Stück „Die Fahrt im Einbaum oder Das Stück zum Film vom Krieg“ (1999) (vgl. Handke 1999) und Handkes Bericht vom Prozess gegen Slobodan Milosevic in Den Haag „Rund um das große Tribunal“ (2002) (vgl. Handke 2003).

1332 Vgl. Handke 29.05.2006

hätte rechnen müssen, wie sie bei vielen Leser/innen ankommen. Diese Frage kann umso weniger eindeutig entschieden werden, da unklar ist, ob Handkes ‚politisch unkorrekter‘ Text und sein anschließendes ‚Zurückrudern‘ kalkulierte Provokationen sind, um sich ins Gespräch zu bringen, oder ob solche Überlegungen für ihn keine Rolle spielen. Dasselbe gilt für Grass' spätes SS-Bekenntnis und diverse andere Literaturskandale.

Letztlich geht es bei der Inszenierung eines Skandals um ein Brechen von Tabus bzw. Normen. Letztere können unterschiedlicher Art sein: rechtlich, sozial, moralisch oder ästhetisch. Bei der Analyse eines Skandaltextes bzw. -paratextes im Unterricht kann es deshalb zunächst darum gehen, welche Art von Normverstoß vorliegt und gegen welche Normen bzw. Konventionen verstoßen wird. Im Fall von Handkes Serbien-Apologik handelt es sich um moralische bzw. soziale Normen, getragen von der öffentlichen Meinung, die, so lautet ja Handkes Vorwurf, zentral von den Massenmedien gesteuert werde.¹³³³ Im Fall von Dieter Bohlen's Skandal-Autobiographie „Nichts als die Wahrheit“¹³³⁴ (2002), Maxim Billers Roman „Esra“¹³³⁵ (2003), Klaus Manns „Mephisto – Roman einer Karriere“¹³³⁶ (1936) oder Max Frischs „Montauk“¹³³⁷ (1975) geht es um die (angebliche) Verletzung von Persönlichkeitsrechten. Bei Bruno Dössekkers alias Benjamin Wilkomirskis *fiktiver* KZ-Autobiographie „Bruchstücke. Aus einer Kindheit 1939–1948“¹³³⁸ (1995), handelt es sich – nach postmodernem Literaturverständnis – um einen ästhetischen Normverstoß, aber nur, wenn man Philippe Lejeunes These vom „autobiographischen Pakt“¹³³⁹ zugrundelegt. Die skandalöse Wirkung der Aufdeckung von Wilkomirskis wahrer Identität rührt jedoch daher, dass das breite literarische Publikum eben nicht autonomieästhetisch wertet wie die Literaturwissenschaft und das Feuilleton. Ein ähnlicher und doch anders gelagerter Fall ist Bodo Kirchoffs Drama „Mach nicht den Tag zur Nacht“¹³⁴⁰. Der Autor fügte seinem Stück, das von sexueller Gewalt an Frauen handelt, die Biographie einer sich angeblich in psychiatrischer Behandlung befindenden Nachwuchsautorin namens Odette Haussmann hinzu, die das Stück autobiographisch lesbar machte. Das Stück

1333 Vgl. Düwell 2007, 579

1334 Vgl. Bohlen u. Kessler 2003

1335 Vgl. Biller 2003

1336 Vgl. Mann 2013

1337 Vgl. Frisch 1975

1338 Vgl. Wilkomirski 1998

1339 Lejeune 1994

1340 Vgl. Haussmann 1996

fand daraufhin große Beachtung und wurde bei den Hannoveraner Autorentheatertagen 1997 als eines von dreien aus fast 200 Theaterstücken ausgewählt, trotz „dramatischer Unebenheiten“¹³⁴¹, die einer der Juroren dem Stück attestierte. Kirchhoff ging es dabei wohl weniger um eigenes Prestige als Autor, sondern darum, zu zeigen, in welchem Maße die Autobiographie die Rezeption eines literarischen Werkes bestimmt: ‚Opferliteratur sells‘, das gilt z. T. auch für Werke der Migrationsliteratur (vgl. Kap. 4.13).

Die Skandalwirkung von Dössekkers und Kirchhoffs Texten basiert auf einem Verstoß gegen soziale/ethische, nicht jedoch gegen ästhetische Normen. Hier tut sich ein Normenkonflikt auf, der im Unterricht zu diskutieren ist. Man gelangt also wieder zu der Dichotomie heteronome versus autonomieästhetische Wertung. In dieser Frage geht auch ein Riss durch die Literaturkritik, z. B. bei der Bewertung von Martin Walsers Roman „Tod eines Kritikers“¹³⁴² (2002). Während Teile des Feuilletons den Text autonomieästhetisch als Rollenprosa werten, nimmt z. B. Frank Schirmmacher, der in seinem legendären „offenen Brief“ an den Autor den vom Verlag erwünschten Vorabdruck des Romans in der „FAZ“ verweigerte (vgl. Abb. 80), den Roman als ein persönliches Bekenntnis des empirischen Autors (insgesamt viermal redet er Walser dezidiert und eindringlich mit „Lieber Martin Walser...“ an).¹³⁴³ Walser selbst reklamiert für sich eine autonomieästhetische Wertung seines Romans (vgl. Abb. 82).¹³⁴⁴ Die Frage ist, ob der Autor selbst, indem er eine reale zeitgenössische Person (Marcel Reich-Ranicki) zum erkennbaren Vorbild für seine Romanfigur macht, die Grenze zwischen literarischem und politischem Diskurs nicht wohlkalkuliert überschreitet und somit jene heteronomen Bewertungen, die dem Roman zuteilwurden, bewusst provoziert. Ähnliches gilt für Peter Handke, der die politisch-moralische Kritik an seinen Serbien-Texten mit dem Argument zurückwies, dass die Poesie und Kunst über politische/moralische Kategorien erhaben sei. Schriftsteller/innen, die Politik/Moral und Ästhetik/Literatur vermischen, müssen auch damit rechnen, sich mit politischen und moralischen, also heteronomen Maßstäben messen zu lassen.¹³⁴⁵

Die Schüler/innen verfassen ggf. im Anschluss an eine Analyse der Feuilletondebatte um ein oder mehrere Skandalwerke selbst eine Rezension eines

1341 Schaff 2002, 431

1342 Vgl. Walser 2002

1343 Vgl. Schirmmacher 29.05.2002

1344 Vgl. Hage 2002 (Martin Walser: „Da beginnt schon Ihre Sucht nach dem Schlüsselroman: Wer ist wer? Tut mir leid, das führt nirgendwohin.“)

1345 Vgl. Düwell 2007, 583 f.

neueren Skandaltextes, dessen Bewertung durch die Literaturkritik sie noch nicht kennen (z. B. von Urs Allemanns Erzählung „Babyficker“¹³⁴⁶ (1991), die am Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb 1991 teilnahm, von Charlotte Roches „Feuchtgebiete“¹³⁴⁷ (2013) oder Helene Hegemanns „Axolotl Roadkill“¹³⁴⁸ (2010)). Dabei sollten sie zunächst die Normverstöße ermitteln, die mit dem Text erfolgen und im Anschluss sowohl autonomieästhetisch als auch heteronom werten, wobei sie beide Arten der Wertung unterscheiden und bewusst vornehmen. Auch die mediale (Selbst-)Inszenierung der jeweiligen Autoren kann in diese Reflexion miteinfließen, da sie mit darüber entscheidet, in welcher Art und Weise der Text die (Selbst-)Positionierung des Autors im literarischen Feld betreibt: Inszeniert sich der Autor beispielsweise überwiegend als ‚Popstar‘ im unterhaltungsliterarischen Feld, wird man eher geneigt sein, ihm ein vorrangiges Verkaufsinteresse zu unterstellen als einem ‚Hochliteraten‘, der – wie Kirchhoff mit seinem oben genannten Stück – ein poetologisches Interesse zumindest vorgibt.

Insgesamt ist es heutzutage, wie Rainer Moritz anmerkt, schwierig, mit einem fiktiven Text einen Skandal zu erzeugen, weil das autonomieästhetische Paradigma in der Postmoderne im literarischen Diskurs ein nahezu absolutes Regiment führt. Dringt ein Text jedoch in andere Diskurse ein und wird er infolgedessen heteronom bewertet, so erweisen sich insbesondere Tabubrüche oder Normverstöße auf den Themenfeldern Nationalsozialismus, Sex, Blasphemie, Kindesmissbrauch, Rassismus etc. als besonders skandalträchtig.¹³⁴⁹ Aber auch hier ist die Hemmschwelle hoch geworden. Im diachronen Vergleich sog. ‚Skandalbücher‘ oder ‚-filme‘ wird Schülerinnen und Schülern deutlich, dass dies nicht immer so war und gesellschaftliche Normen einem historischen Wandel unterliegen. So wäre z. B. im Unterricht anhand ausgewählter Textstellen zu erörtern, warum Goethes „Werther“¹³⁵⁰ (1774) oder Gustave Flauberts „Madame Bovary“¹³⁵¹ (1856) bei ihrem Erscheinen einen Skandal auslösten und wie sie heute wahrscheinlich beim literarischen Publikum ankämen. Dasselbe gilt für frühe Skandalfilme wie Richard Oswalds „Anders als die anderen“¹³⁵²

1346 Vgl. Allemann 1992

1347 Vgl. Roche 2012

1348 Vgl. Hegemann 2010

1349 Vgl. Moritz 2007, 56

1350 Goethe, Johann Wolfgang von 1994

1351 Vgl. Flaubert u. Schulze 2012

1352 Vgl. Oswald 1919

mit Magnus Hirschfeld in der Hauptrolle (1919) oder „Das Schweigen“¹³⁵³ (1963) von Ingmar Bergmann.

Was den politischen Skandal betrifft, so können die Debatten über politische Skandale der Nachkriegszeit mit heutigen Debatten über Skandalwerke verglichen werden: Könnte beispielsweise eine Diskussion über Erich Frieds Gedicht „Die Anfrage“¹³⁵⁴ (1977) oder Heinrich Bölls „Die verlorene Ehre der Katharina Blum“¹³⁵⁵ (1974) heute noch so geführt werden wie damals? Haben sich die hier verletzten gesellschaftlichen und moralischen Normen gewandelt – und wenn ja, wie? Auf welche Weise würde sich die sprachliche Gestalt einer solchen Debatte verändern und die medialen Formate, in denen sie geführt wird? Was erscheint uns heute an einer solchen Kontroverse anachronistisch?

Leichter als mit fiktiven Darstellungen ist es heute, mit ‚wahren Begebenheiten‘ zu provozieren, insbesondere Enthüllungen oder autobiographischen Bekenntnissen. Wenn die angebliche Wahrheit jedoch nicht spektakulär genug ist, so wird nachgeholfen. So hat es etwa Helmut Krausser geschafft, sich durch manches Interview, vor allem aber durch seine Tagebücher, das Image eines *Enfant terrible* des deutschen Literaturbetriebs zu erwerben. Hinter seinen Provokationen steckt jedoch keine konsistente Botschaft. Es geht im Wesentlichen ums eigene Image. Spott und Tiraden gegen das kulturelle Establishment wirken inszeniert und erweisen sich letztlich als geschickte Marketingstrategie:

Ein Halbaffe wie A. wirft mir fehlenden Tiefgang vor und behauptet im gleichen Satz, die Callas habe gesangstechnisch keine einzige präzise Phrase zusammengebracht. Früher hätte man so einen lebendig verscharrt und draufgepißt. Heute suhlt sich so einer in den Medien, nur weil er Redakteure findet, die noch doofer sind als er.¹³⁵⁶ Der Trivialkritiker RR ist ein momentan weltweit singuläres Phänomen, das so auf Jahrzehnte hin unwiederholbar bleiben wird. Er stellt eine leibgewordene Machtphantasie dar, lebt aus, was viele in sich tragen und mit knirschenden Zähnen in sich belassen: tyrannische Apodiktik, diktatorische Willkür, die dunkle Seite des Kunstschaffens. Anregend, jene Macht bröckeln zu sehen – den Wendepunkt bildete RRs Auftritt in „Wetten daß“ – das literarische Quartett als ordinär zu empfinden, darf inzwischen ausgesprochen werden, ohne daß man durch den Papst und seine Klone kaltgestellt wird. Irgendwann war der Bogen überspannt, die Struktur so mafios, daß sie an sich selbst zerbrach.¹³⁵⁷

1353 Vgl. Bergmann 1963

1354 Debatte dazu: vgl. John-Wenndorf 2014, 126 f.

1355 Böll 1995

1356 Krausser 2000, 23

1357 Krausser 1998, 17

Der Holocaust – Grenzerfahrung eines Jahrhunderts [...] [...]. Mit der historischen Distanz wird das Phänomen Hitler von der Jahrhundertkatastrophe zum bizarr-schriellen Zwischenspiel, zum kurzen, zwölfjährigen Wahnsinn, zum ekstatisch-bewußtlosen Totentanz, wie es ihn einst in von der Pest befallenen Städten gab. Die tiefgreifendere Jahrhundertkrankheit war Kommunismus jeder Spielart.¹³⁵⁸

Der Kultstatus des Autors Krausser nährt sich nicht zuletzt aus den autobiographischen Lektüren, die seine Tagebücher, aber auch andere Paratexte evozieren. So heißt es auf dem Cover von „Fette Welt“¹³⁵⁹ (1992), einem Obdachlosen-Roman, Krausser selbst habe ein Jahr „(halb-)freiwillig [...] als Berber“¹³⁶⁰ auf der Straße gelebt. Schon die Formulierung „(halb-)freiwillig“ legt nahe, dass es sich auch hier um eine (Selbst-)Inszenierung des Autors handelt. Kraussers Behauptung ist kaum zu überprüfen, dennoch erhöht der Nimbus einer ‚wahren Geschichte‘ den Verkaufswert des Romans. Das autobiographische Maskenspiel, das Krausser inszeniert, wird so zum Teil seines literarischen Gesamtwerkes. Krausser schafft sich auf diese Weise ein unverwechselbares Image, das Dirk Niefanger in Anlehnung an die Popkultur als „Label“¹³⁶¹ bezeichnet. ‚Autor-Labels‘ dienen der Positionierung von Autor und Rezipierenden im literarischen Feld und haben insofern für beide identitätsstiftende Funktion. Ähnlich anderen Marken entscheiden Labels über Gruppenzugehörigkeit und sozialen Status und bieten darüber hinaus Orientierung im unüberschaubar gewordenen Kulturangebot. Sie sichern der/dem Autor/in Beachtung in einer Mediengesellschaft, in der Aufmerksamkeit zum knappen Gut geworden ist,¹³⁶² und bieten der Leserschaft Orientierung in einem endlos erscheinenden literarischen Feld.

So ist es z. B. eine Überlegung in der Klasse wert, welche Ziel- und Fangruppe der Autor Krausser durch vorher von der Lehrkraft ausgewählte Tagebuchäußerungen an sich binden will. Ein Hinweis auf Kraussers Zielgruppen findet sich dessen „Tagebuch des November“¹³⁶³:

Sie haben mich nach meinen Vorbildern und Einflüssen gefragt. Das sind zu viele, man kann sie nur grob in Pools zusammenfassen. Die Kraft der fünf Herzen. Deutschland. Das Romantisch-Spirituelle germanischer Eliten. Hölderlin, Schopenhauer, Wagner, Nietzsche, Rilke, Strauss, Heidegger und Jünger.

1358 ebd., 258

1359 Vgl. Krausser 2002

1360 ebd., 2

1361 Niefanger 2002, 521

1362 Vgl. Franck 1998, 69

1363 Krausser 2000 (Titel)

Popkultur. Deren Eleganz, dem Zeitgeist verklavt. Geschmeidigkeit, Blendkraft, Oberflächenschärfe, die schnelle Fresse, das Apodiktum. Vom Ahnvater Oscar Wilde bis zum Songtext und zum Werbejingle.

Der Antipop und dessen skatologischer Blick, der Dreck, der Sex, die Städte. Ehrlichkeit, Zurückgeworfenheit auf ein virtuell unbehandeltes Leben. Der frühe Hamsun, Bukowski. Teils auch Céline.

Die griechisch-römische Mythologie, Sprache, Dichtung, Geschichte.

Science-Fiction – die Sehnsucht nach vorne.¹³⁶⁴

Das ‚Label‘ von Autoren bedarf von Zeit zu Zeit selbst eines „Re-Modeling“ (Manifest der Pop-Literatur „Tristesse Royale“¹³⁶⁵), um die Aura des Besonderen zu behalten und damit in der Öffentlichkeit präsent zu bleiben. Deshalb muss der eigenen Biographie mit der Schnelllebigkeit der Mediengesellschaft entsprechender Geschwindigkeit immer wieder ein neuer Aspekt hinzugefügt werden: So liest man z. B. auf den Klappentexten von Benjamin Stuckrad-Barre, dass dieser „MTV-Moderator, Produktmanager des Plattenlabels ‚Motor Music‘, Gagschreiber der ‚Harald-Schmidt-Show‘ und Mitarbeiter so unterschiedlicher Zeitungen wie „Die Welt“ und „Die Tageszeitung (taz)“ war“¹³⁶⁶ und auf dem Buchrücken eines ‚Krausser‘ findet man folgende ‚Patchwork-Biographie‘:

Krausser war u.a. Spieler, Nachtwächter, Zeitungswerber, Opernstatist, Sänger in einer Rock’n’Roll-Band und Journalist. (Halb-)freiwillig verbrachte er ein Jahr als Berber. Nebenbei studierte er provinzialrömische Archäologie.¹³⁶⁷

Auch etablierte Autoren brauchen von Zeit zu Zeit ein *Relaunch* ihres Labels, was möglicherweise ein, wenn nicht *der* Grund, für kalkulierte Literaturskandale à la Handke, Walser und Grass ist. Norbert Christian Wolf schreibt, Peter Handke habe seine Position im Feld nur durch „antizyklische Positionierungen“¹³⁶⁸ behaupten können.

Die Selbstinszenierung heutiger Literaten präsentiert sich als medialer Mix: Das äußere Erscheinungsbild des Autors auf Fotos, seine „*Performance*“¹³⁶⁹ im Fernsehen, das Auftreten von Autoren als DJs, werkimmanente Anspielungen auf Musikstile oder -interpretieren etc. erscheinen als ein Bündel disparater, visuell, akustisch und schriftlich codierte Texte, die das ‚Gesamtkunstwerk

1364 ebd., 292 f.

1365 Bessing (Hg.) 1999, 126

1366 Hempel 2007, 212

1367 Krausser 2002, 2

1368 Joch, Mix u. Wolf 2009, 3

1369 Niefanger 2005, 329

Autor‘ bilden bzw. von dessen ‚Label‘ klassifiziert werden. Diese Texte verhalten sich teils ‚emblematisch‘, also komplementär zueinander, können sich aber auch gegenseitig dekonstruieren. In jedem Fall können sie nur in ihrer Beziehung zueinander verstanden werden. Ein Beispiel: Folgende Passage ist in Christian Krachts Roman „Faserland“¹³⁷⁰ (1995) enthalten:

Dann habe ich ein Foto von ihm, da ist er in Afghanistan. Er trägt so ein Tuch um den Kopf geschlungen [...]. Neben ihm steht ein Mudjahedin, der seine Kalaschnikov hochhält, und Alexander hat den Arm um ihn gelegt.¹³⁷¹

In einem anderen, von Kracht herausgegebenen Band namens „Mesopotamia. Ernste Geschichten am Ende des Jahrtausends“¹³⁷², in dem eine Reportage Krachts abgedruckt ist, die er im Auftrag der Tageszeitung „Die Welt“ 1996 an der pakistanischen Grenze geschrieben hat, findet sich im Einband folgendes Foto, auf dem der Autor mit Kalaschnikov abgebildet ist:



Auf der Homepage von Christian Kracht waren am 26.10.2011 unter seinen einzelnen Werken überall kleine Kalaschnikov-Piktogramme zu sehen.¹³⁷³

1370 Kracht 1995 (Titel)

1371 ebd., 64

1372 Kracht 1999

1373 Kracht 2011

Offenbar wollte Kracht das Kalaschnikov-Piktogramm zu einer Art persönlichem Markensymbol aufbauen, was jedoch nicht funktionierte.¹³⁷⁴ Der Literaturwissenschaftler Dirk Niefanger vermerkt dazu: „Als Skopus solcher Szenen erscheint vor allem das Skurrile.“¹³⁷⁵ Es geht also um Aufmerksamkeit; Marketing und Ästhetik verschmelzen. Das Spiel mit Werbe- und Verkaufsstrategien wird so auf selbstironische Art zum autoreferentiell-dekonstruktiven literarisch-medialen Verfahren.

Pioniere der Nutzung multi- und intermedialer Strategien zur Selbstvermarktung sind Benjamin Stuckrad-Barre oder Rainald Goetz. Stuckrad-Barre trat regelmäßig als Moderator im Fernsehen auf und war Protagonist in der 2004 gesendeten Dokumentation „Rausch und Ruhm“¹³⁷⁶ von Herlinde Koelbl. Hier ließ er sich dabei filmen, wie er in seiner völlig heruntergekommenen Wohnung versuchte, mit Depressionen und den körperlichen Folgen seines Drogenentzugs fertig zu werden. Goetz betätigte sich bereits in den 1990ern als Blogger („Abfall für alle“¹³⁷⁷ (1999)) und thematisierte in seinem Roman „Rave“¹³⁷⁸ (1998) die Technokultur der 1990er Jahre bis hin zur lautmalerischen Nachahmung ihrer Rhythmen:

Er schaute hoch, er nickte und fühlte sich gedacht vom großen
 Bum-bum-bum des Beats.
 Bumbum sagte: eins eins eins –
 und eins und eins und –
 und –
 geil geil geil geil ...¹³⁷⁹

Auch der Autor Wladimir Kaminer überschreitet die Grenzen zwischen Literatur und Musikkultur, etwa im Titel seines Erzählbandes „Russendisko“¹³⁸⁰ (2000) und durch die Zusammenarbeit mit dem Musiker und DJ Yuriy Gurzhy, der einige Zeit regelmäßig im Berliner Café Burger eine von Kaminer mitorganisierte Tanzveranstaltung gleichen Namens abhielt. Kaminer bedient sich auch darüber hinaus aus dem Marketing-Arsenal der Musik- und Popkultur. Seine Bücher und Merchandising-Artikel (T-Shirts, Taschen etc.) zielt (keine

1374 Vgl. John-Wenndorf 2014, 330

1375 Niefanger 2004, 96

1376 Koelbl 2004

1377 Vgl. Goetz 1999

1378 Goetz 1998 (Titel)

1379 ebd., 19

1380 Vgl. Kaminer 2000

Kalaschnikov, sondern) ein roter (Sowjet-)Stern, der auch auf seiner Homepage als Marken-Logo zu sehen ist.

Inzwischen nutzen zeitgenössische Autoren Homepages, Blogs, „Twitter“ und soziale Medien wie „Facebook“, um Paratexte zu lancieren (vgl. z. B. die Homepage der Autorin Sibylle Berg¹³⁸¹). Auch „Youtube“, wo man Lesungen, Interviews oder Dokumentationen zeitunabhängig verfolgen kann, ist zu einem wichtigen Distributionskanal imageformender Paratexte von Autoren geworden. Eine zentrale Rolle spielt nach wie vor das Fernsehen: Schriftsteller/innen, die bekannt werden wollen, können auf die Massenmedien immer noch kaum verzichten:

Längst steht der Kultur- und Literaturbetrieb unter dem Einfluss des Fernsehens. Nicht dass das Fernsehen die Literatur verdrängt hätte, es erscheint mehr Literatur denn je. Ein wichtiger – manche meinen, der wichtigste – Teil der literarischen Kritik ist aber ins Fernsehen abgewandert. Sie muss sich dort als Quoten-Bringerin verdingen und bewähren.¹³⁸²

Dabei spielen skandalisierende Fernsehauftritte mancher Autor/innen eine große Rolle für die Arbeit am eigenen Label: Zu nennen ist hier der legendäre Fernsehauftritt von Charles Bukowski in der Literatursendung „*Apostrophes*“¹³⁸³, in dem der Autor während der Sendung volltrunken aufstand und das Studio verließ, mit der Folge, dass seine Bücher am nächsten Tag ausverkauft waren, Rainald Goetz' Selbstverletzungsperformance beim Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb 1983, deren Fernsehübertragung den Autor schlagartig bekannt machte oder Alexa von Henning Langes sexualisierender Auftritt in der Harald-Schmidt-Show am 20.04.2001.¹³⁸⁴

Interessant ist dabei, dass die Massenmedien dabei offenbar auch die Kriterien der Wertung bestimmen. In den letzten 50 Jahren, in denen sich die westliche Gesellschaft von einer Buch- zu einer Fernsehkultur gewandelt hat, wurden die Wertungskriterien der Langlebigkeit und Schriftorientierung durch die der Tagesaktualität, Personalisierung und Bildorientierung ersetzt. Letztere hat auch die biographische Darstellung von Autoren, besonders von Autorinnen, erfasst: Marc Reichwein verweist auf das Phänomen der literarischen

1381 Vgl. <https://www.sibylleberg.com> (Stand 22.11.2022). Vgl. dazu auch John-Wenndorf 2014, 308–318

1382 Franck 2009, 17

1383 Vgl. John-Wenndorf 2014, 173; vgl. youtube, https://www.youtube.com/watch?v=r_FmMqMu_9k (Stand 22.11.2022)

1384 Vgl. https://www.youtube.com/watch?v=hoZ_CQUfaK0 (Stand 22.11.2022)

„Fräulein-Wunder“¹³⁸⁵, also von Autorinnen, deren Erfolg im literarischen Feld von der Literaturkritik maßgeblich mit ihrer Fotogenität in Verbindung gebracht wird, sei es nun affirmativ oder sarkastisch. In diesem Zusammenhang lohnte sich im Unterricht auch ein diachroner Vergleich von Schriftsteller(innen)porträts, z. B. auf Klappentexten.¹³⁸⁶

Konvergenzmedien medialer Selbstinszenierungen von Autoren sind Homepages oder „Facebook“-Profile. Doch nicht jeder Autor ist dort präsent. Eine lohnende kreative Aufgabe für Schüler/innen ist es also, fiktive „Facebook“-Profile von Autoren ihrer Wahl zu entwerfen und so auf dem Weg operativer Interpretation¹³⁸⁷ deren Selbstinszenierung zu erfassen. Zu einem solchen Profil gehören natürlich auch Ausschnitte aus literarischen Texten der Autoren; idealerweise wird auf diese Weise die Wechselwirkung zwischen Biographie/Autorinszenierung und literarischem Werk erhellt.

Letztlich kann und sollte der Literaturunterricht den medialen Paradigmen der Personalisierung und Bildorientierung auch kritisch begegnen, bergen sie doch die Gefahr, die Jochen Strobel anhand seiner Analyse der Filmbiographie „Die Manns“ so umschreibt: „Man braucht das Werk nicht mehr, um die Familie bedeutend zu finden.“¹³⁸⁸ Insbesondere die populäre Variante der Biographie überlagert das Werk, dieses „wird gleichsam auf eine Abbildfunktion reduziert. Es wird ihm damit jede ästhetische Bedeutung abgesprochen und gedankliche Komplexität wird wegen der biographischen Instrumentalisierung reduziert.“¹³⁸⁹ Das Werk wird also zugunsten einer oft fragwürdigen Variante der Biographie marginalisiert, ein wichtiges literaturdidaktisches Ziel der Beschäftigung mit Biographien von Schriftsteller/innen, nämlich zum Werk hinzuführen, somit verfehlt.

4.13 Praxisbeispiel: ‚Migrationsliteratur‘

Es ist schwierig, Migrationsliteratur zu definieren. Heidi Rösch grenzt sie von der Exilliteratur ab und meint, dass für sie „die Orientierung an der Aufnahmegesellschaft als Ort der Literaturproduktion und -rezeption“¹³⁹⁰

1385 Reichwein 2007, 94

1386 Vgl. dazu Kap. 3.6.5

1387 Vgl. Abraham 1994, 153; 128

1388 Hans Wißkirchen auf der Lübecker Thomas-Mann-Tagung 2005, zit. n. Strobel 2009, 270

1389 Grisko 2012, 79

1390 Rösch 2001, 1353

kennzeichnend sei. Ferner ist Migrationsliteratur nicht gleich Migrantenliteratur, da grundsätzlich auch Autoren mit Deutsch als Erstsprache und ohne Migrationshintergrund Migrationsphänomene in ihren literarischen Werken thematisieren können (u.a. ersichtlich anhand diverser Anthologien zur Migrationsliteratur). Außerdem gibt es nicht wenige Migrant*innen, die keine Migrationsliteratur schreiben. Die Migrationsliteratur auch für einheimische Autor*innen zu öffnen, wertet Rösch als Versuch, die autobiographische Definition von Migrationsliteratur aufzubrechen,¹³⁹¹ während Julia Abel diese Entwicklung eher als Versuch deutscher Autoren betrachtet, auf einen populären Zug aufzuspringen und sich im literarischen Feld besser zu positionieren.¹³⁹² Rösch mutmaßt, dass deutsche Autor*innen in Bezug auf Migrationsthemen tendenziell weniger innovativ seien und sich diesem Themenkomplex in der Regel nur einmalig zuwenden würden.¹³⁹³ Beide Thesen haben eine gewisse Plausibilität, sind jedoch nicht generalisierbar.¹³⁹⁴ Insgesamt resümiert Rösch:

Migrationsliteratur im interkulturellen Diskurs überwindet eine nationale sprachliche und/oder regionale Begrenzung der Literatur und sucht nach – ich betone es erneut – innerliterarischen Elementen, die diese Literatur von nicht-migrierter monokultureller Literatur unterscheidet.¹³⁹⁵

Über die Zugehörigkeit zur Migrationsliteratur entscheidet nicht die Autorenbiographie, sondern das Thema und die Erzählperspektive.¹³⁹⁶

Dennoch wird Migrationsliteratur vielfach als Migrantenliteratur autobiographisch und dokumentarisch gelesen. Besonders galt dies nach Özkan Ezli für die frühe ‚Gastarbeiterliteratur‘ der 1970er und 1980er Jahre,¹³⁹⁷ in der Ausländer oft als Opfer rassistischer Gewalt dargestellt wurden und die als Zeugnis- und Bekenntnisliteratur ein sozialkritisch-emanzipatorisches Anliegen

1391 Vgl. Rösch 1998, 2

1392 Vgl. Abel 2006b, 238 f. Als Beleg führt Abel die von Joachim Lottmann, einem typischen Vertreter der Popliteratur, herausgegebene Anthologie „Kanaksta“ (1999) an, in der auch deutsche Literaten vertreten sind:

„Lottmann setzt dabei ganz auf die Zugkraft Zaimoğlus, dem er, ohnehin bereits mit einem literarischen Text sowie einem Interview im Band vertreten, programmatisch den ersten Beitrag („Anstelle eines Vorworts“) überlässt.“ (ebd.)

1393 Vgl. Rösch 1998, 3

1394 Ein Gegenbeispiel ist der hochgelobte Roman „Schlafgänger“ (2014) der Schweizer Autorin Dorothee Elmiger.

1395 ebd., 12

1396 ebd., 3

1397 Vgl. Ezli 2006, 62 f.

verfolgte.¹³⁹⁸ Hintergrund war das politisierte Klima der 1970er und 1980er Jahre. So forderte z. B. Ralf Dahrendorf in den 1970er Jahren von sozialkritischer Jugendliteratur, dass sie auf „Unsicherheits- und Fiktionssignale“¹³⁹⁹ verzichten, also dokumentarisch die ‚Wirklichkeit‘ abbilden solle. In vielen Kinder- und Jugendromanen (z. B. „Ben liebt Anna“¹⁴⁰⁰ (1979) von Peter Härtling) dominiert nach Rösch daher bis heute jene ‚Realitätsnähe‘ und Problemorientierung, die Jugendliche mit Migrationshintergrund, teils klischeehaft, als Opfer und ‚Zerrissene‘ darstellt und den jugendlichen (in erster Linie nicht-migrierten) Leser/innen die Rezeptionshaltung der Empathie und Identifikation abverlangt.¹⁴⁰¹ Auch wenn sich Teile der deutschsprachigen Migrationsliteratur nach Özkan Ezli längst weiterentwickelt haben,¹⁴⁰² dürfte autobiographisch-dokumentarische ‚Opferliteratur‘ unter dem Eindruck der jüngsten Flüchtlingskrise in Zukunft wieder an Bedeutung gewinnen.

Selbst wenn Migrationsliteraten dies nicht intendieren und in der Gestaltung ihre Texte naive Lektüren bewusst konterkarieren, werden sie dennoch oft autobiographisch oder zumindest dokumentarisch gelesen. Zuweilen liegt dies an sprachlichen und kulturellen Barrieren. So berichtet etwa Heidi Rösch, in einem Universitäts-Seminar hätten die deutschen Studierenden einen Text Sevgi Özdamars dokumentarisch gelesen, während die türkischsprachigen Studierenden die Ironie des Textes verstanden und den Text als Satire begriffen hätten.¹⁴⁰³ Werner Wintersteiner referiert eine Publikation von Eva Holzmann aus dem Jahr 2000, die von einem Unterrichtsversuch handelt, in dem deutsche Kinder mit einer Kurzgeschichte konfrontiert wurden, die in Afrika spielt:

Da sie sich weigerten zu glauben, dass derlei Zustände heute noch möglich seien, dachten sie, dass der Text in früheren Jahrhunderten spiele. Zugleich (und im Widerspruch dazu) lasen Sie den Text als Tatsachenbericht über das heutige Afrika und dessen rückständige Verhältnisse. Sie konnten das Faktum noch nicht berücksichtigen, dass gerade die Existenz dieses Textes auf einen kritischen Diskurs innerhalb der Gesellschaft in Mosambik verweist.¹⁴⁰⁴

1398 Vgl. Abel 2006b, 235–238. Als Beispiel für diese Art emanzipatorisch-dokumentarischer Literatur nennt Rösch Saliha Scheinhardts Reportage-Erzählungen aus den 1980er Jahren, die den deutschen Lesern Einblick in die Kultur der ImmigrantInnen gewährten (vgl. Rösch 1998, 4).

1399 Malte Dahrendorf, zit. n. Rösch 2006, 223

1400 Vgl. Härtling 1979

1401 Vgl. Rösch 2006, 225 f.

1402 Vgl. Ezli 2006, 61 f.

1403 Vgl. Rösch 1998, 5 f.

1404 Wintersteiner 2006, 175

Migrationsliteratur werde oft als ‚Sozialanalyse‘ begriffen, schreibt Leslie Adelson, und selbst professionelle Leser/innen praktizierten „soziologischen Positivismus“¹⁴⁰⁵, indem sie Migrationsliteratur mehr als andere Literatur autobiographisch und dokumentarisch lasen. Auch Germanist/innen unterlaufen solche naiv-autobiographischen/dokumentarischen ‚Lesefehler‘: So begreift Heidi Rösch Feridun Zaimoğlu ‚Kanak Sprak‘¹⁴⁰⁶ (1995) als einen Text der oben genannten ‚Bekennnisliteratur‘, wenn sie ihm unterstellt, der Text zeige einen Mangel an „kultureller Selbstreflexion“ und befördere eine „voyeuristische Lesart für Mehrheitsangehörige“¹⁴⁰⁷. Im Rückgriff auf Susan Tebutt wirft Rösch Zaimoğlu zudem vor, er würde „eine rassistische Sprache übernehmen und [...] ‚literaturfähig‘ machen“¹⁴⁰⁸. Die ironischen Brechungen des Textes und vor allem die inszenierte, im Vorwort ironisch ausgestellte Pseudo-Authentizität des Textes werden in einer solchen Lesart ausgeblendet. Zaimoğlu betont im Vorwort von ‚Kanak Sprak‘ (1995) ostentativ-ironisch, dass er die Gesprächsaufnahmen, die den dort versammelten Prosastücken zugrunde lägen, sofort im Beisein seiner Gesprächspartner habe löschen müssen.¹⁴⁰⁹ Das ganze Vorwort folgt einem selbstironischen Duktus:

Die Wortgewalt des Kanaken drückt sich aus in einem herausgepressten, kurzatmigen und hybriden Gestammel ohne Punkt und Komma, mit willkürlich gesetzten Pausen und improvisierten Wendungen. [...] Die deutschen Ausländerbeauftragten sind froh, mittels ABM und BSGH 19 eine Stelle gefunden zu haben, und stümpfern mit dem Viertelwissen ehemaliger Honorarkräfte vor sich hin.¹⁴¹⁰

Es handelt sich bei Zaimoğlus Text um ein hochartifizielles Sprachgebilde, das auch im Kontext von Unterrichtseinheiten zu Sprachwandel, Soziolekt und Sprachgeschichte nur bedingt einsetzbar ist, was dennoch oft geschieht. So bemerkt etwa die Soziolinguistin Eva Neuland:

‚Kiezdeutsch‘ à la ‚Hab isch Bus‘ ist auch weit weniger üblich als angenommen. Und: In der Öffentlichkeit und in der Comedy-Sparte im Fernsehen ist es weiter verbreitet als unter Jugendlichen.¹⁴¹¹

1405 Adelson 2006, 38

1406 Vgl. Zaimoğlu 1995

1407 Rösch 1998, 4

1408 Rösch 2006, 230

1409 Vgl. Zaimoğlu 1995, 18

1410 ebd., 12 f. Vgl. zur Frage der Authentizität von Zaimoğlus Texten in ‚Kanak Sprak‘ (1995) auch Abel 2006a.

1411 Neuland 2011

Richtig ist allerdings, dass Zaimoğlu und die ‚jungen Wilden‘ der Migrationsliteratur, wie Abel anmerkt, das *emanzipatorische* Anliegen der Zeugnis- und Bekenntnisliteratur durchaus fortführen, wenngleich mit anderen, provokativ-ironischen Mitteln.¹⁴¹²

Dass viele Leser/innen in die autobiographisch-dokumentarische Falle tapen, wird immer wieder durch paratextuelle ‚Materialien‘ wie Lebensläufe von Autoren, Interviews, Statistiken, wissenschaftliche Analysen etc. befördert, die nicht nur literaturdidaktischen Lernarrangements¹⁴¹³, sondern auch vielen Anthologien zur Migrationsliteratur beigegeben werden.¹⁴¹⁴ Dort finden sich besonders oft relativ ausführliche Interviews und Biographien der Autor/innen, wie sie in Sammlungen ‚nicht-migrierter‘ Literatur kaum auftauchen und indizieren auf diese Weise von vorneherein eine autobiographisch-dokumentarische Rezeption.¹⁴¹⁵

Ein Beispiel: In dem 2007 im Reclam-Verlag erschienenen Sammelband „Migranteliteratur“¹⁴¹⁶ taucht ein Text von Ismet Elçi namens „Das Kopftuch“¹⁴¹⁷ auf, in dem eine junge Türkin, des sexuellen Kontakts zu einem Deutschen verdächtigt, Opfer familiärer Gewalt wird. Der Text ist dem Roman „Sinan ohne Land“¹⁴¹⁸ (1988) entnommen, in dem sich Elçi 1988 u. a. mit paternalistischen Familienstrukturen auseinandersetzt. Im Anhang des Reclam-Bandes steht unter der Rubrik „Zahlen – Fakten – Hintergründe“ ein Artikel des Kriminologen Christian Pfeiffer mit dem Titel: „Migration und Kriminalität – Die ‚Kultur der Ehre‘ als weiterer Einflussfaktor für männliche Gewaltdelinquenz (Auszug)“¹⁴¹⁹ (vgl. Abb. 95). Eine dokumentarische, wenn nicht sogar

1412 Vgl. Abel 2006b, 236 f.

1413 Vgl. Utheß (Hg.) 2014, 59 ff.

1414 Abel bemerkt z. B. zu Joachim Lottmans Migrationsanthologie „Kanaksta“ (1999), man finde dort neben literarischen Texten im engeren Sinn „ein buntes Potpourri von ‚biographischen Erzählungen, Interviewsnipseln, Kurzgeschichten und Besinnungsaufsätzen“ (Abel 2006b, 239).

1415 Beispiele:

- In der Sammlung „Weg-Kreuzungen“ werden den literarischen Texten 2–3-seitige „Porträts“ der Autorinnen beigegeben (vgl. Schmidt (Hg.) 2011).
- In der Anthologie „Preistexte 08. Das Buch zu den Exil-Literaturpreisen Schreiben zwischen den Kulturen 2008“ (vgl. Stippinger (Hg.) 2008) folgt auf jeden literarischen Text ein Gespräch mit der jeweiligen Autorin.

1416 Vgl. Müller u. Cicek Jamin (Hg.) 2007

1417 Vgl. Elçi 2007

1418 Vgl. Elçi 1988

1419 Pfeiffer 2007

biographische Lektüre des literarischen Textes ist unter dem Eindruck des Pfeiffer-Artikels fast unvermeidlich. Liest man den Text von Elçi jedoch genau, so fällt auf, dass er nach etwa zwei Dritteln die autodiegetische Erzählinstanz durch eine heterodiegetische ersetzt. Auf diese Weise dekonstruiert der Text selbst eine eventuelle biographisch-dokumentarische (Be-)Deutung.

Auch der Text des Rappers Eko Fresh ‚Köln Kalk Ehrenmord‘¹⁴²⁰, der sich ja bereits im Titel auf ein tatsächliches Verbrechen in besagtem Kölner Stadtteil bezieht, sowie das dazu gedrehte Musik-Video weisen ästhetische Brüche und Verfremdungen auf, die eine naiv-dokumentarische Lesart konterkarieren. So trägt die angeblich aus einer muslimisch-fundamentalistischen Familie stammende weibliche Protagonistin des Videos kein Kopftuch und ihr Bruder, der den ‚Ehrenmord‘ an ihr begeht, nimmt Drogen. Die Gestaltung des Videos orientiert sich eher an der üblichen Ästhetik von Hip-hop-Musikvideoclips als an der sozialen Realität. Es handelt sich bei Eko Freshs Text/Video also um eine *künstlerische* Auseinandersetzung mit dem Ehrenmord-Phänomen samt mit ihm verbundener interkultureller Probleme.

Autobiographisch und dokumentarisch mutet auch Abbas Khiders Roman ‚Ohrfeige‘¹⁴²¹ (2016) auf den ersten Blick an, in dem der Erzähler aus der Ich-Perspektive sein Schicksal als Asylbewerber in Deutschland schildert, ein Schicksal, das dem von Khider selbst in weiten Teilen nicht unähnlich ist. Allein der Anfang des Romans, wo ein abgelehnter irakischer Asylbewerber eine Angestellte der Ausländerbehörde ohrfeigt, fesselt und knebelt, nur damit sie ihm endlich zuhört, zeigt, dass es sich bei dem Protagonisten des Romans um eine Kunstfigur handelt. Gerade Pauschalisierungen und Übertreibungen des Ich-Erzählers, die dessen Wut und Zorn geschuldet sind, weil er sich der deutschen Bürokratie und Polizeigewalt gegenüber hilflos fühlt, können als Indikatoren für eine Literarisierung der realen und möglicherweise autobiographischen Thematik angesehen werden:

Ganz München kam mir vor wie ein Knast und die Menschen in der Stadt waren meine unnachgiebigen Wärter. [...] Bahnhöfe und Fußgängerzonen [...]. In solchen Gegenden sind die Ordnungshüter unentwegt auf der Pirsch nach schwarzhaarigen, dunkelhäutigen Menschen, egal ob sie harmlose Studenten oder kriminelle Dealer sind. Vielleicht gibt es da einen polizeiinternen Contest.¹⁴²²

1420 Vgl. Eko Fresh 2011

1421 Vgl. Khider 2016

1422 ebd., 28 f.

Aufgabe eines Literaturunterrichts im Umgang mit autobiographisch bzw. dokumentarisch geprägter Migrationsliteratur ist, die Schüler/innen zu einer differenzierten Lesart solcher Texte zu führen, sodass sie in der Lage sind, souverän mit Fiktionalitäts-, Faktualitäts- und Authentizitätssignalen umzugehen und sich so genussvoll und gewinnbringend auf das autobiographische Spiel, das der Autor inszeniert, einzulassen. Das bedeutet konkret, in vermeintlich (auto-)biographisch-dokumentarisch zu lesenden Texten jene Stellen aufspüren, die die Ästhetisierung und literarische Zuspitzung des Stoffes zeigen, jene Momente also, in denen Literatur über journalistische Berichterstattung hinausgeht.

Auch mediendidaktisch ist eine Problematisierung (auto-)biographisch-dokumentarischer Lesarten von Migrationsliteratur sinnvoll: In Fernseh- und Zeitungsinterviews werden Migrations-Autor/innen weit häufiger auf ihre Biographie hin befragt als andere Schriftsteller/innen. Oft dreht sich das Gespräch nicht in erster Linie um ihre literarischen Werke und deren Spezifika, sondern allgemein um Migrationsfragen. Migrations-Autor/innen werden eher als Expert/innen für gesellschaftliche und politische Fragen in Diskussionsrunden eingeladen denn als Künstler/innen.¹⁴²³ Sie werden so zu Experten für andere Kulturen stilisiert. Unterschlagen wird dabei, dass sie meist auch nur ihre persönliche Sicht beschreiben. Das Subjektive ihrer Schilderungen ist jedoch für die einheimische Leserschaft aufgrund mangelnder Kenntnis anderer Kulturen und Traditionen oft nur schwer erkennbar. Häufig führt die den Migrations-Autor/innen zugeschriebene Expertise zu dem interpretatorischen Fehlschluss: ‚So wie sie/er es in seinem Text beschreibt, geht es dort also zu!‘

Ein markantes Beispiel für einen selbst ernannten ‚Experten‘ für Migrationsfragen – auch diese sind unter Migrationsliteraten nicht selten – ist der von Heidi Rösch in diversen Publikationen¹⁴²⁴ für den transkulturellen Literaturunterricht empfohlene Autor Akif Pirinçci, der 2014 ein Sachbuch namens „Deutschland von Sinnen“¹⁴²⁵ veröffentlichte, in dem er den in Deutschland lebenden Migrant/innen relativ pauschal Integrationsverweigerung und der deutschen Mehrheitsgesellschaft falsche Toleranz demgegenüber vorwarf. Obwohl dieses Buch ähnlich fremdenfeindliche Tendenzen aufweist wie Thilo Sarrazins Skandalbuch „Deutschland schafft sich ab“¹⁴²⁶ (2010), wurde es doch

1423 Vgl. z. B. Feridun Zaimoğlu bei „Boulevard Bio“, <https://www.youtube.com/watch?v=AfewEpyATQ> (Stand 22.11.2022)

1424 Vgl. z. B. Rösch 1998, 11; Rösch 2006, 228

1425 Vgl. Pirinçci 2014

1426 Vgl. Sarrazin 2010

in den deutschen Medien viel zurückhaltender besprochen.¹⁴²⁷ Offenbar dachte man, Pirinçci wisse als Migrant besser über Migrationsprobleme Bescheid als beispielsweise Sarrazin. Erst als Pirinçci 2015 bei einer Kundgebung der „Pegida“-Bewegung in Dresden sprach, realisierte die Medienöffentlichkeit seine fremdenfeindliche Haltung. Offenbar ist Rösch wie viele andere dem Irrtum aufgesessen, man müsse Pirinçcis Katzenkrimis zwangsläufig interkulturell lesen, nur weil er einen Migrationshintergrund besitzt. Eine solche Lektüre nach den fremdenfeindlichen Äußerungen Pirinçcis vollkommen auszuschließen, ist jedoch ebenfalls zu pauschal. Der Fall Pirinçci kann im Unterricht sowohl als Beispiel für eine zumindest fragwürdige biographistische Lektüre seiner Katzen-Romane vor dem hermeneutischen Horizont interkultureller Konflikte behandelt werden als auch als Beispiel für die in Kapitel 4.12 dargestellte Art Literaturskandal, die darauf beruht, dass sich plötzlich ein unerwarteter Widerspruch zwischen der Werk- und Biographie-Rezeption eines Autors auftut. Daher erscheint dieser Autor für kontroverse Diskussionen im Literaturunterricht durchaus interessant.

Auch im Marketing der Verlage wird in starkem Maße mit der Autorbiographie und dem mit ihr verbundenen Expertentum für fremde Kulturen geworben. Eine Analyse von Klappentexten liefert hier reichlich Anschauungsmaterial. So heißt es etwa im Klappentext von Abbas Khiders Roman „Ohrfeige“ (2016):

Hier wird aus dem Herzen des Sturms erzählt. Den wir bislang nicht verstehen und der uns ängstigt.¹⁴²⁸

Rafik Schamis Roman „Das Geheimnis des Kalligraphen“¹⁴²⁹ (2008) verspricht auf dem Umschlag:

Der neue Roman des deutsch-syrischen Autors ist ein großer Bilderbogen der syrischen Gesellschaft, der alle Sinne der Leser anspricht.¹⁴³⁰

Als Strategie, um naive dokumentarische und autobiographische Lesarten aufzubrechen, schlägt Rösch z. B. vor, Texte von Migrationsliterat/innen ohne die Nennung des Autornamens mit Schüler/innen oder Studierenden zu lesen, wodurch diese Texte u. U. vollkommen anders interpretiert würden. Möglich

1427 Vgl. ZDF Mittagmagazin vom 02.04.2014. <https://www.youtube.com/watch?v=FB-9YvTsj8> (Stand 22.11.2022)

1428 Carsten Hueck (SWR 2), zit. n. Klappentext zu Khider 2016.

1429 Vgl. Schami 2008

1430 ebd.

wäre auch, den Namen der/des Migrantenautor/in durch einen deutschen Namen zu ersetzen und dann zu prüfen, welche abweichenden Lektüren sich daraus ergeben.

Ein Beispiel:

Mit den Augen eines anderen

So zu sehen wie der Nachbar
wenn er an seinem Fenster steht
zu hören was er lauschen kann
sozusagen wie er zu sein
mit dem gleichen Hund spazieren gehen
mit der gleichen Frau zu schlafen
seine Angst vor mir zu haben
und keine Angst vor ihm
dem jeden Tag aus dem Weg zu gehen
und die Türen leise schließen
an solchen Tagen wie er zu sein
mit den Augen eines anderen¹⁴³¹
(Zehra Çirak)

Es würde sich anbieten, in diesem Zusammenhang die in Kap. 4.3 aufgeworfene Frage nach dem Verhältnis von Autor und lyrischem Ich (/Erzähler) auch grundsätzlich zu thematisieren.

Eine andere Methode, die Rösch empfiehlt, um Schüler/innen und Studierende auf die Literarizität von Migrationstexten hinzuweisen und so von dokumentarischen Lesarten abzuhalten, sind Vergleiche mit gattungsanalogen Texten der Muttersprache (z. B. Novellen und deren typischen Gestaltungsmerkmalen) sowie handlungs- und produktionsorientierte Arbeitsimpulse, „bei denen die Lesenden Handlungselemente in ihren eigenen Erfahrungshintergrund integrieren.“¹⁴³² Auf diese Weise verstehen Lernende, dass es sich z. B. bei den Texten Rafik Schamis nicht um Kulturdokumente über Syrien handelt, sondern um die literarische Zuspitzung anthropologischer Grunderfahrungen.

Als weit weniger anfällig für naiv-dokumentarische/-biographische Lesarten erweist sich eine Strömung der Migrationsliteratur, die fremde literarische Gestaltungsweisen aufweist, etwa Anklänge an orale Erzähltraditionen des orientalischen Kulturraums oder den ‚magischen Realismus‘

1431 Çirak, Zehra, zit. n. Blödorn 2006, 139 f.

1432 Rösch 1998, 10

der südamerikanischen Literatur, und auf die die Bezeichnung *Migrationsliteratur* nicht nur im thematischen Sinn zutrifft. Die formale Andersartigkeit der Texte verweist auf deren Literarizität. Zu nennen sind hier z. B. viele Texte Rafik Schamis („Erzähler der Nacht“¹⁴³³ (1990) und „Der ehrliche Lügner“¹⁴³⁴ (1992)). Auch die in der von Ilja Trojanow herausgegebenen Migrationsanthologie „Döner in Walhalla“¹⁴³⁵ (2000) versammelten Texte leben stark vom Nimbus des Exotischen und Wunderbaren, der sich aus den Erzählweisen anderer Kulturen speist. Man muss allerdings auch hier aufpassen, nicht in „orientalisierende und stereotype Lesart[en]“¹⁴³⁶ zu verfallen und etwa den Texten Rafik Schamis, nur weil dieser aus dem Orient stammt, pauschal eine Dominanz märchenhafter und oraler Erzähleinflüsse zu unterstellen. Vielmehr zeichnen sich gute transkulturell geprägte Texte dadurch aus, dass sie die Adaption fremder Erzählweisen häufig selbstreferentiell ironisieren:

Auf meiner linken Schulter saß eine arabischsprechende Fliege. Sie war eine ganz gewöhnliche Stubenfliege. Das mag einen normalen Menschen überraschen, mich, einen orientalischen Erzähler, aber nicht. Ich bin von zu Hause an Wunder gewöhnt und habe in meinen fünfundfünfzig Jahren drei große und elf kleine Wunder erlebt. Eine sprechende Fliege kann mich nicht sonderlich überraschen. In den Tagen meines Großvaters konnten in meinem Dorf noch die Bäume sprechen, aber das ist eine andere Geschichte.¹⁴³⁷

In diesem Erzählerkommentar manifestiert sich der hybride, *transkulturelle* Charakter des Textes, er schöpft aus der orientalischen Erzähltradition, richtet sich aber gleichzeitig an ein abendländisches Publikum. Ohne jene selbstreferentielle Bezugnahme auf die arabische Erzähltradition könnte man Schamis Text auch einfach als phantastischen Text eines x-beliebigen Autors lesen.

Eine ironische Distanz zur ‚Realität‘ vermitteln auch die Texte der Autorengeneration um Feridun Zaimoğlu, die den „wilde[n] Großstädter-Kanake[n]“¹⁴³⁸ zum Protagonisten haben und in denen sich „die minorisierten Figuren, die die rassistischen Kategorien ihrer Diskriminierung als künstlich und ihren Körpern und ihrem Denken äußerlich beschreiben [in Anlehnung an die Positionierungsstrategien der Pop-Literatur, *Anm. des Verf.*], eine eigene künstliche

1433 Vgl. Schami 1994

1434 Vgl. Schami 1996

1435 Vgl. Trojanow (Hg.) 2000

1436 Schweiger 2012, 19

1437 Schami 2000, 19

1438 Abel u. Zaimoğlu 2006, 165

Welt der ‚Gegendistinktionen‘ durch Kleidung, Posen und Musik¹⁴³⁹ konstruieren. Zu berücksichtigen ist bei diesen Werken – wie oben erwähnt – der oftmals selbstironische Ton des Erzählens und die Bezugnahme auf den amerikanischen Hip-Hop bzw. dessen Anti-Rassismus: „Die Migrationserfahrung wird nicht mehr als Krise dargestellt, die Auseinandersetzung mit dem Thema auf eine metasprachliche Ebene verlagert.“¹⁴⁴⁰

Die jüngste Entwicklungstendenz der Migrationsliteratur geht klar in Richtung *transkultureller* Schreibweisen, in denen Fremdheitserfahrungen nicht mehr das primäre Thema sind. Feridun Zaimoğlu bemerkt zu den Vertreter/innen dieser Strömung, „[...]“, dass die Betreffenden schon auf ihre Biografie, auf ihre Biografie in Deutschland und auf gewisse Kulturschätze ihrer Eltern zurückgreifen.“¹⁴⁴¹ Sie tun dies aber als Weltbürger/innen und selbstbewusste Mittler/innen zwischen den Kulturen, ihre Literatur speist sich aus verschiedenen Wurzeln und sie gehen souverän und auf spielerisch-postmoderne Weise mit ihren verschiedenen (Teil-)Identitäten um:

[I]n der dritten, mit dem 21. Jahrhundert einsetzenden Phase [der Geschichte der deutschsprachigen Migrationsliteratur, *Anm. v. M.P.*] geht es nicht mehr um das Fremdsein in einem fremden Land; sie unterscheidet sich [...] von der vorhergehenden durch ihre Konzentration auf die (Migrations-)Geschichte der Elterngeneration, die sie mit ethnografischem Blick erzählt.¹⁴⁴²

Prominenter Vertreter dieser ‚neuesten Migrationsliteratur‘ ist wiederum Feridun Zaimoğlu, der erklärt:

Ich glaube, es ist mir trotz dieser vielen Zuschreibungen und Projektionen gelungen, als ein, ja, Solitär aufzutreten, als einer, der nicht bloß ein Kollektivbewusstsein zu Papier bringt; als ein deutscher Autor, mit – dafür bin ich dankbar – interessanten Büchern.¹⁴⁴³

Die Tendenz, sich als deutsche Autor/innen zu fühlen, in deren Texte Migrationserfahrungen (der Familie und des Umfeldes) eingehen, zeigen auch die Beiträger/innen der beiden Migrations-Anthologien „Morgen Land“¹⁴⁴⁴ (2000) und „Feuer, Lebenslust!“¹⁴⁴⁵ (2003), denen Abel einen „freiere[n] Umgang mit

1439 Ernst 2006, 156

1440 Ezli 2006, 61

1441 Abel u. Zaimoğlu 2006, 164

1442 Ezli 2006, 61 f.

1443 Abel u. Zaimoğlu 2006, 165

1444 Vgl. Tuschick (Hg.) 2000

1445 Vgl. Ljubic et al. (Hg.) 2003

Identitätswürfen¹⁴⁴⁶ attestiert. Die in beiden Bänden beigefügten Materialien zeigen die Autor/innen mehr als Individuen denn als Rollenträger/innen als dies in früheren Migrations-Anthologien der Fall war. Die Identifikation von Protagonist/innen und Autor/innen mit Migrant-Stereotypen ist damit nicht mehr so leicht und dokumentarische Lesarten werden so verhindert.

Als Beispiel für diese jüngste Strömung transkultureller Migrationsliteratur kann z. B. die in „Feuer, Lebenslust!“ (2003) enthaltene Erzählung „Halsaufschneider“¹⁴⁴⁷ von Nicol Ljubić (vgl. Abb. 113) im Unterricht gelesen werden, in der ein junger Mann kroatischer Abstammung von einem ebenfalls ‚jugoslawischen‘ Türsteher nicht in eine Diskothek eingelassen wird. Trotz der anfänglichen Feindseligkeit entwickelt sich eine Freundschaft zwischen den beiden jungen Männern, im Laufe derer der wahre Grund für die Aussperrung zum Vorschein kommt, der jedoch gar nichts mit interkulturellen Konflikten zu tun hat.

Viele Autor/innen mit transnationalen Lebensläufen verwahren sich mittlerweile dagegen, in die ‚Schublade‘ Migrationsliteratur gesteckt zu werden, gerade weil das, auch von literaturwissenschaftlicher Seite, immer noch häufig praktiziert wird. Hannes Schweiger hat die Biographien solcher Autoren im „Kritischen Lexikon zur Gegenwartsliteratur“ (KLG) und im „Internationalen Biographischen Archiv“ (IBA) gesichtet und dabei unter der Rubrik ‚Nation‘ (nicht etwa ‚Staatsangehörigkeit‘, ‚Herkunft‘, ‚Sprache(n)‘ etc. – Kategorien, die immerhin auch denkbar wären) in vielen Fällen bemerkenswerte Unstimmigkeiten festgestellt:

[...] im Fall von Michael Stavarić ist ‚Tschechische Republik‘ zu lesen [...], obwohl der Autor vor über 30 Jahren im Alter von 7 Jahren nach Österreich eingewandert ist und seit langem die österreichische Staatsbürgerschaft besitzt.¹⁴⁴⁸

Das zeigt, dass viele Autoren mit Migrationshintergrund immer noch auf ihre ethnischen Wurzeln reduziert werden, eine „Mehrfachzugehörigkeit“¹⁴⁴⁹ wird kaum in Erwägung gezogen. Dasselbe gilt für die Lektüre ihrer Texte, die mit dem Etikett ‚Migrationsliteratur‘ versehen und somit Komplexitätsreduktiv-monosemierend und alterisierend gelesen werden, statt sie, wie Schweiger vorschlägt und wie dies sonst bei literarischen Texten üblich ist, „als deutschsprachige Texte, die in je unterschiedliche und – je nach Text – spezifische

1446 Abel 2006b, 241

1447 Ljubic 2003

1448 Schweiger 2012, 18

1449 ebd., 22

kulturelle, literaturhistorische und poetologische Kontexte gestellt werden können¹⁴⁵⁰ zu betrachten:

In den Besprechungen zu [Julia Rabinovichts, *Anm. v. M.P.*] ‚Spaltkopf‘ ist immer wieder die Rede vom autobiographischen Gehalt. Wird aber die Lebensgeschichte Mischkas, so wie jene der Autorin, nur mit Blick auf die Migrationserfahrung gelesen, so werden eine Reihe anderer Aspekte des Textes wie auch der Biographie der Autorin ausgeblendet und der Blick auf Gemeinsamkeiten mit Romanen ähnlicher Thematik, die von AutorInnen ohne sogenannten Migrationshintergrund stammen, wird verstellt.¹⁴⁵¹

Das Problem, dass Migrationsliteratur oftmals nur über die Autorenbiographie definiert wird, hat auch zur Folge, dass Migrations-Autor/innen häufig einen ‚problematischen Bonus‘¹⁴⁵² im Kulturbetrieb erhalten, weil es als ‚politisch korrekt‘ gilt, Migrationsliteratur positiv zu besprechen. Transkulturelles Schreiben ist in Mode: So attestiert der Literaturwissenschaftler Martin Hielischer in einem Beitrag zur renommierten literaturwissenschaftlichen Fachzeitschrift ‚text+kritik‘ der Migrationsliteratur relativ pauschal, sie habe eine ‚Lust am Erzählen‘¹⁴⁵³ und strahle eine ‚Sinnlichkeit‘¹⁴⁵⁴ aus, die die blutarme und akademisch geprägte nicht-migrantische deutsche Literatur nicht aufbringe. In eine ähnliche Richtung gehen Feridun Zaimoğlu Invektiven gegen die neuere deutsche ‚Knabenwindelprosa‘¹⁴⁵⁵ und Maxim Billers bekanntes Diktum über die (deutsche) ‚Schlappschwanz-Literatur‘¹⁴⁵⁶ der Gegenwart.

Eine Analyse von Klappentexten und Buchbesprechungen, die auch im Unterricht erfolgen kann, dürfte ein ähnliches Ergebnis bringen: Dass nämlich Migrationsthemen, insbesondere migrantische Autorbiographien als Marketinginstrument herangezogen werden, um literarische Werke zu bewerben, dass jedoch die Texte vieler beworbener Autoren und Anthologien – ästhetisch gesehen – nicht ganz so spannend sind wie es die im Paratext abgedruckten biographischen ‚Teaser‘ versprechen. Ein m. E. prominentes Beispiel dafür ist der brasilianische Autor Zé do Rock, der seit den 1990er Jahren in Deutschland lebt und dessen Texte sowohl literaturwissenschaftliche als auch literaturdidaktische Beachtung finden.¹⁴⁵⁷ 2013 wurde dieser Autor zum

1450 ebd., 26

1451 ebd., 24

1452 Rösch 1998, 1

1453 Hielscher 2006, 199

1454 ebd., 200

1455 Zaimoğlu 18.11.1999

1456 Biller 13.04.2000, 5

1457 Vgl. Pflugmacher 2006; vgl. Reeg 2014; vgl. Fuechtner 2008

Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb eingeladen und entfachte dort kontroverse Diskussionen. Die Literarizität seiner Texte wurde von einigen Juroren hervorgehoben, von anderen jedoch massiv in Zweifel gezogen. Insgesamt schien jedoch eine gewisse Zurückhaltung bei allen Juroren zu herrschen, einen Autor mit Migrationshintergrund, der nicht in seiner Muttersprache schreibt, allzu hart anzufassen. Sowohl die Lesung als auch die anschließende Diskussion der Kritiker über den Text sind im Internet aufrufbar.¹⁴⁵⁸ Die Schüler/innen werden durch die Rezeption dieser Videosequenzen zu einem literaturkritischen Werturteil über den in Klagenfurt vorgetragenen Text *Zé do Rocks* angeregt, unter Rückgriff auf dessen Biographie und (Selbst-)Inszenierung, die auf seiner Homepage, aber auch auf Verlagsseiten, Klappentexten und in verschiedenen Rezensionen und Autorenporträts, die ebenfalls im Internet zu finden sind, ausgestellt ist.¹⁴⁵⁹ In einem weiteren Schritt kann dieses Werturteil über *Zé do Rocks* Text zu der Frage führen: ‚Was ist (für mich) Literatur (und was nicht)? Das Feuilleton jedenfalls vermied im Anschluss an *Zé do Rocks* Klagenfurt-Auftritt i. d. R. eine eindeutige Stellungnahme zur ästhetischen Qualität seines Texts und einigte sich im Großen und Ganzen darauf, diesen – gewissermaßen außer Konkurrenz – als launige Einlage und Auflockerung des sonst allzu ernsten Literaturbetriebs zu sehen.¹⁴⁶⁰

4.14 Schulbuchanalyse

4.14.1 Analysekriterien

In der folgenden Schulbuchanalyse werden die ausgewählten Lehrwerke im Hinblick auf die zentralen Fragen untersucht, die im Theorieteil dieses Kapitels aufgeworfen wurden.

Es soll zunächst ein Augenmerk darauf liegen, ob und inwieweit grundlegende *Probleme der Literaturtheorie und Verfahren der Textinterpretation* in den betreffenden Unterrichtsmedien thematisiert und auf konkrete Textbeispiele angewandt werden. Des Weiteren stellt sich die Frage, welche Interpretationsmethoden den Schüler/innen in Musteranalysen, Übungsbeispielen oder Interpretationsanleitungen vermittelt werden: Findet vorwiegend werkimmanente

1458 Vgl. <http://archiv.bachmannpreis.orf.at/bachmannpreis.eu/de/multimedia/4401/> (Stand 22.11.2022)

1459 Vgl. <http://zedorock.net/indexd> (Stand 22.11.2022)

1460 Vgl. z. B. Walder 05.07.2013; vgl. Klauhs 05.07.2013

Interpretation statt oder wird auch kontextualisiert? Ist Kontextualisierung ein bloßes Additum oder integraler Bestandteil der Interpretationsarbeit?

Die ausgewählten Unterrichtsmedien werden auch daraufhin betrachtet, ob sie basale Aspekte literarischer Kommunikation behandeln: Wird *Literatur als Kommunikationsform* thematisiert, respektive das Schreiben und Lesen von Literatur und die damit verbundenen Fragen und Probleme? Wird konsequent zwischen Autor und Erzähler beziehungsweise lyrischer Sprechinstanz unterschieden und wird diese Unterscheidung auch reflektiert und begründet?

Zusätzlich wird der Frage nachgegangen, inwieweit und in welcher Form *historische* Kontextualisierung literarischer Primärtexte stattfindet. Kommt dabei der Autor, kommen *biographische und autobiographische Texte* über ihn und von ihm ins Spiel, wird die Entstehungsgeschichte des Textes dargestellt, etwa durch einen Vergleich verschiedener Fassungen? Nehmen die Schüler/innen so die produktionsorientierte Perspektive des Autors ein oder werden literarische Texte rein epochenbezogen kontextualisiert, d. h. werden sie kategorisch in ‚Epochenschubladen‘ gesteckt? Erschöpft sich die Funktion des Autors, wie es Michel Foucaults Autorschaftskonzept entspricht, in der Ordnung des literarischen Diskurses („Funktion Autor“¹⁴⁶¹)? Wird in den untersuchten Lehrwerken ein Absuchen von Texten nach Epochenmerkmalen propagiert oder geraten Autoren auch als Individuen in den Fokus der Interpretation? Ist autobiographisches Schreiben ein Thema und wird auf die Probleme autobiographischer Lektüren eingegangen? Werden Autor/innen wie Franz Kafka, Thomas Bernhard oder Christa Wolf, die einen ‚autobiographischen Raum‘¹⁴⁶² (Philippe Lejeune) aufspannen, naiv ‚biographistisch‘ gelesen oder wird im Gegenzug die Rezeptionsgeschichte solcher Autor/innen kritisch beleuchtet? Werden Spannungen und Widersprüche zwischen ‚Leben und Werk‘ von politisch und sozial engagierten Autor/innen in den Blick genommen?

Darüber hinaus wird untersucht, welche *kontextualisierenden Materialien und Text-Aufgaben-Arrangements* in den betreffenden Lehrwerken auftauchen. Welcher Art sind die Materialien, die für eine ‚materialgestützte Interpretation‘ zur Verfügung gestellt werden? Wirken die Kontexte eher monosemierend im Sinne vorab intendierter Deutungen? Beschreiten die Materialien also einen Mittelweg zwischen Erschwerung und Limitierung des Verstehens? Werden die Begleittexte durch „reine Deduktion“¹⁴⁶³ (z. B. Infokästen) dem literarischen

1461 Foucault 2000, 215

1462 Lejeune 1994

1463 Leubner 2013, 114

Text ‚aufgepopft‘ oder besteht für die Schüler/innen die Möglichkeit „induktive[n] Lernen[s] mittels Vergleich“¹⁴⁶⁴, etwa der Auswahl aus mehreren Kontexten? Werden Textualität, Medialität und Historizität der Begleitmaterialien reflektiert? Werden Kontexte lediglich als ‚Häppchen‘ dargeboten oder gibt es vertiefende Text-Aufgaben-Arrangements mit Kontexten, die die Imagination der Lernenden anregen? Kommen nur Print-Texte vor oder finden auch andere Medien Eingang in den Kontextualisierungsvorgang, z. B. Bilder?

Die Schulbuchanalyse befasst sich auch mit *Wertungsaufgaben*, die in den analysierten Schulbüchern auftauchen. Sind diese Aufgaben, wie Abraham es empfiehlt (vgl. Kap. 4.7), perspektivisch? Welche Perspektiven werden vorgeschlagen? Werden die Unterschiede zwischen heteronomer und autonomer literarischer Wertung reflektiert oder wird im Gegenteil versucht, mittels „Textverhören“¹⁴⁶⁵ einem pseudo-objektiven und -philologischen Ideal des Interpretierens nachzueifern? Werden im Rahmen literarischer Wertungspraxen Kanonfragen angesprochen und werden die Schüler/innen dazu angeregt, eigene Bewertungspraxen, auch in Bezug auf andere Medien der Popkultur, zu hinterfragen? Findet eine Untersuchung wertender Textsorten, etwa Rezensionen, im Hinblick auf ihre sprachlichen und thematischen Spezifika bzw. kommunikativen Funktionen hin statt? Sollen die Schüler/innen sowohl literarische Texte als auch deren Wertungen und Kritiken als Positionierungsakte im literarischen Feld lesen und geraten ökonomische Implikate literarischer Wertungen in den Blick?

4.14.2 Literaturtheorie und Verfahren der Textinterpretation

In „Texte, Themen und Strukturen“ werden in den Methodenkapiteln „Kurzprosa lesen und verstehen“¹⁴⁶⁶ und „Analysierendes/Interpretierendes Schreiben“¹⁴⁶⁷ verschiedene „werkübergreifende Methoden“¹⁴⁶⁸ der literarischen Textanalyse kurz beschrieben. Die Darstellung im Buch folgt der „rein deduktiven Methode“¹⁴⁶⁹, bei der nur deklaratives Wissen vermittelt wird, ohne dieses konkret an Textbeispiele rückzubinden. Es bleibt fraglich, was die Schüler/innen damit anfangen sollen. Genannt werden die „[l]iteraturgeschichtliche

1464 ebd., 115

1465 Abraham 1994, 76; 61 ff.

1466 Vgl. Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 22 ff.

1467 ebd., 550 ff.

1468 ebd.

1469 Leubner 2013, 11

[...], [m]entalitätsgeschichtliche [...], [r]ezeptionsästhetische und rezeptionsgeschichtliche [...], [b]iographische/psychoanalytische [...], [l]iteratursoziologische Methode¹⁴⁷⁰. Die literatursoziologische Methode folgt dabei einem nach gegenwärtigem literaturtheoretischem Forschungsstand veralteten Basis-Überbau-Schema. Im Methodenkapitel von „Texte, Themen und Strukturen“ namens „Kurzprosa lesen und verstehen: Gibt es eine richtige Interpretation? – Methoden des Verstehens“¹⁴⁷¹ wird auf die grundsätzliche Subjektivität und Pluralität der Interpretation(en) literarischer Texte hingewiesen. Auch das Normproblem schulischer Interpretation kommt in den hierzu abgedruckten Essays von Günther Grass und Martin Walser zur Sprache. Leider wird diese Erkenntnis im Folgenden nicht mehr aufgegriffen, denn die anschließend abgedruckten Schüler/innen-aufsätze folgen, wie übrigens in allen untersuchten Lehrwerken, einem pseudo-objektiven Ideal und beinhalten daher nur wenig Subjektives (wenn, dann in Einleitung oder Schluss).

In „Facetten“ werden die Schüler/innen an zwei Stellen sogar ermahnt, zu überprüfen, ob sie auch genügend Fachwörter benutzt haben.¹⁴⁷² Die dort zu lesenden Musteraufsätze bewegen sich, um jenes angestrebte pseudo-objektive Ideal zu erreichen, über dem üblichen Schüler/innen-niveau und sind allein daher als problematisch anzusehen. „Facetten“ hat von allen untersuchten Deutschlehrwerken den ausgeprägtesten literaturtheoretischen Schwerpunkt. An mehreren Stellen werden literaturtheoretische Positionen entfaltet: So nennen die Autoren im Methodenkapitel „Erzählende Texte untersuchen und verstehen“ den „werkimmanenten [...], biographischen [...], leserorientierten [...], literaturhistorischen Ansatz“¹⁴⁷³, ohne dass diese Ansätze jeweils erklärt würden. Es erfolgt allerdings ein Querverweis zum Kapitel „Reflexionen über Literatur“, wo ähnliche Verfahren, nur anders titulierte, knapp erläutert und auf einen Kafka-Text angewandt werden.¹⁴⁷⁴ Die Schüler/innen bekommen hier aber nur ‚Interpretationsprodukte‘ zu Gesicht, der Interpretationsprozess bleibt im Dunkeln. Es käme jedoch darauf an, Schüler/innen prozedurales und methodisches, mithin auch metainterpretatorisches Wissen zu vermitteln, das sie befähigt, eine „leserorientierte“, „biographische“ oder „literaturhistorische“ Interpretation eines Textes vorzunehmen bzw. kritisch zu hinterfragen. Auch

1470 Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 557 ff.

1471 ebd., 20 ff.

1472 Vgl. Bialkowski et al. 2002, 43; 85

1473 ebd., 105

1474 ebd., 405

„Facetten“ bleibt hier defizitär. Im genannten Kapitel „Reflexionen über Literatur“ werden zwar die Begriffe „Hermeneutik“ und „Textintention“¹⁴⁷⁵ anhand zweier literaturtheoretischer Texte ausführlich diskutiert, doch auch hier fehlen entsprechende Anwendungsbeispiele.¹⁴⁷⁶ Letztlich bleibt es in „Facetten“ bei der theoretischen Nennung und teilweisen Reflexion relativ vieler unterschiedlicher, die Schüler/innen teils verwirrender literaturtheoretischer Begriffe und Konzepte, die die Lernenden vermutlich kaum operationalisieren können. Wie „Texte, Themen und Strukturen“ beinhaltet „Facetten“ zwar einige metainterpretatorische Texte, die allerdings viel zu wenig an konkrete Primärtextbeispiele rückgebunden sind.

In „deutsch.kompetent“ findet sehr wenig Metareflexion literarischen Interpretierens statt. Literaturtheoretische und metareflexive Fragen werden dort, wenn überhaupt, eher integrativ und primärtextbezogen besprochen (vgl. dort z. B. Kap. „Wie kommt Literatur zustande?“¹⁴⁷⁷). Letzteres ist zwar prinzipiell zu begrüßen, dennoch sind „deutsch.kompetent“ mangelnde/r literaturtheoretische/r Tiefgang und Systematik zu bescheinigen. Probleme der Literaturinterpretation müssten dort grundsätzlicher diskutiert werden.

„Deutschbuch“ hat ein sehr enges, rein schulbezogenes Verständnis von Interpretation (vgl. dort Kap. „Schreiben über Literatur“¹⁴⁷⁸). Es fasst Interpretation sehr einseitig als argumentatives und erörterndes Verfahren auf, was sich an den Begriffen „Stoffsammlung“¹⁴⁷⁹, „Gliederung“¹⁴⁸⁰ etc. zeigt. Erörternde Interpretation ist aber nach Thomas Zabka nur eine von mehreren konventionalisierten Formen der Literaturinterpretation.¹⁴⁸¹ Das Ziel der Interpretation ist es hier, dass der Interpret seine Thesen für andere plausibel macht und diese überzeugt. Außerdem legt „Deutschbuch“ sehr großen Wert auf die Kohärenz („Schlüssigkeit“¹⁴⁸²) der Argumentation. Dahinter verbirgt sich das

1475 ebd., 403 f.

1476 In einem Überblickstext über „Methoden der Interpretation“ (ebd., 402 ff.) werden Autorintention, werkimmanente, positivistische und rezeptionstheoretische Deutung kurz erklärt, aber ebenfalls sehr abstrakt und ohne konkrete Beispiele. Besonders die Rezeptionstheorie könnte man anhand von Interpretationsbeispielen aus verschiedenen Epochen gut konkretisieren.

1477 Einecke u. Nutz (Hg.) 2009, 348

1478 Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011a, 30 ff.

1479 ebd., 35

1480 ebd., 36

1481 Vgl. Zabka 2003, 28 ff.

1482 Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011a, 31

klassisch-hermeneutische Konzept, das in „Deutschbuch 12“ explizit genannt und beschrieben wird – aber immer noch rein deskriptiv und ohne Textbeispiele.¹⁴⁸³ Darüber hinaus werden die Schüler/innen in „Deutschbuch 12“ über die Existenz verschiedener literaturtheoretischer Konzepte informiert, doch auch das bleibt deklaratives Wissen, das vermutlich kaum angewandt werden kann.¹⁴⁸⁴ Auch die sehr sinnvolle begriffliche Unterscheidung zwischen „Textbeschreibung“, „Textdeutung“ und „Textbewertung“, die eingangs von „Deutschbuch 11“ vorgenommen wird,¹⁴⁸⁵ müsste, wenn schon nicht anhand von Beispielen erläutert, so doch zumindest im Lauf des Lehrwerks noch einmal aufgegriffen werden. Dies geschieht jedoch nicht.

Im „neue[n] Literaturbuch“ fehlt eine (kritische) Metareflexion interpretatorischen Handelns gänzlich – abgesehen von drei kurzen gattungsspezifischen Handlungsanleitungen zur Interpretation in Band 2. Auch literaturtheoretische Positionen werden nicht explizit entfaltet.

In den meisten untersuchten Lehrwerken sollen die Schüler/innen im Unterricht – so ist es in den Methodenkapiteln von „Texte, Themen und Strukturen“ zu lesen – bei der Analyse lyrischer, epischer und dramatischer Texte zunächst auf textimmanenter Basis eine erste Deutungshypothese formulieren.¹⁴⁸⁶ Die folgende Interpretation geschieht dann ebenfalls textimmanent und versucht, diese Deutungshypothese anhand des Textes zu überprüfen. Erst am Schluss soll der Text ‚überschritten‘ und im Hinblick auf historische oder sonstige Kontexte gedeutet werden. Auch „Facetten“ folgt dieser Reihenfolge (vgl. im Kapitel „Texte schreiben“: „Deutende, interpretierende, wertende Texte“¹⁴⁸⁷). Eine solche Vorgehensweise ist jedoch realitätsfern, vor allem, wenn Schüler/innen bereits literaturgeschichtliches Vorwissen besitzen. „Deutsch.kompetent“ geht hier – zumindest theoretisch – einen etwas anderen Weg: Am Rand und zu Beginn der vorkommenden Primärtexte stehen meistens Verweise auf das *Online-Autorenlexikon*. Es liegt aufgrund dieses Layouts nahe, dass die Schüler/innen den betreffenden Text mit einem biographisch-literaturhistorischen Vorverständnis rezipieren. Die lebensferne Reihenfolge ‚subjektive Deutungshypothese – textimmanente Analyse – Kontextualisierung‘ ist somit nicht einzuhalten.¹⁴⁸⁸ Konterkariert wird das didaktische Arrangement von „deutsch.kompetent“,

1483 Vgl. Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011b, 37

1484 ebd., 36 f.

1485 Vgl. Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011a, 31

1486 Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 550 ff.

1487 Bialkowski et al. 2002, 43

1488 Wenn wir im Alltag Kontextwissen haben, dann bringen wird das schon während der Erstrezeption ein. In Museen, in Theateraufführungen wird *vorher* eine

das kontextuelles Vorwissen gezielt generiert und einbezieht, allerdings durch Aufgaben- und Aufsatzbeispiele von Schüler/innen, bei denen dann doch wieder das klassische Schema ‚subjektive Deutungshypothese – textimmanente Analyse – Kontextualisierung‘ exekutiert wird. Auch das Schaubild im Methodenkapitel „Erzähltexte analysieren und deuten“ („deutsch.kompetent/ Einführungsphase“)¹⁴⁸⁹ führt „textüberschreitende Aspekte“ nur als eine von sieben Aspektgruppen auf, die bei der Analyse literarischer Texte eine Rolle spielen. Dies steht in merkwürdigem Gegensatz zum Gesamtkonzept des Buches, das in breit angelegten literaturgeschichtlichen Kapiteln viele Kontexte enthält und historischer Kontextualisierung eine sehr große Bedeutung zumisst.

Auch „Deutschbuch“ zielt in seinen Methodenkapiteln auf die die Aktivierung von individuellem Vorwissen ab, der Interpret wird also nicht als *tabula rasa* betrachtet. Dieses Vorwissen soll bei der sog. „Stoffsammlung“ (s.o.) *idealerweise* in biographische oder literaturgeschichtliche oder sonstige Zusammenhänge eingeordnet, also kontextualisiert werden. Literaturhistorische Referenzen sind hier allerdings nur Epochenkonzepte, sodass ein Absuchen des Gedichts auf Epochenmerkmale zu befürchten ist und jene oben bereits genannte Gefahr besteht, die Abraham für schulisches Interpretieren sieht: dass nur festgestellt wird, dass es sich z. B. um ein romantisches Gedicht handelt, was man aber auch von vielen anderen Texten behaupten könnte, und man weder der Eigenart des Textes noch der des Lesenden respektive der/des Autor/in gerecht wird.¹⁴⁹⁰ Auch „Deutschbuch“ scheint seinen eigenen theoretischen Ansprüchen *in puncto* Interpretation zu misstrauen, denn auch hier folgen – wie in „deutsch.kompetent“ – die abgedruckten Musteraufsätze von Schüler/innen dem klassischen, auf Jürgen Kreft zurückgehenden Schema: ‚subjektive Deutungshypothese – textimmanente Analyse – Kontextualisierung‘. Dieser Reihung schließt sich auch das „neue Literaturbuch“ an, obwohl es wie „deutsch.kompetent“ und „Deutschbuch“ stark auf historische Kontextualisierung setzt und eine Vielzahl von (mehrheitlich didaktisierten) Kontexten enthält. In den Gebrauchshinweisen für beide Bände des „neue[n] Literaturbuch[s]“ (Vorwort, Bd. 1) heißt es, dass in Band 1 *am Ende* jedes Kapitels Hinweise gegeben würden, welche entsprechenden Abschnitte in Band 2, der eine

historische Einführung gegeben, um das zunächst Fremde besser verstehen zu können.

1489 Utheß (Hg.) 2014, 33

1490 Vgl. Abraham 1994, 91

reine Literaturgeschichte darstellt, *zur Vertiefung* gelesen werden sollten/könnten.¹⁴⁹¹ Auch Kontexte literarischer Primärtexte werden in Band 1 fast immer *nach den* literarischen Texten präsentiert und auch im Methodenteil von Band 2 wird Kontextualisierung – die lediglich im Lyrikteil vorkommt – *am Ende*, als Additum – anhand eines Trakl-Gedichtes – kurz demonstriert.¹⁴⁹²

4.14.3 Literarische Kommunikation

Im ersten Kapitel von „Facetten“, „Lesen – Lesen – Lesen“¹⁴⁹³ wird das Lesen an sich etwas naiv gefeiert und (offenbar in Anbetracht seiner Gefährdung) regelrecht beschworen, die Tücken und Probleme des Lesens werden jedoch nicht erwähnt. Es ist auch nicht die Rede von den normativen Aspekten (Wie *darf* man etwas lesen oder interpretieren?) oder von der gesellschaftlichen und feldbezogenen Funktion des Lesens. Auch im ‚Lesekapitel‘ von „Texte, Themen und Strukturen“ („Realität und Fiktion – Kurzprosa lesen und verstehen“¹⁴⁹⁴) wird der literarische Kommunikationsprozess zwischen Autor und Leser/in als solcher nicht reflektiert. Dort steht ausschließlich der Leser im Mittelpunkt, es fehlt die produktionsorientierte Perspektive des Autors (die nicht pauschal gleichzusetzen ist mit handlungs- und produktionsorientierten Interpretationsmethoden). Lediglich ein Auszug aus Max Frischs „Tagebuch beim Lesen“ thematisiert *implizit* die Interaktion zwischen Autor und Leser.

In „Deutschbuch“ werden zwar die drei grundlegenden Größen der literarischen Kommunikationssituation benannt (Autor, Text und Leser¹⁴⁹⁵), auf die Spezifika und Probleme dieser Konstellation wird jedoch nicht näher eingegangen. Der literaturtheoretischen Oberflächlichkeit von „deutsch.kompetent“ und des „neue[n] Literaturbuch[s]“ entspricht auch das gänzliche Fehlen der Reflexion literarischer Kommunikation. Lediglich bei der Analyse epischer und lyrischer Texte wird die literarische Kommunikationssituation implizit betrachtet, wenn die Verdoppelung der Sprechinstanz in der Literatur zwar erwähnt, aber nicht näher diskutiert wird. In „deutsch.kompetent“ werden Erzählhaltungen integrativ im Epochenkontext besprochen (z.B. beim *Realismus*), was grundsätzlich positiv zu bewerten ist, allerdings wird in diesem Zusammenhang das Verhältnis von Autor und Erzähler – ebenso wie die

1491 Vgl. Schacherreiter u. Schacherreiter (Hg.) 2011b, 6

1492 Vgl. Schacherreiter u. Schacherreiter (Hg.) 2011a, 162

1493 Bialkowski et al. 2002, 10 ff.

1494 Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 16 ff.

1495 Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011b, 36

Unterscheidung zwischen lyrischem Ich und Autor – nicht beachtet. „Texte, Themen und Strukturen“ stellt zwar die Erzählkategorien Franz Karl Stanzels vor,¹⁴⁹⁶ erwähnt jedoch die Beziehungen zwischen Autor und Erzähler ebenfalls nicht. Dies wäre am Beispiel Kafkas, dessen Texte an anderer Stelle im Buch dezidiert biographisch gedeutet werden, ein Leichtes. Es wird in „Texte, Themen und Strukturen“ zumindest erwähnt, dass der Autor den Lesenden irgendwie konzeptionalisiert.¹⁴⁹⁷ Auch diesen Umstand könnte man durch (gestaltende) Interpretationsaufgaben für Schüler/innen gut erfahrbar machen. Die umgekehrte Konzeptionalisierung des Autors durch den Lesenden wird in keinem der durchgesehenen Lehrmedien thematisiert.

„Facetten“ weist im Kapitel „Erzählende Texte untersuchen und verstehen“ zwar darauf hin, dass Autor und Erzähler nicht verwechselt werden dürfen,¹⁴⁹⁸ eine weitere Unterscheidung dieser beiden Kategorien findet jedoch nicht statt. Im Folgenden haben zwei Texte von Umberto Eco das Verhältnis von Autor und Leserschaft und somit auch den Prozess der literarischen Kommunikation („Nachschrift zum Namen der Rose“¹⁴⁹⁹, „Textintention“¹⁵⁰⁰) zum Gegenstand. Die Beziehung zwischen Autor und Erzähler kommt jedoch dabei nicht vor, auch bleiben Ecos Überlegungen abstrakt und werden in der Folge (außer am Beispiel seines eigenen Romans) nicht anhand literarischer Primärtexte konkretisiert.

Das Verhältnis von Autor und lyrischem Ich wird in keinem der Lehrwerke grundsätzlich diskutiert. Zwar weisen diese verschiedentlich darauf hin, das ‚lyrische Ich‘ könne, aber müsse nicht mit dem Autor identisch sein, eine analytische Durchdringung und Kategorisierung des Begriffs, wie sie für den Begriff des Erzählers längst gang und gäbe ist, erfolgt jedoch nirgends. Das lyrische Ich bleibt eine nebulöse Größe, wird z. B. in „Texte, Themen und Strukturen“ durch entsprechende Aufgaben vorwiegend ‚identifikatorisch‘ als „Leerdeixis“¹⁵⁰¹ gelesen, eine literaturwissenschaftlich nicht unumstrittene Praxis.¹⁵⁰² Lediglich in „Facetten“ ist vom „Sprecher“ im Gedicht die Rede und von unterschiedlichen „Sprechweisen“¹⁵⁰³. Der Begriff ‚lyrisches Ich‘

1496 Vgl. Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 159

1497 ebd. (Schaubild unten)

1498 Vgl. Bialkowski et al. 2002, 92

1499 ebd., 91

1500 ebd., 404

1501 Spinner 1975, 17

1502 Vgl. Martínez 2002, 378

1503 Bialkowski et al. 2002, 71

kommt nur in Klammern vor, der Sprecher im Gedicht wird eher als Rollen-Ich gedacht, was der von vielen Literaturwissenschaftlern favorisierten quasi-narratologischen Kategorisierung verschiedener Redeweisen im Gedicht schon sehr nahekommt (vgl. Kap. 4.3). In „Texte, Themen und Strukturen“ wird der Begriff ‚lyrisches Ich‘ anhand der Erlebnislyrik des *Sturm und Drang* erklärt,¹⁵⁰⁴ was ein Problem aufwirft, das die Verfasser des Bandes jedoch nicht aufgreifen: den Hiatzwischen Erlebnis und Niederschrift. Dabei wäre dieses Problem für Schüler/innen sehr gut anhand eigener Schreibexperimente und gestaltender Schreibaufgaben nachvollziehbar. Auch eine Präsentation des speziell für die Erlebnislyrik des *Sturm und Drang* maßgeblichen poetologischen Textes von Herder (vgl. Kap. 4.10) erschiene in diesem Fall passend.

4.14.4 Historische Kontextualisierung und Autobiographie

Wie oben gezeigt, wird die historische Kontextualisierung in den meisten Lehrwerken nur als Additum betrachtet, das am Ende der textimmanenten Analyse noch hinzukommen kann. Unter historischer Kontextualisierung wird dabei hauptsächlich die Zuordnung von Autoren zu Epochen verstanden, womit der Autor(name), wie bei Foucault nachzulesen, vor allem eine Ordnungsfunktion im literarischen Diskurs hat („Autorfunktion“). Die damit im schulischen Bereich einhergehende Gefahr wurde bereits mehrfach erwähnt: das Absuchen von Texten nach Epochenmerkmalen und ein Verständnis von Literaturgeschichte, das sich vorwiegend darauf beschränkt, Texte in ‚Epochenschubladen‘ zu stecken und Periodisierungs- und Konstruktionsprobleme literaturgeschichtlicher Narrative auszublenden. So werden etwa in „Deutschbuch“, „deutsch.kompetent“ und „neue[n] Literaturbuch“ Textbeobachtungen an Fontanes Roman „Effi Briest“ (1894) sehr schematisch der realistischen Poetik zugeordnet,¹⁵⁰⁵ obwohl der Roman, wie oben erwähnt, auch romantische Codes enthält.¹⁵⁰⁶ Die Notwendigkeit, Textbeobachtungen bei der Analyse sogleich bestimmten Epochen zuzuordnen, wie dies z. B. in „Deutschbuch“ von Schüler/innen gefordert wird, entfällt allerdings offensichtlich bei Texten der *Gegenwartsliteratur* und jüngsten Literaturgeschichte. Das zugrundeliegende Periodisierungsproblem der Literaturgeschichtsschreibung bezüglich neuerer Literatur wird allerdings in keinem Lehrbuch direkt angesprochen.

1504 Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 43

1505 Vgl. Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011a, 48 ff.

1506 Vgl. Kremer u. Wegmann 1995

In „Facetten“ fehlt ein Absuchen von Texten auf Epochenmerkmale weitgehend, weil dort nicht die klassischen Epochenbegriffe vermittelt werden. Die damit verbundene Chance, den Autor nicht auf seine bloße ‚Autorfunktion‘¹⁵⁰⁷, also die Zuweisung und Gruppierung von Texten zu reduzieren, wird allerdings nicht genutzt, denn es kommen – wie auch literaturgeschichtliche Kontexte im Allgemeinen – kaum (auto-)biographische Texte von/über Autoren vor.

Die Biographie des Autors spielt bei der historischen Kontextualisierung literarischer Texte in allen untersuchten Lehrwerken gegenüber Epochenkonzepten eine eher untergeordnete Rolle. Der Autor hat lediglich Ordnungsfunktion. Das gilt auch für die Selektion von Kontexten. So ist in „Texte, Themen und Strukturen“ zu lesen: „[M]öglicherweise sah Kafka 1911 in Paris im Louvre George Seurats Bild ‚Der Zirkus‘“¹⁵⁰⁸; die Schüler/innen sollen dann intertextuelle Bezüge zwischen dem Bild und Kafkas Parabel „Auf der Galerie“¹⁵⁰⁹ (1919) herstellen. Auf die Problematik einer solchen Vorgehensweise wurde bereits oben verwiesen (vgl. Kap. 4.1). Das Verhältnis von ‚Leben und Werk‘, die Probleme autobiographischen Schreibens werden in den analysierten Deutschbüchern, wenn überhaupt, nur sehr oberflächlich gestreift. Am Ende von „Deutschbuch 12“ im Kapitel „Essayistisches zur Lage heutiger Literatur“¹⁵¹⁰ beklagt der Publizist Frank Schirrmacher, dass es keinen sozialen Roman mehr gebe und dass die Literaten von heute nur noch sich selbst thematisierten.¹⁵¹¹ In das gleiche Horn stößt Juli Zeh im übernächsten Text: Das Ich stehe im Mittelpunkt heutiger Literatur, die Hypertrophie autobiographischer Texte belege das.¹⁵¹² Autobiographisches Schreiben wird allerdings in „Deutschbuch“ weder im engeren Sinne thematisiert noch konkret an literarischen Texten aufgewiesen. Das gilt auch für alle anderen untersuchten Lehrwerke bis auf das „neue Literaturbuch“, wo ein Kapitel mit „Geschichten und Gedichte vom ‚Ich‘ – Autobiographisches Schreiben in den siebziger und achtziger Jahren“¹⁵¹³ überschrieben ist. Die Probleme und Spezifika autobiographischen Schreibens und Lesens werden in den Begleitaufgaben und -texten dort jedoch kaum reflektiert.

Bei einigen kanonischen ‚Schulbuchautoren‘ kommt man um eine biographische Kontextualisierung ihrer Texte allerdings aufgrund ihrer

1507 Vgl. Foucault 2000

1508 Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 37

1509 Vgl. Kafka 2002, 251 ff.

1510 Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011b, 298

1511 Vgl. ebd.

1512 Vgl. ebd., 301

1513 Schacherreiter u. Schacherreiter (Hg.) 2011b, 358 ff.

Rezeptionsgeschichte kaum herum: Umso erstaunlicher ist, dass z. B. bei Kafka die biographisch(-ödipale) Lesart bestimmter Texte zwar in allen untersuchten Lehrwerken mit Ausnahme von „Facetten“ zur Disposition gestellt, aber nirgends kritisch hinterfragt wird. Immerhin werden in „Facetten“ und im „neue[n] Literaturbuch“ auch alternative Deutungsmöglichkeiten vorgeschlagen.¹⁵¹⁴

Einen interessanten Text zum Problem autobiographischen Schreibens von Bodo Kirchhoff enthält „Facetten“ im Kapitel „Zur Rolle des Schriftstellers in der Gesellschaft“¹⁵¹⁵. Kirchhoff wirft die Frage auf, ob man heutzutage eine gewisse Authentizität des Schreibens vom Autor erwarten könne und ob dieser nur über sich selbst glaubwürdig zu schreiben in der Lage sei: „[...] was in der Bemerkung einer Kritikerin gipfelte, westdeutsche Autoren nähmen den ostdeutschen die Themen weg, wenn sie über deren Umstände schrieben“¹⁵¹⁶. Egal wie man diese Frage beantwortet – sie führt jedenfalls zu einer weiteren, weitaus grundsätzlicheren Frage nach der autobiographischen Qualität von Literatur, die eben nicht nur eine kleine ‚Sondersparte‘ betrifft, sondern eine sehr große Anzahl, ja vielleicht sogar alle literarischen Werke.¹⁵¹⁷ Dieses fundamentale Problem greift „Facetten“ an dieser Stelle leider nicht auf. Auf sein eigenes, oben erwähntes literarisches Experiment, ein Drama unter dem Pseudonym einer erfundenen, angeblich psychisch kranken Nachwuchsautorin zu verfassen, mit dem er prompt einen Theaterwettbewerb gewann, geht Kirchhoff in diesem Zusammenhang allerdings ebenfalls nicht ein.¹⁵¹⁸

Eine besondere Brisanz entwickelt das Verhältnis von Leben und Werk eines Autors im Fall politisch oder gesellschaftlich engagierter Literatur. Hier wirken sich Spannungen und Widersprüche im besonderen Maße auf die Werkrezeption und das literarische Feld aus. Zwar werden politische, ethische und gesellschaftliche Aspekte des Schreibens in allen untersuchten Lehrwerken (zuweilen implizit) deutlich, weil dort gesellschaftskritische Texte unterschiedlicher Epochen enthalten sind. Eine kritische Würdigung umstrittener Autoren findet jedoch selten statt. Dabei wird Literatur auch für Schüler/innen gerade da besonders spannend, wo sie zum Widerspruch reizt oder wo (vermeintliche) Widersprüche zwischen Leben und Werk offen zutage treten, etwa im Fall von

1514 Vgl. ebd., 259 ff.; vgl. Bialkowski et al. 2002, 405

1515 ebd., 429

1516 ebd.

1517 Vgl. Man 1993a, 132 ff.

1518 Vgl. Schaff 2002, 431; vgl. auch Kap. 4.12

Günther Grass oder Stephan Hermlin. Eine Ausnahme bildet „Facetten“, das sich in einem Schwerpunktkapitel mit Christa Wolf befasst, dabei literarisches Werk und politisches Engagement sowie deren Wechselwirkungen differenziert und kritisch betrachtet, ohne die Schüler/innen zu einem vorschnellen Urteil ‚anzustiften‘.¹⁵¹⁹ Die Exemplarität bestimmter Aspekte des Schaffens von Christa Wolf für Probleme politischen Schreibens und Lesens wird jedoch nicht genügend herausgestellt. Der zögerliche Umgang der meisten Lehrwerke mit politisch und sozial engagierter Literatur hängt wohl einerseits mit der politischen Neutralitätspflicht der staatlichen Schulträger zusammen, andererseits speist er sich aber auch aus einem dominant genie- und autonomieästhetischen Literaturverständnis, das eine politische und soziale Funktionalisierung von Literatur als unzulässig betrachtet.

4.14.5 Kontextualisierende Materialien und Text-Aufgaben-- Arrangements

In „Texte, Themen und Strukturen“ gibt es zu Christa Wolfs „Kassandra“¹⁵²⁰ eine ‚materialgestützte‘ Interpretationsaufgabe.¹⁵²¹ Es werden zwei Materialien zur Verfügung gestellt: Ein Auszugs aus Wolfs „Arbeitstagebuch“ zu Kassandra und ein politisch-essayistischer Zeitungstext über den Kalten Krieg. Beispielfhaft wird den Schüler/innen dann demonstriert, wie Kontextualisierung aussieht: In einer Tabelle sollen die Lernenden in drei Spalten („Aspekte des Kalten Krieges“, „Zitate aus Arbeitstagebuch“, „Parallelen zu Kassandra“¹⁵²²) Stellen aus den drei Texten eintragen, die jeweils aufeinander zu beziehen sind. Obwohl dies ein durchaus mögliches und legitimes Vorgehen ist, wird dabei ein Aspekt außer Acht gelassen: Die beiden Materialien wirken von vornherein rezeptionssteuernd und bedeutungslimitierend, indem sie die Bedeutung des äußerst komplexen literarischen Textes einseitig auf „Aspekte des Kalten Krieges“ fokussieren. Eine (u. U. größere) Auswahl an heterogenen Materialien wäre nicht nur lebensnäher (auch im Alltag müssen bei der Rezeption von Texten ‚passende‘ Kontexte ausgewählt werden), sondern würde auch der Polysemie des literarischen Textes eher entsprechen. Didaktische Arrangements aus Primärtexten und heterogenen Kontexten, aus denen die Schüler/innen auswählen sollen, finden sich jedoch in keinem der untersuchten Lehrwerke. Auch

1519 Vgl. Bialkowski et al. 2002, 378 ff.

1520 Vgl. Wolf 1996

1521 Vgl. Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 55

1522 Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 557

auf Widersprüche zwischen Text und Kontext, auf ungewöhnliche, provokative Kontexte, z. B. Aporien von Leben und Werk, gerade politisch engagierter Autoren wie Christa Wolf, stößt man selten. Bei der Auswahl von kontextualisierenden Materialien wird vorwiegend darauf geachtet, dass diese zu einer bestimmten Deutung führen, die mit kanonischen Lesarten bestimmter Texte oder mit kanonischen literaturgeschichtlichen Narrativen konformgehen. Es soll eine ‚stimmige‘ Deutung herauskommen im Sinne des in den Methodenkapiteln aller betrachteten Lehrwerke dominanten, klassisch-hermeneutischen Interpretationskonzepts. Dekonstruktive Zugangsweisen zu literarischen Texten mittels divergenter Kontexte kommen in keinem der Lehrwerke vor.

Eine weitere Beobachtung lässt sich in allen betrachteten Schulbüchern machen: Kontextualisierende Materialien, also vor allem poetologische, autobiographische und literaturhistorische Quellentexte, zum Beispiel Immanuel Kants „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“¹⁵²³ (1784), werden in den betreffenden Lehrwerken mit den in unmittelbarer Nachbarschaft stehenden literarischen Primärtexten kaum durch sinnvolle Aufgaben verbunden. Insofern kann man nicht wirklich von ‚materialgestützten‘ Aufgaben sprechen. Meistens, wie etwa in „Facetten“, leiten nur sehr allgemein formulierte Impulse und Anregungen eine Kontextualisierung an. Die dabei verwendeten Operatoren sind sehr unbestimmt gehalten: ‚Vergleichen Sie...‘, ‚Setzen sie in Beziehung...‘ etc. Ein Verdacht drängt sich auf: Wie genau Kontextualisierung funktioniert, wissen die Autoren offenbar selbst nicht so genau. Die oben beschriebene, etwas simple Idee, anhand einer Tabelle Parallelen zwischen Text und Kontext herzustellen, zeugt davon, ist aber zumindest ein konkreter Versuch. Oft fehlen auch Erschließungsfragen für die kontextualisierenden Materialien. Dabei müssen diese erst selbst genau verstanden werden, damit sie für eine Kontextualisierung fruchtbar gemacht werden können.¹⁵²⁴

Alle untersuchten Lehrbücher ziehen vorwiegend ideen- und politikgeschichtliche Texte als Kontextualisierungsmaterialien literarischer Texte heran. Poetologische Texte, die auch häufig vertreten sind, werden in der Regel ideengeschichtlich und nicht feld- oder systemtheoretisch gelesen. Dem entspricht, dass das ‚literarische Leben‘ und die Eigendynamik des literarischen Feldes bei der Darstellung literaturhistorischer Zusammenhänge kaum berücksichtigt werden. Die literatursoziologische Wende, die seit der Rezeption der

1523 Vgl. Kant 1784

1524 Auf die Blindheit der meisten Schulbücher im Hinblick auf die Textualität und Medialität historischer Sachtex-te/Quellen wurde ja bereits hingewiesen.

Feldtheorie Pierre Bourdieus in der Literaturwissenschaft stattgefunden hat, wird somit nicht mitvollzogen.

Sowohl „Texte, Themen und Strukturen“ als auch „Facetten“ setzen bei der Kontextualisierung literarischer Texte auf (sehr) kurze Begleittexte/Textauszüge. Vielleicht ist das bei „Texte, Themen und Strukturen“ dem Anspruch geschuldet, einen Durchlauf durch die ganze Literaturgeschichte zu schaffen, „Facetten“ hingegen hat gar keinen solchen enzyklopädischen Anspruch, dennoch beinhaltet es (vielleicht auch durch den interkulturell-globalen Fokus) zu viele und zu breit gestreute Primärtexte, die nicht ausreichend vertieft behandelt oder kontextualisiert werden. Kontextualisierende Texte sind in „Facetten“ oft nur Randbemerkungen und kurze Informations-Häppchen, aus denen die Schüler/innen (wohl mittels Vorwissen oder Recherche) Zusammenhänge mit dem literarischen Text konstruieren sollen. Eine solche ‚Häppchen-Didaktik‘ führt jedoch allenfalls zu oberflächlichen, ephemeren Erkenntnissen und nicht zum Aufbau metareflexiver oder prozeduraler Kompetenzen für die Deutung und Einordnung literarischer Texte. Dazu braucht es komplexere, vertiefende Textarrangements, die induktives Lernen ermöglichen. Ausnahmen bilden – wie bereits in Kap. 4.14.4 und 3.6.3 erwähnt – das Schwerpunkt-Kapitel über Christa Wolf in „Facetten“ und die „Literaturstation“ über Heinrich Heine in „Texte, Themen und Strukturen“.¹⁵²⁵ Hier ist Raum für ein vertieftes Porträt der/des Autor/in, die/der hier nicht zur bloßen ‚Funktion‘ degradiert wird, sondern als individuelle Person in den Blick gerät, die am literarischen Leben teilnimmt, unter bestimmten Umständen schreibt etc. Die Materialien und Begleittexte eröffnen imaginative und identifikatorische Spielräume, die sich in gestaltenden Interpretationsaufgaben manifestieren: z. B. in Anlehnung an Heine „[e]in Reisebild verfassen – [e]ssayistisch schreiben“¹⁵²⁶. In der Aufgabenstellung wird nicht nur der Stil des historischen Vorbildes einbezogen, sondern auch die Produktionsperspektive der/des historischen Autor/in.

Merkwürdig in „Texte, Themen und Strukturen“ und „Facetten“ ist auch, dass beide Lehrwerke, obwohl sie eine Vielzahl historischer Kontexte (wenn auch oft nur in ‚Häppchen-Form‘) beinhalten, in den Methodenkapiteln fast ausschließlich textimmanente Interpretation praktizieren.

In „Deutschbuch“ sind ebenfalls zusätzlich zu den literarischen Primärtexten eine große Menge historisch kontextualisierender Materialien und Quellen abgedruckt. Die starke Kontextualisierung durch didaktisierte

1525 Vgl. Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 351 ff.

1526 ebd., 358

literaturgeschichtsschreibende Texte ist ein weiteres Spezifikum von „Deutschbuch“, vor allem aber des „neue[n] Literaturbuch[s]“. Es handelt sich dabei um eine zweiseitige Angelegenheit, denn einerseits erscheinen hinführende Begleittexte sinnvoll und sogar notwendig, wenn z. B. Auszüge aus umfangreicheren Werken vorkommen oder die historische Alterität der Primärtexte zu eklatant erscheint, andererseits wird die Rezeption der Primärtexte durch den didaktisierten Begleittext oft von vorneherein bereits sehr stark gelenkt. So sind schon die Kapitelüberschriften im „neue[n] Literaturbuch“ z. T. sehr rezeptionssteuernd, z. B. wenn Heinrich Heine dort als „Romantiker oder Zyniker“¹⁵²⁷, Liebesdichter oder politischer Kritiker bezeichnet wird. Individuelle Lesarten seitens der Schüler/innen werden dadurch möglicherweise von vornherein verhindert. Einen ergebnisoffeneren Zugang verfolgt in diesem Fall „deutsch. kompetent“: Auch hier gibt es sehr viel Kontextualisierungsmaterial literarischer Texte, dessen Auswahl jedoch divergenter und weniger monosemierend im Sinne (schul-)kanonischer Lesarten literarischer Texte und literaturhistorischer Narrative ist und das insofern häufig zu einem jeweils „Anders- und Reicher-Verstehen“¹⁵²⁸ führt, wie dies in Hans-Georg Gadamer's hermeneutischem Konzept intendiert ist,¹⁵²⁹ bisweilen aber vielleicht auch zu einer zu großen Komplexität des Interpretationszusammenhangs.

Sowohl das „neue Literaturbuch“ als auch „Deutschbuch“ setzen hier andere didaktische Prioritäten. Ihnen geht es mehr um eine objekt- und normorientierte Vermittlung von Literaturgeschichte anhand literarischer Texte und Kontexte als um subjektorientiertes, vertieftes Verstehen und die individuelle Bedeutsamkeit literarischer Texte. Die starke Kontextualisierung literarischer Werke sowohl durch Quellen als auch durch didaktisierte literaturhistoriographische Texte in beiden Lehrwerken ist insofern eine Form der Rezeptionssteuerung. Das Grundprinzip ist dabei, Epochenmerkmale an Texten aufzuweisen oder Texte im Lichte bestimmter kanonischer Kontexte zu deuten, die als exemplarisch und paradigmatisch für ein bestimmtes Epochenkonzept betrachtet werden (z. B. Friedrich Schillers „Über Anmut und Würde“¹⁵³⁰ (1793) oder Johann Joachim Winckelmanns „Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst“¹⁵³¹ (1755)). Die Eigenart der Texte

1527 Schacherreiter u. Schacherreiter (Hg.) 2011b, 178

1528 Friedrich Schleiermacher in seiner Akademie-Rede „Über den Begriff der Hermeneutik“, zit. n. Strube 1999, 151

1529 Vgl. Gadamer 1960

1530 Schiller 1947

1531 Vgl. Winckelmann 1969

und Autoren geht darüber jedoch ein Stück weit verloren. Das Konzept sowohl von „Deutschbuch“ als auch des „neue[n] Literaturbuch[s]“ ist also durchaus ambivalent: Einerseits ist es zu begrüßen, dass Texte überhaupt im historischen Kontext betrachtet werden, andererseits ist die Auswahl der Kontexte und die doch sehr stark gesteuerte und vorgegebene Konstruktion von Literaturgeschichte (vgl. dazu auch die in Kap. 3.6.2 erwähnte starke Akzentuierung von Überblickswissen in Form von zusammenfassenden Darstellungen) nicht im Sinne des Grundprinzips selbsttätigen Lernens und des Aufbaus gestalterischer und metareflexiver Kompetenzen. Den Hintergrund des literaturdidaktischen Konzepts von „Deutschbuch“ bildet wohl das bayrische Zentralabitur, bei dem drei von fünf Aufgaben Literaturaufgaben sind.

Bilder kommen als Kontexte literarischer Texte in allen Lehrwerken vor und werden auch bisweilen in Interpretationsaufgaben einbezogen, z. B. mit Texten verglichen. Eine didaktisch reflektierte Vermittlung zwischen Bild und literarischem Text kann dabei jedoch kaum stattfinden, denn ein bilddidaktisches Konzept ist, wie oben in Kap. 3.6.5 bereits erläutert, in keinem der untersuchten Lehrwerke erkennbar. Zunächst müssen ja, um Bilder für den Interpretationsprozess gewinnbringend zu nutzen, diese selbst verstanden und fachkundig analysiert werden. Paradoxe Weise beinhalten die meisten Literaturbücher zwar viele Bilder, aber kein Kapitel zur Bildanalyse. Beim Medium Film ist das Verhältnis umgekehrt: Audiovisuelle Texte lassen sich kaum in Buchform darstellen (es sei denn als *Screenshots*), dennoch gehört ein Kapitel zur Filmanalyse in jedem Literaturbuch mittlerweile zum guten Ton.

4.14.6 Interpretation und Wertung

Gestaltendes Interpretieren hält Abraham für den besten Weg, um Texte für Schüler/innen bedeutsam werden zu lassen und subjektive Involviertheit in den Interpretationsprozess zu initiieren (vgl. Kap. 4.7). Dabei geben die Perspektivierung des Schreibens sowie eine kommunikative Situierung der Aufgabe dieser die gewünschte didaktische Stoßrichtung und dem Schreibprodukt eine stilistische Kontur. Die Nutzung in unserem Kulturkreis vorhandener literaturkritischer Textsorten erscheint Abraham dabei besonders ertragreich, um beide Ziele zu erreichen. Die genannten Aspekte gestaltender Interpretationsaufgaben sind in den untersuchten Lehrwerken jedoch nur zum Teil verwirklicht. Im Fall perspektivischer gestaltender Interpretationsaufgaben bleiben die Schreibperspektiven in aller Regel textintern, lediglich in „deutsch.kompetent“ und „Deutschbuch“ finden sich vereinzelt textexterne Blickwinkel: So sollen in „deutsch.kompetent/Einführungsphase“ die Schüler/innen ein Gespräch

zwischen dem Autor und einer Rezensentin erfinden bzw. die Rezension eines Gedichts, das von einem Migranten stammt, aus der Sicht eines Autors verfassen, der ebenfalls einen Migrationshintergrund hat.¹⁵³² Ein Defizit besteht auch hinsichtlich der Berücksichtigung historisch kontextualisierender Aspekte. Die Einbeziehung von Autor und Literaturgeschichte in gestaltende Interpretationsaufgaben findet nirgends statt, dabei wäre sie ein Leichtes: Historisch und individuell variable Schreib- und Stilformen könnten beispielsweise durch Précis-Schreiben erfasst werden (möglich wäre dies z. B. in „deutsch.kompetent“;: Kapitel „Sprache des Herzens – Epochenstile untersuchen“¹⁵³³), die Konzeptualisierung eines potentiellen Lesers aus der Perspektive des Autors (z. B. Steckbrief) kann dessen Gestaltungsentscheidungen erhellen helfen.

Zwar beinhalten „Texte, Themen und Strukturen“, „deutsch.kompetent“ und „Deutschbuch 11/12“ ein mehr oder weniger kurzes Kapitel zum Thema Literaturkritik, wo Schüler/innen auch mittels entsprechender Schreibaufgaben aufgefordert werden, eigene Literaturkritiken zu verfassen. Zu einer veritablen gestaltenden Interpretation literarischer Texte in Form von Literaturkritiken, wie Abraham sie als alltagsbezogenen Königsweg gestaltenden Interpretierens ansieht, kann dies allerdings kaum führen, weil Literaturkritiken in ihrer inhaltlichen, sprachlichen und kommunikativen Spezifik nicht eingehend genug, sondern nur kurz – ‚im Vorbeigehen‘ – behandelt werden. Es verwundert die Kürze und Konzeption derartiger ‚Wertungskapitel‘. Während das „neue Literaturbuch“ und „Facetten“ literarischer Wertung überhaupt keinen eigenen Abschnitt widmen (allenfalls integriert in andere Kapitel, z. B. im Schwerpunkt Kapitel über Christa Wolf), reserviert „Deutschbuch“ für Literaturkritik gerade einmal eineinhalb Seiten.¹⁵³⁴ Es werden weder die Beziehung zwischen Bewertung und Interpretation beleuchtet noch die kommunikativen Zusammenhänge, stilistischen und sprachlichen Eigenheiten literaturkritischer Texte. Im Abschnitt „Literaturkritik und Kanonbildung – Wertungsfragen“¹⁵³⁵ von „Texte, Themen und Strukturen“ findet sich nur eine einzige Rezension. Auf den Zusammenhang zwischen Wertung und Kanonbildung gehen die Autoren dieses Kapitels zwar ein, aber nur auf synchroner, nicht auf diachroner Ebene. Statt z. B. verschiedene Bewertungen kanonischer Werke aus unterschiedlichen Epochen einander gegenüberzustellen, werden Marcel Reich-Ranickis

1532 Vgl. Utheß (Hg.) 2014, 66

1533 Vgl. Einecke u. Nutz (Hg.) 2009, 172 ff.

1534 Vgl. Finkenzeller u. Schurf (Hg.) 2011b, 302 f.

1535 Schurf u. Wagener (Hg.) 2013, 165 ff.

persönliche literarische Vorlieben aufgezählt und als Kanon ‚verkauft‘. Ökonomische Aspekte literarischer Wertung und damit zusammenhängende literarische Felddynamiken kommen nicht zur Sprache. In „deutsch.kompetent“ wird darauf immerhin oberflächlich Bezug genommen: Das Kapitel „Gute Texte, schlechte Texte – Rezensionen schreiben“¹⁵³⁶ nennt mögliche kommunikative Funktionen, Adressaten und Felddynamiken, die beim Schreiben und Lesen einer Rezension eine Rolle spielen.

Allerdings handelt es sich bei der Anleitung zum Verfassen einer eigenen Rezension, die in „deutsch.kompetent“ an gleicher Stelle zu lesen ist, um ein verkapptes Interpretationsschema, das subjektive Aspekte der Wertung kaum akzentuiert. Auch auf die sprachlichen Spezifika von Rezensionen (vgl. Simone Winko: „Wertsprachen“¹⁵³⁷) wird nur sehr oberflächlich eingegangen. Am Schluss wird eine Checkliste für das Bewerten von Texten vorgestellt, in der der Aspekt der Subjektivität und entsprechenden sprachlichen Gestaltung von Wertungen kaum auftaucht. Bezüglich der Unterscheidung von Wertung und Interpretation macht sich hier das oben erwähnte Theoriedefizit des Lehrwerks (wie auch der meisten anderen analysierten Lehrbücher) erneut bemerkbar.

Dass sämtliche der untersuchten Lehrwerke dem Thema *literarische Wertung* so wenig Beachtung schenken, entspricht der Marginalisierung des ‚literarischen Lebens‘ in den literaturhistorischen Kapiteln aller betrachteten Schulmedien. Eine feldtheoretische und moderne literatursoziologische Perspektive auf Texte, die Literatur bewerten, fehlt durchweg, obwohl gerade aus dieser Perspektive, etwa bei der Behandlung popkulturell geprägter *Gegenwartsliteratur*, viele motivierende Anschlussmöglichkeiten an die Lebenswelt der Schüler/innen bestünden: (inter-)mediale Vermarktungsstrategien, *Merchandising*, *Labeling* uvm.

4.14.7 Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den Methodenkapiteln der durchgesehenen Unterrichtsmedien die werkimmanente Interpretation das bestimmende Paradigma der Interpretation bildet. Historische und biographische Kontextualisierung wird dort in der Regel als nachträgliches Additum einer vorgängigen, phänomenologischen Textanalyse betrachtet. In den Literaturgeschichtskapiteln der meisten analysierten Lehrwerke („deutsch.kompetent“, „Deutschbuch“ und „Das neue Literaturbuch“) wird allerdings

1536 Einecke u. Nutz (Hg.) 2009, 24 ff.

1537 Heydebrand u. Winko 1996, 76

historische Kontextualisierung mittels Materialien und Kontexten in großem Stil betrieben. Dies ist ein eklatanter Widerspruch in der literaturdidaktischen Konzeption dieser Schulbücher, der nur dadurch aufrechtzuerhalten ist, dass Methodenkapitel und literaturhistorische Sequenzen kaum miteinander vernetzt sind. In den literaturgeschichtlichen Kapiteln ist die didaktische Vermittlung zwischen literarischen Primärtexten und beigegebenen Materialien oft unzureichend, und auch in den Methodenkapiteln wird kaum exemplarisch vorgeführt, wie Kontextualisierung eigentlich funktioniert und welche Probleme sich dabei ergeben können. Eine Ursache für die lediglich oberflächliche Verknüpfung von Texten und Kontexten könnte der Anspruch sein, im Schnellverfahren die gesamte Literaturgeschichte abzuhandeln, was zu einer ‚Häppchen-Didaktik‘ führt, bei der keine wirkliche Kontextualisierung literarischer Texte in Form vertieften und selbsttätigen Lernens möglich ist. Selten finden sich Schwerpunktkapitel zu einzelnen Texten oder Autoren, die eine Aufarbeitung verschiedener Kontexte eines literarischen Textes ermöglichen.

Historische und biographische Kontextualisierung findet in allen Lehrwerken primär epochenbezogen statt, der Autor hat dabei vor allem Zuordnungsfunktion. Zwar werden Texte durchaus auch biographisch kontextualisiert, vor allem dann, wenn, wie im Fall jüngerer Literatur, keine Epochenkonzepte mehr greifen. Grundlegende Fragen biographischen und autobiographischen Lesens und Schreibens werden dabei allerdings nirgends diskutiert.

Literatur wird von keinem der untersuchten Lehrmedien als Kommunikationsform beschrieben und analysiert. Dies geschieht lediglich implizit, indem Erzählhaltungen und Sprechweisen im Gedicht thematisiert werden, auf die Verdoppelung der produzierenden Kommunikationsinstanz (Autor *versus* Erzähler/lyrisches Ich) und die damit einhergehenden Spezifika literarischer Kommunikation wird allerdings nirgendwo wirklich eingegangen.

Gestaltendes Interpretieren kommt zwar aufgrund des Siegeszugs der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik in den 1980er und 1990er Jahren in allen Lehrwerken mehr oder weniger häufig vor, allerdings – so hat man oft den Eindruck – lediglich als motivierende Spielerei und kreatives Additum konventioneller Interpretationsmethoden, und nicht als vollwertige „operative“¹⁵³⁸ Interpretationsmethode.

Ebenso nur am Rand tauchen Aspekte literarischer Wertung auf. Das liegt an einer alle Lehrwerke durchziehenden begrifflichen Unreflektiertheit, die weder die Unterschiede noch die Interferenzen zwischen Wertung und Interpretation

in den Blick nimmt. Stattdessen werden standardisierte Interpretationsschemata präsentiert, ‚Checklisten‘ und ‚Textverhöre‘¹⁵³⁹, die den Schüler/innen suggerieren, durch ihre Abarbeitung eine *objektive* Interpretation *aller* literarischen Texte zu erlangen.

Dekonstruktive Interpretations- und Leseverfahren, wie sie z. B. Elisabeth Paefgen vorschlägt¹⁵⁴⁰, finden ebenfalls keinen Eingang in die betrachteten Lehrbücher. Stattdessen wird am klassisch-hermeneutischen Dogma festgehalten, Texte seien immer als Ganzes verstehbar. Daher werden die Schüler/innen auch aufgefordert, stets nach Entsprechungen von Form und Inhalt zu suchen. Ein weiterer Glaubenssatz, den alle untersuchten Medien implizit vertreten, ist, eine Interpretation müsse in allen Punkten ‚stimmig‘ und kohärent sein. Dass dies nicht bei allen Texten möglich und gewollt ist, wird nicht beachtet. So stellt sich – als logische Konsequenz – eine gewisse Hilflosigkeit und Beliebigkeit im Umgang mit postmoderner *Gegenwartsliteratur* ein.

1539 ebd., 76

1540 Vgl. Paefgen 1993

5 Resümee und Ausblick

Die vorgelegte Untersuchung – insbesondere die Betrachtung von Schulbüchern – zeigt, dass (auto-)biographische Texten im Literaturunterricht zu wenig Beachtung finden und dass, wenn sie vorkommen, i.d.R. nicht reflektiert genug mit ihnen umgegangen wird. Oft werden sie nicht als eigene ästhetische Gebilde, sondern nur im Sinne Genettes als „Beiwerk“ literarischer Primärtexte behandelt, dienen bestenfalls als ‚Interpretationshilfe‘ oder – insbesondere im Fall von Autorenporträts – der Ausschmückung. Damit (auto-)biographische Texte aber tatsächlich eine Hilfe bei der Interpretation literarischer Texte sein können, müssen sie zunächst einmal selbst als ein Stück Literatur wahrgenommen werden. Der Aufbau von Gattungswissen, wie er in Kapitel zwei dieser Studie vorgeschlagen und skizziert wird, ist daher unumgänglich. Dabei sollten auch neuere mediale Entwicklungen berücksichtigt werden, da insbesondere autobiographische Gattungen/Schreibweisen eine starke Tendenz zur ‚Remediation‘ aufweisen. So entwickeln sich im Internet immer neue autobiographische Subgattungen wie *Blog*, *Tweet* etc. Hier eröffnen sich für den Unterricht viele motivierende und experimentelle Zugänge zur (Auto-)Biographik. Andererseits müssen jedoch (auto-)biographiedidaktische Bemühungen, wenn sie Literatur im medialen Kontext begreifen, auch die zunehmende Bildorientierung und Personalisierung in Medien und Gesellschaft berücksichtigen und dieser, die oftmals zur Vereinfachung komplexer Zusammenhänge führt, kritisch begegnen.

Zum Aufbau von Gattungswissen gehört ‚Geschichtsbewusstsein‘, also ein Bewusstsein für die Konstruktivität von Geschichte und historiographischer Texte. Hier müssten Geschichts- und Literaturdidaktik noch viel enger zusammenarbeiten und ihre Kompetenzen bündeln. Das Potential (auto-)biographischer Texte wurde in diesem Zusammenhang von beiden Didaktiken bisher noch nicht erkannt: (Auto-)biographische Texte sind in der Regel ‚Andockstellen‘ für personale an kollektive Identität und ermöglichen es aufgrund ihres hohen Identifikations- und Imaginationspotenzials, die allgemeine (Literatur-)Geschichte als die *eigene* zu begreifen und sie mit der *eigenen* Biographie zu verknüpfen. Das Identifikationspotenzial (auto-)biographischer Texte speist sich zum großen Teil aus deren Wirklichkeitsreferenzen, doch genau hier liegt auch eine Gefahr: (Auto-)Biographien als ‚wahre Geschichten‘ anzusehen. Die besondere Herausforderung sowohl für Literatur- als auch für Geschichtsdidaktik besteht also in diesem Zusammenhang darin, Schüler/

innen identifikatorisch-imaginative Zugänge zu (auto-)biographischen Texten zu eröffnen und sie gleichzeitig für deren ‚Gemachtheit‘ zu sensibilisieren. Daher ist einerseits die Auswahl eines breiten Spektrums geeigneter (d.h. auch narrativer und populärer) (auto-)biographischer Texte nötig, andererseits die Ausbildung von Fiktionalitäts-/Faktualitätbewusstsein, das die Lektüre faktographischer Texte stets begleiten sollte.

Nicht nur zwischen Geschichts- und Literaturdidaktik, sondern auch zwischen Literaturdidaktik und Sachtextanalyse (bislang traditionell der Sprachdidaktik zugerechnet) muss m. E. im Unterricht stärker integrativ gearbeitet werden (daher wurde in dieser Studie auch versucht, bei der Analyse (auto-)biographischer Texte textlinguistische und narratologische bzw. gattungstypologische Analyseverfahren zu verbinden). Bislang existieren Sprach- und Literaturdidaktik weitgehend isoliert voneinander, wie man an der strikten Trennung von Sachtext- und Literaturkapiteln in Schulbüchern sehen kann. Bei einer stärkeren Verzahnung ergäbe sich nicht nur ein Gewinn für die Literaturgeschichtsdidaktik, sondern auch eine größere Realitätsnähe schulischer Sachtextanalyse, denn im Alltag arbeiten ‚Sachtexte‘ häufig mit ‚typisch literarischen‘ Strategien bzw. entstammen eben nicht der unmittelbaren Gegenwart, sondern weisen historisch bedingte Kennzeichen auf.

Notwendig wären verstärkte Bemühungen der Literaturdidaktik um (auto-)biographische Textsorten/Schreibweisen auch dann, wenn man Ulf Abrahams und Matthias Kepsers Forderung ernst nimmt, dass die Beschäftigung mit Literatur Sozialisation und Enkulturation fördern und der Einführung in das „*kulturelle Handlungsfeld* ‚Literatur‘ [Hervorh. i. Orig.]“¹⁵⁴¹ bzw. dessen feldspezifische Praktiken dienen sollte. Denn das Verstehen des literarischen Feldes und seiner Dynamiken ist nur möglich, wenn man die (auto-)biographische (Selbst-)Inszenierung von Autor/innen und deren Interaktion mit den Leser/innen bzw. anderen Akteuren des literarischen Feldes begreift. Letztlich sind dies und das Kennenlernen jeweils epochenspezifischer Kommunikationsweisen zwischen den Teilnehmern am ‚literarischen Leben‘ die Paradigmen, die für den literaturgeschichtlichen Unterricht handlungsleitend sein sollten – nicht nur das isolierte Wissen über einzelne literarische Texte und Autoren, zwischen denen als einzige Querverbindung (abstrakte) Epochenbegriffe stehen. Der These Pierre Bourdieus, dass literarische Texte immer ‚Reaktionen‘ auf andere literarische Texte darstellen, wird im Literaturunterricht kaum Rechnung getragen.

1541 Abraham u. Kepser 2009, 9

Zwei weitere Gründe, (auto-)biographische Texte stärker in den Fokus des Literaturunterrichts zu rücken, sind die zunehmende Bedeutung des *Gender*-Diskurses bzw. von Inter- und Transkulturalitätsdebatten in Literatur und Gesellschaft. Gerade im 18. und 19. Jahrhundert standen Frauen vorwiegend (auto-)biographische Gattungen offen. Will man Autorinnen stärker in den schulischen Kanon integrieren, kommt man um eine deutlichere Akzentuierung autobiographischer Genres/Schreibweisen kaum herum. Ähnliches gilt für Migrationsliteratur: Sie wird – ob nun zu recht oder nicht – häufig biographisch interpretiert; gleichzeitig gewinnt sie weltweit an Bedeutung und unterliegt nicht nur im deutschsprachigen Raum vielfältigen Dynamiken und Transformationen.

Die zentrale These dieser Arbeit bezüglich der Bedeutung der Autor(-auto-)biographie für die Rezeption literarischer Texte ist, dass es den Genuss erhöhen kann, wenn man die Autorvita einbezieht, aber auch Gefahren einer problematischen Bedeutungsreduktion in sich birgt. Oftmals wird diese Problematik in Schulbüchern und sogenannten ‚materialgestützten Aufgaben‘ nicht ausreichend berücksichtigt. (Auto-)biographische Texte werden häufig literarischen Primärtexten beigegeben, in der Hoffnung, dass sie die Schüler/innen schon in die gewünschte Richtung der Interpretation lenken, ohne dass die Schüler/innen mit den entsprechenden Textsorten oder mit den Chancen und Tücken biographischer und *biographistischer* Interpretation vertraut sind. Hier besteht m. E. ein großes Forschungsdefizit, betreffend den Umgang mit (auto-)biographischen Texten bei der Literaturinterpretation/-analyse. ‚Materialgestützten Aufgaben‘ kommen mittlerweile in fast allen (Bundes-)Ländern im Rahmen des Abiturs/der Matura vor. Keiner weiß jedoch genau, wie Schüler/innen die zur Verfügung gestellten Materialien genau nutzen und mit Vorwissen verknüpfen (sollen) und welche didaktischen Impulse bzw. vorhergehenden Unterrichtsprozesse geeignet sind, den Umgang mit solchen Materialien zu fördern. Eines ist jedoch ziemlich sicher – und dies gilt auch für die in Schulbüchern zahlreichen Textarrangements, in denen literarische Primärtexte von (auto-)biographischen Begleitmaterialien, z.B. Brief- oder Tagebuchauszügen, flankiert sind: Die Schülerinnen verfügen über zu wenig gattungstypologische Kenntnisse und Methodenwissen, (auto-)biographische Analysekompetenz und Geschichts- bzw. Fiktionalitätsbewusstsein, um (auto-)biographische Texte differenziert betrachten zu können, da diese im Literaturunterricht kaum vorkommen. Empfehlenswert wäre es daher, zunächst typische Herangehensweisen von Schüler/innen an vorhandene materialgestützte Textarrangements empirisch zu erfassen und zu erforschen, wie sich der Umgang mit (auto-)

biographischen Begleitmaterialien bei der Interpretation literarischer Primärtexte verändert, wenn vorher mit den Schülerinnen auf die in dieser Arbeit vorgeschlagene Art und Weise an und mit (auto-)biographischen Texten gearbeitet wird.

Der Anhang mit den im Text erwähnten Abbildungen kann beim Autor unter folgender E-Mail-Adresse bezogen werden: matthias.pauldrach@plus.ac.at

6 Literaturverzeichnis

- Abel, Julia (2006a): Konstruktionen ‚authentischer‘ Stimmen. Zum Verhältnis von ‚Stimme‘ und Identität in Feridun Zaimoğlu *Kanak Sprak*, in: Blödnorn, Andreas/ Daniela Langer/ Michael Scheffel (Hg.), *Stimme(n) im Text. Narratologische Positionsbestimmungen* (=Narratologia), Berlin/New York, S. 297–320.
- Abel, Julia (2006b): Positionslichter. Die neue Generation von Anthologien der ‚Migrationsliteratur‘, in: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.), *Literatur und Migration* (=Text + Kritik IX/06), München, S. 233–245.
- Abel, Julia/Feridun Zaimoğlu (2006): Migrationsliteratur ist ein toter Kadaver. Ein Gespräch, in: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.), *Literatur und Migration* (=Text + Kritik IX/06), München, S. 159–166.
- Abraham, Ulf (1994): *Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte* (Deutsch im Gespräch), Stuttgart [u. a.].
- Abraham, Ulf (2009): Sprech- und Schreibstile Lernender fördern und beurteilen, in: *Der Deutschunterricht*, 61, S. 57–69.
- Abraham, Ulf (2010): P/poetisches v/Verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht, in: Winkler, Iris (Hg.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen; empirische Forschung; Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler, S. 9–22.
- Abraham, Ulf (2012): Literaturgeschichte lehren und lernen im kompetenzorientierten Deutschunterricht, in: *IDE Informationen zur Deutschdidaktik*, 36, S. 8–17.
- Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht, in: *Leseräume*, 2, Nr. 2, [online] <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf> [abgerufen am 22.11.2022].
- Abraham, Ulf/ Matthi Kepser, (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (=Grundlagen der Germanistik 42), 3. Aufl., Berlin.
- Abraham, Ulf/ Marja Rauch (2011): Eine eigene Kompetenz für Literaturgeschichte als Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts?, in: *Didaktik Deutsch*, 17, S. 57–73.
- Abraham, Ulf/ Hubert Sowa (2016): *Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele* (=Praxis Deutsch), 1. Aufl, Seelze.
- Acosta, Christian Durisch (2009): Die Humboldt-Rezeption in Ecuador. Ein kulturgeschichtlicher Beitrag zum ecuadorianischen Nationsbildungsprozess, *HiN – Alexander Von Humboldt Im Netz. Internationale Zeitschrift für*

- Humboldt-Studien*, 10, Nr. 19, S. 55–64. [online] <https://www.hin-online.de/index.php/hin/article/view/128> [abgerufen am 22.11.2022].
- Adelson, Leslie A. (2006): Against Between – Ein Manifest gegen das Dazwischen, in: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.), *Literatur und Migration* (=Text + Kritik IX/06), München, S. 36–46.
- Albes, Claudia/Anja Saupe (Hg.) (2010): *Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie und Didaktik*, Frankfurt am Main.
- Allemann, Urs (1992): *Babyficker. Erzählung*, Wien.
- Alt, Peter-André (2005): *Franz Kafka. Der ewige Sohn. Eine Biographie*, München.
- Anton, Annette C. (1995): *Authentizität als Fiktion. Briefkultur im 18. und 19. Jahrhundert* (=Metzler-Studienausgabe), Stuttgart [u.a.].
- Anz, Thomas (2002): Praktiken und Probleme psychoanalytischer Literaturinterpretation am Beispiel von Kafkas Erzählung ‚Das Urteil‘, in: Jahraus, Oliver/Stefan Neuhaus (Hg.), *Kafkas ‚Urteil‘ und die Literaturtheorie. Zehn Modellanalysen* (= Universal-Bibliothek 17636). Stuttgart, S. 126–151.
- Anz, Thomas (2011): *Franz Kafka. Leben und Werk*, München.
- Arnaud-Duc, Nicole 1994: Die Widersprüche des Gesetzes, in: Fraisse, Geneviève/Georges, Duby (Hg.), *19. Jahrhundert. Geschichte der Frauen*, Frankfurt am Main, S. 97–140.
- Arnim, Achim von/Clemens Brentano (1963): *Des Knaben Wunderhorn. Alte dt. Lieder*, 1806. Aufl., Darmstadt.
- Arnim, Bettina von (1984): *Goethes Briefwechsel mit einem Kinde. Mit zeitgenöss. Abb* (=Insel-Taschenbuch 767), 1. Aufl., Frankfurt am Main [u.a.].
- Arnim, Bettine von (2009): *Aus meinem Leben. Ein Lesebuch von Dieter Kühn* (=Fischer Klassik 90133), Frankfurt am Main.
- Arnim, Ludwig Achim (2004): *Werke und Briefwechsel*. Historisch-kritische Ausgabe, Tübingen.
- Arnold, Heinz Ludwig (Hg.) (2006): *Literatur und Migration* (=Text + Kritik IX/06), München.
- Assmann, Aleida (2006): Wie wahr sind unsere Erinnerungen?, in: Welzer, Harald/ Hans J. Markowitsch (Hg.), *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung*, Stuttgart, S. 95–110.
- Assmann, Aleida/Heidrun Friese (Hg.) (1998): *Identitäten* (=Erinnerung, Geschichte, Identität 3), Frankfurt am Main.
- Auch, Anke (2011): Der schmale Grat zwischen Verausgabung und Stagnation. Eine literatursoziologische Lektüre., in: Richter, Elke/Karen Struve/Natascha

- Ueckmann (Hg.), *Balzacs ‚Sarrasine‘ und die Literaturtheorie. Zwölf Modellanalysen* (= Reclams Universal-Bibliothek Nr. 17681). Stuttgart, S. 183–200.
- Augustinus, Aurelius (2011): *Confessiones* (=Reclams Universal-Bibliothek 19822), Stuttgart.
- Baasner, Rainer (Hg.) (1999): *Briefkultur im 19. Jahrhundert*, Tübingen.
- Bachtin, Michail M. (2008): *Chronotopos* (=Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft 1879), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Ballis, Anja/Désirée-Kathrin Gaebert (2010): Lehr- und Lernmedien im Literaturunterricht. Erste Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Ehlers, Swantje (Hg.), *Empirie und Schulbuch. Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung*, Frankfurt am Main [u. a.], S. 27–42.
- Ballis, Anja/Henriette Hoppe/Kerstin Metz (2014): Schulbuch in Schülerhand. Eine empirische Studie zur Nutzung des Deutschbuchs in der Sekundarstufe I, in: Müller, Astrid/Dieter Wrobel (Hg.), *Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklung – Herausforderungen*, Bad Heilbrunn, S. 115–129.
- Ballis, Anja/Ann Peyer (Hg.) (2012): *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen* (=Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn.
- Bannasch, Bettina (Hg.) 2013: *Handbuch der deutschsprachigen Exilliteratur. Von Heinrich Heine bis Herta Müller* (=De-Gruyter-Handbook), Berlin [u.a.].
- Barnes, Julian (1993): *Flauberts Papagei* (=Haffmans' Entertainer), Zürich.
- Barricelli, Michele (2005): *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht* (=Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts.
- Barricelli, Michele (2012): Narrativität, in: Barricelli, Michele/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts, S. 255–280.
- Barricelli, Michele (2016): Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht, in: Buchsteiner, Martin/Martin Nitsche (Hg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Wiesbaden, S. 45–68.
- Barricelli, Michele/Martin Lücke (Hg.) (2012): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1* (=Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts.
- Barricelli, Michele/Martin Lücke (Hg.) (2012): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2* (=Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts.
- Barthes, Roland (1978): *Über mich selbst* (=Batterien 7), München.

- Barthes, Roland (1989): *Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie*, Frankfurt am Main.
- Barthes, Roland (1991): *Mythen des Alltags*, Frankfurt am Main.
- Barthes, Roland (1994): *1966–1973. Oeuvres complètes*, Paris.
- Barthes, Roland (2000): Der Tod des Autors, in: Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft*, Stuttgart, S. 185–197.
- Baßler, Moritz (2010): Interpretation und Gattung, in: Zymner, Rüdiger (Hg.), *Handbuch Gattungstheorie*, Stuttgart, S. 54–56.
- Bauer, Georg Lorenz (1794): *Entwurf einer Einleitung in die Schriften des alten Testaments*, Nürnberg/Altdorf.
- Baum, Michael (2010): Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Literaturunterricht, in: Frederking, Volker/Hans-Werner Hunenke/Axel Krommer/Christel Meier (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik* (= Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2), Baltmannsweiler, S. 100–123.
- Baum, Michael (2013): Bild-Text-Didaktik und -Ästhetik. Lesen und Verstehen piktoraler Texte, in: Frederking, Volker (Hg.), *Literatur- und Mediendidaktik* (= Taschenbuch des Deutschunterrichts 2), 2. Aufl. Baltmannsweiler, 202–220.
- Baum, Michael/Marion Bönninghausen (Hg.) (2010): *Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik*, Baltmannsweiler.
- Baum, Michael/Beate Laudenberg (Hg.) (2012): *Themen-Schwerpunkt Illustration und Paratext* (Medien im Deutschunterricht, Jahrbuch 2011), München.
- Baurmann, Jürgen (2010): Biografien. Lebensbilder für Kinder und Jugendliche, in: *Praxis Deutsch*, 37, S. 4–11.
- Beckenbauer, Franz (1993): *Ich. Wie es wirklich war*, 4. Aufl., München.
- Becker, Tabea/Petra Wieler (2013): Einleitung, in: Becker, Tabea/Petra Wieler (Hg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute*, Tübingen, S. 7–18.
- Becker, Tabea/Petra Wieler (Hg.) (2013): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*, Tübingen.
- Becker-Cantarino, Barbara (2000): *Schriftstellerinnen der Romantik. Epoche – Werke – Wirkung* (=Arbeitsbücher zur Literaturgeschichte), München.
- Bedürftig, Friedemann (1999a): *Goethe – zum Schauen bestellt* (=Ehapa Comic Collection), Stuttgart.
- Bedürftig, Friedemann (1999b): *Goethe – zum Sehen geboren* (=Ehapa Comic Collection), 3. Aufl., Stuttgart.

- Bekes, Peter (2002): ‚Wie ein Spiegel‘. Goethes ‚Dichtung und Wahrheit‘ und Moritz‘ ‚Anton Reiser‘. 11.-13. Jahrgangsstufe, in: *Deutschunterricht*, 55, S. 33–39.
- Belsey, Catherine (2000): Von den Widersprüchen der Sprache. Eine Entgegnung auf Stephen Greenblatt, in: Greenblatt, Stephen (Hg.), *Was ist Literaturgeschichte?*, Frankfurt am Main, S. 51–72.
- Benjamin, Walter/Burkhardt Lindner/Christoph GÖdde/Henri Lonitz (Hg.) (2013): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (=Werke und Nachlaß kritische Gesamtausgabe / Walter Benjamin. Hrsg. von Christoph GÖdde und Henri Lonitz in Zsarb. mit dem Walter-Benjamin-Archiv; Bd. 16), 1. Aufl., Berlin.
- Berchem, Theodor (Hg.) (1999): *Literaturwissenschaftliches Jahrbuch. Im Auftrage der Görres-Gesellschaft*, Berlin.
- Berger, Peter L./Thomas Luckmann (1994): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (=Fischer-Taschenbücher 6623), 34. Aufl., Frankfurt am Main.
- Bergmann, Günther (1999): *Goethe, der Zeichner und Maler. Ein Porträt*, München.
- Bergmann, Ingmar (1963): *Das Schweigen*. Schweden.
- Bergmann, Klaus (1972): *Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie?* (=Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung 2), Stuttgart.
- Berndt, Frauke (Hg.) (2005): *Aktualität des Symbols* (=Rombach Wissenschaften. Reihe Litterae 121), 1. Aufl., Freiburg im Breisgau.
- Bessing, Joachim (Hg.) (1999): *Tristesse royale. Das popkulturelle Quintett mit Joachim Bessing, Christian Kracht, Eckhart Nickel, Alexander v. Schönburg und Benjamin v. Stuckrad-Barre* (=Ullstein Metropolis), 3. Aufl., Berlin.
- Beutin, Wolfgang/Matthias Beilein/Klaus Ehlert/Wolfgang Emmerich/Christine Kanz/Bern Lutz/Volker Meid/Michael Opitz/Carola Opitz-Wiemers/Ralf Schnell/Peter Stein/Inge Stephan (Hg.) (2013): *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, 8. Aufl., Stuttgart/Weimar.
- Beutin, Wolfgang/Matthias Beilein/Klaus Ehlert/Wolfgang,Emmerich/Christine Kanz/Bern Lutz/Volker Meid/Michael Opitz/Carola Opitz-Wiemers/Ralf Schnell/Peter Stein/Inge Stephan (Hg.) (2008): *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, 7. Aufl., Stuttgart/Weimar.
- Beyer, Andreas (2011): Goethe im Porträt, in: Andreas Beyer/Ernst Osterkamp (Hg.), *Goethe-Handbuch. Supplemente. Band 3: Kunst*. Stuttgart, S. 210–218.

- Beyer, Andreas/Ernst Osterkamp (Hg.) (2011): *Goethe-Handbuch. Supplemente. Band 3: Kunst*, Stuttgart.
- Bialkowski, Brigitte (2002): *Facetten. Lese- und Arbeitsbuch Deutsch für die Oberstufe*, Leipzig.
- Bickenbach, Matthias (2010): *Das Autorenfoto in der Medienevolution. Anachronie einer Norm*, München.
- Biedermann, Flodoard Freiherr von (1910): *Goethes Gespräche. 4. Band: Vom Tode Karl Augusts bis zum Ende (1828 Juni bis 22. März 1832)*, 5 Bde., Leipzig.
- Biedrzyński, Effi (1992): *Goethes Weimar. Das Lexikon der Personen und Schauplätze*, Zürich.
- Biller, Maxim (2000): Feige das Land, schlapp die Literatur. Über die Schwierigkeiten beim Sagen der Wahrheit, in: *Zeit Online*, 13.04.2000, [online] https://www.zeit.de/2000/16/200016.moral_.xml [22.11.2022].
- Biller, Maxim (2003): *Esra. Roman*, 2. Aufl., Köln.
- Binder, Hartmut (Hg.) (1979): *Kafka-Handbuch in zwei Bänden. Band 2: Das Werk und seine Wirkung*, Stuttgart.
- Blod, Gabriele (2003): ‚Lebensmärchen‘. *Goethes Dichtung und Wahrheit als poetischer und poetologischer Text* (=Stiftung für Romantikforschung, Bd. 25), Würzburg.
- Blödorn, Andreas (2006): Nie da sein, wo man ist. ‚Unterwegs-Sein‘ in der transkulturellen Gegenwartsliteratur, in: Heinz Ludwig Arnold (Hg.), *Literatur und Migration*, S. 134–147.
- Blödorn, Andreas/Daniela Langer/Michael Scheffel (Hg.) (2006): *Stimme(n) im Text. Narratologische Positionsbestimmungen* (=Narratologia), Berlin/New York.
- Bode, Wilhelm (Hg.) (1982a): *Goethe in vertraulichen Briefen seiner Zeitgenossen*, 3 Bde., München.
- Bode, Wilhelm (Hg.) (1982b): *Goethe in vertraulichen Briefen seiner Zeitgenossen. 1794–1816* (=Goethe in vertraulichen Briefen seiner Zeitgenossen, Bd. 2), München.
- Boerner, Peter (1969): *Tagebuch*, Stuttgart.
- Bohlen, Dieter/Katja Kessler (2003): *Nichts als die Wahrheit*, 7. Aufl., München.
- Bohrer, Karl H. (1989): *Der romantische Brief. Die Entstehung ästhetischer Subjektivität* (=Edition Suhrkamp 1582), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Böll, Heinrich (1995): *Die verlorene Ehre der Katharina Blum oder: Wie Gewalt entstehen und wohin sie führen kann. Erzählung* (=dtv 1150), 28. Aufl., München.

- Bolter, Jay David/Richard Grusin (1999): *Remediation. Understanding new media*, Cambridge [u.a.].
- Borries, Bodo von (2003): Nicht-nur-kognitive Motive des Literaturunterrichts?, in: *Der Deutschunterricht*, 55, S. 12–22.
- Borries, Bodo von (Hg.) (2009): *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag* (=Forum Historisches Lernen), 3. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Borries, Bodo von (2010): Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte, in: Fuchs, Eckhardt/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret*, S. 102–117.
- Borries, Bodo von/Andreas Körber (2001): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, in: Rösen, Jörn (Hg.), *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (= Beiträge zur Geschichtskultur 21). Köln, S. 239–280.
- Borries, Bodo von/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rösen (Hg.) (1991): *Geschichtsbewusstsein empirisch* (=Geschichtsdidaktik Bd. 7), Pfaffenweiler.
- Bosse, Heinrich (1981): *Autorschaft ist Werkherrschaft. Über die Entstehung des Urheberrechts aus dem Geist der Goethezeit* (=Uni-Taschenbücher 1147), Paderborn/ Wien [u.a.].
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion, in: *BIOS*, 3, S. 75–81.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes* (=Les règles de l'art <dt.>), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Die Regeln der Kunst*, 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Boyle, Nicholas (2004): *Goethe. Der Dichter in seiner Zeit* (=Insel-Taschenbuch 3025; 3050), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Boyne, John (2010): *Der Junge im gestreiften Pyjama* (=The boy in the striped pyjamas <dt.>), Frankfurt am Main.
- Brackert, Helmut (2010): Formen und Funktionen des Erzählens, in: Claudia Albes/Anja Saupe (Hg.), *Vom Sinn des Erzählens*, S. 35–44.
- Brand, Tilman von (2013): Kritische Kompetenz als Voraussetzung für historisches Lernen im Literaturunterricht, in: Dawidowski, Christian /Dieter Wrobel (Hg.), *Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext*. Baltmannsweiler, S. 147–160.
- Braun, Peter (2004): *E.T.A. Hoffmann. Dichter, Zeichner, Musiker. Biographie*, Düsseldorf/Zürich.
- Braun, Peter (2006): *Von Taugenichts bis Steppenwolf. Eine etwas andere Literaturgeschichte* (=Bloomsbury Kinder- und Jugendbücher), Berlin.

- Braun, Peter (2008): *E.T.A. Hoffmann in Bamberg. Erinnerung an ein zerrissenes Leben* (=Edition Hübscher), 1. Aufl., Memmelsdorf.
- Braun, Peter (2009): *Weimarer Geschichten. Von Goethe bis Schiller. eine Spurensuche* (=dtv Bd. 34548), München.
- Braun, Peter/Bernd Stiegler (Hg.) (2012): *Literatur als Lebensgeschichte. Biographisches Erzählen von der Moderne bis zur Gegenwart* (=Lettre), Bielefeld.
- Brecht, Bertolt (1980): *Die Geschäfte des Herrn Julius Caesar. Prosa* (=Edition Suhrkamp), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Brecht, Bertolt (1986): *Bertolt Brechts Buckower Elegien* (=Edition Suhrkamp 1397 = N.F. 397), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Brecht, Bertolt (1988b): *Sammlungen 1938–1956. Werke*, 1. Aufl., Berlin.
- Brecht, Bertolt (1993a): *Gedichte und Gedichtfragmente 1940–1956. Werke*, 1. Aufl., Berlin.
- Brecht, Bertolt (1993b): *Schriften 3. Schriften 1942–1956*, Frankfurt am Main.
- Brecht, Bertolt (1994): *Journale I. 1913–1941. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Band 26*. Frankfurt am Main.
- Brecht, Bertolt (1998): *Briefe 3. Briefe 1950–1956*, Frankfurt am Main.
- Breloer, Heinrich/Armin Mueller-Stahl/Monica Bleibtreu/Jürgen Hentsch (2003): *Die Manns. Ein Jahrhundertroman; Teil 1, 2 & 3 des Films und Dokumentation*, [Ismaning].
- Bremer Kollektiv (Hg.) (1974): *Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II*, Stuttgart.
- Breuer, Ulrich/Beatrice Sandberg (Hg.) (2006): *Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Band 1: Grenzen der Identität und der Fiktionalität*, München.
- Brinker, Klaus (Hg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16/1), Berlin/ New York.
- Brinker, Klaus (2001): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (=Grundlagen der Germanistik 29), 5. Aufl., Berlin.
- Brinkmann, Rolf Dieter (1979): *Rom, Blicke* (=Das neue Buch 94), Reinbek bei Hamburg.
- Brüggemann, Jörn (2009): Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz., in: *Didaktik Deutsch* (2009/26), S. 12–30.
- Brüggemann, Jörn (2013): Literarische Verstehenskompetenz und ihre Förderung in der Sekundarstufe II, in: Gailberger, Steffen /Frauke Wietzke (Hg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*, S. 145–172.

- Bruyn, Günter de (1995): *Das erzählte Ich. Über Wahrheit und Dichtung in der Autobiographie* (=Fischer Bibliothek), Frankfurt am Main.
- Buchsteiner, Martin/Martin Nitsche (Hg.) (2016): *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*, Wiesbaden.
- Bühl-Gramer, Charlotte (Hg.) (2014): *Geschichtslernen in biographischer Perspektive – Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz*, Göttingen.
- Bunzel, Wolfgang (2013): Die Kunst der Retusche. Ein Originalbrief von Goethe an Bettine Brentano und seine Überarbeitung in Bettine von Arnims teilfingierter Qellenedition 'Goethe's Briefwechsel mit einem Kinde' (1835), in: Schuster, Jörg/Jochen Strobel (Hg.), *Briefkultur. Texte und Interpretationen. von Martin Luther bis Thomas Bernhard*. Berlin [u.a.], S. 169–182.
- Buschmeier, Matthias/Walter Erhart/Kai Kauffmann (Hg.) (2014): *Literaturgeschichte. Theorien – Modelle – Praktiken* (=Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Bd. 138), Berlin.
- Butzer, Günter (2008): Sich selbst schreiben. Das Tagebuch als Weblog avant la lettre, in: Gold, Helmut/Christiane Holm/Eva Bös/Tine Nowak (Hg.), *Absolut privat!? Vom Tagebuch zum Weblog* (= Kataloge der Museumsstiftung Post und Telekommunikation 26). Heidelberg, S. 94–96.
- Capote, Truman (2000): *In cold blood. A true account of a multiple murder and its consequences* (= Penguin Classics), London.
- Carlyle, Thomas (1840): *On Heroes, Hero Worship, and the Heroic in History*, Londond [u. a.].
- Carlyle, Thomas (1893): *Über Helden, Heldenverehrung und das Heldentümliche in der Geschichte. 6 Vorlesungen* (=On heroes, hero-worship and the heroic in history <dt.>), 2. Aufl., Berlin.
- Celan, Paul (1986): Cover-Bild der Suhrkamp-Werkausgabe, Frankfurt am Main.
- Charlton, Michael/Tilmann Sutter (2007): *Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte* (=Kultur- und Medientheorie), Bielefeld.
- Cohn, Dorrit (2011): *Transparent minds. Narrative modes for presenting consciousness in fiction*, 1. Aufl., Princeton (N.J.).
- Cornejo, Renata/Slawomir Piontek/Sandra Vlasta. (Hg.) (2012): *National – postnational – transnational? Neuere Perspektiven auf die deutschsprachige Gegenwartsliteratur aus Mittel- und Osteuropa* (=Aussiger Beiträge 6), Wien/Ústí nad Labem.
- Danker, Uwe (Hg.) (2008): *Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien* (=Wochenschau Geschichte), Schwalbach/Ts.

- Danto, Arthur C. (1980): *Analytische Philosophie der Geschichte* (=Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 328), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Dawidowski, Christian (2003): Postmoderne – eine neue Epoche im Deutschunterricht?, in: *Der Deutschunterricht* (2003/6), S. 66–78.
- Dawidowski, Christian/Dieter Wrobel (Hg.) (2006): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven* (=Diskussionsforum Deutsch 22), Baltmannsweiler.
- Dawidowski, Christian/Dieter Wrobel (Hg.) (2013): *Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext*, Baltmannsweiler.
- Decker, Gunnar (2012): *Hermann Hesse. Der Wanderer und sein Schatten. Biographie*, München.
- Dentan, Michel (2012): *Der Humor im Werk Franz Kafkas. Übersetzt von Hans H. Hiebel* (=Austria. Forschung und Wissenschaft / Literatur- und Sprachwissenschaft, Bd. 20), Wien.
- Descartes, René (1996): *Philosophische Schriften. In einem Band*, Hamburg.
- Detering, Heinrich (Hg.) (2002): *Autorschaft. Positionen und Revisionen* (=DFG-Symposium, Germanistische Symposien Berichtsbände, 24), Stuttgart [u.a.].
- Diamant, Dora (1995): Mein Leben mit Franz Kafka, in: Koch, Hans-Gerd (Hg.), 'Als Kafka mir entgegenkam...'. Erinnerungen an Franz Kafka. Berlin, S. 174–185.
- Diemel, Christa (1998): *Adelige Frauen im bürgerlichen Jahrhundert. Hofdamen, Stiftsdamen, Salondamen. 1800–1870* (=Fischer-Taschenbücher 13880), Frankfurt am Main.
- Dijk, Teun A. van (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung* (=DTV-Wissenschaft), München.
- Domenech, Jacques (2000): *Les confessions, Rousseau* (=Textes fondateurs), Paris.
- Dostojewskij, Fëdor Michajlovič (1987): *Der Doppelgänger* (=Universal-Bibliothek 8423), Stuttgart.
- Dreier, Ricarda (2013): Identitätsmanagement in Sozialen Netzwerken, in: *Deutschunterricht*, 66, S. 32–37.
- Droste-Hülshoff, Annette von (1980): *Die Judenbuche* (=Universal-Bibliothek 8145), Stuttgart.
- Droste-Hülshoff, Annette von (1997): *Dokumentation*. 1. Historisch-kritische Ausgabe, Tübingen.
- Droste-Hülshoff, Annette von (1998): *Dokumentation*. 2. Historisch-kritische Ausgabe, Tübingen.
- Dusini, Arno (2005): *Tagebuch. Möglichkeiten einer Gattung*, München.

- Düwell, Susanne (2007): Der Skandal um Peter Handkes ästhetische Inszenierung von Serbien, in: Neuhaus, Stefan/Johann Holzner (Hg.), *Literatur als Skandal*, S. 577–587.
- Eagleton, Terry (1994): *Einführung in die Literaturtheorie* (=Sammlung Metzler 246), 3. Aufl., Stuttgart.
- Ebner-Eschenbach, Marie von (2015): *Božena. Leseausgabe in vier Bänden*, Salzburg/ Wien.
- Eco, Umberto (1992): *Die Grenzen der Interpretation*, München/ Wien.
- Eggert, Susanne/Helga Theunert (2003): Virtuelle Lebenswelten – Annäherungen an neue Dimensionen des Medienhandelns, in: *Medien + Erziehung: Merz. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 2003, Nr. 5, S. 3–14.
- Ehlers, Swantje (Hg.) (2010): *Empirie und Schulbuch. Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung* (=Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 10), Frankfurt am Main/ Wien u.a.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff, in: Rothkegel, Anneli (Hg.), *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren* (=Papiere zur Textlinguistik 52), Hamburg, S. 531–550.
- Eibl, Karl (1999): Der 'Autor' als biologische Disposition, in: Jannidis, Fotis/Gerhard, Lauer/Matias Martínez/Simone, Winko (Hg.), *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*, S. 47–61.
- Eichenberg, Ariane (2009): *Familie – Ich – Nation. Narrative Analysen zeitgenössischer Generationenromane*, Göttingen.
- Eigner, Peter (Hg.) (2006): *Briefe, Tagebücher, Autobiographien. Studien und Quellen für den Unterricht* (=Konzepte und Kontroversen 4), Innsbruck/ Wien [u.a.].
- Einecke, Günther/Maximilian, Nutz, (Hg.) (2009): *Deutsch.kompetent*, 2. Aufl., Stuttgart/Leipzig.
- Eko Fresh (2011): Köln Kalk Ehrenmord [Musikvideo auf YouTube], <https://www.youtube.com/watch?v=YMsof-onIow> [abgerufen am 22.11.2022].
- Elçi, İsmet (2007): Das Kopftuch (Auszug), in: Müller, Peter/Jamin Cicek (Hg.), *Migrantenliteratur*, Stuttgart, S. 75–89.
- Elçi, İsmet (1988): *Sinan ohne Land*, 1. Aufl., Berlin.
- Engel, Manfred (2014): Wir basteln und eine Großepoche. Die literarische Moderne, in: Buschmeier, Matthias/Walter Erhart/Kai Kauffmann (Hg.), *Literaturgeschichte*, Berlin, S. 246–264.
- Engelmann, Christiana/ Cornelia Gyárfás/Claudia Kaiser (2007): *Möglichst Goethe. Ein Lesebuch* (=dtv 62331), München.

- Enzensberger, Hans Magnus (1965): *Gedichte. Die Entstehung eines Gedichts*, Frankfurt am Main.
- Erikson, Erik H. (1977): *Lebensgeschichte und historischer Augenblick* (=Literatur der Psychoanalyse), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Ernst, Thomas (2006): Jenseits von MTV und Musikantenstadel. Popkulturelle Positionierungen in Wladimir Kaminers 'Russendisko' und Feridun Zaimoğlu 'Kanak Sprak', in: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.), *Literatur und Migration*, München, S. 148–158.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (1989): *Hermann Hesse, Demian, die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend. Unterm Rad. Interpretation* (=Oldenbourg-Interpretationen 39), 1. Aufl., München.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (1996): *Hermann Hesse* (=Universal-Bibliothek 15208. Literaturwissen für Schule und Studium), Stuttgart [u.a.].
- Esser, Heike/Tanja Witting (2003): Wie Spieler sich zu virtuellen Spielwelten in Beziehung setzen, in: *Medien + Erziehung: Merz; Zeitschrift für Medienpädagogik*, 2003, Nr.5, S. 52–64.
- Ettlinger, Max (Hg.) (1915): *Wilhelm Lindemanns Geschichte der deutschen Literatur*. 9. und 10. Aufl. / hrsg. und teilw. neu bearb. von Max Ettlinger. Freiburg im Breisgau.
- Ezli, Özkan (2006): *Von der Identitätskrise zu einer ethnografischen Poetik. Migration in der deutsch-türkischen Literatur*, in: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.), *Literatur und Migration*, München, S. 61–73.
- Fehr, Wolfgang (2010): Mentalität, 'Social Energy' und literarische Kompetenz. Literaturgeschichtliche Modellierungen am Beispiel der 1770er und 1950er Jahre. Auch ein Beitrag zum Theorie-Praxis-Problem im fachdidaktischen Diskurs, in: Baum, Michael/Marion Bönnighausen (Hg.), *Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler, S. 145–157.
- Feilke, Helmuth/Otto Ludwig (1998): Autobiographisches Erzählen, in: *Praxis Deutsch*, 25, S. 15–25.
- Feldges, Brigitte/Ulrich Stadler (1986): *E.T.A. Hoffmann. Epoche, Werk, Wirkung* (=Arbeitsbücher zur Literaturgeschichte), München.
- Fetz, Bernhard (2009a): Biographisches Erzählen zwischen Wahrheit und Lüge, Inszenierung und Authentizität, in: Klein, Christian (Hg.), *Handbuch Biographie*, Stuttgart, S. 54–61.
- Fetz, Bernhard (2009b): *Grundfragen biographischen Schreibens. Zur Bedeutung der Quellen*, in: Klein, Christian (Hg.), *Handbuch Biographie*, Stuttgart, S. 433–439.
- Fetz, Bernhard/Wilhelm, Hemecker (Hg.) (2011): *Theorie der Biographie. Grundlagentexte und Kommentar* (=De Gruyter Studium).

- Fetz, Bernhard/Hannes Schweiger (Hg.) (2009): *Die Biographie – zur Grundlegung ihrer Theorie*, Berlin/New York.
- Fichte, Johann Gottlieb (1845–1846): *Johann Gottlieb Fichte's sämtliche Werke*, 8 Bde., Berlin.
- Fichte, Johann Gottlieb (1845–1846): *Zur Rechts- und Sittenlehre I* (2. Abteilung, erster Band), in: Immanuel Hermann Fichte (Hg.), *Johann Gottlieb Fichte's sämtliche Werke*. Berlin.
- Fingerhut, Karlheinz (1979): Die Erzählungen. Die Phase des Durchbruchs (1912–1915). (*Das Urteil, Die Verwandlung, In der Strafkolonie* und die Nachlaßfragmente), in: Binder, Hartmut (Hg.), *Kafka-Handbuch in zwei Bänden. Band 2: Das Werk und seine Wirkung*. Stuttgart, S. 262–312.
- Fingerhut, Karlheinz (1993a): Annäherung an Kafkas Roman „Der Prozeß“. Schreibexperimente an gestrichenen Varianten, in: *Praxis Deutsch*, 20, S. 46–50.
- Fingerhut, Karlheinz (1993b): Die unendliche Suche nach der Bedeutung: Kafka in der Schule, in: *Praxis Deutsch*, 20, S. 13–21.
- Fingerhut, Karlheinz (2010a): Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte, in: Kämper – van den Boogaart, Michael/Kaspar H. Spinner (Hg.), *Lese- und Literaturunterricht*, Baltmannsweiler, S. 255–293.
- Fingerhut, Karlheinz (2010b): Wo ist der Autor, wenn sein Held stirbt? Über den Erzähler als Maske und Marionette des Autors. Erzähldidaktik im Literaturunterricht der Sekundarstufen, in: Albes, Claudia/Anja Saupe (Hg.), *Vom Sinn des Erzählens*, Frankfurt am Main/Wien [u. a.], S. 45–72.
- Finkenzeller, Kurt/Bernd Schurf (Hg.) (2011a): *Deutschbuch 11. Texte und Methoden*, Berlin.
- Finkenzeller, Kurt u. Schurf, Bernd (Hg.) (2011b): *Deutschbuch 12. Texte und Methoden*, Berlin.
- Fix, Martin u. Jost, Roland (Hg.) (2005): *Sachtexte im Deutschunterricht. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag* (=Diskussionsforum Deutsch 19), Baltmannsweiler.
- Flaubert, Gustave (1920): *Ein schlichtes Herz. Von Gustave Flaubert. Übertr. von Ernst Hardt* (=Insel-Bücherei 319), Leipzig.
- Flaubert, Gustave/Jürgen Schulze (2012): *Madame Bovary. Vollständige Ausgabe*, 1. Aufl., [S.l.].
- Földényi, F. László (1999): *Heinrich von Kleist. Im Netz der Wörter* (=Batterien 66), München 66.
- Fontane, Theodor (2017): *Effi Briest. Roman* (=Reclam XL – Text und Kontext Nr. 19379).

- Foucault, Michel (2000): Was ist ein Autor?, in: Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft*, Stuttgart, S. 198–229.
- Fraisse, Geneviève/Georges Duby (Hg.) (1994): *19. Jahrhundert. Geschichte der Frauen* (=Storia delle donne in occidente <dt.>), Frankfurt am Main.
- Franck, Georg (1998): *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf* (=Edition Akzente), München/Wien.
- Franck, Georg (2009): Autonomie, Markt und Aufmerksamkeit. Zu den aktuellen Medialisierungsstrategien im Literatur- und Kulturbetrieb, in: Joch, Markus/York-Gothart Mix, Norbert Christian Wolf, Nina Birkner (Hg.), *Mediale Erregungen?*, Tübingen, S. 11–23.
- Frank, Anne (1981): *Das Tagebuch der Anne Frank. 12. Juni 1942 – 1. August 1944* (=Het achterhuis <dt.>), 12. Aufl., Heidelberg.
- Franke, Konrad (1971): *Die Literatur der Deutschen Demokratischen Republik* (=Kindlers Literaturgeschichte der Gegenwart in Einzelbänden), München [u.a.].
- Frederking, Volker (Hg.) (2013): *Literatur- und Mediendidaktik* (=Taschenbuch des Deutschunterrichts 2), 2. Aufl., Baltmannsweiler.
- Frederking, Volker (Hg.) (2014): *Digitale Medien im Deutschunterricht* (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 8), Baltmannsweiler.
- Frederking, Volker/ Hans-Werner Huneke/Axel Krommer/Christel Meier (Hg.) (2010): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik* (=Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2), Baltmannsweiler.
- Frederking, Volker/Axel Krommer (Hg.) (2014): *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (=Taschenbuch des Deutschunterrichts 3), Baltmannsweiler.
- Frederking, Volker/Christel Meier/Petra Stanat/Oliver Dickhäuser (2008): Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz, in: *Didaktik Deutsch*, (2008/25), S. 11–32.
- Freud, Sigmund (2000a): Der Dichter und das Phantasieren, in: Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft*, Stuttgart, S. 35–48.
- Freud, Sigmund (2000b): *Die Traumdeutung* (=Fischer Psychologie 10436), 10. Aufl., Frankfurt am Main.
- Freudenberg, Ricarda (2012a): Wer mehr weiß, ist klar im Vorteil? Der Einfluss domänenspezifischen Vorwissens auf das Erschließen literarischer Texte, in: I Pieper, Irene/Dorothee Wieser (Hg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 22). Frankfurt am Main, S. 259–273.

- Freudenberg, Ricarda (2012b): *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*, Wiesbaden.
- Fried, Johannes (1996): Wissenschaft und Phantasie. Das Beispiel der Geschichte, in: *Historische Zeitschrift*, 1996, Nr. 263, S. 291–316.
- Frisch, Max (1975): *Montauk. Eine Erzählung*, 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Frisch, Max (1976): *Kleine Prosaschriften. Zürich-Transit. Biografie: Ein Spiel. Gesammelte Werke in zeitlicher Folge* (=Edition Suhrkamp: Werkausgabe), 12. Aufl., Frankfurt am Main.
- Frisch, Max (1978b): *Mein Name sei Gantenbein. Roman* (=Suhrkamp-Taschenbuch 286), 5. Aufl., Frankfurt am Main.
- Frisch, Max (1985): *Tagebuch, 1946–1949* (=Suhrkamp Taschenbuch 1148), Frankfurt am Main.
- Fuchs, Eckhardt/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hg.) (2010): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn.
- Fuechtner, Veronika (2008): From *Ultradoitsh* to *Siegfriedisch*: The Problem of a Multicultural Literature in Zé do Rock's Orthographies, in: Recantus, Mark W. (Hg.), *Über Gegenwartsliteratur. About Contemporary Literature*. Bielefeld, S. 193–208.
- Fuegi, John (1997): *Brecht & Co*, Hamburg.
- Fulda, Daniel (2012): Literarische Familienbiographien. Ein „kleiner, vorstellbarer Ausschnitt der unvorstellbar grausamen Geschichte“, in: *Der Deutschunterricht*, 64, S. 50–59.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen.
- Gailberger, Steffen/ Frauke Wietzke (Hg.) (2013): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*, Weinheim.
- Gansel, Christina/Frank Jürgens (2007): *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung. mit Tabellen* (=Studienbücher zur Linguistik, Bd. 6), 2. Aufl., Göttingen.
- Gasser, Markus (Hrsgg.) (2008): *Daniel Kehlmann* (=Text + Kritik Heft 177), München.
- Gasser, Peter (2012): Autobiographie und Autofiktion. Einige begriffskritische Bemerkungen, in: Pellin, Elio/Ulrich Weber (Hrsgg.), *‘... all diese fingierten, notierten, in meinem Kopf ungefähr wieder zusammengesetzten Ichs’. Autobiographie und Autofiktion* (= Sommerakademie Schweizer Literatur 3). Göttingen/Zürich, S. 13–28.
- Gautschi, Peter (2013): Vorbilder aus der Geschichte?, in: *Public History Weekly. The International Blogjournal* [online] 2013.

- Geertz, Clifford (2001): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (=Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 696), 7. Aufl., Frankfurt am Main.
- Geisenhanslüke, Achim (2013): *Einführung in die Literaturtheorie. Von der Hermeneutik zu den Kulturwissenschaften* (=Einführung Germanistik), Darmstadt.
- Genast, Eduard (1919): *Aus Weimars klassischer und nachklassischer Zeit. Erinnerungen eines alten Schauspielers* (=Memoirenbibliothek (2. Reihe) 5), 5. Aufl., Stuttgart.
- Genette, Gérard (1989): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*, Frankfurt am Main.
- Genette, Gérard (1991): *Fiction et diction* (=Collection poétique), Paris.
- Genette, Gérard/Andreas Knop/Jochen Vogt/Isabel Kranz (2010): *Die Erzählung* (=UTB 8083), 3. Aufl., München.
- Gergen, Kenneth J. (1998): Erzählung, moralische Identität und historisches Bewußtsein. Eine sozialkonstruktionistische Darstellung, in: Straub, Jürgen (Hg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein*, Frankfurt am Main, S. 170–202.
- Gerlach, Klaus/René Sternke (Hg.) (1998): *Karl August Böttiger. Literarische Zustände und Zeitgenossen. Begegnungen und Gespräche im klassischen Weimar*, 3. Aufl., Berlin.
- Gerlach, Rainer (Hg.) (1986): *Peter Weiss im Gespräch* (=Edition Suhrkamp 1303 = N.F., 303), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Glattauer, Daniel (2008): *Gut gegen Nordwind. Roman* (=Goldmann 46586), 11. Aufl., München.
- Gödden, Walter (1987): Ein neues Kapitel Droste-Biographie. Die Freundschaft der Droste mit Anna von Haxthausen und Amalie Hassenpflug in ihrem biographischen und psychologischen Kontext anhand neuen Quellenmaterials, in: *Droste-Jahrbuch*, 1987, Bd. 86/87, S. 157–172.
- Gödden, Walter (1994): *Annette von Droste-Hülshoff. Leben und Werk. Eine Dichterchronik* (=Arbeiten zur Editionswissenschaft, Bd. 2), Bern/ New York.
- Gödden, Walter (1996): *Tag für Tag im Leben der Annette von Droste-Hülshoff. Daten – Texte – Dokumente*, 2. Aufl., Paderborn.
- Goethe, Johann W. von (1830): *Goethe's Werke*, Stuttgart [u.a.].
- Goethe, Johann Wolfgang von (1887–1919): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 23: Wilhelm Meister Lehrjahre Buch 7,8*, Weimar.

- Goethe, Johann Wolfgang von (1775): Willkommen und Abschied, in: Jacobi, J. G. (Hsrg.), *Iris, Zweyter Band*, Düsseldorf, S. 244–245.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1887a): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 01: Gedichte. 1. Theil. Lieder. Gesellige Lieder. Balladen. Elegien I. Elegien II. Episteln. Epigramme. Weissagungen des Bakis. Vier Jahreszeiten*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1887b): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 14: Faust 1*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1887c): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 28: Dichtung und Wahrheit Theil 3*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1887d): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). III. Abteilung, Bd. 1: Tagebücher 1775–1787*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1887e): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). IV. Abteilung, Bd. 2: Frankfurt, Wetzlar, Schweiz, 1771–1775*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1888a): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 15,1: Faust 2*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1888b): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 2: Gedichte. 2. Theil. Sonette. Cantaten. Vermischte Gedichte. Aus Wilhelm Meister. Antiker Form sich nähernd. An Personen. Kunst. Parabolisch. Gott, Gemüth und Welt. Sprichwörtlich. Epigrammatisch*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1888c): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). III. Abteilung, Bd. 2: Tagebücher 1790–1800*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1889a): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 10: Iphigenie auf Tauris. Nausikaa. Torquato Tasso. Die natürliche Tochter*, Weimar.

- Goethe, Johann Wolfgang von (1889b): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 26: Dichtung und Wahrheit*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1889c): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 8: Götz von Berlichingen*. Egmont, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1890a): *Goethes Gespräche 1824–1826 (=Abteilung für Gespräche)*, 10 Bde., Leipzig.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1890b): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). IV. Abteilung, Bd. 08: Italiänische Reise (August 1786–Juni 1788)*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1892a): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 11: Elpenor. Clavigo. Stella. Claudine von Villa Bella. Erwin und Elmire. Die Befreiung des Prometheus. Bruchstücke. Aus fremden Sprachen. Dramatische Bruchstücke*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1892b): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 20: Die Wahlverwandtschaften*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1894): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 24: Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden, Theil 1*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1895a): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 18: Die Aufgeregten. Das Mädchen von Oberkirch. Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten. Die guten Weiber. Novelle. Der Hausball. Reise der Söhne Megaprazons*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1895b): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 25,1: Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden, Theil 2*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1896): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlau: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 37: Knabengedichte u.a.*, Weimar.

- Goethe, Johann Wolfgang von (1898): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlaus: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 21: Wilhelm Meisters Lehrjahre Buch 1–3*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1899): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlaus: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 22: Wilhelm Meisters Lehrjahre Buch 4–6*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1900): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlaus: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 50: Reineke Fuchs. Hermann und Dorothea. Achilleis. Pandora*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1901): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlaus: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 40: Theater und Schauspielkunst. Literatur. Beiträge zur Jenaischen Allgemeinen Literaturzeitung und Älteres*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1903): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlaus: Weimar 1887–1919). I. Abteilung, Bd. 30: Italiänische Reise I*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1906): *Goethes Werke (Weimarer Ausgabe, herausgegeben im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. H. Böhlaus: Weimar 1887–1919). III. Abteilung, Bd. 32: Italiänische Reise III*, Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1961): *Römische Elegien (=Deutsche Literatur 8)*, Reinbek bei Hamburg.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1987): *Goethes Werke (=dtv 5946)*, München.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1988): *Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden (=dtv 5986: Dtv-Dünndruck)*, München.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1992): *Italienische Reise. Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens*, Gütersloh.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1994): *Die Leiden des jungen Werthers. Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche (=Bibliothek deutscher Klassiker)*, Frankfurt am Main.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1998): *Tagebücher. Band I: 1775–1787. Hrsg. von Wolfgang Albrecht und Andreas Döhler*. Stuttgart.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1999): *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche (=Bibliothek deutscher Klassiker)*, Frankfurt am Main.

- Goethe, Johann Wolfgang von/Ernst Lautenbach (2004): *Lexikon Goethe-Zitate. Auslese für das 21. Jahrhundert. aus Werk und Leben*, München.
- Goetz, Rainald (1998): *Rave. Erzählung* (=Heute morgen, um 4 Uhr 11, als ich von den Wiesen zurückkam, wo ich den Tau aufgelesen habe / [Rainald Goetz] 1), 3. Aufl., Frankfurt am Main.
- Goetz, Rainald (1999): *Abfall für alle. [Roman eines Jahres]* (=Heute morgen, um 4 Uhr 11, als ich von den Wiesen zurückkam, wo ich den Tau aufgelesen habe / [Rainald Goetz] 5), 2. Aufl., Frankfurt am Main.
- Goffman, Erving (2004): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (=Serie Piper 3891), 2. Aufl., München [u.a.].
- Gogol, Nikolaj Vasil'evič (2006): *Petersburger Novellen* (=dtv 12948), 5. Aufl., München.
- Gold, Helmut/Christiane Holm/Eva Bös/Tine Nowak (Hg.) (2008): *Absolut privat!? Vom Tagebuch zum Weblog* (=Kataloge der Museumsstiftung Post und Telekommunikation 26), Heidelberg.
- Goldsmith, Oliver (1925): *Der Landprediger von Wakefield. Eine Erzählung*, Leipzig.
- Göres, Jörn (Hg.) (1986): *Goethe in Italien. Eine Ausstellung des Goethe-Museums Düsseldorf Anton-und-Katharina-Kippenberg-Stiftung; Veranstaltet vom Arbeitskreis Selbständiger Kultur-Institute e. V.*, Mainz.
- Gottwald, Herwig (Hg.) (2005): *Konzepte der Metamorphose in den Geisteswissenschaften* (=Wissenschaft und Kunst 2), Heidelberg.
- Götze, Lutz 2012: Bertolt Becht in Ost- und Westdeutschland, [online] <https://www.globkult.de/kultur/l-iteratur/802-lutz-goetze> [abgerufen am 22.11.2022].
- Grabert, Willy/Arno Mulot (1971): *Geschichte der deutschen Literatur*. 15. Aufl. München: Bayer. Schulbuch-Verl.
- Graf, Werner (2004): *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz* (=Leseforschung Bd. 1), Münster.
- Graf Kessler, Harry (1961): *Tagebücher 1918–1937*. Hrsg. von Wolfgang Pfeiffer-Belli. Frankfurt am Main.
- Grass, Günter (2008): *Beim Häuten der Zwiebel* (=dtv 13655), München.
- Grass, Günter (2009): *Die Blechtrommel. Roman* (=dtv 13819), München 13819.
- Grass, Günther im Interview (2006): 'Warum ich nach sechzig Jahren mein Schweigen breche', *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 11.08.2006, [online] <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/guenter-grass-im-interview-warum-ich-nach-sechzig-jahren-mein-schweigen-breche-1357691.html> [abgerufen am 22.11.2022].

- Greenblatt, Stephen (2000a): Erich Auerbach und der New Historicism. Bemerkungen zur Funktion der Anekdote in der Literaturgeschichtsschreibung, in: Greenblatt, Stephen (Hg.), *Was ist Literaturgeschichte?*, Frankfurt am Main, S. 73–100.
- Greenblatt, Stephen (2000b): Was ist Literaturgeschichte?, in: Stephen Greenblatt (Hg.), *Was ist Literaturgeschichte?*, Frankfurt am Main S. 9–50.
- Greenblatt, Stephen (Hg.) (2000): *Was ist Literaturgeschichte?* (=Erbschaft unserer Zeit. Vorträge über den Wissensstand der Epoche. 9), Frankfurt am Main.
- Greene, Stuart (1994): The problems of learning to think like an historian: writing History in the culture of the classroom, in: *Educational Psychologist*, 29, S. 89–96.
- Greiner, Siegfried (1981): *Hermann Hesse, Jugend in Calw. Berichte, Bild- und Textdokumente und Kommentar zu Hesses Gerbersau-Erzählungen*, Sigmaringen.
- Grisko, Michael (2012): Heinrich Breloer: Die Manns. Ein Jahrhundertroman. Leben statt Werk, Skandale statt Reflexion, in: *Der Deutschunterricht*, 64, S. 72–83.
- Groeben, Norbert/Bettina Hurrelmann (Hg.) (2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (=Lesesozialisation und Medien), Weinheim/München.
- Grosch, Waldemar (2008): Das Internet als Raum historischen Lernens – eine Bestandsaufnahme, in: Danker, Uwe (Hg.), *Historisches Lernen im Internet*, Schwalbach/Ts., S. 13–35.
- Große, Wilhelm (2004): *Franz Kafka. Die Verwandlung. Lektüreschlüssel für Schüler* (=Universal-Bibliothek 15342), Stuttgart.
- Gunkel, Hermann (1913): Die Grundprobleme der israelitischen Literaturgeschichte, in: Gunkel, Hermann (Hg.), *Reden und Aufsätze*. Göttingen, S. 29–38.
- Gunkel, Hermann (Hg.) (1913): *Reden und Aufsätze*, Göttingen.
- Günther, Egon/Veronica Ferres/Herbert Knaup/Sibylle Canonica (1999): *Die Braut*, Berlin.
- Gymnich, Marion/Birgit Neumann/Ansgar Nünning (Hg.) (2007): *Gattungstheorie und Gattungsgeschichte* (=Studies in English Literary and Cultural History 28), Trier.
- Haber, Peter/Christophe Koller/Gerold Ritter (Hg.) (2002): *Geschichte und Internet. "Raumlose Orte – Geschichtslose Zeit"* = *Histoire et internet* (=Geschichte und Informatik Vol. 12.2001), Zürich.
- Hage, Volker (2002): *Der Schriftsteller Martin Walser über die Vorwürfe gegen seinen neuen Roman*, Spiegel Online, 03.06.2002, [online] <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-22776361.html> [abgerufen am 22.11.2022].

- Hage, Volker (2014): Der Dichter unserer Zukunft, in: *Der Spiegel*, (29.09.2014), S. 116–124.
- Hamann, Christoph (2012): Bildquellen im Geschichtsunterricht, in: Barricelli, Michele/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts., S. 108–125.
- Hämmerle, Christa (2006): Ein Ort für Geheimnisse? Jugendtagebücher im 19. und 20. Jahrhundert, in: Eigner, Peter (Hg.), *Briefe, Tagebücher, Autobiographien*, Innsbruck/Wien [u. a.], S. 28–45.
- Handke, Peter (1996): *Eine winterliche Reise zu den Flüssen Donau, Save, Morawa und Drina oder Gerechtigkeit für Serbien*, 3. Aufl., Frankfurt am Main.
- Handke, Peter (1999): *Die Fahrt im Einbaum oder Das Stück zum Film vom Krieg*, 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Handke, Peter (2000): *Unter Tränen fragend. Nachträgliche Aufzeichnungen von zwei Jugoslawien-Durchquerungen im Krieg, März und April 1999*, 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Handke, Peter (2003): *Rund um das große Tribunal* (=Edition Suhrkamp: Sonderdruck), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Handke, Peter (2006): Was ich nicht sagte, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 29.05.2006, [online] <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/peter-handke-was-ich-nicht-sagte-1330935.html> [abgerufen am 22.11.2022].
- Härtling, Peter (1979): *Ben liebt Anna. Kinderroman*, 1. Aufl., Weinheim [u.a.].
- Härtling, Peter (1997): *Hölderlin. Roman*, 1. Aufl., Köln.
- Härtling, Peter (2001): *Hoffmann oder Die vielfältige Liebe. Eine Romanze*, Köln.
- Härtling, Peter/Friedrich Schiller (2004): *Peter Härtling liest.: Schiller für Kinder. ... und mich – mich ruft das Flügeltier* (=Peter Härtling liest Biographien für Kinder [3]), München.
- Hartung, Olaf (2015): Generisches Geschichtslernen. Drei Aufgabentypen im Vergleich, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14E, S. 47–62.
- Hausmann, Odette (1996): *Mach nicht die Nacht zum Tag. Drama in zwei Akten*, Frankfurt am Main.
- Hawking, Stephen (2011): *Eine kurze Geschichte der Zeit*, [Place of publication not identified].
- Hecht, Werner (1997): *Brecht-Chronik. 1898–1956* (=Brecht Chronik), 1. Aufl., Darmstadt.
- Hecht, Werner (2013): *Die Mühen der Ebenen. Brecht und die DDR*, 1. Aufl., Berlin.
- Hegemann, Helene (2010): *Axolotl Roadkill. Roman*, 2. Aufl., Berlin.

- Heidegger, Martin (2001): *Martin Heidegger, Sein und Zeit* (=Klassiker auslegen 25), Berlin.
- Christoph, Hein (2012): Weibliches Schreiben, [online] <https://cle.ens-lyon.fr/allemand/litterature/litterature-contemporaine/textes-inedits/christoph-hein-weibliches-schreiben-> [abgerufen am 22.11.2022].
- Heine, Heinrich (1961): *Romanzero. Werke und Briefe*, Berlin [u.a.].
- Heine, Heinrich (1974): *Sämtliche Schriften* (=5), 6 Bde., München.
- Helbig, Gerhard/ Lutz Götze/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm (Hg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin/New York.
- Hellberg, Wolf Dieter (2012): *Daniel Kehlmann. Die Vermessung der Welt. Lektüreschlüssel für Schülerinnen und Schüler* (=Reclams Universal-Bibliothek Nr. 15435. Lektüreschlüssel für Schülerinnen und Schüler), Stuttgart.
- Hemecker, Wilhelm W./Konrad, Heumann/Claudia Bamberg (Hg.)(2014): *Hofmannsthal. Orte. 20 biographische Erkundungen*, Wien.
- Hempel, Dirk (2007): Stuckrad-Barre und Kempowski. Eine Annäherung, in: Künzel, Christine (Hg.), *Autorinszenierungen. Autorschaft und literarisches Werk im Kontext der Medien*. Würzburg, S. 209–221.
- Hempfer, Klaus W. (1973): *Gattungstheorie. Information und Synthese* (=Information und Synthese 1), München.
- Henscheid, Eckhard (2002): *Goethe unter Frauen. Elfbiographische Klarstellungen* (=Fischer Taschenbücher Bd. 15048), Frankfurt am Main.
- Henscheid, Eckhard/F. W. Bernstein (1982): *Unser Goethe. Ein Lesebuch*, Zürich.
- Herder, Johann Gottfried (1985): *Frühe Schriften 1764–1772* (=Johann Gottfried Herder. Werke in zehn Bänden 1), Frankfurt am Main.
- Herder, Johann Gottfried (1985): Von der Ode. Dispositionen, Entwürfe, Fragmente, in: Gaier, Ulrich (Hg.), *Frühe Schriften 1764–1772* (= Johann Gottfried Herder. Werke in zehn Bänden 1). Frankfurt am Main.
- Herrmann, Britta (2002): ‘So könnte ja dies am Ende ohne mein Wissen und Glauben Poesie sein?’ Über ‘schwache’ und ‘starke’ Autorschaften, in: Detering, Heinrich (Hg.), *Autorschaft*, stuttgart [u. a.], S. 479–501.
- Herrmann, Meike (2005): *Fiktionalität gegen den Strich lesen. Wie kann die Fiktionstheorie zu einer Poetik des Sachbuchs beitragen?* (= Das populäre deutschsprachige Sachbuch im 20. Jahrhundert), Berlin.
- Hesse, Hermann (1994): *Demian. Klingsor. Siddharta. Gesammelte Werke* (=Suhrkamp-Taschenbuch 1600), 5 Bde., 3. Aufl., Frankfurt am Main.

- Hesse, Hermann (1994a): Kinderseele, in: Hesse, Hermann (Hg.), *Demian. Klingsor. Siddharta. Gesammelte Werke* (= Suhrkamp-Taschenbuch 1600), 3. Aufl. Frankfurt am Main, S. 167–203.
- Hesse, Hermann (1994b): Unterm Rad, in: Hesse, Hermann (Hg.), *Unterm Rad. Diesseits. Gesammelte Werke* (= Suhrkamp-Taschenbuch 1600), 3. Aufl. Frankfurt am Main, S. 7–178.
- Hesse, Hermann (1994c): *Unterm Rad. Diesseits. Gesammelte Werke* (=Suhrkamp-Taschenbuch 1600), 3. Aufl., Frankfurt am Main.
- Hesse, Hermann (2003a): Aus meiner Schülerzeit, in: Michels, Volker (Hg.), *Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Gedenkblätter und Rundbriefe*, Frankfurt am Main, S. 82–92.
- Hesse, Hermann (2003b): Autobiographischer Beitrag, in: Michels, Volker (Hg.), *Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Gedenkblätter und Rundbriefe*, Frankfurt am Main, S. 10–12.
- Hesse, Hermann (2003c): Begegnungen mit Vergangenen, in: Michels, Volker (Hg.), *Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Gedenkblätter und Rundbriefe*, Frankfurt am Main, S. 567–572.
- Hesse, Hermann (2003d): Erinnerung an Hans, in: Michels, Volker (Hg.), *Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Gedenkblätter und Rundbriefe*, Frankfurt am Main, S. 331–372.
- Hesse, Hermann (2003e): Großväterliches, in: Michels, Volker (Hg.), *Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Gedenkblätter und Rundbriefe*, Frankfurt am Main, S. 579–586.
- Hesse, Hermann (2003f): Knabenzeit, in: Michels, Volker (Hg.), *Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Gedenkblätter und Rundbriefe*, Frankfurt am Main, S. 73–76.
- Hesse, Hermann (2003g): Kurzgefasster Lebenslauf, in: Michels, Volker (Hg.), *Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Gedenkblätter und Rundbriefe*, Frankfurt am Main, S. 46–62.
- Hesse, Hermann (2003h): Meine Mutter, in: Michels, Volker (Hg.), *Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Gedenkblätter und Rundbriefe*, Frankfurt am Main, S. 71–73.
- Hesse, Hermann (2003i): *Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Gedenkblätter und Rundbriefe. Sämtliche Werke*, Bd. 12, 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Hesse, Ninon (Hg.) (1966): *Kindheit und Jugend vor Neunzehnhundert. Hermann Hesse in Briefen und Lebenszeugnissen. 1877–1895*, 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Hesse-Hoerstrup, Dorothee (2001): *Lebensbeschreibungen für junge Leser. Die Biographie als Gattung der Jugendliteratur – am Beispiel von*

- Frauenbiographien* (=Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 11), Frankfurt am Main.
- Hetmann, Frederik (1994): *Bettina und Achim. Die Geschichte einer Liebe* (=Programm Beltz & Gelberg 732), Weinheim/Basel.
- Hetmann Frederik (2000): Mein Bruder, mein Liebster, in: Hetmann, Frederik/Ingrid Röbbelen/Harald Tondern, (Hg.): *Dichter leben. Eine Literaturgeschichte in Geschichten. Band 1: Von Grimmelshausen bis Fontane* (= Gulliver Taschenbuch, Bd. 5504), Weinheim/Basel, S. 94–105.
- Hetmann, Frederik (2001): 'Ich habe geruht, mir eine Verfassung zu geben...', in: Frederik Hetmann /Ingrid Röbbelen/Harald Tondern (Hg.), *Dichter leben. Eine Literaturgeschichte in Geschichten. Band 2. Von Schnitzler bis Grass* (= Gulliver-Taschenbuch 5505). Weinheim/Basel, S. 35–49.
- Hetmann, Frederik/Ingrid Röbbelen/Harald Tondern (Hg.) (2000): *Dichter leben. Eine Literaturgeschichte in Geschichten. Band 1: Von Grimmelshausen bis Fontane* (=Gulliver Taschenbuch Bd. 5504), Weinheim/Basel.
- Hetmann, Frederik/Ingrid Röbbelen/Harald Tondern (Hg.) (2001): *Dichter leben. Eine Literaturgeschichte in Geschichten. Band 2: Von Schnitzler bis Grass* (=Gulliver-Taschenbuch 5505), Weinheim/Basel.
- Heydebrand, Renate/Simone Winko (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation* (=Uni-Taschenbücher 1953. Literaturwissenschaft), Paderborn/ Wien [u.a.].
- Heym, Georg (1986): *Dichtungen und Schriften. Gesamtausgabe. Band 3: Tagebücher Träume Briefe. Hrsg. von Karl Ludwig Schneider*, München.
- Heyse, Paul (Hg.) 1876. *Deutscher Novellenschatz*, 1. Aufl., München.
- Hielscher, Martin (2006): Andere Stimmen – andere Räume. Die Funktion der Migranteliteratur in deutschen Verlagen und Dimitré Dinevs Roman 'Engelszungen', in: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.), *Literatur und Migration*, München, S. 196–208.
- Hildesheimer, Wolfgang (1981): *Marbot. Eine Biographie*, Frankfurt am Main.
- Hilmer, Thomas (2008): Projektorientiertes und entdeckend-forschendes Lernen im und mit dem Internet mithilfe der ‚WebQuest‘-Methode, in: Danker, Uwe (Hg.), *Historisches Lernen im Internet*, Schwalbach/Ts.
- Hochschule für Politische Wissenschaften (Hg.) (1999): *Politische Studien. Zweimonatsschrift für Politik und Zeitgeschehen* (=50 (H. 366)), München.
- Hodel, Jan (2002): Heidegger in der Strassenbahn oder Suchen in den Zeiten des Internets, in: Haber, Peter/Christophe Koller/Gerold Ritter (Hg.), *Geschichte und Internet. "Raumlose Orte – Geschichtslose Zeit"* = *Histoire et internet* (= Geschichte und Informatik Vol. 12.2001). Zürich, S. 35–48.

- Hoff, Dagmar (1989): *Dramen des Weiblichen. Deutsche Dramatikerinnen um 1800* (=Kulturwissenschaftliche Studien zur deutschen Literatur).
- Hoffmann, E. T. A. (1976): *Lebensansichten des Katers Murr. Hoffmanns Werke* (=Bibliothek deutscher Klassiker), 5. Aufl., Berlin/ Weimar.
- Holbrook, Richard Thayer (1911): *Portraits of Dante. From Giotto to Raffael. A critical study, with a concise iconography, by Richard Thayer Holbrook illustrated after the original portraits*. London.
- Holdenried, Michaela (2000): *Autobiographie* (=Universal-Bibliothek 17624), Stuttgart.
- Holdenried, Michaela (2009): Biographie vs. Autobiographie, in: Klein, Christian (Hg.), *Handbuch Biographie*, Stuttgart, S. 37–45.
- Hooek-Demarle, Marie-Claire (1994): Lesen und Schreiben in Deutschland, in: Fraise, Geneviève/Georges Duby (Hg.), *19. Jahrhundert. Geschichte der Frauen*, Frankfurt am Main, S. 165–186.
- Horváth, Ödön von (2013): *Jugend ohne Gott. Roman* (=Reclam XL 19039), Stuttgart.
- Hurtienne, René (2014): Geschichtsdidaktische Handlungsfelder und Deutschunterricht, in: Frederking, Volker/Axel Krommer (Hg.), *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (= Taschenbuch des Deutschunterrichts 3). Baltmannsweiler, S. 875–889.
- Ihwe, Jens (Hg.) (1972): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft* (=Fischer-Athenäum-Taschenbücher), Frankfurt am Main.
- Jacobi, Juliane (1994): Zwischen Erwerbsfleiß und Bildungsreligion – Mädchenbildung in Deutschland, in: Fraise, Geneviève/Georges Duby (Hg.), *19. Jahrhundert. Geschichte der Frauen*, Frankfurt am Main, S. 267–282.
- Jahraus, Oliver/ Stefan Neuhaus (Hg.) (2002): *Kafkas 'Urteil' und die Literaturtheorie. Zehn Modellanalysen* (=Universal-Bibliothek 17636), Stuttgart.
- Jakobson, Roman (1972): Linguistik und Poetik, in: Ihwe, Jens (Hg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl; Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft* (= Fischer-Athenäum-Taschenbücher). Frankfurt am Main, S. 99–135.
- Jandl, Ernst (1970): *Der künstliche Baum*, Neuwied/ Berlin.
- Jannidis, Fotis (2002): Zwischen Autor und Erzähler, in: Detering, Heinrich (Hg.), *Autorschaft*, Stuttgart, S. 540–557.
- Jannidis, Fotis (2003): Polyvalenz – Konvention – Autonomie, in: Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.), *Regeln der Bedeutung*, Berlin [u. a.], S. 305–329.

- Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (1999): Rede über den Autor an die Gebildeten unter seinen Verächtern. Historische Modelle und systematische Perspektiven, in: Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.), *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*, Tübingen S. 3–37.
- Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.) (1999): *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs* (=Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur 71), Tübingen.
- Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.) (2000): *Texte zur Theorie der Autorschaft* (=Universal-Bibliothek Nr. 18058), Stuttgart.
- Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.) (2003): *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte* (=Revisionen Bd. 1), Berlin [u.a].
- Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (2003): Der Bedeutungsbegriff in der Literaturwissenschaft; eine historische und systematische Skizze, in: Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.), *Regeln der Bedeutung*, Berlin [u. a.], S. 3–32.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988): Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Schneider Gerhard (Hg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (= Jahrbuch für Geschichtsdidaktik 1 = 1988). Pfaffenweiler, S. 1–24.
- Jens, Walter (Hg.) (1989): *Bp – Ck. Kindlers neues Literatur-Lexikon* (=Neues Literatur-Lexikon), München.
- Jensen, Johannes V. (1919): *Mythen und Jagden*, Berlin.
- Jessen, Ralph u. Vogel, Jakob (Hg.) (2002): *Wissenschaft und Nation in der europäischen Geschichte*, Frankfurt am Main/New York.
- Joch, Markus/York-Gothar Mix/Norbert Christian Wolf (2009): Mediale Erregungen? Autonomie und Aufmerksamkeit im Literatur- und Kulturbetrieb der Gegenwart. Einleitung, in: Joch, Markus/York-Gothart Mix/Norbert Christian Wolf/Nina Birkner (Hg.), *Mediale Erregungen?*, Tübingen S. 1–11.
- Joch, Markus/York-Gothart Mix/Norbert Christian Wolf/Nina Birkner (Hg.) (2009): *Mediale Erregungen? Autonomie und Aufmerksamkeit im Literatur- und Kulturbetrieb der Gegenwart* (=Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur Bd. 118), Tübingen.
- John-Wenndorf, Carolin (2014): *Der öffentliche Autor. Über die Selbstinszenierung von Schriftstellern* (=Lettre), Bielefeld.
- Kafka, Franz (1915): *Die Verwandlung*, Leipzig.

- Kafka, Franz 1954: *Tagebücher. 1910–1923* (=Gesammelte Werke / Franz Kafka. Hrsg. von Max Brod), Frankfurt am Main.
- Kafka, Franz (1958): *Briefe. 1902 – 192* (= Gesammelte Werke / Franz Kafka. Hrsg. von Max Brod)4. Frankfurt am Main.
- Kafka, Franz (1967): *Briefe an Felice und andere Korrespondenz aus der Verlobungszeit* (=Gesammelte Werke / Franz Kafka. Hrsg. von Max Brod), Frankfurt am Main.
- Kafka, Franz (1976): *Briefe an Felice. Und andere Korrespondenzen aus der Verlobungszeit* (= Fischer-Taschenbücher 1697), Frankfurt am Main.
- Kafka, Franz (1990): *Tagebücher. Band 1: 1909–1912. Hrsg. von Hans-Gerd Koch.* Frankfurt am Main.
- Kafka, Franz (1992): *Schriften, Tagebücher, Briefe. Kritische Ausgabe* (=Franz Kafka – kritische Ausgabe), Frankfurt am Main.
- Kafka, Franz (2002): *Die Erzählungen und andere ausgewählte Prosa* (=Fischer 50520), Frankfurt am Main.
- Kafka, Franz (2008): *Der Proceß. Gesammelte Werke* (= Fischer-Taschenbücher), Frankfurt am Main.
- Kaiser, Gerhard (1999): Goethe und Buchenwald – oder. Kann Barbarei Dichtung in Frage stellen?, in: Hochschule für Politische Wissenschaften (Hg.), *Politische Studien. Zweimonatsschrift für Politik und Zeitgeschehen* (= 50 (H. 366)). München, S. 43–64.
- Kaminer, Wladimir (2000): *Russendisko* (=Goldmann 54175), München.
- Kammler, Clemens (2010): Literaturtheorie und Literaturdidaktik, in: Kämper – van den Boogaart, Michael/Kaspar H. Spinner (Hg.), *Lese- und Literaturunterricht*, Baltmannsweiler, S. 201–238.
- Kammler, Clemens/Betina Noack (2010): Literaturgeschichte und Kanon. im Zentralabitur 2008–2010., in: *Der Deutschunterricht*, 62, S. 5–13.
- Kämper – van den Boogaart, Michael (2008): Literarisches Lesen, in: *Didaktik Deutsch* (2008/2, Sonderheft), S. 46–64.
- Kämper – van den Boogaart, Michael/Kaspar, Spinner H. (Hg.) (2010): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle.* (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11), Baltmannsweiler.
- Kämper- van den Boogaart, Michael (Hg.) (2010): *Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Lese- und Literaturunterricht* (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11), Baltmannsweiler.

- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: *Berlinische Monatsschrift* (1784/12), S. 481–494.
- Kaschnitz, Marie Luise (2002): *Das dicke Kind und andere Erzählungen* (=Suhrkamp BasisBibliothek 19), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Kästner, Erich (1985): *Das fliegende Klassenzimmer. Kästner für Kinder*, Zürich.
- Kauffmann, Kai (2014): Ohne Ende? Zur Geschichte der deutschen Gegenwartsliteratur, in: Buschmeier, Matthias/Walter Erhart/Kai Kauffmann (Hg.), *Literaturgeschichte*, Berlin, S. 357–376.
- Kayser, Wolfgang (2000): Wer erzählt den Roman?, in: Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft*, Stuttgart, S. 127–141.
- Kebir, Sabine (2006): *Brecht und die politischen Systeme*, [online] <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/29718/brecht-und-die-politischen-systeme/?p=all> [abgerufen am 22.11.2022].
- Kehlmann, Daniel (Hg.) (1953): *Kleines literarisches Lexikon* (=Sammlung Dalp), Bern [u.a.].
- Kehlmann, Daniel (2006): *Die Vermessung der Welt. Roman*, 31. Aufl., Reinbecks.
- Kehlmann, Daniel (2008): Wo ist Carlos Montúfar?, in: Nickel, Gunther (Hg.), Daniel Kehlmanns 'Die Vermessung der Welt', Hamburg, S. 11–25.
- Kellner, Renate (2015): *Der Tagebuchroman als literarische Gattung. Thematische, poetologische und narratologische Aspekte* (=Hermaea N.F., 139), Berlin [u.a.].
- Keupp, Heiner (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (=Rowohlts Enzyklopädie 55634), Reinbek bei Hamburg.
- Khider, Abbas 2016: Ohrfeige, München.
- Kiermeier-Debre, Joseph (2011): *Goethes Frauen. 44 Porträts aus Leben und Dichtung* (=dtv Bd. 14025), München.
- Kimmich, Dorothee (2012): Metamorphosen einer Biographie. Bemerkungen zu Feridun Zaimoglus *Leyla*, in: Braun, Peter/Stiegler Bernd (Hg.), *Literatur als Lebensgeschichte. Biographisches Erzählen von der Moderne bis zur Gegenwart* (= Lettre). Bielefeld, S. 129–143.
- Kindt, Tom/Hans-Harald Müller (2002): Was war eigentlich der Biographismus – und was ist aus ihm geworden? Eine Untersuchung. in: Detering, Heinrich (Hg.), *Autorschaft*, Stuttgart, S. 355–375.
- Klauhs, Harald (2013): Bachmann-Preis. Mischmasch und Migration, *Die Presse*, 05.07.2013, [online] <https://www.diepresse.com/1427119/bachmann-preis-mischmasch-und-migration> [abgerufen am 22.11.2022].

- Klein, Christian (Hg.) (2002): *Grundlagen der Biographik. Theorie und Praxis des biographischen Schreibens*, Stuttgart u.a.
- Klein, Christian (Hg.) (2009): *Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien*, Stuttgart.
- Klein, Christian (2009): 'Histoire' – Bestandteile der Handlung, in: Klein, Christian (Hg.), *Handbuch Biographie*, Stuttgart, S. 204–213.
- Klein, Christian/Matías Martínez (2009a): 'Discours'. Das 'Wie' der Erzählung – Darstellungsfragen, in: Klein, Christian (Hg.), *Handbuch Biographie*, Stuttgart, S. 213–221.
- Klein, Christian/Matías Martínez (Hg.) (2009): *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*, Stuttgart u.a.
- Klein, Christian/Matías Martínez (2009b): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens, in: Klein, Christian/Matías Martínez (Hg.), *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*, Stuttgart [u.a.], S. 1–14.
- Klett (2010a): Heinrich von Kleist an Johann Wolfgang Goethe, [online] https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/350470_0199_Brief_Kleist.pdf [abgerufen am 22.11.2022].
- Klett (2010b): Johann Wolfgang Goethe an Heinrich von Kleist, [online] https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/350470_0199_Brief_Goethe.pdf [abgerufen am 22.11.2022].
- Klüger, Ruth (2004): *Weiter leben – eine Jugend* (=Universal-Bibliothek 16045: Erläuterungen und Dokumente), Stuttgart.
- Knaupp, Michael (1997): *Friedrich Hölderlin, Hyperion* (=Universal-Bibliothek 16008: Erläuterungen und Dokumente), Stuttgart.
- Knopf, Julia (2009): *Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium* (=Studien Deutsch 40), München.
- Koch, Hans-Gerd (Hg.) (1995): *'Als Kafka mir entgegenkam...'. Erinnerungen an Franz Kafka*, Berlin.
- Koelbl, Herlinde (2004): *Rausch und Ruhm – Popliterat Benjamin von Stuckrad-Barre*.
- Kohlschmidt, Werner/Wolfgang Mohr (Hg.) (1977): *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte. Dritter Band. Begründet von Paul Merker und Wolfgang Stammeler*, 2. Aufl., Berlin/New York.
- Koopmann, Helmut (1985): Die Biographie, in: Weissenberger, Klaus (Hg.), *Prosaunst ohne Erzählen*, Tübingen, S. 45–66.
- Koopmann, Helmut (2014): *Willkomm und Abschied. Goethe und Friederike Brion*, München.

- Korte, Hermann (2003): Editorial. Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule, in: *Der Deutschunterricht* (2003/6), S. 2–11.
- Kossdorff, Jan (2010): *Spam! Ein Mailodram. Roman*, Wien.
- Kossok, Manfred (1992): Alexander von Humboldt als Geschichtsschreiber Lateinamerikas, in: Zeuske, Michael/Bernd Schröter (Hg.): *Alexander von Humboldt und das neue Geschichtsbild von Lateinamerika* (= Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung, 2), Leipzig S. 18–31.
- Köster, Juliane: Kompetenzerwerb und Wissensnutzung im Literaturunterricht, [online] https://fachportal.lernnetz.de/files/Inhalte%20der%20Unterrichts%20C3%A4cher/Deutsch/Landesfachtag/LandesfachtagDeutschIQSH2008_Vortrag1.pdf [abgerufen am 22.11.2022].
- Köster, Manuel (2012): *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*, Berlin.
- Köster, Juliane (22.11.2013): *Auf dem Weg zur Zentralmatura: Materialgestützte situierte Schreibaufgaben in der Sekundarstufe II*, Salzburg.
- Kotre, John N. (1996): *Weißer Handschuhe. Wie das Gedächtnis Lebensgeschichten schreibt* (=White gloves <dt.>), München/ Wien.
- Kracauer, Siegfried (1974): *Die Angestellten. Aus dem neuesten Deutschland*, Frankfurt am Main.
- Kracht, Christian (1995): *Faserland. Roman*, 1. Aufl., Köln.
- Kracht, Christian (1999): *Mesopotamien. Ernste Geschichten am Ende des Jahrtausends*, 2. Aufl., Stuttgart.
- Kracht, Christian (2011): Christian Kracht, [online] <http://www.christiankracht.com/buecher/buecher.htm>. [23.08.2017].
- Kratzsch, Konrad (2002): *Klatschnest Weimar. Ernstes und Heiteres, Menschlich-Allzumenschliches aus dem Alltag der Klassiker*, Würzburg.
- Krausser, Helmut (1994): *Melodien oder Nachträge zum quecksilbernen Zeitalter. Roman* (=Fischer-Taschenbücher 12180), Frankfurt am Main.
- Krausser, Helmut (1998): *Tagebuch des Juli 1994. Tagebuch des August 1995. Tagebuch des September 1996.* (=rororo 22335), Reinbek bei Hamburg.
- Krausser, Helmut (2000): *Oktober. Tagebuch des Oktober 1997. Tagebuch des November 1998. Tagebuch des Dezember 1999.* (=rororo 22888), Reinbek bei Hamburg.
- Krausser, Helmut (2001a): *Januar*. [Tagebuch des Januar 2001], München.
- Krausser, Helmut (2001b): *Schmerznovelle*, 1. Aufl., Reinbek bei Hamburg.
- Krausser, Helmut (2002): *Fette Welt. Roman* (=rororo 13344), 5. Aufl., Reinbek bei Hamburg.

- Kremer, Detlef (2009): *E. T. A. Hoffmann. Leben – Werk – Wirkung* (=de Gruyter Lexikon), Berlin [u.a.].
- Kremer, Detlef/Nikolaus Wegmann (1995): Wiederholungslektüre(n). Fontanes *Effi Briest*. Realismus des wirklichen Lebens oder realistischer Text?, in: *Der Deutschunterricht*, 47, S. 56–75.
- Kris, Ernst/Otto Kurz (1980): *Die Legende vom Künstler. Ein geschichtlicher Versuch* (=Edition Suhrkamp 1034 = Neue Folge Band 34).
- Krommer, Axel (2014): Digitale Informations-, Kommunikations- und Kooperationsmedien im Deutschunterricht, in: Frederking, Volker (Hg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 8). Baltmannsweiler, S. 290–312.
- Krumpel, Heinz (2001): Zur Aneignung und Verwandlung der Ideen Humboldts und Krauses in Lateinamerika – Gemeinsamkeiten und Unterschiede, *HiN II*, 2, [online] <https://www.hin-online.de/index.php/hin/article/view/12/666> [abgerufen am 22.11.2022].
- Kübler, Hans-Dieter (2009): Außenorientiert, „mediogen“, narzisstisch – Medienkonstrukte oder neue Sozialisationstypen? Einige Sondierungen, in: *merz medien + erziehung*, 53, S. 14–21.
- Kugli, Ana (Hg.) (2006): *Brecht-Lexikon*, Stuttgart [u.a.].
- Kühn, Dieter (1999): *Goethe zieht in den Krieg. Eine biographische Skizze*, Frankfurt am Main.
- Kühn, Dieter (2002): Werkreflexion, Stichwort: literarische Biographie, in: Klein, Christian (Hg.), *Grundlagen der Biographik. Theorie und Praxis des biographischen Schreiben*, Stuttgart [u. a.], S. 179–202.
- Kühn, Dieter (2011): *Ich Wolkenstein. Die Biographie* (=Das Mittelalter-Quartett / Dieter Kühn 4), Frankfurt am Main.
- Kummer, Friedrich (1909): *Deutsche Literaturgeschichte des neunzehnten Jahrhunderts*, 1. – 3. Tsd. Dresden.
- Künzel, Christine (Hg.) (2007): *Autorinszenierungen. Autorschaft und literarisches Werk im Kontext der Medien*, Würzburg.
- Kuon, Peter (2005): Metamorphose als geisteswissenschaftlicher Begriff, in: Gottwald, Herwig (Hg.), *Konzepte der Metamorphose in den Geisteswissenschaften* (= Wissenschaft und Kunst 2). Heidelberg, S. 1–16.
- Kurzella, Jens-Peter (2016): Die „mutige Irmina“ und der böse Meinrich? Historische Perspektivenübernahme und Werturteilskompetenz durch eine Graphic Novel, in: *Praxis Deutsch* (2016/259 (Historisches Lernen)), S. 33–41.
- Kuschbert, Andreas (2014): Jean Paul – Der Dichter des kauzigen Humors. Weltliteratur mit fränkischen Wurzeln., in: *Heinrichskalender. Jahrbuch der Erzdiözese Bamberg*, 89, S. 34–51.

- La Roche, Sophie von (1964): *Geschichte des Fräulein von Sternheim* (=Deutsche Literatur. Reihe [14], Aufklärung 14), 1938. Aufl., Darmstadt.
- Lacan, Jacques (1980): *Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse. Das Seminar von Jacques Lacan* (=Le séminaire de Jacques Lacan <dt.>), Olten [u.a.].
- Laimer, Stefanie (2015): *Autobiografien im Geschichtsunterricht – Unterrichtsvorschläge zum Thema Apartheid in Südafrika*, Salzburg.
- Lämmert, Eberhard (1955): *Bauformen des Erzählens*, Stuttgart.
- Lamping, Dieter (2009): Einführung, in: Lamping, Dieter (Hg.), *Handbuch der literarischen Gattungen*, Stuttgart, S. XV–XXVI.
- Lamping, Dieter (Hg.) (2009): *Handbuch der literarischen Gattungen*, Stuttgart.
- Langewiesche, Wilhelm (Hg.) (1924): *Vom tätigen Leben. Goethes Briefe aus der zweiten Hälfte seines Lebens* (=Die Bücher der Rose. Neue Friedensreihe), 130. Aufl., Ebenhausen bei München.
- Lauer, Gerhard (1999a): Einführung: Autorkonzepte in der Literaturwissenschaft, in: Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.), *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*, Tübingen, S. 159–167.
- Lauer, Gerhard (1999b): Kafkas Autor. Der Tod des Autors und andere notwendige Funktionen des Autorkonzepts, in: Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.), *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*, Tübingen, S. 209–235.
- Lavater, Johann Caspar (1778): *Physiognomische Fragmente, zur Beförderung der Menschenkenntniß und Menschenliebe* (=4), Leipzig/ Winterthur, [online] https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/lavater_fragments_04_1778 [abgerufen am 22.11.2022].
- Lavater, Johann Caspar (1771): *Geheimes Tagebuch*, Leipzig.
- Lejeune, Philippe (1994): *Der autobiographische Pakt*, Frankfurt am Main.
- Leubner, Martin (2013): Literarische Texte strategieorientiert untersuchen und verstehen, in: Gailberger, Steffen/Frauke Wietzke (Hg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*, Weinheim, S. 94–117.
- Leubner, Martin/Anja Saupe (2009): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*, Baltmannsweiler.
- Ljubic, Nicol/Mohammad Aref/Radek Knapp (Hg.) (2003): *Feuer, Lebenslust! Erzählungen deutscher Einwanderer*, Stuttgart.
- Ljubic, Nicol (2003): Halsaufschneider, in: Ljubic, Nicol/Mohammad Aref/Radek Knapp (Hg.), *Feuer, Lebenslust! Erzählungen deutscher Einwanderer*. Stuttgart, S. 15–29.

- Lotman, Jurij M. (1973): *Die Struktur des künstlerischen Textes* (=Edition Suhrkamp 582), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Lücke, Martin (2014): Wechselhafte Geschichte und kohärentes Leben. Autobiografische Texte von Peter Martin Lampel (1894 1965), in: Bühl-Gramer, Charlotte (Hg.), *Geschichtslernen in biographischer Perspektive – Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz*, Wiesbaden, S. 79–88.
- Lüdecker, Gerhard Jens (2012): Identität als virtuelles Selbstverwirklichungsprogramm. Zu den autobiographischen Konstruktionen auf Facebook, in: Ansgar Nünning/Jan Rupp/Rebecca Hagelmoser/Jonas Ivo Meyer (Hg.), *Narrative Genres im Internet*, Trier, S. 133–149.
- Ludwig Boltzmann Institut für Geschichte und Theorie der Biographie (2011): Biographeme, [online] <http://gtb.lbg.ac.at/de/4/2/1> [abgerufen am 22.11.2022].
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Kunst der Gesellschaft* (=Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1303), Frankfurt am Main.
- Madsen, Rainer (2012): *Geschichte der deutschen Literatur in Beispielen. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Paderborn.
- Man, Paul de (1993a): Autobiographie als Maskenspiel, in: Menke, Christoph (Hg.), *Die Ideologie des Ästhetischen*, Frankfurt am Main, S. 131–146.
- Man, Paul de (1993b): *Die Ideologie des Ästhetischen*, Frankfurt am Main.
- Mangold, Ijoma (2010): Rezension des neuen Grass. 'Beim Häuten der Zwiebel'. Seht, wie meine Augen tränen, Süddeutsche Zeitung, 19.05.2010, [online] <https://www.sueddeutsche.de/kultur/rezension-des-neuen-grass-beim-haeten-der-zwiebel-seht-wie-meine-augen-traenen-1.893577> [abgerufen am 22.11.2022].
- Mann, Heinrich (2007): *Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen. Roman* (=Fischer-Taschenbücher] 17330), Frankfurt am Main.
- Mann, Klaus (1989): *Kind dieser Zeit* (=rororo 4996), 67. Aufl., Reinbek bei Hamburg.
- Mann, Klaus (1994): *Der Wendepunkt. E. Lebensbericht* (=rororo 5325), 71. Aufl., Reinbek bei Hamburg.
- Mann, Klaus (2013): *Mephisto – Roman einer Karriere. Text und Dokumentation* (=Exempla Critica 3), Berlin [u. a.].
- Mann, Thomas (1910): *Buddenbrooks. Verfall einer Familie. Roman*, 2 Bde., 50. Aufl., Berlin.
- Mann, Thomas (1991): *Der kleine Herr Friedemann* (=Fischer-Taschenbücher 10888), Frankfurt am Main.
- Mann, Thomas (2007): *Der Tod in Venedig. Novelle* (=Fischer-Taschenbücher 17549), Frankfurt am Main.

- Mann, Thomas (2012): *Lotte in Weimar. Roman* (=Fischer-Taschenbücher 9432), 39. Aufl., Frankfurt am Main.
- Marburger, Harald (2003): CMC- Die digitale Identitätsdroge?, in: *Merz; Zeitschrift für Medienpädagogik* (2003/5), S. 87–97.
- Markowitsch, Hans J./Harald Welzer (2005): *Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*, Stuttgart.
- Martínez, Matías (2002): Das lyrische Ich. Verteidigung eines umstrittenen Begriffs, in: Detering, Heinrich (Hg.), *Autorschaft*, Stuttgart S. 376–390.
- Martínez, Matías/Michael Scheffel (2005): *Einführung in die Erzähltheorie*, 6. Aufl., München.
- Martus, Steffen (2007): *Werkpolitik. Zur Literaturgeschichte kritischer Kommunikation vom 17. bis ins 20. Jahrhundert. mit Studien zu Klopstock, Tieck, Goethe und George* (=Historia hermeneutica. Series Studia 3), Berlin [u.a.].
- Marx, Friedhelm (2008): 'Die Vermessung der Welt' als historischer Roman, in: Nickel, Gunther (Hg.), *Daniel Kehlmanns 'Die Vermessung der Welt'*, Reinbek, S. 169–186.
- Mattenklott, Gert (1985): *Bilderdienst. Ästhetische Opposition bei Beardsley und George*. Frankfurt am Main.
- Matthes, Eva (2014): Aktuelle Tendenzen der Schulbuch- bzw. der Bildungsmedienforschung, in: Müller, Astrid/Dieter Wrobel (Hg.), *Bildungsmedien für den Deutschunterricht*, Bad Heilbrunn, S. 17–27.
- Matthießen, Wilhelm/Bernd Schurf/Wieland Zirbs (Hg.) (2006a): *Deutschbuch 7. Sprach- und Lesebuch*, 2. Aufl., Berlin.
- Matthießen, Wilhelm/Bernd Schurf/Wieland Zirbs (Hg.) (2006b): *Deutschbuch 8. Sprach- und Lesebuch*, Berlin.
- Matthießen, Wilhelm/Bernd Schurf/Wieland Zirbs (Hg.) (2007): *Deutschbuch 9. Sprach- und Lesebuch*, Berlin.
- Matthießen, Wilhelm/Bernd Schurf/Wieland Zirbs (Hg.) (2013): *Deutschbuch 10. Sprach- und Lesebuch*, Berlin.
- Matussek, Matthias (2004): Der geniale Abenteurer, in: *Der Spiegel*, 13.09.2004, S. 163–174.
- Mayer, Ulrich (1996): Geschichte erzählen zwischen Imagination und historischer Authentizität, in: *Internationale Schulbuchforschung*, 18, S. 545–552.
- Mayer, Ulrich/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.) (2007): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis*. (=Forum Historisches Lernen), 2. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Mayer, Ulrich/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann (Hg.) (2006): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.

- Meyer, Jonas Ivo (2012): Narrative Selbstdarstellung in sozialen Netzwerken. Das mediale, interaktive und dynamische Potenzial eines neuen Mediengenres, in: Nünning, Ansgar/Jan Rupp/Rebecca Hagelmoser/Jonas Ivo Meyer (Hg.), *Narrative Genres im Internet*, Tier, S. 151–170.
- Meyer-Krentler, Eckhardt (1987): *Willkomm und Abschied – Herzschlag und Peitschenhieb. Goethe – Mörike – Heine*, München.
- Michler, Werner (2015): *Kulturen der Gattung. Poetik im Kontext. 1750–1950*, Göttingen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*, Deutsch, 1. Aufl., Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*.
- Mix, York-Gothart (1995): *Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der Moderne*, Stuttgart [u. a.].
- Moritz, Karl Philipp (1991): *Anton Reiser. Ein psychologischer Roman* (=dtv 2286: Dtv-Klassik), München.
- Moritz, Rainer (2007): Wer treibt die Sau durchs Dorf? Literaturskandale als Marketinginstrument, in: Neuhaus, Stefan/Johann Holzner (Hg.), *Literatur als Skandal*, Göttingen, S. 54–62.
- Müller, André (2000): Interview mit Marcel Reich-Ranicki, 2. September 2000, [online] <http://elfriedejelinek.com/andremuller/marcel%20reich-ranicki.html> [abgerufen am 22.11.2022].
- Müller, Astrid/Dieter Wrobel (Hg.) (2014): *Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen*, Bad Heilbrunn.
- Müller, Johann Georg (Hg.) (1791): *Bekanntnisse merkwürdiger Männer von sich selbst*, Winterthur.
- Müller, Martin (1999): *Goethes merkwürdige Wörter. Ein Lexikon*, Darmstadt.
- Müller, Peter/Jamin Cicek (Hg.) (2007): *Migrantenliteratur. Für die Sekundarstufe* (=Reclams Universal-Bibliothek 15059. Arbeitstexte für den Unterricht), Stuttgart.
- Müller-Kampel, Beatrix (2009): ‘Gut, habe ich gesagt, mache ich halt auf berühmten Dichter.’ Habitusmanagement und Stigmapolitik bei Werner Schwab, in: Joch, Markus/York-Gothart Mix/Norbert Christian Wolf/Nina Birkner (Hg.), *Mediale Erregungen?*, Tübingen, S. 139–151.
- Müller-Völkl, Claudia/Michael Völkl (2007): *Daniel Kehlmann. Die Vermessung der Welt. Herausgegeben von Johannes Diekhans* (=Einfach Deutsch – Unterrichtsmodell), Paderborn.

- Musil, Robert (1978): *Der Mann ohne Eigenschaften. Roman* (=Gesammelte Werke / Robert Musil. Hrsg. von Adolf Frisé 1), 1. Aufl., Reinbek bei Hamburg.
- Musil, Robert (2013): *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Roman* (=dtv 14222), München.
- Nadolny, Arnd (2014): *Textanalyse und Interpretation zu Daniel Kehlmann, Die Vermessung der Welt* (=Königs Erläuterungen 490), 2. Aufl., Hollfelds.
- Nehl, Werner (1953): Hermburger Bericht. Ein Chorwerk von Bertolt Brecht und Paul Dessau, *Zeit Online*, 19.11.1953, [online] <https://www.zeit.de/1953/47/herrnburger-bericht>. [abgerufen am 22.11.2022]
- Nelson, Katherine (2006): Über Erinnerungen reden. Ein soziokultureller Zugang zur Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses, in: Welzer, Harald/Hans J. Markowitsch (Hg.), *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung*, Stuttgart, S. 78–94.
- Neuhaus, Stefan 2009: *Literaturvermittlung* (=UTB 3285), Konstanz.
- Neuhaus, Stefan/Johann Holzner (Hg.) (2007): *Literatur als Skandal. Fälle – Funktionen – Folgen*, Göttingen.
- Neuland, Eva (2011): Hast Du U-Bahn? Interview mit Sprachforscherin (Interview durch Jeannette Goddar), *Frankfurter Rundschau*, 05.04.2011, [online] <https://www.fr.de/wissen/hast-u-bahn-11408329.html> [abgerufen am 22.11.2022].
- Nickel, Gunther (Hg.) (2008): *Daniel Kehlmanns "Die Vermessung der Welt". Materialien, Dokumente, Interpretationen*, Reinbek.
- Nickel-Bacon, Irmgard/Norbert Groeben/Margrit Schreier (2000): Fiktions-signale pragmatisch. Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en), in: *Poetica*, 32, S. 267–298.
- Nickisch, Reinhard M. G. (1991): *Brief*, Stuttgart.
- Nicolai, Friedrich (1995): *Opera Minora* (= Gesammelte Werke / Friedrich Nicolai, Bd. 12), Hildesheim/ Zürich/ New York.
- Nicolai, Friedrich Friedrich (1775): *Freuden des jungen Werthers. Leiden und Freuden Werthers des Mannes. Voran und zuletzt ein Gespräch*, Schafhausen.
- Niederhauser, Jürg (1999): *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung* (=Forum für Fachsprachen-Forschung, Bd. 53), Tübingen.
- Niefanger, Dirk (2002): Der Autor und sein 'Label'. Überlegungen zur 'fonction classificatrice' Foucaults (mit Fallstudien zu Langbehn und Kracauer), in: Detering, Heinrich (Hg.), *Autorschaft*, Stuttgart [u.a.], S. 521–539.
- Niefanger, Dirk (2004): Provokative Posen. Zur Autorinszenierung in der deutschen Pöpliteratur., in: Pankau, Johannes G. (Hg.), *Pop, Pop, Populär. Popliteratur und Jugendkultur Jugendliteratur*. Bremen, S. 85–101.

- Niefanger, Dirk (2005): „Etwas anderes tun“. Symbol und performance in der deutschen Popkultur, in: Berndt, Frauke (Hg.), *Aktualität des Symbols* (= Rombach Wissenschaften. Reihe Litterae 121), 1. Aufl. Freiburg im Breisgau, S. 329–343.
- Nietzsche, Friedrich (1966): *Gesammelte Werke in 11 Bänden*, Ungekürzte Ausg. München.
- Nietzsche, Friedrich (1988): *Nachgelassene Fragmente, 1884–1885. Sämtliche Werke* (=dtv), München.
- Norden, Eduard (1995): *Die antike Kunstprosa. Vom VI. Jahrhundert v. Chr. bis in die Zeit der Renaissance*, Stuttgart [u. a.].
- Novak, Helga M. (1982): *Vogel federlos*, Neuwied [u.a.].
- Novalis (1960): *Das dichterische Werk. Schriften*, 4. Aufl., Stuttgart [u. a.].
- Nünning, Ansgar (1999): „Verbal Fictions?“ Kritische Überlegungen und narratologische Alternativen zu Hayden Whites Einebnung des Gegensatzes zwischen Historiographie und Literatur, in: Berchem, Theodor (Hg.), *Literaturwissenschaftliches Jahrbuch. Im Auftrage der Görres-Gesellschaft*, Berlin, S. 351–380.
- Nünning, Ansgar (2007a): Kriterien der Gattungsbestimmung. Kritik und Grundzüge von Typologien narrativ-fiktionaler Gattungen am Beispiel des historischen Romans, in: Gymnich, Marion/Birgit Neumann/Ansgar Nünning (Hg.), *Gattungstheorie und Gattungsgeschichte* (= Studies in English Literary and Cultural History 28). Trier, S. 73–99.
- Nünning, Ansgar (2007b): Metaautobiographien: Gattungsgedächtnis, Gattungskritik und Funktionen selbstreflexiver fiktionaler Autofiktionen, in: Parry, Christoph/Ulrich Breuer (Hg.), *Grenzen der Fiktionalität und der Erinnerung. Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. München, S. 269–292.
- Nünning, Ansgar/Jan Rupp (2012): ‘The Internet’s New Storytellers’. Merkmale, Typologien und Funktionen narrativer Genres im Internet aus gattungstheoretischer, narratologischer und medienkulturwissenschaftlicher Sicht, in: Nünning, Ansgar/Jan Rupp/Rebecca Hagelmoser/Jonas Ivo Meyer (Hg.), *Narrative Genres im Internet*, Trier S. 3–50.
- Nünning, Ansgar/Jan Rupp/Rebecca Hagelmoser/Jonas Ivo Meyer (Hg.) 2012: *Narrative Genres im Internet. Theoretische Bezugsrahmen, Mediengattungstypologie und Funktionen* (=WVT-Handbücher und Studien zur Medienkulturwissenschaft 7), Trier.
- Nünning, Ansgar/Vera Nünning (Hg.) (2003): *Neue Ansätze in der Erzähltheorie* (=WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium 4), Trier.

- Nürnberg, Helmuth (1998): *Geschichte der deutschen Literatur*, 24. Aufl., München.
- Nusser, Peter (2009): *Der Kriminalroman* (=Sammlung Metzler Bd. 191), 4. Aufl., Stuttgart.
- Nutz, Maximilian (2002): Epochenbilder in Schülerköpfen. Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion, in: Strohschneider, Peter/Friedrich Vollhardt (Hg.), *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Thema: Epochen* (= 3). Bielefeld, S. 330–346.
- Oppitz, Michael (1993): *Notwendige Beziehungen. Abriss der strukturalen Anthropologie* (=Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft), Frankfurt am Main.
- Orth, Dominik (2013): *Narrative Wirklichkeiten. Eine Typologie pluraler Realitäten in Literatur und Film* (=Schriftenreihe zur Textualität des Films 6), Marburg.
- Ortheil, Hanns-Josef (2013): *Faustinas Küsse. Roman*, 1. Aufl., [S.l.].
- Oswald, Richard (1919): *Anders als die anderen*. Deutschland.
- Oswalt, Vadim (2012): Imagination im historischen Lernen, in: Barricelli, Michele/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts., S. 121–136.
- Otto, Regine (Hg.) (1984): *Johann Peter Eckermann. Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*, 2. Aufl., München.
- Özdamar, Emine Sevgi (2006): *Sonne auf halbem Weg. Die Istanbul-Berlin-Trilogie*, 1. Aufl., Köln.
- Paefgen, Elisabeth Katharina (1993): Ästhetische Arbeit im Literaturunterricht. Plädoyer für eine sachliche Didaktik des Lesens und Schreibens, in: *Der Deutschunterricht* (1993/4), S. 48–60.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: *Geschichtsdidaktik*, 12, S. 130–141.
- Pandel, Hans-Jürgen (1991): Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewußtsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: Borries, Bodo von/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen (Hg.), *Geschichtsbewusstsein empirisch* (= Geschichtsdidaktik, Bd. 7). Pfaffenweiler, S. 1–23.
- Pandel, Hans-Jürgen (2007): Bildinterpretation., in: Mayer, Ulrich/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis* (= Forum Historisches Lernen), 2. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 172–188.

- Pandel, Hans-Jürgen (2010): *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.
- Pankau, Johannes G. (Hg.) (2004): *Pop, Pop, Populär. Pöpliteratur und Jugendkultur Jugendliteratur*, Bremen.
- Panke-Kochinke, Birgit (1991): *Die anständige Frau. Konzeption und Umsetzung bürgerlicher Moral im 18. und 19. Jahrhundert* (=Frauen in Geschichte und Gesellschaft 31), Pfaffenweiler.
- Parry, Christoph/ Ulrich Breuer (Hg.) (2007): *Grenzen der Fiktionalität und der Erinnerung. Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Münchens.
- Pauldrach, Matthias (2010): *Die (De-)Konstruktion von Identität in den Romanen Helmut Kraussers, Die De-Konstruktion von Identität in den Romanen Helmut Kraussers* (=Literatura 25), Würzburg.
- Pauldrach, Matthias (2012): Kunst oder Kommerz? Paratexte und Autorschaft in der deutschsprachigen Pöpliteratur., in: Baum, Michael/Beate Laudenberg (Hg.), *Themen-Schwerpunkt Illustration und Paratext* (= Medien im Deutschunterricht, Jahrbuch 2011). München, S. 93–120.
- Pellin, Elio u. Weber, Ulrich (Hg.) (2012): ‘... all diese fingierten, notierten, in meinem Kopf ungefähr wieder zusammengesetzten Ichs’. *Autobiographie und Autofiktion* (=Sommerakademie Schweizer Literatur 3), Göttingen/ Zürich.
- Pepys, Samuel (1980): *Tagebuch aus dem London des 17. Jahrhunderts*. Hrsg. von Helmut Winter. Stuttgart.
- Perec, Georges (2012): *W oder die Kindheitserinnerung* (=Diaphanes Broschur), 1. Aufl., Zürich.
- Petzold, Dieter/Universitätsbund Erlangen-Nürnberg (Hg.) (1994): *Unterhaltung. Sozial- und literaturwissenschaftliche Beiträge zu ihren Formen und Funktionen* (=Erlanger Forschungen: Reihe A, Geisteswissenschaften 70), Erlangen.
- Pfeifer, Martin (1980): *Hesse-Kommentar zu sämtlichen Werken*, München.
- Pfeiffer, Christian (2007): Migration und Kriminalität – Die »Kultur der Ehre« als weiterer Einflussfaktor für männliche Gewaltdelinquenz (Auszug), in: Müller, Peter/Jamin Cicek (Hg.), *Migrantenliteratur*, Stuttgart S. 161–163.
- Pfeiffer, Joachim (1998): *Franz Kafka, Die Verwandlung/Brief an den Vater. Interpretation von Joachim Pfeiffer* (=Oldenbourg Interpretationen, Bd. 91), München.
- Pfeiffer, Joachim (2009): Kafka lacht. Humor in Leben und Werk und das Komische in der “Verwandlung”, in: *Der Deutschunterricht*, 61, S. 12–22.

- Pflugmacher, Thorsten (2006): Wenn Nähmaschinen die Arbeit verweigern. Interlinguales Reisen mit dem Autor Zé do Rock, in: Christian Dawidowski u. Dieter Wrobel (Hg.), *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven* (= Diskussionsforum Deutsch 22). Baltmannsweiler, S. 101–122.
- Pieper, Irene u. Wieser, Dorothee (Hg.) (2012): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (=Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 22), Frankfurt am Main.
- Pirinçi, Akif (2014): *Deutschland von Sinnen. Der irre Kult um Frauen, Homosexuelle und Zuwanderer* (=Lichtschlag in der Edition Sonderwege), Waltrop [u.a.].
- Pohl, Karl Heinrich (2010): Wie evaluiert man Schulbücher?, in: Fuchs, Eckhardt/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret*, Bad Heilbrunn, S. 118–133.
- Polkinghorne, Donald E. (1998): Narrative Psychologie und Geschichtsbewußtsein. Beziehungen und Perspektiven, in: Straub, Jürgen, 1958 (Hg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein*, Frankfurt am Main, S. 12–45.
- Pontzen, Alexandra (2006): *Oskar versus Günter. Zum Verhältnis von Dichtung und Wahrheit in Grass' Autobiografie 'Beim Häuten der Zwiebel'*, [online] http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=9902 [abgerufen am 22.11.2022].
- Popp, Kristina (2005): *Goethe. Vorbild oder Denkbild? Goetherezeption im Deutschunterricht des späten 19. Jahrhunderts und im aktuellen Literaturunterricht* (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Bd. 56), Frankfurt am Main/ Berlin/ Bern/ Bruxelles/ New York/ Oxford/ Wien.
- Porombka, Stephan (2005): *Regelwissen und Weltwissen für die Jetztzeit. Die Funktionsleistungen der Sachliteratur* (=Arbeitsblätter für die Sachbuchforschung), Berlin/ Hildesheim.
- Porombka, Stephan (2009): Populäre Biographik, in: Klein, Christian (Hg.), *Handbuch Biographie*, Stuttgart S. 122–131.
- Porombka, Stephan (2012): *Schreiben unter Strom. Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co.*, Manheim.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2011): Erzählen und Textkompetenz. Linguistische Aspekte des Erzählens, in: *IDE Informationen zur Deutschdidaktik*, 35, S. 53–62.
- Posner, Roland (1985): Nonverbale Zeichen in öffentlicher Kommunikation. Zu Geschichte und Gebrauch der Begriffe “verbal” und “nonverbal”, “Interaktion”, und “Kommunikation”, Publikum“ und Öffentlichkeit”, “Medium”,

- “Massenmedium” und “multimedial”, in: *Zeitschrift für Semiotik*, 7, S. 236–271.
- Pothast, Barbara (Hg.) (2014): *Provinzielle Weite. Württembergische Kultur um Ludwig Uhland, Justinus Kerner und Gustav Schwab* (=Beihefte zum Euphorion 71), Heidelberg.
- Preußner, Heinz-Peter (2008): Zur Typologie der Zivilisationskritik. Was aus Daniel Kehlmanns Roman »Die Vermessung der Welt« einen Bestseller werden ließ, in: Gasser, Markus (Hg.), *Daniel Kehlmann*, S. 73–85.
- Prinz, Alois (2000): *‘Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne’. Die Lebensgeschichte des Hermann Hesse*, Weinheim.
- Projekt Gutenberg: Arthur Schopenhauer, [online] <https://www.projekt-gutenberg.org/autoren/namen/schopenh.html> [abgerufen am 22.11.2022].
- Pruys, Karl Hugo (1997): *Die Liebkosungen des Tigers. Eine erotische Goethe-Biographie*, Berlin.
- Pusch, Luise F. (2017): Frauendatenbank FemBio, [online] <https://www.fembio.org/biographie.php/frau/frauendatenbank> [abgerufen am 22.11.2022].
- Pütz, Wolfgang (2008): *Daniel Kehlmann. Die Vermessung der Welt* (=Oldenbourg-Interpretationen Bd. 110), München.
- Rabelhofer, Bettina (2011): Geschichten vom Ankommen und Vagabundieren. Erzählen und Identität, in: *IDE Informationen zur Deutschdidaktik*, 35, S. 19–28.
- Raddatz, Fritz (2006): “Ich habe mich verführen lassen”, *Die Zeit*, 17.08.2006, [online] <https://www.zeit.de/2006/34/L-Grass> [abgerufen am 22.11.2022].
- Rainer, Gerald/Norbert Kern/ Eva Rainer (2011): *Stichwort Literatur. Geschichte der deutschsprachigen Literatur*. Linz.
- Rapp, Tobias (2015): Russlands Anne Frank, in: *Spiegel* (2015/10), S. 138–140.
- Recantus, Mark W. (Hg.) (2008): *Über Gegenwartsliteratur. About Contemporary Literature*, Bielefeld.
- Reeg, Ulrike (2014): Mehrsprachigkeit, Sprachinszenierung und Rezeption: Überlegungen zu Texten von Zé do Rock, in: Shchyhlevska, Natalia/Carmine Chiellino (Hg.), *Bewegte Sprache. Vom “Gastarbeiterdeutsch” zum interkulturellen Schreiben* (= Arbeiten zur neueren deutschen Literatur 27). Dresden, S. 125–141.
- Reichert, Ramón (2013): ‘Biografiearbeit’ und ‘Selbstnarration’ in den Sozialen Medien des Web 2.0, in: Strohmaier, Alexandra (Hg.), *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften* (= Kultur- und Medientheorie), Bielefeld, S. 511–537.

- Reich-Ranicki, Marcel (2014): E.T.A. Hoffmann. Ein Porträt, in: *Reich-Ranicki, Marcel, Meine Geschichte der deutschen Literatur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Herausgegeben von Thomas Anz., München, S. 131–133.
- Reich-Ranicki, Marcel (2014): *Meine Geschichte der deutschen Literatur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Herausgegeben von Thomas Anz., München.
- Reichwein, Marc (2007): Diesseits und Jenseits des Skandals. Literaturvermittlung als zunehmende Inszenierung von Paratexten, in: Neuhaus, Stefan/Johann Holzner (Hg.), *Literatur als Skandal*, Göttingen S. 89–99.
- Rezat, Sebastian (2010): Ein Beitrag zur Methodik der Schulbuchnutzungsforschung, in: Ehlers, Swantje (Hg.), *Empirie und Schulbuch*, Frankfurt am Main/Wien [u. a.], S. 11–26.
- Richter, Elke/ Karen Struve/Natascha Ueckmann (Hg.) (2011): *Balzacs 'Sarrasine' und die Literaturtheorie. Zwölf Modellanalysen* (=Reclams Universal-Bibliothek Nr. 17681), Stuttgart.
- Richter, Tobias/Ursula Christmann (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede., in: Groeben, Norbert/Bettina Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz*, Weinheim [u. a.], S. 25–59.
- Ricoeur, Paul (1996): *Das Selbst als ein Anderer* (=Übergänge 26), München.
- Rieck, Gerhard (2014): *Kafkas Rätsel. Fragen und Antworten zu Leben, Werk und Interpretation*, Würzburg.
- Rilke, Rainer Maria (1996): *Prosa und Dramen. Werke*, 1. Aufl., Frankfurt am Main [u.a.].
- Roche, Charlotte (2012): *Feuchtgebiete*. Roman, 29. Aufl., Köln.
- Röbbelen, Ingrid (2001): Sonne und Mond, in: Hetmann, Frederik/Ingrid Röbbelen/Harald Tondern (Hg.), *Dichter leben. Eine Literaturgeschichte in Geschichten. Band 2: Von Schnitzler bis Grass* Weinheim/Basel, S. 169–183.
- Rohlfes, Joachim (1999a): Ein Herz für die Personengeschichte? Strukturen und Persönlichkeiten in Wissenschaft und Unterricht., in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 50, S. 305–319.
- Rohlfes, Joachim (1999b): Geschichtserzählung, in: Joachim Rohlfes u. Winfried Schulze (Hg.), *Geschichtsunterricht heute. Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten*. (= Geschichte in Wissenschaft und Unterricht Sammelband). Seelze-Velber, S. 82–90.
- Rohlfes, Joachim/Winfried Schulze (Hg.) (1999): *Geschichtsunterricht heute. Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten* (=Geschichte in Wissenschaft und Unterricht Sammelband), Seelze-Velber.
- Rolf, Eckard (2000): Textuelle Grundfunktionen, in: Brinker, Klaus (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer*

- Forschung* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16/1), Berlin/New York, S. 422–435.
- Rösch, Heidi (1998): *Migrationsliteratur im interkulturellen Diskurs. Der Text basiert auf dem Vortrag zu der Tagung Wanderer – Auswanderer – Flüchtlinge 1998 an der TU Dresden*, Dresden.
- Rösch, Heidi (2001): Migrantenliteratur: Entwicklungen und Tendenzen, in: Helbig, Gerhard/Lutz Götze/Gert Henrici/Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin/New York, S. 1353–1360.
- Rösch, Heidi (2006): Migration in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur, in: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.), *Literatur und Migration*, München, S. 222–232.
- Rosenfeld, Astrid (2011): *Adams Erbe. Roman*, Zürich.
- Rost, Detlef H. (Hg.) (2006): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (=Schlüsselbegriffe), 3. Aufl., Weinheim.
- Roth, Joseph (2012): *Der Vorzugsschüler* (=Reclams Universal-Bibliothek 18858), Stuttgart.
- Rothkegel, Anneli (Hg.) (1984): *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren* (=Papiere zur Textlinguistik 52), Hamburg.
- Rothmann, Kurt (1994): *Johann Wolfgang Goethe* (=Universal-Bibliothek, Literaturwissen für Schule und Studium Nr. 15201), Stuttgart.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile oder über die Erziehung – Erster Band – Kapitel 2* (Erstes Buch), [online] <https://www.projekt-gutenberg.org/rousseau/emil1/chap002.html> [abgerufen am 22.11.2022].
- Runge, Anita (1997): *Literarische Praxis von Frauen um 1800. Briefroman, Autobiographie, Märchen* (=Germanistische Texte und Studien 55), Hildesheim [u.a.].
- Runge, Anita (2009): Literarische Biographik, in: Klein, Christian (Hg.), *Handbuch Biographie*, Stuttgart, S. 103–113.
- Runge, Gabriele (1997): *Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht*, Würzburg.
- Rupke, Nicolas (2002): Der Wissenschaftler als Nationalheld. Die deutsche Alexander von Humboldt-Biographik 1848–1871, in: Jessen, Ralph/Jakob Vogel (Hg.), *Wissenschaft und Nation in der europäischen Geschichte*, Frankfurt am Main/New York, S. 168–186.
- Rüsen, Jörn (1994): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Köln.

- Rüsen, Jörn (Hg.) (2001): *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (=Beiträge zur Geschichtskultur 21), Köln.
- Safranski, Rüdiger (2013): *Goethe. Kunstwerk des Lebens. Biographie*, München.
- Sarrazin, Thilo (2010): *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*, 6. Aufl., München.
- Sauer, Michael (2012a): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 10. Aufl., Seelze.
- Sauer, Michael (2012b): Medien im Geschichtsunterricht, in: Barricelli, Michele/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts., S. 85–92.
- Sauer, Michael/Charlotte Bühl-Gramer/Marko Demantowsky/Anke John/Alfons Kenkmann (Hg.)(2014): *Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz* (=Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9), Göttingen.
- Schacherreiter, Christian/Ulrike Schacherreiter (Hg.) (2011a): *Das neue Literaturbuch. Literaturgeschichtlicher Überblick. Kompetenz: literarische Texte interpretieren*. Band 2, Linz.
- Schacherreiter, Christian/Ulrike Schacherreiter (Hg.) (2011b): *Das neue Literaturbuch. 65 Fenster zur Literatur. Band 1*, Linz.
- Schacherreiter, Christian/Ulrike Schacherreiter (2014): *Das Sprachbuch 3 bis zur Reifeprüfung*, 4. Aufl., Linz.
- Schadewaldt, Wolfgang (Hg.): *Goethe-Wörterbuch, 6 Bde.*, Stuttgart.
- Schäfer, Dietmar (2011): *Daniel Kehlmann. Die Vermessung der Welt. Inhalt. Hintergrund. Interpretation* (=Lektüre-Durchblick plus), München.
- Schaff, Barbara (2002): Der Autor als Simulant authentischer Erfahrung. Vier Fallbeispiele fingierter Autorschaft, in: Detering, Heinrich (Hg.), *Autorschaft*, Stuttgart, S. 426–444.
- Schami, Rafik (1994): *Erzähler der Nacht* (=dtv 11915), München.
- Schami, Rafik (1996): *Der ehrliche Lügner. Roman von tausendundeiner Lüge* (=dtv 12203), München.
- Schami, Rafik (2000): Subabe oder Wundersames aus der Fremde, in: Trojanow, Ilija (Hg.), *Döner in Walhalla. Texte aus der anderen deutschen Literatur*. Köln, S. 17–25.
- Schami, Rafik (2008): *Das Geheimnis des Kalligraphen. Roman*, München.
- Schärf, Christian (2012): *Schreiben Tag für Tag. Journal und Tagebuch* (=Kreatives Schreiben), Mannheim [u.a.].

- Scherpe, Klaus R./Elisabeth Wagner (Hg.) (2006): *Kontinent Kafka. Mosse-Lectures an der Humboldt-Universität zu Berlin*, Berlin.
- Scheuer, Helmut (1979): *Biographie. Studien zur Funktion und zum Wandel einer literarischen Gattung vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Stuttgart.
- Scheuer, Helmut (2009): Biographie, in: Lamping, Dieter (Hg.), *Handbuch der literarischen Gattungen*, Stuttgart, S. 65–74.
- Schiller, Friedrich (1947): *Über Anmut und Würde* (=Parnass-Bücherei 66), Bern.
- Schirnding, Albert von (2008): *Die 101 wichtigsten Fragen: Thomas Mann* (=Beck'sche Reihe 1865), München.
- Schirmmayer, Frank (2002): Frank Schirmmayers offener Brief an Martin Walser. Lieber Martin Walser, Ihr Buch werden wir nicht drucken, Hagalil, 29.05.2002, [online] <http://www.hagalil.com/antisemitismus/bgaa/walser-roman.htm> [abgerufen am 22.11.2022].
- Schmidt, Eva (Hg.) (2011): *Weg-Kreuzungen. Zwischenkulturelle Texte . Anthologie* (=Edition Volkshochschule), Wien.
- Schmidt, Jochen (1985): *Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750–1945* (=1), Darmstadt.
- Schmidt, Siegfried J. (1980): *Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft. Teilband 1: Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur* (=Konzeption empirische Literaturwissenschaft 1), Braunschweig.
- Schneider, Gerhard (Hg.) (1988): *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (=Jahrbuch für Geschichtsdidaktik 1 = 1988), Pfaffenweiler.
- Schneider, Gerhard (2012): Personalisierung/Personifizierung, in: Barricelli, Michele/Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts., S. 302–316.
- Scholl, Joachim (2010): *Deutsche Schriftsteller. Von Grimmelshausen bis Grass* (=Gerstenberg visuell), Hildesheim.
- Scholz, Rüdiger (Hg.) (2004): *Das kurze Leben der Johanna Catharina Höhn. Kindesmorde und Kindesmörderinnen im Weimar Carl Augusts und Goethes. die Akten zu den Fällen Johanna Catharina Höhn, Maria Sophia Rost und Margarethe Dorothea Altwein*, Würzburg.
- Schönert, Jörg (1999): Empirischer Autor, Impliziter Autor und Lyrisches Ich, in: Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.), *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*, Tübingen S. 289–295.
- Schopenhauer, Johanna (2000): *Im Wechsel der Zeiten, im Gedränge der Welt. Jugenderinnerungen, Tagebücher, Briefe*, Düsseldorf [u. a.].

- Schumann, Klaus (Hg.) (2007): *Goethe Parodien. Mit Abbildungen aus älteren bibliophilen Zeitschriften. ein Almanach* (=Sisyphos 12), Leipzig.
- Schurf, Bernd/Andrea Wagener (Hg.) (2013): *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe*, Berlin.
- Schuster, Jörg (2009): Probleme der Erlebnislyrik. Goethes „Mir schlug das Herz...“ (1771) und J.M.R. Lenz’ „Trost“ (1776), in: *Der Deutschunterricht*, 61, S. 68–79.
- Schuster, Jörg/Jochen Strobel (Hg.) (2013): *Briefkultur. Texte und Interpretationen. von Martin Luther bis Thomas Bernhard*, Berlin [u.a.].
- Schütt, Julian 2005: Marcel Reich-Ranicki. ‘Sind Sie fertig? Ich habe zu arbeiten’, /, 11.08.200, [online] <https://weltwoche.ch/story/sind-sie-fertig-ich-habe-zu-arbeiten/> [abgerufen am 22.11.2022].
- Schwaiger, Brigitte (1992): *Der Himmel ist süß. Eine Beichte* (=rororo 5749), Reinbek bei Hamburg.
- Schweiger, Hannes (2012): Transnationale Lebensgeschichten. Der biographische Diskurs über die Literatur eingewanderter AutorInnen, in: Cornejo, Renata/Slawomir Pionte/Sandra Vlasta (Hg.), *National – postnational – transnational? Neuere Perspektiven auf die deutschsprachige Gegenwartsliteratur aus Mittel- und Osteuropa* (= Aussiger Beiträge 6). Wien/Ústí nad Labem, S. 13–31.
- Schweiger, Hannes/Deborah Holmes (2009): Nationale Grenzen und ihre biographischen Überschreitungen, in: Bernhard Fetz/Hannes Schweiger (Hg.), *Die Biographie – zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin/New York, S. 385–418.
- Schweikle, Günther (Hg.) (1990): *Metzler-Literatur-Lexikon. Begriffe und Definitionen* (=Metzler Literatur-Lexikon), 2. Aufl., Stuttgart.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2006): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, integrierte Sekundarschulen, berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien*, Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2014): *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Gymnasien, integrierte Sekundarschulen, berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien*, Berlin.
- Sengle, Friedrich (1963): Wunschbild Land und Schreckbild Stadt. Zu einem zentralen Thema der neueren deutschen Literatur, in: *Studium Generale*, 16, S. 619–630.

- Sengle, Friedrich (1967): *Die literarische Formenlehre* (=Dichtung und Erkenntnis 1), Stuttgart.
- Seybold, David Christoph (Hg.) (1796): *Selbstbiographien berühmter Männer. Ein Pendant zu J. G. Müllers Selbstbekenntnissen.*, 2 Bde., Winterthur.
- Shannon, Claude Elwood/Warren Weaver (1949): *The mathematical theory of communication*, Urbana, Ill.
- Shchyhlevska, Natalia/Carmine Chiellino (Hg.) 2014: *Bewegte Sprache. Vom "Gastarbeiterdeutsch" zum interkulturellen Schreiben* (=Arbeiten zur neueren deutschen Literatur 27), Dresden.
- Sichtermann, Barbara (2009): *Schriftstellerinnen. Von Madame de La Fayette bis Ingeborg Bachmann* (=Gertenberg visuell), Hildesheim.
- Siegel, Daniel J. (2006): Entwicklungspsychologische, interpersonelle und neurobiologische Dimensionen des Gedächtnisses, in: Welzer, Harald/Hans J. Markowitsch (Hg.), *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung*, Stuttgart, S. 19–29.
- Sokel, Walter H. (1981): Von Marx zum Mythos. Das Problem der Selbstentfremdung in Kafkas *Verwandlung*, in: *Monatshefte für Deutschen Unterricht, Deutsche Sprache und Literatur*, 73 (1), S. 6–22.
- Sontag, Susan (2013): *As consciousness is harnessed to flesh. Diaries 1964–1980*, London [u.a.].
- Sparschuh, Jens (1996): *Der grosse Coup. Aus den geheimen Tage- und Nachbüchern des Johann Peter Eckermann. Roman* (=Kiwi 402), 2. Aufl., Köln.
- Spence, Donald P. (1998): Das Leben rekonstruieren. Geschichten eines unzuverlässigen Erzählers, in: Straub, Jürgen, 1958 (Hg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein*, Frankfurt am Main, S. 203–225.
- Speyer, Wilhelm (1927): *Der Kampf der Tertia*, Berlin.
- Spinner, Kaspar H. (1975): *Zur Struktur des lyrischen Ich* (=Studien zur Germanistik), Frankfurt am Main.
- Spinner, Kaspar H. (2013): Narrative Selbstvergewisserung. Wie ein Kind literarische und eigene biographische Erfahrung verbindet, in: Becker, Tabea/Petra Wieler (Hg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute*, Tübingen, S. 165–174.
- Spitzley, Nicole (2011): *Daniel Kehlmann. Die Vermessung der Welt* (=Interpretationshilfe Deutsch), Freising [i.e. Hallbergmoos].
- Stach, Reiner (2013): *Ist das Kafka? 99 Fundstücke* (=Fischer Taschenbuch 19106), Frankfurt am Main.
- Steiger Robert/Angelika Reimann (1982–1996): *Goethes Leben von Tag zu Tag. Eine dokumentarische Chronik*, 8 Bde., Zürich [u.a.].

- Stern, Elsbeth/Anja Felbrich/Michael Schneider (2006): Mathematiklernen, in: Rost, Detlef H. (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (= Schlüsselbegriffe), 3. Aufl. Weinheim, S. 461–469.
- Sterne, Laurence (1910): *A sentimental journey trough France Italy*, London.
- Stiewe, Barabara (2014): 'Freunde der Jugend sind wir, nicht ihre Schinder!'. Reformpädagogische Einflüsse in Schulerzählungen der Weimarer Republik, in: *Der Deutschunterricht* (2014/01), S. 14–25.
- Stippinger, Christa (Hg.) (2008): *Preistexte 08. Anthologie. das Buch zu den Exil-Literaturpreisen Schreiben zwischen den Kulturen*, Wien.
- Stölzl, Philipp (2010): *Goethe!* Müller u. Sasse (Hg.). Deutschland. 100 Minuten.
- Storm, Theodor (1980): *Der Schimmelreiter* (=Universal-Bibliothek Nr. 8133: Erläuterungen und Dokumente), Stuttgart.
- Straub, Jürgen (Hg.) (1998): *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (=Erinnerung, Geschichte, Identität 1), 1. Aufl.
- Strauss, Emil (1987): *Freund Hein. Roman* (=dtv 10830), München.
- Strobel, Jochen (2009): Der Großschriftsteller als Fernsehstar. Heinrich Breloers Fernsehproduktion *Die Manns.*, in: Joch, Markus/York-Gothart Mix/Norbert Christian Wolf/Nina Birkner (Hg.), *Mediale Erregungen?*, Tübingen, S. 269–287.
- Strohmaier, Alexandra (Hg.) (2013): *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften* (=Kultur- und Medientheorie), Bielefeld.
- Strohmeyr, Armin (2008): *Verlorene Generation. Dreißig vergessene Dichterinnen und Dichter des 'anderen Deutschland'*, Zürich.
- Strohschneider, Peter/Friedrich Vollhardt, (Hg.) (2002): *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Thema: Epochen* (=3), Bielefeld.
- Strube, Werner (1999): Über verschiedene Arten, den Autor besser zu verstehen, als er sich selbst verstanden hat, in: Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.), *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*, Tübingen, S. 135–157.
- Stuck, Elisabeth (2004): *Kanon und Literaturstudium. Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen*, Paderborn.
- Susman, Margarete (1910): *Das Wesen der modernen deutschen Lyrik* (=Kunst und Kultur 9), Stuttgart.
- Sutter, Tilmann (2002): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer

- konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation, in: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz*, Weinheim [u. a.] S. 80–105.
- Sylvester-Habenicht, Erdmute (2010): Kanon und Geschlecht. Aspekte einer feministisch-/genderorientierten Re-Inspektion aktueller Literaturgeschichten für den Schulgebrauch, in: Ehlers, Swantje (Hg.), *Empirie und Schulbuch. Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung* (= Siegener Schriften zur Kanonforschung 10). Frankfurt am Main, S. 257–274.
- Symons, Alphonse James Albert (2001): *The quest for Corvo. An experiment in biography* (=New York Review Books classics), New York.
- Tardel, Hermann (Hg.) (1909): *Herweghs Werke in drei Teilen* (=Gedichte eines Lebendigen 1), 3 Bde., Berlin/ Wien [u. a.].
- Tarot, Rolf (1985): Die Autobiographie, in: Weissenberger, Klaus (Hg.), *Prosa-kunst ohne Erzählen*, Tübingen, S. 27–45.
- Thiele, Johannes (2006): *Die großen deutschen Dichter und Schriftsteller* (=Marixwissen), Wiesbaden.
- Thielking, Sigrid (2005): Ganz bei der Sache sein. Vom didaktischen Umgang mit Literaturgeschichte(n) als Sachtext(en)., in: Fix, Martin/Roland Jost (Hg.), *Sachtexte im Deutschunterricht. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag* (= Diskussionsforum Deutsch 19). Baltmannsweiler, S. 160–171.
- Thoma, Ludwig (1989): *Lausubengeschichten. Aus meiner Jugendzeit* (=Serie Piper Bd. 853), 1. Aufl., München/ Zürich.
- Tondern, Harald (2001): Die Puppe, in: Hetmann, Frederik/Ingrid Röbbelen/Harald Tondern, (Hg.) *Dichter leben. Eine Literaturgeschichte in Geschichten. Band 2. Von Schnitzler bis Grass* (= Gulliver-Taschenbuch, 5505), Weinheim/Basel, S. 87ff.
- Torberg, Friedrich (1979): *Der Schüler Gerber. Roman* (=dtv 884), 6. Aufl., München.
- Treichlinger, W. M. (1949): *Der talentlose Goethe. Meinungen der Goethe-Gegner*, Zürich.
- Trojanow, Ilija (Hg.) (2000): *Döner in Walhalla. Texte aus der anderen deutschen Literatur*, Köln.
- Trunz, Erich (1990): *Ein Tag aus Goethes Leben. Acht Studien zu Leben und Werk*, München.
- Tuschick, Jamal (Hg.) (2000): *Morgen Land. Neueste deutsche Literatur*, Frankfurt am Main.
- Ule, Otto (1869): *Alexander von Humboldt. Biographie für alle Völker der Erde*, Berlin.

- Ullmaier, Johannes (2001): *Von Acid nach Adlon und zurück. Eine Reise durch die deutschsprachige Popliteratur* (=Ein Testcard-Buch), 1. Aufl., Mainz.
- Utheß, Sabine (Hg.) (2014): *deutsch.kompetent. Einführungsphase*, Stuttgart.
- van Norden, Jörg (2014): Frei lernt es sich am besten? Ein Forschungsbericht zur Progression narrativer Kompetenz, in: Sauer, Michael/Charlotte Bühl-Gramer/Marko Demantowsky/Anke John/Alfons Kenkmann (Hg.), *Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz* (= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9). Göttingen, S. 157–176.
- Venzke, Andreas (2011): *Goethe und des Pudels Kern* (=Arena Bibliothek des Wissens), 2. Aufl., Würzburg.
- Verwey, Theodor u. Gunther Witting (1979): *Die Parodie in der neueren deutschen Literatur. Eine systematische Einführung* (= Einführungen), Darmstadt.
- Vogelgesang, Claus (1985): Das Tagebuch, in: Weissenberger, Klaus (Hg.), *Prosa-kunst ohne Erzählen*, Tübingen, S. 185–203.
- Vogl, Joseph (2006): Kafkas Humor, in: Scherpe, Klaus R./Elisabeth Wagner (Hg.), *Kontinent Kafka. Mosse-Lectures an der Humboldt-Universität zu Berlin*, Berlin, S. 72–87.
- Vogt, Friedrich/Max Koch (1938): *Geschichte der deutschen Literatur vom Naturalismus bis zur Literatur des Unwirklichen. Von Paul Fechter*. 5. Aufl. 3 Bände, Wien/Leipzig.
- Volmer, Astrid (2002): Jugend in ausgewählten Erinnerungen. Zur Behandlung autobiografischer Erinnerungen in der 9.-13. Jahrgangsstufe, in: *Deutschunterricht*, 55, S. 21–23.
- Wackenroder, Wilhelm Heinrich/Ludwig Tieck (1969): *Herzensergiessungen eines kunstliebenden Klosterbruders* (=Universal-Bibliothek 7860/61), Stuttgart.
- Wagenbach, Klaus (1989): *Franz Kafka. Bilder aus seinem Leben*, Berlin.
- Wagenbach, Marc (2012): *Digitaler Alltag. Ästhetisches Erleben zwischen Kunst und Lifestyle*, München.
- Wagner, Peter (1998): Fest-Stellungen. Beobachtungen zur Sozialwissenschaftlichen Diskussion über Identität, in: Assmann, Aleida/Heidrun Friese (Hg.), *Identitäten* (= Erinnerung, Geschichte, Identität 3). Frankfurt am Main, S. 44–72.
- Wagner-Egelhaaf, Martina (2005): *Autobiographie* (=Sammlung Metzler 323), 2. Aufl., Stuttgart.

- Wagner-Egelhaaf, Martina (2006): Autofiktion oder. Autobiographie nach der Autobiographie. Goethe – Barthes – Özdamar, in: Breuer, Ulrich/Beatrice Sandberg (Hg.), *Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Band 1: Grenzen der Identität und der Fiktionalität*, München, S. 353–368.
- Wagner-Egelhaaf, Martina (Hg.) (2013): Auto(r)fiktion. Literarische Verfahren der Selbstkonstruktion, Bielefeld.
- Wagner-Egelhaaf, Martina (2013): Einleitung. Was ist Auto(r)fiktion?, in: Wagner-Egelhaaf, Martina (Hg.), *Auto(r)fiktion. Literarische Verfahren der Selbstkonstruktion*, Bielefeld, S. 7–22.
- Wahl, Volker/René Jacques Baerlocher (2004): *‘Das Kind in meinem Leib’. Sittlichkeitsdelikte und Kindsmord in Sachsen-Weimar-Eisenach unter Carl August. eine Quelledition, 1777–1786*, Weimar.
- Walder, Sandra (2013): Wettlesen um Ingeborg-Bachmann-Preis geht weiter, Focus, 05.07.2013, [online] https://www.focus.de/kultur/buecher/literatur-wettlesen-um-ingeborg-bachmann-preis-geht-weiter_id_2900289.html [abgerufen am 22.11.2022].
- Waldis, Monika/Philipp Marti/Martin Nitsche (2015): Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n), in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14E, S. 63–86.
- Waldmann, Günter (2000): *Autobiografisches als literarisches Schreiben. Kritische Theorie, moderne Erzählformen und -modelle, literarische Möglichkeiten eigenen autobiografischen Schreibens*, Baltmannsweiler.
- Wall, Renate (1995): *Lexikon deutschsprachiger Schriftstellerinnen im Exil. 1933 bis 1945*, Freiburg i. Br.
- Walser, Martin (2002): *Tod eines Kritikers. Roman*, 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Walser, Martin (1998): *Ein springender Brunnen. Roman*, Frankfurt am Main.
- Weber, Dietrich (1975): *Theorie der analytischen Erzählung* (=Edition Beck), München.
- Wedekind, Frank (2002): *Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie* (=Suhrkamp-BasisBibliothek 21), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Weimar, Klaus (1984): *Goethes Gedichte 1769–1775. Interpretationen zu einem Anfang* (Modellanalysen Literatur), Paderborn.
- Weimar, Klaus/Harald Fricke/Jan-Dirk Müller 1997: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* (=1), 3. Aufl.
- Weissenberger, Klaus (Hg.) (1985): *Prosakunst ohne Erzählen. Die Gattungen der nicht-fiktionalen Kunstprosa* (=Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 34), Tübingen.

- Weissenberger, Klaus (2010): Theorien der Kunstprosa, in: Zymner, Rüdiger (Hg.), *Handbuch Gattungstheorie*, Stuttgart, S. 317–320.
- Welzer, Harald (2006): Über Engramme und Exogramme. Die Sozialität des autobiographischen Gedächtnisses, in: Welzer, Harald/Hans J. Markowitsch (Hg.), *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung*, Stuttgart, S. 111–128.
- Welzer, Harald/Hans J. Markowitsch (Hg.) (2006): *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung*, Stuttgart.
- Welzer, Harald/Sabine Moller/Karoline Tschuggnall (2002): *‘Opa war kein Nazi’. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis* (= Fischer Taschenbücher 15515. Die Zeit des Nationalsozialismus), Frankfurt am Main.
- Werfel, Franz (1977): *Der Abituriententag. Roman* (=Fischer-Taschenbücher 1893), 136. Aufl., Frankfurt am Main.
- White, Hayden (1986): *Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses*, Stuttgart.
- White, Hayden V. (1991): *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa* (=Metahistory <dt.>), Frankfurt am Main.
- Wickert, Ulrich (2006): Es war mir immer präsent, Spiegel Online, 21.08.2006, [online] <https://www.spiegel.de/politik/es-war-mir-immer-praesent-a-6600c707-0002-0001-0000-000048495926?context=issue> [abgerufen am 22.11.2022].
- Wiegmann, Franz Josef (2004): *‘An den Nachruhm pfleg’ ich nicht zu denken, der ist für andere, nicht für mich’. Johann Wolfgang von Goethe. Leben, Werk und Wirkungsgeschichte im Spiegelbild der Presse seit 1832*, Bonn.
- Wieland, Christoph Martin (1823): *Sämmtliche Werke, Bd. 49*, Leipzig.
- Wiese, Benno von (Hg.) (1983): *Deutsche Dichter der Romantik. Ihr Leben und Werk*, 2. Aufl., Berlin.
- Wildekamp, Ada/Ineke van Montfoort/Willem van Ruiswijk (1980): Fictionality and Convention, in: *Poetics Today*, 9, S. 547–567.
- Wilkamirski, Benjamin (1998): *Bruchstücke. Aus einer Kindheit, 1939–1948* (=Suhrkamp Taschenbuch 2801), 1. Aufl., Frankfurt am Main.
- Willer, Stefan (2009): Biographie – Genealogie – Generation, in: Klein, Christian (Hg.), *Handbuch Biographie*, Stuttgart, S. 87–95.
- Wilpert, Gero von (1998): *Goethe-Lexikon*, Stuttgart.
- Wilpert, Gero von (2007): *Die 101 wichtigsten Fragen. Goethe* (=Beck’sche Reihe Bd. 1754), München.

- Wilpert, Gero von (2009): *Die 101 wichtigsten Fragen. Schiller* (=Beck'sche Reihe Bd. 7017), München.
- Wilson, W. Daniel (1999): *Das Goethe-Tabu. Protest und Menschenrechte im klassischen Weimar* (=dtv 30710), München.
- Wimsatt, William K./Monroe C. Beardsley (2000): Der intentionale Fehlschluss, in: Jannidis, Fotis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft*, Stuttgart, S. 84–105.
- Winckelmann, Johann Joachim (1969): *Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst* (=Universalbibliothek 8338/8339), Stuttgart.
- Winkler, Iris (2010): Ein Forschungsprojekt zu professionsbezogenen Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Welches deutschdidaktische Erkenntnispotential bieten quantitative empirische Untersuchungsmethoden?, in: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hg.), *Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Lese- und Literaturunterricht* (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11). Baltmannsweiler, S. 361–382.
- Winkler, Iris (Hg.) (2010): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen; empirische Forschung; Projekte aus dem Deutschunterricht*, Baltmannsweiler.
- Winko, Simone (2002): Autor-Funktionen. Zur argumentativen Verwendung von Autorkonzepten in der gegenwärtigen literaturwissenschaftlichen Interpretationspraxis, in: Detering, Heinrich (Hg.), *Autorschaft*, Stuttgart, S. 334–355.
- Wintersteiner, Werner (1996): 'Der Text ist wie ein Stacheltier...'. SchülerInnen interpretieren Franz Kafkas 'Zerstreutes Hinausschaun', in: *IDE Informationen zur Deutschdidaktik*, 20, S. 96–107.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die 'Poetik der Verschiedenheit' in der literaturdidaktischen Praxis* (=ide-extra 12), Innsbruck/Wien/Bozen.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (2006): Brecht und sein Verhältnis zur Politik, [online] <https://www.bundestag.de/resource/blob/412012/477e2b4954ed3d0ef5bcdb9a4cdddb8c/wd-1-119-06-pdf-data.pdf> [abgerufen am 22.11.2022].
- Witte, Bernd (Hg.) (1996–1999): *Goethe-Handbuch. In vier Bänden, 4 Bde.*, Stuttgart [u.a.].
- Woesler, Winfried/Aloys Haverbusch/Lothar Jordan (1980): *Modellfall der Rezeptionsforschung. Droste-Rezeption im 19. Jh.. Dokumentation, Analysen, Bibliographie*, Frankfurt am Main/ Bern/ Las Vegas.

- Wolf, Christa (1996): *Kassandra. Vier Vorlesungen. eine Erzählung* (=dtv 12246: Dtv-Edition), München.
- Wolf, Christa (1999): *Kindheitsmuster. Roman* (=dtv 11927), 4. Aufl., München.
- Wolf, Manfred (1999): *Leser fragen – Goethe antwortet. Klassische Lebenshilfe von Herrn Goethe*, Frankfurt am Main.
- Wolf, Norbert Christian (2005): Goethe als Gesetzgeber. Die struktur- und modellbildende Funktion einer literarischen Selbstbehauptung um 1800, *Goethezeitportal*, 05.09.2005, [online] http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/PDF/db/wiss/goethe/wolf_gesetzgeber.pdf [abgerufen am 22.11.2022].
- Woye, Sebastian (2010): *Historische Quelle vs. Geschichtserzählung. Methodische Zugänge im Wettstreit*, Marburg.
- Wrobel, Dieter (2011): Du sollst dir kein Bildnis machen von... Max Frisch. Mit der Autor-Biografie umgehen, in: *Praxis Deutsch* (2011/227), S. 38–43.
- Wrobel, Dieter (2013): *Romane von Kafka bis Kehlmann. Literarisches Lernen in der Sekundarstufe I und II* (=Reihe Praxis Deutsch), 1. Aufl., [Stuttgart]/Seelze.
- Wucherpennig, Wolf (1996): *Geschichte der deutschen Literatur. Von den Anfängen bis zur Gegenwart* (=Geschichte der deutschen Literatur; Pegasus), 3. Aufl., Leipzig/ Stuttgart/ Düsseldorf.
- www.augsburgwiki.de [o.].: Bertolt Brechts Arbeit in der DDR, [online] <http://www.augsburgwiki.de/index.php/AugsburgWiki/BertoltBrechtsArbeitnDerDDR> [23.08.2017]
- www.zeitclicks.de: Bertolt Brecht, [online] <https://www.zeitclicks.de/ddr/kultur/theater-1/bertolt-brecht/> [abgerufen am 22.11.2022].
- Zabka, Thomas (1999): Subjektive und Objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik., in: *Didaktik Deutsch* (1999/7), S. 4–23.
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung., in: *Didaktik Deutsch*, 9, S. 18–32.
- Zabka, Thomas (2013): Literarische Texte werten, in: *Praxis Deutsch*, 40, S. 4–12.
- Zaimoğlu, Feridun (1995): *Kanak Sprak. 24 Misstone vom Rande der Gesellschaft*, Hamburg.
- Zaimoğlu, Feridun (1999): Knabenwindelprosa. Überall wird von der deutschen Popliteratur geschwärmt. Aber sie ist nur reaktionäres Kunsthandwerk. Eine Abrechnung, *Zeit Online*, 18.11.1999, [online] https://www.zeit.de/1999/47/199947.poplit_.xml [abgerufen am 22.11.2022].
- Zaimoğlu, Feridun (2006): *Leyla. Roman*, 2. Aufl., Köln.

- Zaimoğlu, Feridun/Ilija Trojanow (Hg.) (2008): *Ferne Nähe. Tübinger Poetik-Dozentur 2007*, Künzelsau.
- Zapperi, Roberto (1999): *Das Inkognito. Goethes ganz andere Existenz in Rom*, 2. Aufl., München.
- Zeh, Juli (2002): Sag nicht Er zu mir. Oder: Vom Verschwinden des Erzählers im Autor, in: *Akzente* 4, S. 378–386.
- Zeyringer, Klaus (2008): Gewinnen wird die Erzählkunst. Ansätze und Anfänge von Daniel Kehlmanns 'Gebrochenem Realismus', in: Gasser, Markus (Hg.), *Daniel Kehlmann*, Göttingen S. 36–44.
- Ziemann, Benjamin (2006): Feldpostbriefe der beiden Weltkriege – eine ‚authentische‘ Quellengattung? In: Eigner, Peter (Hg.), *Briefe, Tagebücher, Autobiographien*, Innsbruck/Wien [u. a.], S. 63–75.
- Zimmer, Ilonka (2012): Ein literaturdidaktisches Dilemma? Überlegungen zum lehrmedienbasierten Umgang mit Literaturgeschichte, in: Ballis, Anja/Ann Peyer (Hg.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen* (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung). Bad Heilbrunn, S. 241–253.
- Zimmer, Ilonka (2014): Der 'Schwäbische Dichterkreis' als literarhistorische Konstruktion, in: Potthast, Barbara (Hg.), *Provinzielle Weite. Württembergische Kultur um Ludwig Uhland, Justinus Kerner und Gustav Schwab* (= Beihefte zum Euphorion 71). Heidelberg, S. 35–48.
- Zimmermann, Hans Dieter (1977): Hermann Hesses Doppelgänger, in: *text+kritik* 10/11, S. 33–42.
- Zimmermann, Holger (2004): *Geschichte(n) erzählen. Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik* (=Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 32), Frankfurt am Main.
- Zipfel, Frank (2009): Autofiktion, in: Lamping, Dieter (Hg.), *Handbuch der literarischen Gattungen*, Stuttgart, S. 31–36.
- Zymner, Rüdiger (2003): *Gattungstheorie. Probleme und Positionen der Literaturwissenschaft*, Paderborn.
- Zymner, Rüdiger (2009): Biographie als Gattung?, in: Klein, Christian (Hg.), *Handbuch Biographie*, Stuttgart, S. 7–12.
- Zymner, Rüdiger (Hg.) (2010): *Handbuch Gattungstheorie*, Stuttgart.
- Zymner, Rüdiger (2010): Theorien der faktographischen Literatur, in: Rüdiger Zymner (Hg.), *Handbuch Gattungstheorie*, Stuttgart, S. 315–317.