

Epochenbilder in Schülerköpfen?

Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion

Wozu und in welcher Weise "Literaturgeschichte" im Unterricht der Sekundarstufen behandelt werden soll, ist im Vergleich mit der intensiven Diskussion anderer Gegenstandsbereiche des Faches noch immer eher ein Randproblem der Literaturdidaktik. Bis heute spiegelt sich das Nachdenken über fachwissenschaftliche Fundierung, didaktische Legitimation und methodische Verfahren überwiegend in vereinzelt Aufsätzen und Artikeln, während grundlegende monographische Darstellungen nach wie vor ein Desiderat sind. Dabei drängt sich die Frage, ob und wieviel "Literaturgeschichte" SchülerInnen heute in einer multikulturellen Erlebnisgesellschaft und postmodernen Medienwelt noch - oder vielleicht auch wieder - brauchen, in einer Situation geradezu auf, in der über "Kanon", "Bildung" und "kulturelles Gedächtnis" verstärkt nachgedacht wird.

Die Marginalisierung des Gegenstands in der didaktischen Diskussion steht in einem auffallenden Kontrast zu dem Stellenwert von "Literaturgeschichte" in der boomenden "Industrie didaktischer Begleitliteratur". Verlage bringen Literaturgeschichten für den Schulgebrauch auf den Markt, die kritik- und distanzlos den Konstruktions- und Darstellungsmustern der fachwissenschaftlichen Literaturgeschichtsschreibung folgen; für einzelne Epochen liegen Text- und Materialsammlungen, teilweise CD-ROM-unterstützt, als Arbeitshefte vor, in denen unhinterfragt sowohl an kanonisierten Periodisierungen als auch dem Konstrukt von Epochenbildern festgehalten wird; Arbeitsbücher für den Literaturunterricht vor allem der Sekundarstufe II folgen, soweit sie nicht nach Themen oder Problemfeldern gegliedert sind, der etablierten Chronologie der Epochenfolge. Auch in Lehrplänen wird das "Bewußtsein für literarische Tradition" wie selbstverständlich mit der Vermittlung von Epochenbildern und dem historischen Verstehen von literarischen Texten gleichgesetzt.

Offenbar gibt es auch für die Literaturgeschichte als Unterrichtsgegenstand wie für die Textauswahl eine Art "stummen Konsens" der "Lehrplanmacher, Genehmigungsbehörde[n], Schulbuchautoren und Kollegien", der die Unterrichtspraxis jenseits fachdidaktischer Reflexion und fachwissenschaftlicher Problematisierung prägt. Problematisch ist ein solcher Konsens vor allem deshalb, weil er den Konstruktcharakter des Unterrichtsgegenstands "Literaturgeschichte" und des damit verbundenen Epochenparadigmas als historisch bedingten Formen des kulturellen Gedächtnisses ausblendet und damit die SchülerInnen zu bloßen Adepten eines kanonisierten "dichterische[n] Erbe[s] der Vergangenheit" macht.

Die Kritik an der Passivierung des Schülers bei der Vermittlung der literarischen Tradition und die damit verbundene Reduktion komplexer Zusammenhänge auf ein Überblickswissen von Begriffen und Formeln, die kaum durch eigene Textlektüre mit individuellen Verstehensmöglichkeiten verknüpft sind, ist keineswegs neu, sondern begleitet die Vermittlung von Literaturgeschichte seit ihren nationalpädagogischen Anfängen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Ausgehend vom Reformkonzept der "Arbeitsschule" wurde der "Literaturgeschichtsbetrieb" in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts heftig kritisiert, der durch vorgegebene historische Kontextuierung und Deutung der Texte den SchülerInnen nicht nur die eigene Arbeit an der kulturellen Tradition

abnehme, sondern damit auch “eigene Erfahrung, eigenen Genuß, eigenes Urteil” verhindere. Und bereits vor der gegenwärtigen Adaption des Konstruktivismus in der Literaturdidaktik und vor dem Diskurs über Erinnern und kulturelles Gedächtnis hat Ingeborg Meckling auf der Grundlage eigener Erfahrungen mit den Schwierigkeiten des Lerngegenstands “Literaturgeschichte” angeregt, “wenigstens in beschränktem Maße” die Schüler “an den Leistungen des Geschichtsschreibers [...] teilhaben und selbst die Erfahrung machen zu lassen, daß es Geschichte als solche nicht gibt, sondern daß sie von dem, der sie sich aneignen will, erst hergestellt werden muß.”

Konstruktionsmuster der “Literaturgeschichte”

Dass SchülerInnen “Literaturgeschichte” in der produktiven Arbeit des Erinnerns erst herstellen müssen, ist nicht modische Anwendung eines von der Didaktik rezipierten “Konstruktivismus” auf die “Lerntheorie”, sondern eine notwendige Konsequenz, die sich aus dem Konstruktcharakter des Gegenstands ergibt. Man muss kein Vertreter eines erkenntnistheoretisch “radikalen Konstruktivismus” sein, um zur Einsicht zu gelangen, dass nicht nur Periodisierungen und Epochenbegriffe, sondern das tradierte Darstellungsmuster der “Literaturgeschichte” insgesamt “ein Akt der *sinnstiftenden Strukturierung des geschichtlichen Materials* von Seiten des reflektierenden Betrachters” ist. Solche Sinnstiftung beginnt bereits mit der Konstituierung des “Gegenstands”, die immer auch mit Ab- und Ausgrenzungen verbunden ist. Als Geschichte der Literatur einer “Nation” ist die Literaturgeschichte vor allem ein Erbe des 19. Jahrhunderts, als Darstellung und Deutung von Entwicklungsprozessen Resultat der Entstehung eines historischen Bewusstseins, das der “Geschichte” einen teleologischen Sinn vom Aufklärungsoptimismus bis zu marxistischen Theorien zuschrieb. Eng verbunden mit der Entwicklungsidee sind die Bemühungen um Periodisierung, die Suche nach “Umbrüchen” und “Schwellen”, die Abgrenzung und Beschreibung von “Epochen” als Phasen der Entwicklung, die sich durch Gemeinsamkeiten in den gesellschaftlichen Voraussetzungen, den zeitgedingten Diskursen und den Merkmalen eines “Literatorsystems” konstituieren. Entwicklungen der “Literatur” wurden zu verstehen und erklären versucht, indem man sie mit anderen Bereichen des geschichtlichen Prozesses oder “Systemen” in Bezug setzte: von den politischen Verhältnissen, ökonomischen und sozialen Strukturen, über “Ideen” bis zu Diskursen und Mentalitäten.

Konstrukt ist die “Literaturgeschichte” aber nicht nur durch die Konstituierung ihres Gegenstands, sondern auch durch die Konzepte und Verfahren seiner Beschreibung. Bis in die Gegenwart folgt Literaturgeschichtsschreibung dem Prinzip narrativer Linearität, die mit verschiedenen Formen des Kommentars (vor allem bei knappen Beschreibungen und Deutungen wichtiger Texte) verbunden ist. Die Linearität folgt auch in fachwissenschaftlichen Darstellungen einem längst problematisierten Epochenschema; wo literaturorientierte Epochenbegriffe fehlen, greift man auf politische Phasen zurück oder gliedert, je mehr sich die dargestellten Zeiträume der Gegenwart nähern, nach Dekaden (z.B. “Literatur der Achtziger Jahre”). Die Strukturierung des Materials innerhalb von Perioden folgt tradierten Kategorien wie “Gattungen” und “Autoren”, die Vernetzung der “Literatur” mit anderen Realitätsbereichen oder “Systemen” erfolgt meist in kontextuierenden Überblicken. Den Höhenkamm der Darstellung bilden nach wie vor die großen Autoren, die sich aus der linearen Narrativik in Form von kleinen Monographien mit biografischen Daten, Bedingungsfaktoren ihrer Entwicklung, Phasen ihres Werks und Deutungen ihrer Texte abheben.

Auch wenn es sich bei den Konstruktionen und Darstellungsmustern der tradierten Literaturgeschichtsschreibung um historisch bedingte Denkmuster und Paradigmen handelt - nicht nur für die Fachwissenschaft, sondern auch für die Didaktik drängt sich die Frage auf, ob sie heute überholt sind und welche Alternativen denkbar sind. Problematisch ist nicht nur die Abgrenzung von "Nationalliteraturen", sondern auch die Herauslösung der "Literatur" (meist der sog. "hohen") aus anderen Diskursen wie den Wissenschaften oder der Religion, ihre Trennung von anderen Künsten, der Entwicklung der "Medien" etc., die bestenfalls als bedingende oder beeinflussende Kontexte berücksichtigt werden. Problematisch sind Epochenbilder, weil sie mit Vereinheitlichungen, Perspektivierungen und Bewertungen verbunden sind, welche "der realen Fülle und Vielgestaltigkeit des im betreffenden Zeitraum Hervorgebrachten nicht gerecht werden können". "Literaturgeschichte sollte nicht eine, sondern viele Geschichten erzählen", hat Anton Kaes gefordert; an die Stelle der "Vereinheitlichung" müssten damit "Pluralität" und "Heterogenität" treten, das Muster "linearer Erzählung" könnte durch "assoziative Montage" ergänzt oder ersetzt werden. "Noch kein Historiker", bemerkte bereits 1973 Golo Mann, "hat versucht zu schreiben wie Dos Passos oder Döblin oder Joyce; noch keiner Auflösung durch Auflösung zu meistern versucht."

Erst durch das Verständnis der Konstruktionsmuster und Theorieimplikate der traditionellen "Literaturgeschichte" und ihrer Epochenbilder gewinnen LehrerInnen die notwendige kritische Distanz gegenüber einer unreflektierten Wiederbelebung literarhistorischer Bildung in Lehrplänen, Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. Wer den Konstruktcharakter des kulturellen Gedächtnisses durchschaut, läuft nicht Gefahr, das kanonisierte Erbe als museales Bildungsgut zu vermitteln, d.h. eine Schwundform von "Literaturgeschichte" zu vermitteln, die bestenfalls aus der Erinnerung an formelhafte "Epochenmerkmale", Autornamen und Werktitel besteht. Reflexion und Distanz ermöglichen Formen des produktiven Umgangs mit der (Literatur)Geschichte, in denen an die Stelle der passiven Stoffaneignung ein "entdeckendes Lernen" treten kann.

Zielsetzungen literaturgeschichtlicher "Erinnerungsarbeit"

Sollen Formen produktiver, entdeckender Arbeit im Umgang mit der literarisch-kulturellen Tradition mehr sein als der Versuch einer aktivierenden Unterrichtsmethodik, so müssen sie auf einer ernsthaften Reflexion darüber basieren, was ein solcher Umgang für SchülerInnen in der modernen Lebenswelt bedeuten soll und kann. Versuche einer Funktions- und Ortsbestimmung der "Literaturgeschichte" hängen dabei eng zusammen mit den Fragen, welche Zielsetzungen die Beschäftigung mit Literatur im gegenwärtigen Deutschunterricht überhaupt verfolgt und mit welchen Methoden diese erreicht werden können. Die Problemstellungen reichen dabei von dem Stellenwert des literarischen Erbes im Verhältnis zur Behandlung von Gegenwartsliteratur über die Zusammenhänge von literarischer Bildung mit anderen Kompetenzen bis zum Spannungsverhältnis von gesellschaftsorientierter Enkulturation und Aufbau von subjektorientierten Ichkompetenzen.

Das Spannungsverhältnis zwischen einer Vermittlung des literarischen Erbes als Teil des kulturellen Gedächtnisses und der Einbeziehung der geschichtlichen Dimension von Literatur in gegenwarts- und subjektbezogene Lernprozesse zeigt sich in der Lehrplangeneration des vergangenen Jahrzehnts besonders deutlich im Vergleich der Orts- und Funktionsbestimmung der "Literaturgeschichte" in den Lehrplänen von Bayern (1992) und Nordrhein-Westfalen (1999). Während der bayerische Lehrplan in der Sekundarstufe II für den Literaturunterricht einen

“systematischen Durchgang” in der Behandlung der Epochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart vorschreibt, wird im Lehrplan für Nordrhein-Westfalen das “linear chronologische Prinzip” zugunsten thematisch-problemorientierter Sequenzen und Unterrichtseinheiten aufgegeben, in denen die literarhistorische Dimension nur noch eine der Erschließungs- und Betrachtungsweisen von Literatur darstellt. Verzichtet wird damit auch, im Gegensatz zu den Lehrplänen der meisten anderen Bundesländer, auf die Behandlung (ausgewählter) Epochen, die nicht für sich selbst als Phasen der Literaturentwicklung mehr bedeutsam sind, sondern nur noch als Kontexte thematisch ausgewählter Texte und Materialien, die für “die unmittelbare Gegenwart eine besondere Bedeutsamkeit” erlangen.

Hält der bayerische Lehrplan unhinterfragt an einer linearen Entwicklung von Literaturgeschichte und kanonisierten Epochenbildern fest, so impliziert ein vorrangig thematischer Zugang zur literarischen Tradition nicht nur eine Verengung der Erfahrungsmöglichkeiten des Vergangenen, sondern läuft in Verbindung mit dem geforderten Gegenwartsbezug auch Gefahr, Texte und Materialien durch didaktische Zielsetzungen der Sequenzen auf bestimmte Inhalte und Bedeutungen zu reduzieren. Wenn an der (literarischen) Vergangenheit für den Unterricht nur noch das relevant ist, “was auch heute noch Geltung hat oder heute besonderen Widerspruch herausfordert” - nämlich “Denk- und Empfindungsmuster, Wert- und Welthaltungen” eher “als etwa ästhetische Fragen der Schreibweise und Kunstübung” - dann könnte hier der innovative kultur- und mentalitätsgeschichtliche Ansatz zu einer Entliterarisierung der Texte und damit zu einer Verkürzung ästhetisch-literarischer Bildung beitragen.

Eine Orts- und Funktionsbestimmung der “Literaturgeschichte” im Deutschunterricht kann heute weder aus der objektiven Bedeutung des Gegenstandes für das kulturelle Gedächtnis der Gesellschaft abgeleitet noch durch subjektorientierte Konzepte der Förderung von Ich-Kompetenzen begründet werden. Geht man von der Vorstellung aus, dieses kulturelle Gedächtnis mit seinen tradierten Kanonisierungen habe heute durch die Pluralisierung und Divergenz von Lebensstilen, Wertvorstellungen und Wahrnehmungsweisen seine Verbindlichkeit verloren, so muss das aber noch nicht bedeuten, dass es damit “ein bloßes Potenzial zur Selbstfindung und Selbstdarstellung” geworden ist, “das zu aktivieren oder zu verwerfen Sache des einzelnen Individuums ist.” Auch in der “postmodernen” Gesellschaft konstituiert sich das Selbst nicht einfach als Patchwork-Identität in der autonomen Wahl von Lebensentwürfen und Selbstkonzepten, sondern diese bleiben an die realen sozialen Lebensbedingungen, Rollen, Handlungsmöglichkeiten und vorgegebenen Muster von Lebensstilen gebunden. Es müsste gerade deshalb ein Ziel des Deutschunterrichts sein, Kompetenzen für die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Bedingtheit des Selbst und die Auseinandersetzung mit trotz der Pluralisierung immer noch vorgegebenen Werten und Mustern zu vermitteln. Gerade in ihrer geschichtlichen Dimension kann die Literatur, in der “Erfahrungen von Menschen anderer Generationen und Kulturen >codiert< sind”, durch die Möglichkeit von Differenzerfahrungen zwischen dem oft unreflektierten Selbst und dem Fremden und Anderen zur Vermittlung solcher Kompetenzen beitragen.

Differenzerfahrungen ermöglichen eine Vermittlung zwischen dem vom Individuum im Enkulturationsprozess immer schon vorgefundenen kulturellen Gedächtnis und der Entwicklung des Selbst, das dabei sowohl lernt, “mit der eigenen, historisch gewordenen Identität (selbst-

)kritisch umgehen als auch andere Identitäten verstehen und anerkennen zu können". Einen Beitrag dazu können leisten

- ein **historisches Verstehen von einzelnen Texten**, in dem die SchülerInnen sich auf die Differenzen zwischen ihren zeitbedingt "subjektiven" Leseweisen und dem geschichtlich bedingt anderen Welt-, Wissens- und Bedeutungsraum des Gelesenen einlassen und damit ihre eigene "selbstgenügsame Gegenwärtigkeit" überschreiten;
- **kultur- und mentalitätsgeschichtlich orientiertes problembezogenes Verstehen**, bei dem am thematisch fokussierten Material literarischer und nichtliterarischer Texte (z.B. "Liebe", "Familie", "Gewalt" etc.) geschichtlich bedingte Unterschiede von Denk-, Empfindungs- und Erfahrungsmustern deutlich werden, sodass SchülerInnen Distanz zu ihren eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Erlebnisweisen gewinnen können;
- **"Erinnerungsarbeit" im Umgang mit der literarisch-kulturellen Tradition**, bei der in Formen des entdeckenden Lernens in ausgewählten "Schneisen" und "Erkundungsrouten" das kulturelle Gedächtnis aktiv angeeignet wird.

Didaktik der Erinnerungsarbeit: Schneisen und Erkundungsrouten

Dass SchülerInnen "Literaturgeschichte" in ausgewählte "Schneisen" oder "Erkundungsrouten" entdecken und möglichst selbstständig erarbeiten sollen, mag zunächst als Preisgabe von Orientierung, Überblick, didaktisch reduzierter Vorstellung von großen Entwicklungslinien, Epochenbildern etc. erscheinen, also gerade als Verlust von kulturellem Gedächtnis, das sich in scheinbar zufällige, partielle Bilder des Vergangenen auflöst. Um den "Gefahren subjektiver Willkür durch Verabsolutierung der Rezeptionskomponente und totaler Aktualisierung" der literarischen Tradition entgegenzuwirken, hatte in den 70er Jahren Albrecht Weber das Festhalten an einem "Grundriß" der literaturgeschichtlichen Entwicklung gefordert, der vor allem im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe "systematisch auf weite Sicht aufgebaut werden" sollte. Als methodische Möglichkeiten, auf der Grundlage der Behandlung von Ganzschriften ein "elementares Grundgerüst der Literaturgeschichte anzulegen", schlug Weber u.a. die Sammlung schriftlicher "*Fixierungen* (zu Werken, Autoren, Epochen) in einer Literaturmappe" vor, die Herstellung von Zusammenhängen durch "*Überblicke*" des Lehrers, das "*Mitlesen*" der SchülerInnen in Literaturgeschichten, die Vernetzung der behandelten Texte durch "Ausblicke [...] auf das Vorhergehende und Nachgehende" in Form von "*Querschnitten*" durch Lehrervorträge und Schülerreferate.

Webers Versuch, die Ganzheit von Literaturgeschichte wenigstens als "Grundriß" zu retten, ohne die bereits seit dem Ende des 19. Jahrhunderts erhobene Forderung preiszugeben, Literaturgeschichte müsse auf "eigener Durcharbeitung der Literaturwerke" der SchülerInnen basieren, geht allerdings sowohl von einer unhinterfragten gesellschaftlich-kulturellen Bedeutung der literarischen Tradition als auch von der Bereitschaft der Lernenden aus, sich diese Tradition anzueignen. Beide Voraussetzungen waren wohl bereits in den 70er Jahren fraglich und sind seither durch die Entwicklungen einer postmodernen Medien- und Erlebnisgesellschaft noch weniger gegeben. Die "Motivation, sich auf Fernes und Fremdes einzustellen", kann bei den

Lernenden nicht vorausgesetzt werden, sondern muss in der Arbeit des Erinnerns erst hergestellt werden.

Als Bereich des kollektiven Gedächtnisses sind die Inhalte der Literaturgeschichte zudem nicht nur fern und fremd, sondern treten den Lernenden auch als ein abgeschlossenes Bildungswissen gegenüber, dessen Konstruktcharakter sie nicht durchschauen können und das sie nur rezeptiv aneignen können. Subjektiv bedeutsam wird ein Umgang mit der im kollektiven Gedächtnis bewahrten literarischen Tradition erst dann, wenn ein Zugang versucht wird, bei dem durch Formen der Selbsttätigkeit "Entdeckungen" möglich werden, in denen Interessen, Erfahrungen und Bedürfnisse der Lernenden zum Tragen kommen. "Schneisen" und "Erkundungsrouten" sind die didaktische Gelenkstelle zwischen dem gesellschaftlich bereits hergestellten kulturellen Gedächtnis und dessen subjektiver Aneignung in erinnernder Arbeit. Indem SchülerInnen an der Wahl von Themen, Fragestellungen, Schwerpunktsetzungen usw. beteiligt werden, sind sie an der "Konstruktion" der Bilder mitbeteiligt, die in der Erinnerungsarbeit entstehen.

Konstitutiv für die konstruierende Erinnerung in der Arbeit an Schneisen und Erkundungsrouten sind:

- Distanz zu den tradierten Vorstellungen von Epochenbildern und Entwicklungslinien und Mut zur Beschränkung auf bestimmte Zugangsweisen, Themen, Aspekte etc.;
- Bewusstheit des Konstruktcharakters kultureller Erinnerung und der Vielfalt möglicher Schneisen und Routen;
- Berücksichtigung und Verbindung unterschiedlicher Konstruktionsmuster und Fragestellungen von traditionellen Paradigmen wie Gattungen und Epochen bis zu aktuellen kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Erkenntnisinteressen;
- Berücksichtigung der Vielfalt der Interessen von Erinnerung von aktuellen Fragestellungen und Diskussionen der literarischen Öffentlichkeit bis zur subjektiven Neugier an der Fremdheit des Vergangenen;
- Öffnung der "Recherchen" für die Vielfalt von Texten und Materialien entsprechend der kulturwissenschaftlichen Wende der Literaturwissenschaft;
- Nutzung der Vielfalt von Informationsmöglichkeiten von literaturgeschichtlichen Darstellungen über die traditionellen Nachschlagewerke bis zu digitalen Datenbanken auf CD-ROM und im Internet.

Dass literaturgeschichtliche "Schneisen" und "Erkundungsrouten" nicht nur in der Arbeit von Lerngruppen in der Form des "Projektunterrichts" entstehen müssen, sondern als didaktisches Prinzip auch in Lernmitteln an die Stelle der traditionellen Epochenkonzeptionen treten können, möchte ich an dem neuen Lehrwerk "Sichtweisen" erläutern, wobei zugleich Prinzipien der Konzeption der damit verbundenen Lernprozesse verdeutlicht werden können. Auch wenn, wie der Bandtitel "Epochen" zeigt, mit Blick auf die Kanonisierung des Epochenparadigmas und der Epochenbezeichnungen am traditionellen Periodisierungsschema festgehalten wurde, so gehen

Herausgeber und Bearbeiter doch mit der Konzeption von Schneisen neue Wege, die an die Stelle der herkömmlichen didaktischen Reduktionen von Epochenganzheiten treten. Aus der Vielfalt möglicher Fragestellungen und "Sichtweisen" im Umgang mit der klassisch-romantischen Periode der Literaturgeschichte wurden nur zwei Schneisen konzipiert: "Weimar - geschichtliche Realität und kulturelles Gedächtnis" und "Antike - Projektionsraum der Moderne". Damit wird der literaturwissenschaftlichen Erkenntnis Rechnung getragen, dass nicht nur die Weimarer Klassik ein Rezeptionsphänomen ist, das sich vor allem im 19. Jahrhundert herausgebildet hat, sondern sich auch die Literatur- und Kulturvorstellungen dieser "Epoche" in der idealisierenden Auseinandersetzung mit der Antike entwickelt haben. Mit beiden Schneisen kann exemplarisch bewusst gemacht werden, wie sich das kulturelle Gedächtnis durch Erinnerungsarbeit in verschiedenen Diskursen konstituiert. Methodisch setzt die Erinnerungsarbeit der Lernenden dort an, wo dieses kulturelle Gedächtnis materielle Form angenommen hat: dem Ort Weimar mit seinen Denkmälern der Klassiker.

Schneisen lassen sich als Lichtkegel auffassen, die etwas aufhellen und damit zu Erkundungen einladen, während Anderes notgedrungen im Dunkel bleibt. Dabei können sich die Lichtkegel durchaus auf Themen und Aspekte richten, die für die beleuchteten Zeiträume oder "Epochen" charakteristisch sind, ohne damit den Anspruch zu erheben, damit die scheinbare "Ganzheit" von traditionellen Epochenvorstellungen sichtbar zu machen. Solche Themen und Aspekte ergeben sich z.B. aus wichtigen Problemdiskussionen in verschiedenen geschichtlichen Zeiträumen, die in literarischen, philosophischen, wissenschaftlichen u.a. Diskursen geführt wurden (vgl. für die Jahrhundertwende die Schneisen "Die Krise des Ich" und "Die Entdeckung des Unbewussten"), aus zeitbedingten Weltbildern, Erfahrungsweisen und Denkmustern ("Die Welt als Bild" in der Epoche des Barock), literarisch-poetologischen Diskursen ("Was heißt Realismus?"), Bedingungen und Formen des literarischen Lebens ("Sänger, Schreiber, Kündler - Autor und Autorrolle" im Mittelalter oder "Literatur im Medienzeitalter" in der Weimarer Republik). Was als Epochenbilder in Schülerköpfen sich konstituiert, ist damit abhängig von Blickrichtungen, Sichtweisen und Methoden der Betrachtung, die für die verschiedenen Zeiträume ganz unterschiedliche Zugangsweisen ermöglichen.

Bleibt die Konzeption von Schneisen im Band "Epochen" des Lehrwerks "Sichtweisen" noch im tradierten Rahmen des Epochenparadigmas und kanonisierter Periodisierung, so kann sie ihr konstruktives Potential darüber hinaus in Sequenzbildungen entfalten, die neben dem historischen Verstehen auf Differenzenerfahrungen in kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Lernprozessen zielen. In thematisch-problemorientierten Erkundungsrouten können Erfahrungen, Vorstellungen und Denkweisen der SchülerInnen, die durch die heutige Lebenswelt geprägt sind, mit denen früherer Zeiträume konfrontiert und die Differenzen als Reflexionsanregungen genutzt werden. Wichtig sind dabei vor allem Materialien aus Umbruch- oder Schwellenzeiten, in denen Erfahrungs- und Denkweisen durch strukturelle und funktionale Veränderungen geprägt sind, wie z.B. die Personalisierung und Emotionalisierung von Partnerbeziehungen in der Empfindsamkeit, wodurch ein scheinbar überzeitliches Gefühl wie "Liebe" für das Bürgertum eine andere Erlebnisqualität gewinnt als für die Welt des Adels oder die bäuerliche Gesellschaft. In vergleichender Analyse literarischer Darstellungen von Geschlechterbeziehungen (Rollenerwartungen, Glücksvorstellungen, Bedeutung von Sexualität, Bewertung von Treue und Untreue etc.) von der höfischen Gesellschaft (z.B. "Tristan und Isolde", Minneliedern), über Empfindsamkeit (z.B. Goethes "Werther") und Jahrhundertwende (z.B. Schnitzlers "Reigen") bis zur

Gegenwartsliteratur (z.B. Vanderbekes "Alberta empfängt einen Liebhaber"), die durch Texte aus anderen Diskursen, (Psychologie, Soziologie), Bildquellen etc. ergänzt werden können, öffnet sich ein größerer Vorstellungs- und Erfahrungshorizont, der die Voraussetzung sowohl für die Fähigkeiten des Fremdverstehens als auch der Selbstreflexion darstellt.

Thematisch-problemorientierte Schneisen eignen sich vor allem als Einstieg in die Erinnerungsarbeit, weil hier die Erfahrungen und Denkweisen der SchülerInnen am leichtesten mit dem Interesse am Fremden und Anderen verknüpft werden können. Gelingt es damit, die "naive Gegenwarts- und Ichbezogenheit" der Lernenden, die durch das Verschwinden historisch-kultureller Differenzen in der medial vermittelten Globalisierung von "Erfahrungen" zunehmend verstärkt wird, wenigstens partiell aufzubrechen, so bieten sich auch Erkundungsrouten an, in denen "literarische" Problemfelder stärker in den Blick treten können:

- *topographische Erkundungen literarischer Zentren und Kulturräume*, deren Ergebnisse als literarische Reiseführer vorgestellt werden können;
- *kontrastive Autorenporträts* (z.B. Benn - Brecht), die zeigen, wie Schriftsteller mit ihrem Oeuvre verschiedene Antworten auf die politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse, das geistig-kulturelle Umfeld, die Bedingungen des Literatursystems etc. geben;
- *Literatur und Schriftsteller in epochalen Konstellationen*, z.B. im Umkreis der Französischen Revolution, des Ersten Weltkriegs, der "Wende" von 1968 oder 1989;
- *kontrastive Rezeptionsgeschichten* von Werken und Autoren, z.B. von Goethes "Iphigenie" und Kleists "Penthesilea";
- *thematisch-problemorientierte Querschnitte*, in denen an Texten und Materialien aus verschiedenen Diskursen die Auseinandersetzung mit zentralen Fragen eines Zeitraums untersucht werden (z.B. die Polarisierung der Geschlechtercharaktere um 1800);
- *literarische Darstellungsweisen in ihrem Zusammenhang mit geistig-kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen*, z.B. die Entwicklung "moderner" Erzähltechniken nach 1900 im Kontext neuer Wahrnehmungsweisen;
- *Literatur im Kontext der Entwicklung anderer Medien*, z.B. des Films in der Weimarer Republik.

Solche Schneisen und Erkundungsrouten, wie sie hier nur zur Verdeutlichung des didaktischen Ansatzes kurz skizziert wurden, erheben im Gegensatz zu der traditionellen Behandlung von Epochenbildern oder Grundrissen der Literaturentwicklung nicht den Anspruch, einen didaktisch reduzierten Kanon literaturgeschichtlicher Bildung zu vermitteln. Sie sind nicht vom Gegenstand der "Literaturgeschichte" her konzipiert, sondern von den Lernenden her, die zum entdeckenden und erkundenden Umgang mit den in Texten und anderen Dokumenten überlieferten Erfahrungen, Denkweisen, Weltbildern, literarischen Darstellungsformen motiviert werden sollen. Exemplarisch können die dabei gewonnenen Einsichten dann werden, wenn die Konzeption von Unterrichtssequenzen

- sich an wichtigen Fragestellungen und Diskursen verschiedener Zeiträume orientiert, von denen die Literatur geprägt wurde,
- Schwellen- und Umbruchzeiten ins Blickfeld rückt, in denen sich Produktionsbedingungen, Themen und Gestaltungsformen sowie Rezeptionsweisen der Literatur verändern,
- verschiedene Aspekte und Funktionen der Literatur in ihren kulturellen Kontexten verdeutlicht.

Methodische Aspekte entdeckenden Lernens

Der Einwand scheint nahe zu liegen, dass SchülerInnen auch bei Lernprozessen, die als Schneisen und Erkundungsrouten konzipiert und organisiert sind, wegen der Komplexität und Schwierigkeit der Fragestellungen und “Gegenstände” in ihren “Entdeckungen” doch sehr gesteuert sind von den Lehrkräften, die Texte und Materialien zu Unterrichtssequenzen arrangieren oder die Recherche zielorientiert lenken. Ist der bereits Anfang der 80er Jahre von Ingeborg Meckling vorgeschlagene Ansatz, Schüler könnten als “Geschichtsschreiber” Geschichte selbst herstellen, eine konstruktivistische Illusion?

Zunächst: Anders als Epochenbilder und Grundrisse der Literaturentwicklung sind Schneisen und Erkundungsrouten nicht scheinbar von der Sache selbst vorgegeben, sondern SchülerInnen können an der Entwicklung von Fragestellungen, der Wahl von thematischen Schwerpunkten, der Zusammenstellung von Texten und Materialien beteiligt werden. Sie können sich damit wesentlich mehr mit *ihren* Schneisen und Routen identifizieren.

Zudem: Die zunehmend leichtere Zugriffsmöglichkeit auf Texte und andere Daten in der Informationsgesellschaft schafft auch neue Voraussetzungen für einen entdeckenden Umgang von SchülerInnen mit Literatur und ihrer Geschichte. In der Arbeit im Computerraum der Schule oder am eigenen PC stehen den SchülerInnen bereits “digitale Bibliotheken” auf CD-ROMs von der “Deutsche[n] Literatur von Lessing bis Kafka” über Werkausgaben wichtiger Autoren bis zu epochenbezogenen Texten und Materialien mit Lernangeboten zur Verfügung, die nicht nur die LehrerInnen bei der Bereitstellung von Unterrichtsmaterial entlasten, sondern auch für die SchülerInnen eine neue Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit bei der Arbeit an Schneisen ermöglichen. Eine wesentliche Hilfe bieten dabei zum einen die Suchfunktionen, die einen gezielten, frageorientierten Zugriff auf Texte ermöglichen, zum anderen die Vernetzung der Daten durch Hypertextstrukturen, mit denen sich Lernende rascher, selbstständiger und aktiver in größeren Wissensgebieten zurechtfinden können. Eine noch oft unterschätzte Informationsquelle stellt nicht zuletzt das Internet dar, wobei durch die bei der Arbeit an Schneisen notwendigen Fähigkeiten der Auswahl, Verarbeitung und Bewertung von Informationen zugleich ein wichtiger Beitrag zur Medienerziehung geleistet kann.

Nicht zuletzt bietet die Erinnerungsarbeit in Form von Schneisen und Erkundungsrouten eine Fülle von Möglichkeiten, Fähigkeiten zu trainieren, die in der gegenwärtigen Diskussion über die Wissens- und Informationsgesellschaft gefordert werden. Denn im Unterschied zu Epochenbildern und Grundrissen, in denen eine für die Schule vorgenommene Komplexitätsreduktion von Autoren

und Lehrenden bereits geleistet wurde, konfrontiert die Arbeit an Erkundungsrouten die Lernenden mit jener zunächst schier unübersichtlichen Fülle, Disparität, Heterogenität und Unstrukturiertheit von "Daten", wie sie für die moderne Informationsgesellschaft charakteristisch ist. Literaturunterricht kann sich dabei nicht auf die Vermittlung traditioneller Verstehenskompetenzen im Umgang mit "Texten" beschränken, sondern müsste Fähigkeiten eines strategisch kompetenten und zugleich reflektierten Umgang mit "Informationen" einüben.

Schließlich: entdeckendes Lernen verlangt auch Formen der Fixierung und Präsentation von Ergebnissen, bei auch denen ein großes Spektrum von mündlichen und schriftlichen sprachlichen Fähigkeiten aktiviert werden muss. Wenn die moderne, prozessorientierte Schreibdidaktik zu Recht die Fixierung und Reduktion des schulischen Schreibens auf tradierte "Aufsatzarten" kritisiert, so könnte die Arbeit an Schneisen und Erkundungsrouten gerade ein Feld sein, an dem eine Vielfalt von "Textarten" und "Schreibformen" in ihren verschiedenen Funktionen geübt werden kann: von Ergebnisprotokollen über die Diskussion bei der Auswahl der Themen und Problemstellungen, der Konzeption von Arbeitsplänen, der Zusammenfassung von Texten, der Formulierung von Ergebnissen der Auswertung bis zu einem Paper, in dem die Gruppen ihre Ergebnisse präsentieren.

In der Erinnerungsarbeit sind notgedrungen auch die Lehrenden weder bloß Wissenvermittler noch Organisatoren von Lernprozessen, sondern (Mit)Lernende. Das didaktische Konzept der Schneisen und Erkundungsrouten entlastet sie von der überfordernden Erwartungshaltung, möglichst vieles bereits vor Beginn der Lernprozesse wissen zu müssen, und macht sie stattdessen zu neugierig und interessiert (Mit)Fragenden. Weil sie durch die Fülle der Themen und Problemstellungen auch ihre eigenen Wissensschwerpunkte und ihren größeren Überblick einbringen können, sind sie vermutlich auch für die SchülerInnen kompetentere und motiviertere Gesprächspartner als bei den herkömmlichen Versuchen, Epochenbilder in Schülerköpfen zu deponieren.