

# **(Auto-)Biographische Zugänge zur Literaturgeschichte im Deutschunterricht**

*Die Grundgedanken dieses Beitrags wurden vom Autor im Rahmen einer noch nicht veröffentlichten Habilitationsschrift an der Universität Salzburg entwickelt, die Ulf Abraham von 2014-2018 mentorierte.*

## **Epochenfixierung im Literaturunterricht – ein fragwürdiges Paradigma**

Dem literaturgeschichtlichen Unterricht wird oft Epochenfixierung vorgeworfen, vermeintlich eindeutige Epochenmerkmale werden auf literarische Texte projiziert bzw. diese werden auf solche Merkmale hin ‚abgesucht‘. Es werde, so Ulf Abraham, nur festgestellt, dass es sich z. B. um ein romantisches Gedicht handle, was man aber auch von vielen anderen Texten behaupten könnte. Der Eigenart von Text, Autor und Leser werde man damit allerdings nicht gerecht.<sup>1</sup>

Epochenkonzepte fußen oft auf wenigen kanonischen Autor/innen und Werken. Nicht wenige andere Autor/innen fallen durchs Epochenraster, werden nur en passant bzw. überhaupt nicht im Unterricht behandelt oder ‚zurechtgebügelt‘, damit sie ins gängige Epochenkonstrukt passen. Dabei wird Literaturgeschichte in der Schule, betrachtet man z. B. einschlägige Lehrwerke der Oberstufe, paradoxerweise vor allem als Autorengeschichte betrieben, ohne dass Schüler/innen Einsichten darüber erhalten, wie das Bild eines Autors konstruiert und tradiert wird. Das Problem ist, dass biographische und autobiographische Texte selbst kaum Gegenstand der Unterrichtsreflexion sind, obwohl sie doch auch im gegenwärtigen Alltag von Schüler/innen, etwa in den Medien oder in der heutigen Geschichtskultur, eine immense Rolle spielen. Offenbar will die Schule hier gegensteuern: Die Personalisierung komplexer politischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge ist eine von Medienkritikern immer wieder beklagte Tatsache, dazu kommen historisch bedingte Vorbehalte, da im 19. Jahrhundert Geschichtsschreibung fast ausschließlich in der Schilderung der Taten „großer Menschen“<sup>2</sup> bestand und das biographische Paradigma gerade in Deutschland stark für politisch-ideologische Zwecke missbraucht wurde. Daher waren biographische Ansätze in der Historiographie bis in die 1980er Jahre verpönt, wohingegen struktur- und sozialgeschichtliche Modelle dominierten, zu denen auch Periodisierungen nach dem Epochenschema zählen. Eine Renaissance der Biographik erfolgte erst, als sich eine postmoderne Geschichtsauffassung

---

<sup>1</sup> Vgl. Abraham 1994, 91

<sup>2</sup> Carlyle 1893, 1

durchsetzte, wie sie z. B. der Literaturhistoriker Stephen Greenblatt vertritt. Vor dem Hintergrund, dass eine Master-Erzählung als Grundlage der Literaturgeschichte nicht mehr angenommen werden könne, die Sicht vergangener Epochen als homogene, monolithische Einheiten eine Illusion darstelle, plädiert Greenblatt für einen ‚anekdotischen‘ Zugang zur Literaturgeschichte, was der exemplarischen biographischen Erzählung wieder eine gewisse Legitimität erteilt. Greenblatts Anekdotenbegriff bezieht sich auf das Typische (einer Person, Epoche, Strömung etc.), das eine Anekdote pointiert, also narrativ und dramatisch zugespitzt beschreibt.<sup>3</sup> In der Tat sind solche narrativen Zugänge zur Literaturgeschichte vermutlich motivierender für Schüler/innen als abstrakt-deskriptive Epochendefinitionen, die aufgrund fehlender Anschaulichkeit wenig dazu angetan sind, Literaturgeschichte gewissermaßen ‚zum Leben zu erwecken‘ und damit nachhaltig im Gedächtnis zu verankern.

Es lassen sich m. E. drei Hauptargumente anführen, die für eine verstärkte Einbeziehung (auto-)biographischer Texte in den Literatur(geschichts)unterricht sprechen und auf die ich im Folgenden näher eingehen werde:

Erstens können und müssen Biographien ein notwendiges Korrektiv starrer und unhinterfragter Epochenkonzepte sein, allein schon, um die Eigenart von Autor und Werk im Interpretationsprozess stets in Erinnerung zu behalten und Texte nicht in das oben erwähnte, von Ulf Abraham beschriebene Prokrustesbett von Epochenkonstrukten zu zwingen.

Zweitens sollten biographische Konstruktionsprozesse und Gattungsfragen im Unterricht auch deshalb eine Rolle spielen, weil sie, zumindest in allen von mir gesichteten Oberstufen-Lehrbüchern, in großem Stil zur historischen Kontextualisierung literarischer Primärtexte herangezogen werden. Meistens wird jedoch auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem (auto-)biographischen ‚Beiwerk‘<sup>4</sup> in materialgestützten Interpretationsaufgaben wenig Wert gelegt, ein Verstehen der (auto-)biographischen Paratexte wird von vornherein unterstellt, scheint es doch mühevoll genug, die gattungstypologischen und strukturellen Eigenarten des eigentlich im Zentrum stehenden literarischen Textes herauszuarbeiten.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Vgl. Greenblatt 2000

<sup>4</sup> Genette 1989 (Titel)

<sup>5</sup> Ein weiterer wichtiger Grund, warum die Literaturdidaktik es bislang kaum für nötig hielt, sich näher mit (auto-)biographischen Texten zu befassen, ist die Tatsache, dass diese nicht in die Goethe'sche Gattungstrias passen deshalb seit jeher marginalisiert wurden. Doch gerade die intensive Debatte um Autorschaft, die seit etwa 20 Jahren in der Literaturwissenschaft stattfindet, hat (auto-)biographische Texte stärker in den Fokus der Interpretationspraxis gerückt. Dem muss auch die Literaturdidaktik Rechnung tragen.

Drittens spielen Autobiographien eine bedeutende Rolle bei der narrativen Vermittlung von Geschichte, die auch nach Meinung vieler Geschichtsdidaktiker aufgrund der oben erwähnten Vorbehalte stark ins Hintertreffen geraten ist zugunsten einer deskriptiv-positivistischen Geschichtsdarstellung. Damit vergäben sich Geschichts- und Literaturgeschichtsdidaktik aber ein enormes Potential und es würden, so der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries, „fiktional-ästhetische“ und „projektiv-dynamische Zugänge“<sup>6</sup> zur Geschichte verstellt, die auf narrativem Weg, etwa über die Geschichtserzählung oder die Autobiographie möglich wären. Durch letztere können imaginative Prozesse angestoßen werden, gleichzeitig können sich Schüler/innen im Sinne der identitätsorientierten Literaturdidaktik nicht nur an literarischen Helden, sondern auch an ‚Autorhelden‘ abarbeiten.

### **Autobiographie/Biographie: Großgattung oder transgenerische Schreibweise? – Versuch einer Begriffsschärfung**

Bevor nun etwas detaillierter auf die drei genannten Desiderata eingegangen wird, soll zunächst erörtert werden, was mit ‚biographischen‘ und ‚autobiographischen‘ Texten überhaupt gemeint ist.

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‘, der sich im englischen Sprachraum etabliert hat, nahelegt, um einen transgenerischen Produktions- und Rezeptionsmodus handelt, der „alle Formen persönlicher Erzählungen, darunter auch Interviews, ethnographische Texte und Internetseiten, umfasst“<sup>7</sup>.

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 hergestellt werden. Die klassischen Bestimmungskriterien von Gattungen sind Inhalt und Form, weitere mögliche sind Faktualität/Fiktionalität oder gattungstypische Verfahren der Textproduktion. Ansgar Nünning bezeichnet zudem den „kulturell-historisch[en] [...] Entstehungs- und Verwendungskontext“<sup>8</sup> als gattungskonstitutiv. Einen solchen funktional-pragmatischen Gattungsbegriff vertritt auch

---

<sup>6</sup> Borries 2003, 15

<sup>7</sup> Lamping (Hg.) 2009, 23

<sup>8</sup> Nünning u. Rupp 2012, 10

Dieter Lamping, der (Erich Köhler zitierend) die soziale Funktion von Gattungen und ihren „Sitz im Leben“<sup>9</sup> betont. Gattungen, so Lamping, hätten hauptsächlich klassifikatorische und kommunikative Funktion, weil sie dem Leser Rezeptionssignale gäben, die dieser befolgen könne oder eben nicht.

In der (Auto-)Biographieforschung wird bisweilen auch der Begriff „Schreibweise“<sup>10</sup> 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 handle, die gerade im Internet verschiedene traditionelle Medienformate und Modi bündle (Bild, Text, Film usw.) und die in allen (klassischen) Künsten stattfinde (Malerei, Musik, Film etc.).

Der thematische Bezugspunkt der unterschiedlichen Gattungen/Schreibweisen, die allesamt als (auto-)biographisch bezeichnet werden, ist nach Wolfgang Kayser die „Darstellung des Lebenslaufes eines Menschen mit Einschluss seiner Leistungen“<sup>11</sup>. Allen (auto-)biographischen Gattungen gemein ist also 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 diesem Beitrag immer Texte, niemals die dargestellten Lebensläufe selbst. Den meisten (auto-)biographischen Gattungen eigen ist außerdem das Kennzeichen der Narrativität. Es handelt sich bei (auto-)biographischen Texten in der Regel um faktuale Erzählungen, wobei die Autobiographie 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. Daher auch die Rede vom ‚autobiographischen Schreiben‘, vom ‚autobiographischen Roman‘ oder von ‚Autofiktion‘.

## **Autorbiographie und Epoche**

---

<sup>9</sup> Lamping 2009, XVIII

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> Kehlmann (Hg.) 1953, 27

Versucht man, sich 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. Entnimmt man Autorbiographien 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.

Epochenbegriffe treffen immer nur auf einige Autoren eines bestimmten Zeitabschnitts zu und bisweilen auch nur auf bestimmte Teilaspekte ihres Werks. 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)<sup>12</sup>, 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.

Folgende Übungen sind geeignet, um im Unterricht festgefügte Epochenbegriffe zu hinterfragen – natürlich erst, wenn diese – am besten anhand prototypischer Texte – eingeführt wurden: Peter Braun<sup>13</sup> und Marcel Reich-Ranicki<sup>14</sup> 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

---

<sup>12</sup> Vgl. <http://www.literaturhaus-muenchen.de/veranstaltung/items/1141.html> (Stand 16.05.2017)

<sup>13</sup> Vgl. Braun 2006, 70-79

<sup>14</sup> Vgl. Reich-Ranicki 2014, 131-133

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 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 ‚Szfientifizierung‘ 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. Zum Beispiel können hier vier Gedichte Anette Droste-Hülshoffs betrachtet werden: ‚Die Vergeltung‘<sup>15</sup> (1842), ‚Die Krähen‘<sup>16</sup> (1844) (die ersten drei Strophen, beide eher realistisch), ‚Im Grase‘<sup>17</sup> (1844) und ‚Das Haus in der Heide‘<sup>18</sup> (1842) (beide eher *biedermeierlich*). Als Anhaltspunkte dienen den Schülern/innen dabei Epochenbeschreibungen, die Schulbüchern entnommen werden können.

Das Spannungsverhältnis von Biographie und Epoche werde besonders deutlich, wenn es um die ‚Epochalität der eigenen Gegenwart‘<sup>19</sup> gehe, so 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 seien<sup>20</sup>, weil diese schlicht (noch) nicht existierten – eine Chance für den Literaturunterricht, eigene Epochenbegriffe zu entwickeln und zugleich zu problematisieren.

---

<sup>15</sup> Vgl. Droste-Hülshoff 1998, 1603ff.

<sup>16</sup> Vgl. Droste-Hülshoff 1997, 780ff.

<sup>17</sup> Vgl. Droste-Hülshoff 1998, 1846ff.

<sup>18</sup> Vgl. Droste-Hülshoff 1997, 810ff.

<sup>19</sup> Korte 2003, 9

<sup>20</sup> Vgl. Dawidowski 2003; vgl. dazu auch Kauffmann 2014

Mit dem Epochenkonzept gerät in der Gegenwartsliteratur auch der Kanon in die Krise. Schüler/innen stellen sich mit Recht die Frage: Warum muss/soll ich Goethe lesen? Wieso ist er bis heute der wichtigste deutschsprachige Autor in der Schule? So wird beispielsweise in kaum einem 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. Wie kommt es, dass so wenig Frauen als Autorinnen kanonisiert sind?

Dass der Kanon genausowenig wie Epochenkonzepte statisch ist und immer wieder neu ausgehandelt wird und wie diese Aushandlungsprozesse funktionieren, lässt sich wiederum anhand einzelner Autorenbiographien veranschaulichen. So zeigen z.B. Simone Winko und Renate Heydebrand in ihrer Darstellung des Kanonisierungsprozesses der Droste, wie Autorinnenbiographie, Werk und Literaturvermittlung sowie weitere Faktoren dabei korrelierten.<sup>21</sup> Wie es dazu kommt, dass z.B. einst populäre Autoren wie Gustav Freytag vergessen wurden, andere zu Lebzeiten unbekanntere posthum (wieder-)entdeckt und kanonisiert wurden, dafür kann die Prosopographie „Verlorene Generation. Dreißig vergessene Dichterinnen und Dichter des ‚anderen Deutschland‘“ von Armin Strohmeyr<sup>22</sup> Anhaltspunkte liefern.

Das Hinterfragen von Kanon und 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. Genausowenig wie Kanones dürfen Epochenkonzepte jedoch absolut gesetzt und ihre Bestätigung zum Selbstzweck werden, wie dies leider in der schulischen Praxis allzu oft geschieht, wenn Autoren in Epochenschubladen gesteckt werden und es das Hauptziel des Interpretierens ist, bestimmte Epochenmerkmale an Werken aufzuweisen.

Das Ludwig-Boltzmann-Institut für Geschichte und Theorie der Biographie in Wien hat ein eigenes alternatives bzw. komplementäres Periodisierungsmodell zum gängigen Epochenkonzept entwickelt: die Vernetzung von „Biographemen“. Im *community*-basierten Web-Projekt „Biographeme“<sup>23</sup> werden Biographien mit thematischen Hyperlinks verbunden, sodass Berührungspunkte und Gemeinsamkeiten von Einzelbiographien innerhalb eines bestimmten Zeitabschnitts deutlich werden. Implementiert man dieses Konzept im

---

<sup>21</sup> Vgl. Heydebrand u. Winko 1996, 222-250

<sup>22</sup> Vgl. Strohmeyr 2008

<sup>23</sup> Ludwig-Boltzmann-Institut für Geschichte und Theorie der Biographie 2011

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 keine Erwähnung finden 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 dabei von der von Michel Foucault zu Recht kritisierten autorzentrierten und ideengeschichtlichen Perspektive traditioneller Literaturgeschichtsschreibung wegführen.<sup>24</sup> 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‘<sup>25</sup>, 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 Rechtsgeschichte<sup>26</sup> 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, auch andere/alle Internet-User/innen zur Mitarbeit einzuladen.

Neben dem zeitlichen (Epoche) ist auch ein topographischer oder ein personenbezogener Fokus eines solchen biographischen Netzes vorstellbar. 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

---

<sup>24</sup> Vgl. Foucault 2000

<sup>25</sup> Vgl. Heydebrand u. Winko 1996, 321

<sup>26</sup> Vgl. z.B. Bosse 1981

das geistige und politische Klima in Weimar besonders gut aufzeigen, das das Herzogtum zu einem regelrechten ‚Biotop der Künste‘ werden ließ.

### **Biographik als Propädeutikum der Literaturgeschichtsschreibung**

Betrachtet man Lehrbücher für den Literaturunterricht der Oberstufe<sup>27</sup>, so findet man dort zuhauf biographische und autobiographische Paratexte, die neben anderen literaturhistorischen Quellentexten die Primärtextauszüge flankieren und sowohl als Interpretationshilfe derselben herangezogen werden sollen als auch dazu dienen, literaturhistorisches Wissen über bestimmte kanonische Autoren und Epochen aufzubauen. Dagegen ist an sich nichts einzuwenden, aber allzu selten wird die Gattungsspezifität dieser (auto-)biographischen Texte (auch sonstiger literaturhistorischer Quellen) bei der biographischen Kontextualisierung der Primärtexte mitreflektiert.

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 betrachten, 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(-intention), Adressat/innen, Entstehungskontext und Epoche eines Quellentextes voraus, das im Einzelfall variiert. Um z. B. den Quellenstatus von Goethes schulkanonischem Text „Italienische Reise“<sup>28</sup> (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“, 1787) – alles Texte, die in Schulbüchern häufig (auszugsweise) abgedruckt sind.

Wie bereits oben angedeutet, sollten in Hinblick auf Quellenarbeit vermehrt Synergieeffekte zwischen Deutsch- und Geschichtsunterricht entstehen. Auch die Geschichtsdidaktik sieht

---

<sup>27</sup> Vgl. Finkenzeller u. Schurf: Deutschbuch 2011; Schurf u. Wagener: Texte, Themen und Strukturen 2013; Einecke u. Nutz: deutsch.kompetent 2009; Bialkowski: Facetten 2002; Schacherreiter u. Schacherreiter: Das neue Literaturbuch 2011

<sup>28</sup> Vgl. Goethe 1992

Quellenkritik als eines ihrer Hauptziele an. Für den Aufbau von „Gattungskompetenz“<sup>29</sup> (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 (Textlinguistik und Narratologie), während die Historiographie epistemisch breiter aufgestellt ist, 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.

Viele Methoden und Arbeitstechniken der Historiographie lassen sich anhand biographischer Texte projektartig ‚im Kleinen‘ aufzeigen und erproben, zumal es sich bei der Literaturgeschichte zum einem Gutteil um Personen, also Autor/innen/geschichte handelt. 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. Es fehlt allerdings bislang an (empirischen) Studien darüber, wie im Geschichts- und Literatur(geschichts)unterricht erworbene Kompetenzen miteinander vernetzt und wechselseitig produktiv gemacht werden können.

Die grundlegende Arbeit eines (Literatur-)Historikers besteht darin, aus überkommenen Quellen eine ‚Geschichtserzählung‘ zu synthetisieren, mittels Selektion, Deutung, Abwägung der Triftigkeit etc. Komplementär zur Konstruktion historiographischer Erzähltexte aus historischen Quellen verhalten sich in der Literaturgeschichte Dekonstruktion und kritische Beurteilung historiographischer Texte (der Gegenwart), mit denen Schüler/innen in 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.

---

<sup>29</sup> Pandel, zit. n. Sauer 2012, 88

Im Medienzeitalter steigen die Anforderungen an die Schüler/innen sowohl in Bezug auf Quellenkritik als auch auf Dekonstruktion von historischen Darstellungen. „Google“ und „Wikipedia“ stehen inzwischen nicht nur bei Schülern/innen, sondern, so der Geschichtsdidaktiker Waldemar Grosch, nach „informelle[n] Umfragen unter Lehrerinnen und Lehrern“<sup>30</sup>, auch bei diesen als Informationsquellen an erster Stelle. 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“<sup>31</sup> verdankt statt profunder Recherche. Eine besondere didaktische Herausforderung stellt die Bewertung von literaturhistorischen und biographischen Darstellungen im Internet hinsichtlich ihrer Faktizität/Fiktionalität dar.

Vergleicht man z. B. Interneteinträge, 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. Durch den Vergleich solcher biographischen Kurztexte kann implizit Gattungs- und 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.<sup>32</sup> 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.

So entsteht im Idealfall „Geschichtsbewusstsein“<sup>33</sup>, also die Einsicht, es (Literatur-)Geschichte an sich nicht gibt, sondern dass sie immer ein Produkt von Konstruktion und Theoriebildung ist.

---

<sup>30</sup> Grosch 2008, 23

<sup>31</sup> Woye 2010, 110

<sup>32</sup> Vgl. dazu Wrobel 2011, 41

<sup>33</sup> Pandel 1987 (Titel)

## **Imaginations- und Identifikationspotential narrativer (auto-)biographischer Texte im Literaturgeschichtsunterricht**

### **Identifikation**

Maximilian Nutz schlägt vor, dass literaturgeschichtliche Unterrichtseinheiten, „nicht vom ‚Gegenstand‘ der Literaturgeschichte her konzipiert [...], sondern von den Lernenden her“<sup>34</sup> 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“<sup>35</sup>, 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.“<sup>36</sup> Wichtig ist also die Vermittlung zwischen Eigen- und Fremdperspektive. So eignen sich (auto-)biographische Zeugnisse in hervorragender Weise, das Denken von Autor/innen nachzuvollziehen, 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 zur Literatur zu schlagen. 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. Es kann nicht darum gehen, dass – wie früher – ‚Dichterhelden‘ als Vorbilder fungieren. Lernen am Modell wäre hier aufgrund sich

---

<sup>34</sup> Nutz 2002, 344

<sup>35</sup> Abraham 2010

<sup>36</sup> Borries 2003, 21

ändernder Lebensumstände ohnehin nicht möglich. 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“<sup>37</sup>, „Leser fragen, Goethe antwortet“<sup>38</sup> oder Konrad Kratzschs „Klatschnest Weimar“<sup>39</sup>. 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. 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 erschöpft. Es braucht beides: sowohl Identifikation und Empathie als auch kritische Distanznahme. Letztlich geht es darum, die Schüler/innen dazu anzuregen, einen eigenen Standpunkt bei der Bewertung der betreffenden historischen Person einzunehmen. Es geht bei der Auseinandersetzung mit Personen der Literaturgeschichte um „Geschichtsbewusstsein, Fremdverstehen, Differenz Erfahrung“<sup>40</sup>, 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 einzuebnen. 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.

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 sollte, kanonische Deutungen bestimmter Texte zu stützen oder vorgefasste Epochenmerkmale zu veranschaulichen, kann ihr Ziel darin bestehen, Schüler/innen ausschließlich durch die ‚Schlüssellochperspektive‘ zu motivieren.

---

<sup>37</sup> Wilpert 2007

<sup>38</sup> Wolf, Manfred 1999

<sup>39</sup> Kratzsch 2002

<sup>40</sup> Abraham 2012, 10

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 Sichtweise abweichende biographische Perspektive einnehmen. Gleichzeitig sollen Biographien im Literaturunterricht dazu anregen, literarische Primärtexte zu lesen.

### **Imagination**

Nach Kant ist Imagination „das Vermögen, einen Gegenstand auch ohne dessen Gegenwart in der Anschauung vorzustellen“<sup>41</sup>. 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 direkt 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“<sup>42</sup>, 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.

Es gibt bestimmte Formen der Geschichtsschreibung, die ein imaginatives Nacherleben der Geschichte geradezu herausfordern, und dazu zählen in besonderem Maße die Erscheinungsformen des Life-Writing: Biographien, Memoiren, Porträts, Tagebücher, Briefwechsel etc. Ein Fragezeichen bleibt hinter der Unvorstellbarkeit bestimmter historischer Ereignisse, zum Beispiel des Holocaust. Das muss auch bei der Lektüre von Biographien und Autobiographien berücksichtigt werden, ebenso wie die oben bereits erwähnten Schwierigkeiten, die gerade jüngere Schüler/innen bei der Überbrückung historischer Alterität haben. Dennoch bieten diese beiden Großgattungen ein erhebliches Potential um abstrakte struktur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge und Begrifflichkeiten der Literaturgeschichtsschreibung für Schüler/innen anschaulich werden zu lassen.

---

<sup>41</sup> Immanuel Kant, zit. n. Oswalt 2012, 121

<sup>42</sup> Ebd., 126

Bodo von Borries untersuchte in einer Studie mit 12- und 15-jährigen Schülern/innen, welche historische Person sie gerne sein wollten. In der Regel waren dies Helden und Abenteurer: „An der Normalität vergangener Epochen ist niemand interessiert“.<sup>43</sup> Ähnliche Ergebnisse erzielte von Borries mit 18-jährigen Oberstufenschüler/innen der 12. Jahrgangsstufe. Er folgert eine „Vorliebe für Spannung, Geheimnis und Abenteuer“, abstrakte und strukturgeschichtliche Themen (z. B. „die Entwicklung der Demokratie [...], die Entstehung bzw. Herstellung von Nationen [...], die Entwicklung von Landwirtschaft, Industrie und Handel“) seien dagegen für die Schüler/innen eher uninteressant. Von Borries vermutet als Grund, dass Schüler/innen „fiktional-ästhetische“ und „projektiv-dynamische Zugänge“<sup>44</sup> 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“<sup>45</sup>, die bei den Geschichtsdidaktikern so beliebte Sozial- und Strukturgeschichte interessiere Schüler/innen dagegen wenig. Tiefenpsychologisch, so von Borries, bedeute das Lernen an historischen Personen ein Ausleben der eigenen Triebdynamik, von Projektionen und Sublimationen, von Ängsten und Hoffnungen, Träumen etc. Man kann diese projektiv-triebdynamischen 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.

Bis in die 1960er Jahre waren 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 plädiert für Fiktion im Geschichtsunterricht und spricht sich mit Verweis auf Studien aus dem angloamerikanischen Kulturraum gegen die hierzulande übliche

---

<sup>43</sup> Vgl. Borries 2003, 14

<sup>44</sup> Ebd., 15

<sup>45</sup> Ebd., 14

‚Quellenfixierung‘ aus. Dagegen propagiert er vor allem narrative Geschichtsdarstellungen bis hin zum Comic. Die Stärke des Faches Deutsch sei, so von Borries, dass es leichter als das Fach Geschichte fiktionale, „‚wilde‘“<sup>46</sup> 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“<sup>47</sup> betrachtet werden. Anhand von fiktionalen Texten wie Theodor Fontanes ‚Effi Briest‘ (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.

Die in Schulbüchern häufig anzutreffende 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. Ein Problem ist auch, dass Schüler/innen solche rein deskriptiv-explikativen und begrifflich abstrakten Texte oft 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. Das lässt sich auch mit handlungs- und produktionsorientierten 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.

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

---

<sup>46</sup> Borries 2003, 21

<sup>47</sup> Ebd., 20

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. Es geht nicht selten nur um Vorstellungsbildung, sondern auch um häufig um 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.<sup>48</sup> 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. 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, ‚immersiv‘ Nacherleben von Geschichte und Sich-Identifizieren mit historischen Personen, zweitens die Wiedergewinnung einer reflexiven Distanz.

### **Fazit und Ausblick: (Auto-)Biographische Texte in Schulbüchern für die Oberstufe**

Bezüglich der drei genannten Desiderata im Umgang mit (auto-)biographischen Texten im Literaturunterricht – Relativierung des Epochendenkens, Aufbau von Quellen- und Gattungskompetenz sowie Anreicherung literaturhistorischer Konstrukte mit imaginativen und identifikationsfördernden Elementen – fällt eine von mir 2017 durchgeführte heuristische Sichtung von insgesamt fünf Schulbüchern für die Oberstufe ernüchternd aus.<sup>49</sup>

Autorenbiographische 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. Vermittelt wird – meist losgelöst von der Erfahrungswelt der Schüler/innen – vorwiegend biographisches und literaturhistorisches Faktenwissen, das sich an gängigen ‚Schulbuchnarrativen‘ über bestimmte Autoren und

---

<sup>48</sup> 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).

<sup>49</sup> Vgl. Anm. 27.

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.) werden so gut wie nie deren eigene Historizität, Textualität, Medialität, Gattungstypologie oder ihr Entstehungskontext thematisiert, dabei ließe sich hier integrativ literarische Bildung mit Sachtextanalysekompetenz verbinden. Doch beides, Sachtextanalyse und Literaturgeschichte finden normalerweise, isoliert voneinander, in unterschiedlichen Kapiteln statt, zwischen denen es so gut wie nie 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.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf 1994: Lesarten - Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte (=Deutsch im Gespräch), Stuttgart/ Düsseldorf/ Berlin/ Leipzig.
- Abraham, Ulf 2010: P/poetisches v/Verstehen: Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Iris Winkler (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.
- Bialkowski, Brigitte et al. 2002: Facetten. Lese- und Arbeitsbuch Deutsch für die Oberstufe, Leipzig.
- Borries, Bodo von 2003: Nicht-nur-kognitive Motive des Literaturunterrichts? In: Der Deutschunterricht 55, S. 12–22.
- Bosse, Heinrich 1981: Autorschaft ist Werkherrschaft. Über die Entstehung des Urheberrechts aus dem Geist der Goethezeit (=Uni-Taschenbücher 1147: Literaturwissenschaft, Rechtswissenschaft), Paderborn/ Wien [u.a.].
- Braun, Peter 2006: Von Taugenichts bis Steppenwolf. Eine etwas andere Literaturgeschichte (=Bloomsbury Kinder- und Jugendbücher), Berlin.
- 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.
- Dawidowski, Christian 2003: Postmoderne – eine neue Epoche im Deutschunterricht? In: Der Deutschunterricht (2003/6), S. 66–78.
- Droste-Hülshoff, Annette von 1997: Dokumentation, 1. Historisch-kritische Ausgabe, Tübingen.
- Droste-Hülshoff, Annette von 1998: Dokumentation, 2. Historisch-kritische Ausgabe, Tübingen.
- Einecke, Günther u. Nutz, Maximilian (Hg.) 2009: Deutsch.kompetent, 2. Aufl., Stuttgart, Leipzig.
- Finkenzeller, Kurt u. Schurf, Bernd (Hg.) 2011: Deutschbuch 11/12. Texte und Methoden, Berlin.
- Foucault, Michel 2000: »Was ist ein Autor?«, in: Jannidis, Lauer, Martínez u. Winko (Hg.), S. 198–229.
- Gautschi, Peter 2013: Vorbilder aus der Geschichte? In: Public History Weekly. The International Blogjournal [online].
- Genette, Gérard 1989: Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches, Frankfurt am Main.
- Goethe, Johann Wolfgang von 1992: Italienische Reise. Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens, Gütersloh.
- Greenblatt, Stephen (Hg.) 2000: Was ist Literaturgeschichte? (=Erbschaft unserer Zeit. Vorträge über den Wissensstand der Epoche. 9), Frankfurt am Main.
- Grosch, Waldemar 2008: Das Internet als Raum historischen Lernens – eine Bestandsaufnahme. In: Danker, Uwe (Hg.), Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien, Schwalbach/Ts, S. 13–35.
- Hempfer, Klaus W. 1973: Gattungstheorie. Information und Synthese (=Information und Synthese 1), München.
- Heydebrand, Renate von u. Winko, Simone 1996: Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation, Paderborn/Wien, <http://media.obvsg.at/AC01588110-1001>.
- Kauffmann, Kai. 2014: Ohne Ende? Zur Geschichte der deutschen Gegenwartsliteratur. In: Buschmeier, Matthias / Erhart, Walter / Kauffmann, Kai (Hg.), Literaturgeschichte. Theorien – Modelle – Praktiken (=Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur Bd. 138), S. 357–376.
- Kehlmann, Daniel (Hg.) 1953: Kleines literarisches Lexikon (=Sammlung Dalp), Bern [u.a.].
- Kratzsch, Konrad 2002: Klatschnest Weimar. Ernstes und Heiteres, Menschlich-Allzumenschliches aus dem Alltag der Klassiker, Würzburg.
- Korte, Hermann 2003: Editorial. Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule. In: Der Deutschunterricht (2003/6), S. 2–11.
- Lamping, Dieter (Hg.) 2009: Handbuch der literarischen Gattungen, Stuttgart.

- Ludwig Boltzmann Institut für Geschichte und Theorie der Biographie 2011: „Biographeme“, <https://gtb.lbg.ac.at/de/node/219>
- Nünning, Ansgar u. Rupp, Jan 2012: 'The Internet's New Storytellers': Merkmale, Typologien und Funktionen narrativer Genres im Internet aus gattungstheoretischer, narratologischer und medienkulturwissenschaftlicher Sicht. In: Nünning, Ansgar / Rupp, Jan / Hagelmoser, Rebecca / Meyer, Jonas Ivo (Hg.), Narrative Genres im Internet. Theoretische Bezugsrahmen, Mediengattungstypologie und Funktionen, Trier, S. 3–50.
- Nutz, Maximilian 2002: Epochenbilder in Schülerköpfen: Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: Strohschneider, Peter u. Vollhardt, Friedrich (Hg.), Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Thema: Epochen (= 3), Bielefeld, S. 330–346.
- Oswalt, Vadim 2012: Imagination im historischen Lernen. In: Barricelli, Michele u. Lücke, Martin (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1 (=Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts, S. 121–136.
- Pandel, Hans-Jürgen 1987: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins: Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 12, S. 130–141.
- Reich-Ranicki, Marcel 2014: Meine Geschichte der deutschen Literatur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Herausgegeben von Thomas Anz., München.
- Sauer, Michael. 2012: Medien im Geschichtsunterricht. In: Barricelli, Michele u. Lücke, Martin (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2 (=Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts, S. 85–92.
- Schacherreiter, Christian u. Schacherreiter, Ulrike (Hg.) 2011a: Das neue Literaturbuch. Literaturgeschichtlicher Überblick. Kompetenz: literarische Texte interpretieren. 2 Bände, Linz.
- Schurf, Bernd u. Wagener, Andrea (Hg.) 2013: Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe, Berlin.
- Strohmeyr, Armin 2008: Verlorene Generation: Dreißig vergessene Dichterinnen und Dichter des »anderen Deutschland«, Zürich.
- Verweyen, Theodor u. Witting, Gunther 1979: Die Parodie in der neueren deutschen Literatur. Eine systematische Einführung, Darmstadt.
- Wilpert, Gero von 2007: Die 101 wichtigsten Fragen. Goethe (=Beck'sche Reihe Bd. 1754), München.
- 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.
- Wolf, Manfred 1999: Leser fragen – Goethe antwortet. Klassische Lebenshilfe von Herrn Goethe, Frankfurt am Main.
- Woye, Sebastian 2010: Historische Quelle vs. Geschichtserzählung. Methodische Zugänge im Wettstreit, Marburg.
- Zymner, Rüdiger 2003: Gattungstheorie. Probleme und Positionen der Literaturwissenschaft, Paderborn.