

Frank Janle

ÜBER DIE GRENZEN NARRATIVER VERMITTLUNG VON LITERATURGESCHICHTE IM DEUTSCHUNTERRICHT

Anmerkungen aus strukturalistischer Perspektive

Als Urformen menschlicher Kommunikation transportieren mündliche wie schriftliche Erzählungen Alltägliches und Banales, Spektakuläres, Wichtiges und Informatives, Erlebtes, Gehörtes und Gesehenes gleichermaßen, Erzählungen festigen Beziehungen, stiften Gemeinschaft, erklären die Welt und vermitteln Sinn, indem sie z. B. verkleidet als Mythen Orientierung und Ordnung in das menschliche Dasein bringen.¹ Erzählende Textsorten genießen im Deutschunterricht von der Grundschule bis zum Abitur traditionell ein besonders hohes Ansehen, weil sie Kinder und Jugendliche an die erzählende Literatur heranführen. Vor allem in den ersten Schuljahren dürfen Schülerinnen Schüler auch selbst intensiv im Unterricht erzählen oder Erzählungen schreiben, etwa Nacherzählungen, Erlebniserzählungen oder Fantasieerzählungen, weil man bis heute davon ausgeht, Erzählen – der subjektive Selbstaussdruck – gehöre zu ihren ureigenen Bedürfnissen (vgl. z. B. Ulshöfer: 102). Dabei werden die Lernenden angehalten, ihre Erzählungen möglichst „anschaulich“ und „lebendig“ zu schreiben, u. a. durch die Verwendung der wörtlichen Rede und die Darstellung innerer Handlung, weil „Anschaulichkeit“ und „Lebendigkeit“ konstitutiv für Erzählungen sind.² Selbst die Werbung hat das Erzählen genau aus diesem Grund inzwischen für sich entdeckt: „Storytelling“ verspricht ein „authentisches Image, den Leser fesselnde Geschichten und einprägsame Informationen“, sprich das erwünschte Maß an Aufmerksamkeit in einer reizüberfluteten Welt.³

All das lässt Erzählungen auch als ein besonders geeignetes Medium zur Vermittlung und Vergegenwärtigung von Literaturgeschichte im Deutschunterricht erscheinen. Mein folgender Vortrag hinterfragt diesen Anspruch aus strukturalistischer Perspektive kritisch – ohne die Berechtigung dieser Form der Begegnung und Auseinandersetzung mit Literaturgeschichte jedoch grundsätzlich infrage stellen zu wollen. Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist dabei die Feststellung, dass es in der deutschen Literaturwissenschaft ein *strukturelles Defizit* gibt. Die Vorliebe der Germanisten gelte traditionell dem Einzelwerk, dem Individuellen und Besonderen, die deutsche Literaturwissenschaft sei deshalb zumeist Literaturgeschichte, das

¹ Almuth und Andreas Hammer (2009: 407) heben (im „Lexikon der Bibelhermeneutik“) aus diesem Grund z. B. als eines der wesentlichen Merkmale des Mythos – dessen „narrative Ausdrucksform“ hervor.

² So z. B. im Sprachbuch „Verstehen und Gestalten G 1“ v. Bartle, Bick et al. (2004: 92ff.)

³ Zit. nach: <http://www.kreativesdenken.com/artikel/storytelling-im-marketing.html>

Typische und Formale komme zu kurz, resümiert beispielsweise Jürgen Kaube in seinem (am 08.09.2010 in der FAZ erschienenen) Artikel „Skelett der Poesie – Das strukturelle Defizit der Germanisten“ im Anschluss an Überlegungen Eberhard Lämmerts (Kaube 2010: 4). Lämmert wörtlich:

Die historisch-philologische Methode, die den deutschen Geisteswissenschaften bis zum Ende des 19. Jahrhunderts in Europa ein hohes Ansehen eingebracht hatte, und die besondere Verantwortung, die der deutschen Germanistik dabei für den Nachweis einer auf Sprache und Poesie gegründeten Einheit der deutschen Nation zukam, hat sich bis weit ins 20. Jahrhundert hinein als folgenreicher Hemmschuh erwiesen, anderen als historisch fundierten Arbeitsfeldern einen eigenen Raum zu geben. (Lämmert 2010: 229)

Einzelne nach 1945 erschienene strukturelle Typologien, wie z. B. Emil Staigers „Grundbegriffe der Poetik“ (1946), Käte Hamburgers „Logik der Dichtung“ (1957) oder Volker Klotz’ „Geschlossene und offene Form im Drama“ (1960), haben zwar einzelne Werke in innovativer Weise nach Eigenschaften typisiert, „dass so je nach spezifischen Merkmalen eine Bildung von Reihen möglich wurde, in denen Werke verschiedener Sprachen und Epochen einander – oft überraschend – zugeordnet werden konnten“; den Gesamtbefund, dass die deutsche Literaturwissenschaft bis in die jüngere Vergangenheit hinein vorzugsweise „ideologiekritisch und gesellschaftspolitisch“ orientierte Literaturgeschichte ist, ändern sie damit jedoch nicht (vgl. Lämmert 2010: 231ff.). Da Schulliteraturgeschichten i. d. R. didaktisch mehr oder weniger reduzierte Varianten der wissenschaftlichen Literaturgeschichtsschreibung sind, trifft die Kritik, einseitig das Individuelle und Besondere zu akzentuieren und die Literatur „in mehr oder weniger komplexen Nacherzählungen“ zu erschließen, auch auf sie zu (Kaube 2010: 4). Zwar steht außer Frage, dass die literaturwissenschaftliche Suche nach dem Typischen und Formalen einen Wert „an sich“ darstellt. Für die Literaturdidaktik geht es jedoch nicht nur darum, wie ihre Schwesterdisziplin an die bedeutende europäische Wissenschaftstradition des Strukturalismus anzuschließen; für die Literaturdidaktik ist der strukturalistische Blick auf die literarischen Phänomene vor allem aus *lernpsychologischer Perspektive* relevant und attraktiv. Schulliteraturgeschichten – dies wird im Folgenden aufzuzeigen sein – erweisen sich hingegen nicht nur aus fachlicher, sondern vor allem auch aus lernpsychologischer Perspektive als nicht unproblematisch.

1 Ich konkretisiere nun meine Überlegungen am Beispiel zweier Schulliteraturgeschichten

Zunächst erscheint die Diagnose „nicht unproblematisch“ widersprüchlich, da eingangs ja behauptet wurde, Erzählungen seien für das Lernen geradezu prädestiniert. Die Frage ist demnach, inwieweit das auch auf Schulliteraturgeschichten zutrifft. Dies kann hier freilich nur exemplarisch anhand einzelner ausgewählter Schulliteraturgeschichten beantwortet werden. In den Blick genommen werden dazu

1) die von Hans Gerd Rötzer (2/1990) erarbeitete „Geschichte der deutschen Literatur“. Laut Verlagsinformation handelt es sich dabei um ein Lehrbuch für die Schularten Gesamtschule und Gymnasium; darüber hinaus gibt der Buchner-Verlag folgenden Hinweis:

Die Geschichte der deutschen Literatur ist ein Standardwerk, das bereits viele Auflagen erfahren hat. In dem Band erfolgt die Darstellung der ‚Epochen – Autoren – Werke‘ in enger Verbindung mit politischen und sozial-, geistes- und kulturgeschichtlichen Entwicklungen.⁴

In den Blick genommen wird 2) das von Karlheinz und Margret Fingerhut (2010) erarbeitete „Deutschbuch Literaturgeschichte“ für die Kl. 5–10. Zu diesem Lehrwerk sind auf der Homepage des Cornelsen-Verlags folgende Zusatzhinweise zu lesen:

Literaturgeschichtliches Lesebuch und Nachschlagewerk in einem:

- Anhand altersgemäßer literarischer Werke vom Mittelalter bis zur Gegenwart gewinnen Schülerinnen und Schüler den ersten Einblick in die Entwicklung der deutschsprachigen Literatur.
- Zahlreiche Abbildungen von Werken der bildenden Kunst aus der jeweiligen Epoche fördern die Leselust und helfen, die Texte literaturhistorisch einzuordnen.
- Erläuternde Texte vermitteln ein literaturgeschichtliches Überblickswissen und stellen die literarischen Werke in den Kontext von Kultur, Mentalität, Politik und Wissenschaft ihrer Entstehungszeit.⁵

Bereits die Verlagsinformationen geben zu erkennen, dass beide Schulliteraturgeschichten der (von Lämmert kritisierten) historisch-philologischen Methode verpflichtet sind: Die chronologische Erzählstruktur orientiert sich schwerpunktmäßig an der Leitkategorie „Epoche“, die erwähnten und z. T. auch zitierten Autoren und Werke werden in mehr oder weniger differenziert entfaltete Entstehungskontexte eingebettet und vor diesem Hintergrund erklärt (z. B. „Die Industrialisierung und ihre Folgen“, die politische Situation in Deutschland nach dem Wiener Kongress).⁶ Um „Erzählungen“, d. h. dominant narrative Texte im Sinn der Textlinguistik, handelt es sich bei beiden Schulliteraturgeschichten deshalb, *weil* ihre Erzählmakrostruktur im Wesentlichen temporal organisiert ist (nach dem Muster Barock, Aufklärung, Sturm und Drang usw.).⁷

⁴ Siehe http://www.ccbuchner.de/titel-1-1/geschichte_der_deutschen_literatur-205/. Genehmigt bzw. geeignet sei das Lehrbuch für die Bundesländer Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig Holstein, Thüringen.

⁵ <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7595/ra-10499/konzept>

⁶ Vgl. Rötzer (3/1990: 207) und Fingerhut (2010: 123).

⁷ Zur temporalen Ordnung narrativer Texte vgl. z. B. Ossner (2005: 62).

Beide Schulliteraturgeschichten unternehmen erhebliche didaktische Anstrengungen, die Lesereise durch die Geschichte der deutschen Literatur für die jungen Leserinnen und Leser möglichst interessant und zugleich informativ zu gestalten, wie exemplarisch an den beiden Kapiteln zum literarischen Realismus deutlich wird: Neben der bereits erwähnten Kontextuierung finden sich bei Rötzer (3/1990: 208, 221, 225) beispielsweise poetologische Erklärungen (z. B. „Realismus – ein Begriff und seine Interpretation“), integrierte Autorenporträts (wie etwa „Gottfried Keller stammte aus einer Züricher Handwerkerfamilie“) sowie kurze Inhaltsangaben wichtiger Werke. Einzelne Bilder, zumeist Porträts namhafter realistischer Autoren, begleiten den Erzählfluss lediglich illustrativ, eine chronologische Übersicht über wichtige historische Ereignisse am Anfang des Kapitels sowie Zwischenüberschriften bzw. Schlagwörter am rechten Textrand sollen beim Lesen die Orientierung erleichtern.

Im „Deutschbuch Literaturgeschichte“ werden im Kapitel zum literarischen Realismus u. a. Bezüge zur realistischen Malerei des 19. Jahrhunderts hergestellt (z. B. durch erläuterte Bilder von Adolph von Menzel und Moritz von Schwind), mehrere Kurzbiographien wichtiger Autoren der Epoche aufgeführt, in einem Merkkasten kompakt wichtige „Prinzipien des realistischen Schreibens im 19. Jahrhundert“ zusammengefasst sowie nach Themenkreisen gegliederte Auszüge aus wichtigen literarischen Texten zitiert (z. B. Georg Herweghs „Bundeslied für den Allgemeinen Deutschen Arbeiterverein“).⁸ Innerhalb der Erzählkomplexe zur „Entwicklung der Literatur“, die quasi das narrative Gerüst der Literaturgeschichtserzählung darstellen und durch die genannten methodischen Textbausteine ergänzt und aufgelockert werden, sollen darüber hinaus verschiedene typographische Maßnahmen den Lesevorgang unterstützen (vgl. ebd.: 124): Wichtige Schlag- bzw. Stichwörter sind durch Fettdruck hervorgehoben, Werktitel durch Kursivdruck, Autornamen durch Kapitälchen, z. T. überlagern sich sogar zwei typographische Druckformen (der Name des Dichters Eduard Mörike wird z. B. gleichzeitig durch Fettdruck und durch Kapitälchendruck hervorgehoben).

Insofern kann *nicht* behauptet werden, die beiden Schulliteraturgeschichten seien (zu) wenig strukturiert. Allerdings flankieren, ergänzen und erweitern die erläuterten, lesedidaktisch plausiblen Strukturierungshilfen lediglich das chronologische, nach dem Epochenprinzip strukturierte Erzählgerüst, das die Basis beider Schulliteraturgeschichten bildet. Das Epochenprinzip selbst aber ist das Problem, wie Karl Otto Conrady bereits 1983 in seinem Aufsatz „Illusionen der Literaturgeschichte“ feststellte:

Offensichtlich bezeichnen Epochenbegriffe etwas, was es so in der Realität überhaupt nicht gibt. Sie sind nachträglich gestanzte Spielmarken kluger Konstrukteure. Epochenbezeichnungen, die mit qualifizierenden Bedeutungen belastet sind (die wir ihnen auch nicht austreiben können), können der realen Fülle und Vielgestaltigkeit des im betreffenden

⁸ Fingerhut (2010:122ff.).

Zeitraum Hervorgebrachten nicht gerecht werden. Immer herrscht die Gleichzeitigkeit des Verschiedenen, der eine Epochenbezeichnung nicht entspricht. [...] ⁹

Die Literaturgeschichtsdidaktik kann aus diesen Denkanstößen Conradys ganz unterschiedliche Schlussfolgerungen ziehen. Eine Möglichkeit besteht darin, den Blick verstärkt auf *Makrostrukturen* wie die literarische Moderne zu richten, sich also aus der engen Verhaftung an die tradierten Epochenbegriffe zu lösen. ¹⁰ Hermann Korte (2012: 316) vertritt beispielsweise die Ansicht, dass gerade „das Erkunden von Epochenumbrüchen, Schwellenzeiten und Zeitenwechseln neue Praxisimpulse geben“ könne. Konkret zeigt ein solches Vorgehen beispielsweise Maximilian Nutz (1995: 4ff.) in seiner Unterrichtssequenz „Modernisierung der Wahrnehmung – Die Großstadt im modernen Erzählen“ auf. Sowohl Korte als auch Nutz versuchen also das „Schubladendenken“ in den herkömmlichen Epochenbegriffen mithilfe didaktisch sinnvoller Makrostrukturen zu überwinden, wobei diese Makrostrukturen im Grunde Makroepochen sind (vgl. Korte 2012: 316).

Eine weitere, noch radikalere Möglichkeit besteht darin, literarische Texte (statt historisch-chronologisch) konsequent unter strukturalistischen Gesichtspunkten zu betrachten. Die Zweifel an einem solch heiklen Unterfangen versuchte Jurij Lotmann bereits in seiner in den 1970er Jahren erschienenen Grundlegung „Die Struktur literarischer Texte“ zu entkräften – man denke an die eingangs geschilderte historisch-ideologiekritische Tradition der deutschen Literaturwissenschaft. Lotmann wörtlich:

Die Behauptung, das strukturell-semiotische Studium der Literatur lenke von der Frage des Gehalts, der Bedeutung, des gesellschaftlichen und moralischen Wertes der Kunst und ihrem Zusammenhang mit der Wirklichkeit ab, beruht auf einem Missverständnis. (Lotmann 3/1989: 55)

Um nun zeigen zu können, was hier unter einer konsequent strukturalistischen Betrachtungsweise verstanden wird, kehren wir zunächst noch einmal kurz zu den beiden Schulliteraturgeschichten von Rötzer und Fingerhut zurück: Literarischer Realismus ist nicht nur eine abgeschlossene Epoche des 19. Jahrhunderts, wie es die beiden Schulliteraturgeschichten suggerieren. Literarischer Realismus ist eine spezifische Art der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit, die sich „als je epochen-, gattungs- oder werkspezifische Konstellation aus Erzähl- bzw. Darstellungsverfahren und gewähltem Sujet“ beschreiben lässt, so Claus-Michael Ort (2007: 25) in seinem

⁹ Conrady (1983: 19f.); im von Fingerhut, Imhof u. a. erarbeiteten Deutschbuch für die Oberstufe „Texte, Themen und Strukturen“ (2009: 183) sind diese Überlegungen Conradys dem folgenden Durchgang durch die „Epochen der deutschen Literatur“ zumindest als allgemeine Diskussionsgrundlage vorangestellt.

¹⁰ Das fordert beispielsweise Hermann Korte (2012: 315f.) in seinem Beitrag „Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule“, der in dem von Marja Rauch und Achim Geisenhanslüke erschienenen Sammelband „Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte“ erschienen ist.

bemerkenswerten Beitrag „Was ist Realismus?“, der in dem von dem Bayreuther Literaturwissenschaftler Christian Begemann 2007 herausgegebenen Sammelband „Realismus – Epochen, Autoren, Werke“ erschienen ist. Tatsache ist: Realistische Texte in dem von Ort beschriebenen Sinn sind bereits vor und vor allem nach der Epoche des Realismus, nicht zuletzt aber in der Literatur des 20. Jahrhunderts in zahlreichen Ausprägungen, Gattungen und Varianten wiederzufinden. Zu nennen sind hier u. a. der Gesellschaftsroman, der Kriminalroman, das soziale Drama und der große Bereich der realistischen Kinder- und Jugendliteratur. Aus strukturalistischer Sicht kann daraus – mit Jurij Lotmann – der folgende Schluss gezogen werden:

Nun ist aber klar, dass man bei einer derartigen Betrachtungsweise auch eine Gruppe von Texten [...] nehmen und sie als *einen* Text ansehen kann, wobei man das System seiner invarianten Regeln beschreibt und alle Abweichungen den Varianten zurechnet, die im Verlauf seines sozialen Funktionierens auftreten. Eine solche Abstraktion kann auf sehr hoher Ebene durchgeführt werden. (Lotmann 3/1989: 38, 87f.)

Eine interessante Möglichkeit, Lotmanns strukturalistischen Ansatz mit der Kognitionspsychologie zu verbinden, bietet die von der US-amerikanischen Psychologin Eleanor Rosch in den 1970er Jahren entwickelte und in der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik bereits seit einigen Jahren etablierte Prototypentheorie.¹¹

2 Damit komme ich zu meinem 2. Gesichtspunkt: Vom Strukturalismus zur Prototypentheorie

Es ist hier weder möglich noch erforderlich, die allgemeinen Grundlagen der Prototypentheorie vorzustellen, doch einzelne zentrale, für die weiteren Überlegungen relevanten Aspekte sollen kurz erläutert werden: Nach der Prototypentheorie müssen grundsätzlich zwei Arten von Kategorien voneinander unterschieden werden, und zwar Kategorien mit digitaler und Kategorien mit analoger Struktur (vgl. Mangasser-Wahl 2002: 25). Während der traditionelle, auf Aristoteles zurückgehende Kategoriebegriff digital-restriktiv ist – etwas kann entweder Teil einer Kategorie sein oder nicht – beschäftigt sich die Prototypentheorie mit den analogen Kategorien der sprachlichen und nichtsprachlichen Wirklichkeit (vgl. ebd. 20). Von einer analogen Kategorie gibt es mehr oder weniger gute Vertreter; die *besten* Kategorievertreter sind die Prototypen, die wiederum in zwei Varianten anzutreffen sind (vgl. Mangasser-Wahl 1996: 85):

1) als universelle, biologisch vorgegebene Prototypen, die z. B. bei der Farbwahrnehmung und der Gesichtererkennung zum Tragen kommen,

¹¹ Einen Überblick über die Entwicklung von Roschs Prototypentheorie gibt z. B. Mangasser-Wahl (2000: 15ff.).

2) als Prototypen, die kulturspezifisch und kontextabhängig sind (vgl. Schmid 2000: 35f., 49).

Literarische Prototypen gehören zweifellos dieser zweiten – kulturspezifischen und kontextabhängigen – Gruppe von Prototypen an. Doch wie gewinnt man sie?

Hier kommt das Konzept der *Familienähnlichkeit* ins Spiel, das der Philosoph Ludwig Wittgenstein bereits in den 1950er Jahren in seinem späten, zweiten Hauptwerk „Philosophische Untersuchungen“ propagierte.¹² Nach diesem Konzept teilen sich die Mitglieder analoger Kategorien ein „überlappendes Netz an ähnlichen Merkmalen“, jedoch muss nicht jedes Mitglied alle Merkmale aufweisen (Mangasser-Wahl 2002: 20). Die Sprachwissenschaftlerin Barbara Sandig bringt es folgendermaßen auf den Punkt:

Prototypische Vertreter einer Kategorie weisen Merkmalbündel auf [...]; sie haben mit anderen Mitgliedern der Kategorie die meisten Merkmale gemeinsam und möglichst wenige mit anderen Kategorien. Aufgrund übereinstimmender aber auch verschiedener Merkmale besteht „Familienähnlichkeit“ zwischen den Vertretern einer Kategorie. (Sandig 2000: 94)

Mit diesem Rüstzeug eröffnet sich somit die Möglichkeit, bestimmte Texte unterschiedlicher Zeiten und Gattungen der deutschsprachigen Literatur als *eine* Gruppe von Texten zu beschreiben, die untereinander Familienähnlichkeit aufweisen. Zusätzlich lässt sich mit Jurij Lotmann (3/1989: 38, 87f.) auf einer sehr hohen Abstraktionsebene z. B. nach den „invarianten Regeln“ oder, vereinfacht gesagt, nach dem Merkmalskern einer solchen Gruppe von Texten fragen. Wie bereits hinlänglich deutlich wurde, legt gerade der literarische Realismus, von dem zunächst die Rede war, eine solche Sicht auf die Phänomene nahe. Der literarische Realismus tritt unter dieser Voraussetzung nicht mehr – wie in den traditionellen Schulliteraturgeschichten – als isolierte literarische Epoche des 19. Jahrhunderts zutage, sondern als basaler literarischer Darstellungsmodus, der sich in dieser Zeit lediglich einer besonderen *Prominenz* erfreute. Insofern handelt es sich bei einem realistischen Text wie Theodor Fontanes Roman „Effi Briest“ um einen konkreten Prototyp; fasst man die ähnlichen bzw. übereinstimmenden Merkmale eine Reihe von realistischen Texten unterschiedlicher Zeiten und Gattungen auf einer abstrakten Ebene zu einem Merkmalbündel zusammen, ergibt sich daraus der abstrakte Prototyp des realistischen Darstellungsmodus.

¹² Vgl. dazu auch Schmid (2000: 41) sowie Wittgenstein (1958).

3 Ich komme zu meinem 3. Gesichtspunkt: Der (mitunter schwierige) Suche nach konkreten und abstrakten literarischen Prototypen

Die Bestimmung konkreter Prototypen, z. B. des realistischen Darstellungsmodus, erweist sich mitunter als schwierig, weil entsprechende Texte (vor allem *vor* der literarischen Epoche des Realismus) zumeist nur beiläufig oder ansatzweise unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden. Ein Beispiel hierfür ist Schillers 1786 veröffentlichte Erzählung „Der Verbrecher aus verlorener Ehre“. In der Fingerhut-schen Schulliteraturgeschichte (2010: 63ff.) wird sie – wohl aus Gründen der didaktischen Reduktion – nicht erwähnt, weil sie sich weder der Epoche des Sturm und Drang noch der darauffolgenden Epoche der Klassik eindeutig zuordnen lässt; in der Schulliteraturgeschichte von Rötzer wird sie der Epoche der Klassik zugeschlagen, weil sie rein chronologisch betrachtet während dieser Zeit entstanden ist – Rötzer (3/1990: 99ff.) lässt die Epoche der Klassik mit Goethes Aufenthalt in Italien ab 1786 beginnen. Die kurze Erklärung, die Rötzer (3/1990: 123) zur Erzählung liefert, passt aber nicht in das Bild der Epoche, denn die Erzählung wird als „modern anmutende psychologische und gesellschaftskritische Studie“ charakterisiert, ohne dass auf die offensichtliche Nähe zum literarischen Realismus explizit hingewiesen wird.

Was am Beispiel des realistischen Darstellungsmodus aufgezeigt wurde, ließe sich auch für den phantastischen Darstellungsmodus aufzeigen; so weist Ulf Abraham (2012: 42ff.) in seiner 2012 erschienenen Einführung in die phantastische Literatur beispielsweise darauf hin, dass das Phantastische wie das Realistische basale Darstellungsmodi der Literatur seien, „und zwar über alle ‚Epochen‘ hinweg“; „wie alle Kunst“ trügen beide „im Rahmen der kulturellen Selbstproduktion einer Gesellschaft zur Konstruktion von Weltentwürfen bei“ und hätten „hierzu Genres ausgebildet“. Dabei unterscheidet sich die Art und Weise, wie beide Darstellungsmodi mit Wirklichkeit umgehen, grundlegend: Während realistische Texte in erster Linie nach der Nachahmung von Wirklichkeit mit literarischen Mitteln – also Mimesis – streben, sind phantastische Texte ihrem Wesen nach geheimnisvoll-verschlüsselt – auch dort, wo sie sich realistischer Darstellungsstrategien (wie etwa „zitatierter mündlicher oder schriftlicher Rede“ oder der gezielten Nennung realistisch wirkender Details) bedienen, um den Eindruck von Realitätsillusion zu erzielen.¹³

Als abstrakte Prototypen stellen der realistische und der phantastische Darstellungsmodus somit *alternative Gestaltungsoptionen* dar, was die Konstruktion von bzw. die Auseinandersetzung mit Wirklichkeit anbelangt. Wie zu zeigen wäre, gilt dies auch für den idealistischen und den autoreferentiellen Darstellungsmodus, auf die hier aus Zeitgründen jedoch nicht weiter eingegangen werden kann und soll.

¹³ Vgl. dazu speziell Ort (2007:23ff.) in seinem Beitrag „Was ist Realismus?“ in dem Sammelband „Realismus: Epoche – Autoren – Werke, in dem Christian Begemann einen Überblick über die aktuelle literaturwissenschaftliche Diskussion über den Realismus gibt.

4 Damit komme ich zu der Frage, was konkrete und abstrakte Prototypen zum literaturgeschichtlichen Lernen beitragen können

Worin also besteht – gegenüber der herkömmlichen Schulliteraturgeschichte – der potentielle Mehrwert eines prototypenbasierten Lernwegs in die Literaturgeschichte? Die Antwort auf diese Frage lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Basale Darstellungsmodi (bzw. die entsprechenden konkreten Prototypen) eröffnen die Möglichkeit einer Orientierung an dem lernpsychologischen Grundprinzip „Grundlegendes vor Ausnahmen, Häufiges vor Seltenem“.¹⁴ Der Schweizer Psychiater Luc Ciompi veranschaulicht den Lernprozess, von dem hier die Rede ist, in seiner fraktalen Affektlogik mit dem Bild einer zunehmend sich ausdifferenzierenden „mental Landkarte“:

Insgesamt gleichen die mentalen Strukturen oder Programme somit einem durch den Gebrauch selbst angelegten und im Gebrauch ständig weiter aus- und umgebauten Weg- oder Straßensystem mit einigen früh schon festgelegten breit ausgewalzten Hauptachsen und einer komplex verschachtelten Hierarchie von mehr oder weniger fixen Verbindungsstraßen und -sträßchen zweiter und dritter bis n-ter Ordnung. (Ciompi 3/2005: 49)

Denken und Fühlen schließen sich dabei nicht aus, sondern gehören untrennbar zusammen. Folgerichtig spricht Ciompi (3/2005: 49, 116f.) von „lustvollen Abstraktionen“, wenn aus einer vorher ungeordneten Vielfalt Gemeinsamkeiten gewonnen und zu einem neuen Oberbegriff (wie z. B. „Realismus“ bzw. „realistisch“ oder „Phantastik“ bzw. „phantastisch“) verdichtet werden, da sich für den Erkennenden daraus eine spannungsmindernde Komplexitätsreduktion ergibt. Die basalen Darstellungsmodi (bzw. die entsprechenden konkreten Prototypen) haben lernpsychologisch betrachtet die Funktion, genau diesen Effekt zu befördern, also Lernende besonders Herausstechendes, Auffälliges und Relevantes innerhalb der literarischen Vielfalt durch die Beobachtung von Gemeinsamkeiten und Verwandtschaftsbeziehungen entdecken und so jene „breit ausgewalzten Hauptachsen“ der Orientierung bahnen zu helfen, die Luc Ciompi meint.

5 Ich komme zum Abschluss meiner Überlegungen: Bilanz und Ausblick

Es ist *nicht* sinnvoll, die Literaturgeschichtserzählung gegen den prototypenbasierten Lernweg in die Literaturgeschichte auszuspielen: Literarische Prototypen, die Wichtiges besonders herausheben und basale Strukturen zwischen literarischen

¹⁴ Vgl. Thomé (2011: 51ff.); der Sprachdidaktiker Günther Thomé fordert die Orientierung an diesem Grundprinzip beispielsweise vehement für den Rechtschreiberwerb ein, und zwar gerade deshalb, weil es dort – v. a. in der schulischen Praxis – noch immer häufig verletzt wird.

Texten sichtbar machen, sind kein Ersatz für die erklärende Darstellung komplexer literaturgeschichtlicher Prozesse in all ihren Verzweigungen und textuellen Konkretisierungen, sondern lediglich eine notwendige, aber auch längst überfällige *Ergänzung*. Insofern wird hier für die sinnvolle Verknüpfung beider Lernwege plädiert. Denn die behandelten Prototypen – wie beispielsweise die realistische Erzählung „Der Verbrecher aus verlorener Ehre“ von Friedrich Schiller oder der realistische Roman „Effi Briest“ von Theodor Fontane – sollen im Unterricht ja nicht nur mit anderen Prototypen verglichen und hinsichtlich bestimmter Strukturmerkmale in den Blick genommen werden; sie sollen vor allem als individuelle Texte in Erscheinung treten, und das ist nur möglich, wenn die Texte in adäquater Weise kontextuiert werden. Dazu aber bedarf es der präzisierenden Erklärungen und Hintergrundinformationen schulischer Literaturgeschichtserzählungen.

Denkt man die Idee, die hier angedacht wird, zu Ende, scheint am Horizont das Fernziel eines literaturgeschichtlichen *Hypertexts* auf, der die chronologische Basiserzählung und prominente strukturelle Elemente – wie die basalen Darstellungsmodi – sinnvoll zu einem Ganzen verknüpft. Die Erfahrung von Literaturgeschichte würde sich dadurch grundlegend verändern: Sie würde von Lernenden nicht mehr als die *eine* Erzählung wahrgenommen werden, die sich von der Antike über das Mittelalter bis in der Postmoderne erstreckt, sondern als *viele* Erzählungen, je nachdem, auf welcher Erkundungsrouten man sich gerade durch die literarische Vergangenheit bewegt.

Literatur

- Abraham, Ulf (2012): *Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Berlin.
- Bartle, Arthur/Bick, Wolfgang et al. (2004): *Verstehen und Gestalten G 1*. Würzburg.
- Ciampi, Luc (3/2005): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen.
- Conrady, Karl Otto (1983): *Illusionen der Literaturgeschichte*, in: Thomas Cramer (Hg.): *Literatur und Sprache im historischen Prozess*. Tübingen, 11–31.
- Fingerhut, Karlheinz und Margret (2010): *Deutschbuch Literaturgeschichte*. Berlin.
- Hammer, Almuth u. Andreas (2009): *Mythos (IV. Literaturwissenschaftlich)*, in: Oda Wischmeyer: *Lexikon der Bibelhermeneutik. Begriffe – Methoden – Theorien – Konzepte*. Berlin, 407.
- Janle, Frank (2015): *Prototypikalität als Weg in die Literaturgeschichte. Entwurf einer didaktischen Phänomenologie*. Berlin.
- Kaube, Jürgen (2010): *Skelett der Poesie – Das strukturelle Defizit der Germanisten*, FAZ v. 08.09.2010, S. ON4.
- Korte, Hermann (2012): *Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule*, in: Marja Rauch/Achim Geisenhanslüke: *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart, 301–317.
- Lämmert, Eberhard (2010): *Strukturelle Typologien in der Literaturwissenschaft zwischen 1945 und 1960*, in: Hans-Harald Müller/Marcel Lepper/Andreas Gardt (Hrsg.): *Strukturalismus in Deutschland. Literatur- und Sprachwissenschaft 1910–1975*. Göttingen, 229–272.
- Lotmann, Jurij (3/1989): *Die Struktur literarischer Texte*. München.
- Mangasser-Wahl, Martina (1996): *Eine Chronologie der Entstehung und Entwicklung der Prototypentheorie*, in: Antal Mádl/Wolfgang Schmitt (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1996*. Budapest/Bonn, 83–100.
- Mangasser-Wahl, Martina (2000): *Roschs Prototypentheorie – Eine Entwicklung in drei Phasen*, in: Dies. (Hg.): *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*. Tübingen, 15–31.
- Nutz, Maximilian (1995): *Literaturgeschichte als entdeckendes Lernen. Möglichkeiten der Verknüpfung von epochengeschichtlicher und thematisch-problemorientierter Literaturbetrachtung am Beispiel der Großstadt im modernen Erzählen*, http://www.researchgate.net/publication/259438599_Literaturgeschichte_als_entdeckendes_Lernen._Am_Beispiel_der_Grostadt_im_modernen_Erzählen
- Ossner, Jakob (2005): *Das deskriptive Feld*, in: Peter Klotz/Christine Lubkoll (Hg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg i. Br./Berlin, 61–76.
- Rötzer, Hans Gerd (2/1990): *Geschichte der deutschen Literatur*. Bamberg.

- Sandig, Barbara (2000): Text als prototypisches Konzept, in: Martina Mangasser-Wahl (Hg.): Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven. Tübingen, 93–112.
- Schmid, Hans-Jörg (2000): Methodik der Prototypentheorie, in: Martina Mangasser-Wahl (Hg.): Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven. Tübingen, 33–53.
- Thomé, Günther (2011): ABC und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreibung und LRS/Legasthenie. Oldenburg.
- Ulshöfer, Robert (5/1968): Methodik des Deutschunterrichts Bd. 3. Mittelstufe II. Stuttgart.
- Wittgenstein, Ludwig (2/1958): Philosophische Untersuchungen. Oxford.