

13²⁰²⁰

Jahrgang 13 (2020)
Heft 1



Beihefte zur romanischen
Literaturdidaktik

Artikel

Warum wir das lesen sollen.

Für eine Philologie im Zeichen literarischer ‚Veränderung‘

Kurt Hahn (München/Graz)

HeLix 13 (2020), S. 41-60.

Abstract

The relevance of philological and literary criticism, as it is studied and taught both at universities and schools, has been increasingly called into question. The following essay gives a survey of this dispute as much as it presents a plea for literary studies. Matters under discussion are external upheavals in the history of media and culture as well as the discipline's internal difficulties. Only an argument in favour of the literary studies that not only examines external motivations but predominantly reveals the intrinsic potential of literary fictions can constitute an appropriate reply to this discussion. Above all, the differential dynamics of *alterizing* (A. Mahler) inherent in such fictions have to be taken seriously and rendered visible by philological practice.

All rights reserved. Dieser Artikel ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Die Weiterverwendung des hier bereitgestellten Artikels ist ohne die ausdrückliche Genehmigung von HeLix (und/oder des/der Verfassers/in) nicht gestattet.

Warum wir das lesen sollen.

Für eine Philologie im Zeichen literarischer ‚Veränderung‘

Kurt Hahn (München/Graz)

Herbst der Theorie, Spätherbst der Literatur

In seinem erhellenden Essaybuch *Herbst der Theorie. Erinnerung an die alte Gelehrtenrepublik Deutschland* (2018) regt Gerhard Poppenberg laut Einbandtext eine „produktive Verunsicherung“ an, die zuallererst der geistes- und besonders literaturwissenschaftlichen Intelligenzija gilt. Inwiefern sich manche der damit Adressierten durch die autobiographisch inspirierten Betrachtungen nicht nur verunsichert, sondern gar attackiert sahen – und wohl auch sehen sollten –, ist hinlänglich bekannt. Nichts Weiteres von Belang könnte hier zur ausgefochtenen Debatte beigetragen werden. Die Aufmerksamkeit sei stattdessen auf eine kurze Einlassung im vieldiskutierten dritten Kapitel gelenkt, um diese – dem Anliegen des vorliegenden Bandes gemäß – als Reflexion über den Stellenwert des Literarischen ernst zu nehmen. Der Verfasser erinnert darin eine Begebenheit, die ihn sehr abrupt zum Innehalten im universitären Alltag zwang. In einem Seminar – so Poppenberg –, das er in den 1990er Jahren zur Heiligen Teresa von Ávila sowie zu Sor Juana Inés de la Cruz abhielt, enthüllte sich ihm mit einem Schlag die ganze Distanz, die philologisches Arbeiten sogar noch im akademischen Kontext mit sich bringen kann:

In der dritten Sitzung – es ging um die Autobiografie Teresas, die Teilnehmer hatten noch keinen Zugang zum Text gefunden und die Seminardiskussion war entsprechend schleppend – meldete sich eine Studentin und platzte mit der Frage heraus: „Warum sollen wir das überhaupt lesen?!“ Das Erschrecken, das mich bei der Frage erfasste, hat etwas von dem Chock, den Walter Benjamin als eine Grunderfahrung der Moderne erkannt hat, in der er an die Stelle des traditionellen *thaumazein*, der Verwunderung als Grund von Erkenntnis, getreten ist. Der Schreck sitzt mir bis heute in den Knochen und ist Grund für *meine* Frage danach, *what the whole thing is all about*.¹

¹ POPPENBERG, *Herbst der Theorie*, 94.

Ob der reizschützerfetzende Chock, den Benjamin einst als Empfindungskorrelat der Moderne beschrieb und Poppenberg in der besagten Seminarsitzung erlebte,² in diesem Fall nicht doch auch einen Funken erkennender Verwunderung enthielt? Immerhin denkbar. Denn allein der Umstand, dass dieses vielschichtige Erinnerungsbrevier, das andernorts den poststrukturalistischen Pluralismus ins Recht oder andere Erinnerungsbücher ins Unrecht setzt, das mediengeschichtliche Umwälzungen auslotet und Frank Witzels abgründigen (Anti-)Bildungsroman *Die Erfindung der Roten Armee Fraktion durch einen manisch-depressiven Teenager im Sommer 1969* einer subtilen Analyse unterzieht, gleichfalls elementare Fragen wie diese stellt, lässt aufhorchen.

Poppenberg verschärft den Anwurf der Studentin seinerseits als weitreichenden Zweifel an der „Existenzberechtigung seines Fachs“ und wendet sie gegen wohlfeile Legitimationsstrategien des eigenen philologischen Berufsstands.³ Statt den Einwand der Hörerin aber mit einem Sinnversprechen explizit zu erwidern,⁴ lenkt er das bohrende Warum auf gewohntes Terrain um. So vermag der *Herbst der Theorie* den studentischen Pragmatismus mit einem Plädoyer für literaturwissenschaftliche Komplexität und ideologische Sensibilität, für historische und theologische Präzision sowie für ein bedeutungsproblematisierendes Lesen zu kontern. Fraglich nur, ob diese Aussicht jemandem genügt, der den Umgang mit literarischen Fiktionen nicht als Selbstzweck, sondern vorwiegend als Etappe auf dem Weg zu einer Berufsqualifikation erachtet? Soll und muss die Studierende nun Santa Teresas schillernde Mystik oder Sor Juanas facettenreiche Lyrik und allegorisches Theater rezipieren? Muss sie sich in diese ‚Klassiker‘ der weiblichen spanischsprachigen Literatur zwischen Religiösem und Profanem hineinfinden, wengleich deren sprachliche, epistemologische und soziokulturelle Alterität so viel abverlangt?

Bei allem Skeptizismus ist die Affirmation Gerhard Poppenbergs anregenden Zeilen genauso wie dem hier unternommenen Versuch a priori einbeschrieben. Zugleich beschleicht einen das Unbehagen, dass solche (Selbst-)Gewissheit nur jenen eigen ist, die ohnehin philologisch sozialisiert sind und/oder von Berufswegen literarischen Texten ein natürliches Interesse entgegenbringen. Unweigerlich droht der Einschluss in den

² Für die charakteristisch moderne „Verkümmerung“ authentischer „Erfahrungen“ zu „Chockerlebnissen“ vgl. die bekannten Überlegungen bei BENJAMIN, „Über einige Motive“, 609ff. und DERS., *Das Kunstwerk*, 431-469.

³ POPPENBERG, *Herbst der Theorie*, 95.

⁴ Vgl. ebd., 98.

Elfenbeinturm, in eine Echokammer, in der das als gegeben wiederhallt, was andernorts längst in Abrede steht. In dieser Hinsicht könnte der nostalgisch herbeizitierte *Herbst der Theorie* womöglich gar nur das intellektuelle Deckphänomen einer noch kühleren Jahreszeit sein. Nicht erst die Theorie, sondern die Literatur selbst – glücklicherweise nicht auf Seiten der unversiegbaren Produktion, aber im Schwinden ihrer gesamtgesellschaftlichen und (bildungs-)institutionellen Wertschätzung – scheint zuweilen *spätherbstlich* umweht. Schlechter noch: Obschon diskursiv beschworen, zeigt sich die literarische Sprach- und Vorstellungskunst oftmals auf dem Rückzug, in einer Nische, auf sich selbst zurückgeworfen, sodass Poppenbergs ehemals rebellische Studierende inzwischen vielleicht überhaupt nicht mehr im Seminar erschienen wäre. Dabei verbleibt auch noch dieses Lamento auf sehr hohem Ross und übersieht abermals jene, deren sozioökonomische Situation ihnen überhaupt keine längere Laufbahn im Bildungswesen erlaubt. Derlei ernüchternder Einsicht sei am Ende der nachfolgenden Überlegungen gleichwohl eine hellere Optik entgegengesetzt, die ein buchstäblich ‚anderes‘ Licht auf die unverzichtbaren Potentiale der Literatur und ihrer philologischen Ausleuchtung wirft.

Wir Philologinnen und Philologen, heute...

Letztere – da hilft kein Euphemismus – reizt indes unserer Tage zu einer Ansicht, wie sie Michel Houellebecq zu Beginn seines politisch hochbrisanten Romans *Soumission* (2015) in genüsslicher Lakonie zur Schau stellt:

Les études universitaires dans le domaine des lettres ne conduisent comme on le sait à peu près à rien, sinon pour les étudiants les plus doués à une carrière d’enseignement universitaire dans le domaine des lettres – on a en somme la situation plutôt cocasse d’un système n’ayant d’autre objectif que sa propre reproduction, assorti d’un taux de déchet supérieur à 95%. Elles ne sont cependant pas nuisibles, et peuvent même présenter une utilité marginale. Une jeune fille postulant à un emploi de vendeuse chez Céline ou chez Hermès devra naturellement, et en tout premier lieu, soigner sa présentation; mais une licence ou un mastère de lettres modernes pourra constituer un atout secondaire garantissant à l’employeur, à défaut de compétences utilisables, une certaine agilité intellectuelle laissant présager la possibilité d’une évolution de carrière – la littérature, en outre, étant depuis toujours assortie d’une connotation positive dans le domaine de l’industrie du luxe.⁵

⁵ HOUELLEBECQ, *Soumission*, 17.

Neben einer schmalen Marge universitärer Reproduktion bringe ein Hochschulstudium auf dem Feld der *lettres* aufs Ganze betrachtet mehr als ‚95% Ausschuss‘ hervor. Immerhin richte das geistes- und besonders literaturwissenschaftliche Studium keinen allzu großen Schaden an und beschere trotz Absenz beruflich wirklich zählbarer Fähigkeiten wenigstens einige *soft skills* wie eine geistige Wendigkeit, die sich beispielsweise für Verkäuferinnen im preisintensiven Textilhandel nicht schlecht mache. Die zynische, politisch reichlich inkorrekte Bestandsaufnahme trifft Houellebecqs autodiegetischen Erzähler, seines Zeichens hochspezialisierter Huysmans-Forscher, freilich selbst am härtesten. Was fiktionintern in *Soumission* als bittere Selbstironie daherkommt, verweist im 21. Jahrhundert, sei es in Frankreich oder Deutschland, jedoch satirisch hart auf eine Haltung, auf eine Abwehr- oder zumindest Ent-Haltung, die sich keineswegs in romanischer Überzeichnung erschöpft.

In einer Zeit unentwegt zirkulierender Messages und Tweets, virtueller Selbstinszenierungen und permanenter Unmittelbarkeitsverheißungen prangert die *opinio communis* zunehmend offensiver die vermeintliche Funktionslosigkeit einer Beschäftigung an, die sogar noch eingesteht, sich aus funktions- oder – wie einst in Königsberg formuliert – ‚interesselosem Wohlgefallen‘⁶ mit verbalen Artefakten zu befassen. Warum sich so etwas noch leisten? Warum Lebens- und Arbeitszeit sowie damit Steuergelder dafür aufwenden, mit dem Lesen literarisch komponierter Texte eine Fertigkeit zu schulen, die nach heutigen Maßstäben ungemein behäbig und obendrein noch analog verfährt? Nichts läge diesen Ausführungen gleichwohl ferner, als einmal mehr ins sarkastische Horn des Kulturpessimismus zu stoßen und sogleich den kompletten Untergang von Geist und Feinsinn heraufzubeschwören. Es versteht sich von selbst, dass in der Kulturgeschichte Verlufterfahrungen wiederkehren, die alsdann auch gewisse Tätigkeiten mitsamt ihren Akteuren und Milieus überholen. Dass dabei einerseits Entdifferenzierung, Standardisierung und Normierung drohen, zeigt die kulturgeschichtliche Retrospektive ebenso wie sie andererseits Aufschluss über Möglichkeit und Notwendigkeit bestimmter Transformationen gibt. Wie ist es also so weit gekommen, dass sich die Literaturvermittlung – wie im Fall der erwähnten Studierenden – gerade im Bildungssektor einer kruden Kosten-Nutzen-Rechnung

⁶ Vgl. KANT, *Kritik der Urteilskraft*; Erster Teil: „Kritik der ästhetischen Urteilskraft“, § 2: „Das Wohlgefallen, welches das Geschmacksurteil bestimmt, ist ohne alles Interesse“.

gegenübersieht? Der Anspruch historischer Rekonstruktion wirft allerdings umgehend die Folgefrage auf, ob es denn jemals anders war, ob die Philologie und spezifischer noch das Studium der Literatur ehemals in höherem Ruf standen? Schwer zu beantworten, zumal die Antwort auch die autoritäre Unterrichtspraxis und die rigide Disziplinarpädagogik früherer Zeiten in Rechnung zu stellen hätte.

Fest steht, dass über die Philologie nicht erst in jüngerer Vergangenheit viel gesagt, geschrieben und gestritten wurde.⁷ Seit langem und insbesondere seit dem Jahrhundert der Aufklärung tritt sie als Streitfall in Erscheinung, wobei sich die Polemik vielfach gegen diejenigen richtet, die sich ihr professionell widmen. Philologinnen und Philologen sind notorisch verdächtig, bieten große Angriffsfläche für die „ästhetisch sozialisierte Aggression“⁸ der Satire oder die innerliterarische Tradition der Parodie und gelten insofern für verschrien, als ein eklatantes Missverhältnis zwischen ihrem überzogenen Selbstwertgefühl und ihrem geringen Output bestehe. Sehr hart geht mit ihnen etwa Friedrich Nietzsche ins Gericht, wenn er die eigene Kaste der Sprach- und Schriftgelehrten ob ihrer historischen Verkürzungen und moralischen Verblendungen, ob ihrer Arroganz und Egozentrik geißelt:

An den Philologen bemerke ich:

- 1) Mangel an Respekt vor dem Alterthum,
- 2) Weichlichkeit und Schönrednerei, vielleicht gar Apologie,
- 3) einfaches Historisiren,
- 4) Einbildung über sich selbst,
- 5) Unterschätzung der begabten Philologen.⁹

Andernorts in seinen 1875 niedergeschriebenen Skizzen insistiert Nietzsche nochmals, dass ihn weniger die Disziplin als solche denn vielmehr ihre schulmeisterlichen Vertreter – die im 19. Jahrhundert bezeichnenderweise allesamt männlichen Geschlechts sind – in Rage versetzen. Aufgespielt zu Erziehern und Lehrern torpedierten sie seines Erachtens nach eine Wissenschaft, die diesen Namen auch tatsächlich verdiente:

Gegen die Wissenschaft der Philologie wäre nichts zu sagen: aber die Philologen sind auch die Erzieher. Da liegt das Problem, wodurch auch diese Wissenschaft

⁷ Diverse Definitionen und Debatten im Umkreis der Philologie versammeln die Bände von BREMER/WIRTH (Hgg.), *Texte zur modernen Philologie*, passim; SCHWINDT (Hg.), *Was ist eine philologische Frage?*, passim und KELEMEN/SZABÓ/TAMÁS (Hgg.), *Kulturtechnik Philologie*, passim.

⁸ Begriff nach BRUMMACK, „Zum Begriff und Theorie der Satire“, 282.

⁹ NIETZSCHE, „Notizen zu *Wir Philologen*“, 22.

unter ein höheres Gericht kommt. – Und würde wohl die Philologie noch existieren, wenn die Philologen nicht ein Lehrerstand wären?¹⁰

Doch Vorsicht: Nietzsche sucht nicht etwa die Philologie als maßgeblichen Bildungshorizont in Misskredit zu bringen. Ganz im Gegenteil geht es ihm darum, der simplifizierenden Buch- und Obrigkeitsgläubigkeit den Kampf anzusagen und stattdessen eine gleichermaßen belesene wie erlebnisgesättigte, der klassischen Antike ebenso wie der Gegenwart zugetane Philologie zu reklamieren. Nach Nietzsches Dafürhalten kann diese natürlich nur aus schonungsloser Kritik am Status quo erwachsen und hätte idealiter die Wissenserweiterung organisch mit ihrer pädagogisch-didaktischen Effizienz zu einen: „So ist die Aufgabe zu stellen: der Philologie ihre allgemein erziehende Wirkung zu erobern.“¹¹

Die Hoffnung, die der große Philosoph der Entlarvung an eine andere, neue und genuin erziehende Philologie knüpft, teilt man selbstverständlich gerne. Gut eineinhalb Jahrhunderte, nachdem die zeitlebens unveröffentlichten Notizen zu „Wir Philologen“ entstanden, haben sich die Verhältnisse gleichwohl merklich verändert. Das „[e]infache Historisieren“ oder die „Schönrednerei“, die Nietzsche inkriminiert, mögen unsereins zwar weiterhin unterlaufen, zumal wenn die experimentelle Teilhabe der Literatur an lebensweltlichen Aushandlungsprozessen unterschlagen wird. Lange nach Nietzsches polyperspektivischer Moderne, lange nach den mörderischen Totalitarismen des 20. Jahrhunderts und der deutschen Vernichtungsindustrie von Auschwitz, mittlerweile aber auch lange nach der ‚altwestlichen‘ Gelehrtenrepublik der BRD und ihrer anno 1968 einsetzenden Verunsicherung, ja selbst am Ende der janusgesichtigen postmodernen (Des-)Illusionen kann sich die geschmähte Philologie überhaupt nicht mehr so anmaßend geben, wie es den Verfasser des *Zarathustra* im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auf die Palme brachte. In ihrer Ausprägung als Literaturwissenschaft an Hochschulen oder als Literaturunterricht an Schulen scheint sie gerade Adoleszenten wenig Attraktivität für eine zeitgemäße Selbstverwirklichung zu bieten. Wenn schon – so die Devise –, dann gleich selbst kreativ werden, weshalb sich gegenwärtig der sicherlich zugespitzte Eindruck einstellt, als gäbe es mehr Schreibende als Lesende. Man denke nur an mehr oder minder prominente ‚Bewusstseinsströme‘ oder die florierende Fan-Fiction, die die

¹⁰ Ebd., 14.

¹¹ Ebd., 31.

um 1800 vorrangig weiblich ausgewiesene „Lesesucht“ seit dem Fall publizistischer Hürden im Netz über die Geschlechtergrenzen hinweg in eine „Schreibsucht“ verwandelt hat.¹² Man wird sehen, ob Formate wie diese Literatur hervorbringen, die auf längere Sicht das Zeug zum Klassiker hat.

So oder so rätselt man, wer all das noch aufnehmen kann, wer es immerhin Wort für Wort, Satz für Satz informationsentnehmend lesen kann und soll.¹³ Und wer schickt sich dann gar noch an, die sprachliche Formgebung, die Spezifika der Fiktionsbildung sowie die intertextuelle und gattungstypologische Einbettung auszulegen? Eine derart philologische Lektüre will schließlich erst mühsam erlernt werden. Ebendies hält manch eine/r inzwischen für anachronistisch und eventuell verzichtbar angesichts anderer, mutmaßlich drängenderer Aufgaben und Unterrichtsgegenstände. Es scheint müßig, für den damit verbundenen, dem Epochenklima abgelauchten Zweifel die abhandengekommene Rolle der Literatur als bildungsbürgerliche Gemeinschaftsstiftung in Haft zu nehmen oder die Auswanderung der Überlieferungspflege aus der Philologie zu beklagen. Sicherlich, als Wissenschaft von der Geschichte, die in der Erschließung des Schrifttums vormaliger Zeiten das Werden der Menschheit und ihrer Kulturen nachvollzieht,¹⁴ hat sie an disziplinärem und gesellschaftlichem Boden eingeübt. Als Text-Struktur-Wissenschaft muss sie indes nicht jeden historischen Sinn preisgeben.

Erheblich einschlägiger für den Verlust gewisser Selbstverständlichkeiten dürfte jedoch sein, dass die völlige Um- bzw. Neuordnung der Mediensysteme in den letzten Jahrzehnten die Philologie gleichsam zur Neuperspektivierung zwingt. Die gewaltigen Ein- und Abdrücke, welche die Computerisierung in und an uns Nutzerinnen und Nutzern

¹² Gezielt provokant macht Friedrich Kittler (*Aufschreibesysteme 1800/1900*, 179) im Mediengefüge um 1800 neben proliferierender männlicher Dichterschaft das Komplement einer weiblichen „Lesesucht“ aus: „Ihre Texte [sc. die Texte männlicher Dichter wie Goethe oder E.T.A. Hoffmann], weil sie auf den Autor hin codiert sind, generieren immer neue Autoren-Jünglinge und andererseits, weil sie für Mädchen geschrieben sind, immer neue Leserinnen.“

¹³ Zu den vielfältigen Dimensionen des Lesens aus literaturwissenschaftlicher, sozial- und kulturgeschichtlicher, neurobiologischer, kognitionspsychologischer und sprachdidaktischer Perspektive vgl. die reichen Sammlungen von HONOLD/ PFARR, *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen*, passim und RAUTENBERG/ SCHNEIDER, *Lesen: ein interdisziplinäres Handbuch*, passim.

¹⁴ Eingedenk der damit drohenden Überforderung definiert so noch Erich Auerbach das philologische Telos („Philologie der Weltliteratur“, 303): „Die innere Geschichte der letzten Jahrtausende, welche die Philologie als historische Disziplin behandelt, ist die Geschichte der zum Selbstaussdruck gelangten Menschheit. Sie enthält die Dokumente des gewaltigen und abenteuerlichen Vorstoßes der Menschen zum Bewusstsein ihrer Lage und zur Aktualisierung der ihnen gegebenen Möglichkeiten [...]. Was wir sind, das wurden wir in unserer Geschichte, wir können nur in ihr es bleiben und entfalten; dies so zu zeigen, dass es eindringt und unvergessbar wird, ist die Aufgabe der Weltphilologen unserer Zeit.“

hinterlassen hat, sind uns heute eigen geworden, nehmen unsere Wahrnehmung, unser Empfinden und unser Nervensystem in Beschlag und formatieren uns gleich Datenträgern.¹⁵ Damit einher geht die Einsicht, dass sich die Aussagekraft und der Impact all dessen, was mit Sprache(n) in ihren jeweiligen medialen Aktualisierungen zu tun hat, durch die Explosion digitaler Bilder wohl oder übel verringern. Obschon das vielbeschworene ‚Ende der Gutenberg-Galaxie‘ immer noch nicht ein für alle Mal gekommen ist,¹⁶ sehen die überzeugtesten Bewohnerinnen und Bewohner dieser Galaxie, die ‚typographischen Menschen‘, also wir, zunehmend älter aus. Etliches wäre dazu vor allem für den Bildungssektor hinzuzufügen, tun sich doch mit der Innovation und Diversifikation elektronischen Lernens zugleich mannigfaltige neue Möglichkeiten in Ausrichtung, Gestaltung und Adressierung des Unterrichtsgeschehens auf. Dessen Chancen und Grenzen zeichneten sich im Ausnahmezustand des pandemisch heimgesuchten Jahres 2020 wie im Brennglas ab.

An dieser Stelle soll allerdings nur der unabweisbare Befund interessieren, dass der digitale Durchgriff auf sämtliche Verrichtungen und Verhaltensmuster, Denk- und Existenzstile auch die jahrtausendealte Kulturtechnik des Lesens beachtlich modifiziert, Rezeptionshaltungen umsteuert, Texte sowohl buchstäblich als auch metaphorisch neu programmiert, bisher ungekannte Sinndimensionen einliest und alte herausliest, Aufmerksamkeitsspannen verkürzt und Frequenzen der Variationserwartung unentwegt beschleunigt.¹⁷ Um Lernende adäquat unterstützen und betreuen zu können, muss uns dieser Wandel umtreiben. Umtreiben sollte er uns aber auch, weil die bald akklamierte, bald abgelehnte, jedenfalls ubiquitär existente Medienrevolution, ob wir wollen oder nicht, Lesende, Schreibende und Gelesenes wie Geschriebenes Deutende in besonderer Weise betrifft. Wer dies leugnet und noch an eine Rückkehr in eine non- oder prä-digitale Geisteswissenschaft und Buchkultur glaubt, ist ohne Weiteres zu verstehen, ‚wischt‘ jedoch ihrer- oder seinerseits etwas weg. Vermutlich wird es eher darum gehen, wie weit

¹⁵ Poppenbergs *Herbst der Theorie* (vgl. 101-120) rekonstruiert die oben angedeutete Zäsur im Verweis auf Friedrich Kittler, der die medientechnische Zurichtung menschlicher Subjekte und ihrer Kulturerzeugnisse ebenso früh wie schonungslos problematisierte. Kittlers radikale Position – der zufolge Medien u.a. mit Kriegsgerät im Bunde stehen – findet sich bis zu einem gewissen Grad vorgeprägt in der Toronto School of Communication, allen voran bei H. Innis und M. McLuhan, deren Studien im Digitalzeitalter neue Aktualität gewonnen haben.

¹⁶ Siehe hierzu lediglich den grundlegenden Text von MCLUHAN, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*.

¹⁷ Vgl. DOLL, „Lesen im Zeitalter der Digitalisierung“, 469-489 sowie KUHN, „Lesen in digitalen Netzwerken“, 427-444.

sich das Verhältnis zwischen Computer und Philologie verschiebt und wie human die *Digital Humanities* bleiben können.¹⁸ Kaum vorherzusagen, zumal die Zukunft des Menschen selbst noch unabsehbar ist. Wer weiß, ob sein Anthropozän noch lange wütet oder ob er doch „verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“, „comme à la limite de la mer un visage de sable.“¹⁹

Von Entzweiung und Vermittlung, von Entleerung und Relevanz

Doch reicht das tatsächlich aus? Genügt es, mit dem Finger auf exogene Faktoren zu zeigen und im ohnmächtigen Verweis auf unaufhaltsame Entwicklungen – der Durchökonomisierung, Enthistorisierung und allgegenwärtigen Digitalisierung im dritten Jahrtausend – sich selbst schadlos zu halten, sozusagen ‚reinzuwaschen‘? Wohl kaum, will man sich nicht einem sterilen Fatalismus ergeben. Vielmehr gälte es, sich selbst zu prüfen, Kritik zu üben und darüber nachzudenken, ob nicht manch diskutabile Erscheinung zeitgenössischer philologischer Praxis auf unsere Kosten, auf Kosten der Institutionen, Akteure und Zugangsweisen geht. Illustrieren mögen dies drei knappe Beobachtungen aus dem Bereich der mir vertrauten Romanistik.²⁰

(1) Deren erste kommt nicht umhin, einen unübersehbaren Riss zu konstatieren, der durch die eigenen Reihen geht und der innerphilologisch separiert, allzu penibel Teildisziplinen und Ausbildungsphasen, Forschung und Lehre unterscheidet. Konkreter gesprochen ist die Rede von der scharfen Trennung zwischen den universitären Fachwissenschaften einerseits und andererseits sämtlichen Instanzen der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit romanischen Sprachen und Kulturen, seien dies die Fachdidaktiken an den Hochschulen oder Lehrerinnen und Lehrer an Schulen sowie in der Erwachsenen- und Allgemeinbildung. In einer angespannten Lage, in der vielerorts im Prekariat gewirtschaftet werden muss und Studierendenzahlen sinken, liegt auf der Hand, dass sich jeder selbst der Nächste ist. Nichtsdestoweniger ist zu bedauern, wie verhalten der Dialog in der Sache, in der philologischen Sache ausfällt, wie wenig Kontinuität sich diesbezüglich einstellen will und wie leicht man sich jeweils wieder

¹⁸ Siehe hierzu exemplarisch ein Kompendium der längst etablierten (Teil-)Disziplinen: vgl. JANNIDIS/KOHLER/REHBEIN (Hgg.), *Digital Humanities*, passim.

¹⁹ So die berühmte Schlusswendung in FOUCAULT, *Les mots et les choses*, 398.

²⁰ Vgl. die luzide Standortbestimmung, die Bernhard Teuber („Diversität und Konvergenz an der Wurzel“, 539-558) für eine Romanische Philologie in „Zeiten der Globalisierung“ unternimmt.

selbst genug ist. Trotz ihres eigentlich grenzüberschreitenden Objekts läuft – so sei selbstkritisch einbekannt – gerade die Literaturwissenschaft nicht selten Gefahr, in autistisches Expertentum zu verfallen. Demgegenüber drohen sich fachdidaktische und schulpolitische Vertreterinnen und Vertreter zuweilen in Aktionismus zu ergehen, um ihre Agenda effektiv zu platzieren. Beide verkennen dabei den Ernst der Lage, dem sich die romanische Philologie – und das meint gleichfalls das schulische Erlernen romanischer Fremdsprachen – aufgrund schwindender Nachfrage und drohender Unrentabilität gegenüber sieht. So besehen wäre es im Grunde an der Zeit, gemeinsame Sache zu machen und phasenübergreifend mit vereinter Expertise zu agieren; und das hieße beispielsweise, für einen zugleich literaturwissenschaftlich konsistenten wie fachdidaktisch reflektierten und methodisch ansprechend operationalisierten Literaturunterricht einzutreten.

Es ließe sich immerhin versuchen, wie neuere interdisziplinäre Publikationen²¹ und der hiesige Band sowie die ihm voraufliegende Tagung unter Beweis stellen. Ungeachtet literaturdidaktischer Brückenschläge gibt es freilich auch Trennendes. Schon begriffliche Prägungen zeugen von Divergenzen: Um ‚Leseverstehen‘ ist es gemäß dem gebräuchlichen Terminus einer kommunikations- und kompetenzorientierten Fremdsprachendidaktik zu tun,²² hierfür hat sie viel geleistet. Während dies aber etwa für didaktisierte oder expositorische Textsorten ein maßgebliches Telos umreißen mag, führen literarische Fiktionen gerade das so gefasste Leseverstehen ad absurdum. Man möchte gar entgegen, dass Literatur just dort anfängt und fesselt, wo Lesen und Verstehen auf verstörende Weise auseinandertreten, wo ihre Bezüglichkeit problematisch wird. Dennoch bliebe es wohl ein lohnender gemeinsamer Nenner, die diversen Verhältnisse zwischen Lesen und Verstehen, zwischen Dekodierung und Sinnkonstitution oder Sinnverweigerung zu erkunden und hierfür im beständigen Austausch die notwendigen (fremd-)sprachlichen, literar- sowie kulturhistorischen und nicht zuletzt hermeneutischen Fähigkeiten zu lehren.

²¹ Siehe etwa die materialreichen Studienbücher von LÜTGE (Hg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, passim oder HALLET/ NÜNNING (Hgg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, passim.

²² Siehe z.B. das Kompetenzstrukturmodell der *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (KMK 2012), wo das ‚Leseverstehen‘ bekanntlich unter den fünf Teilkompetenzen der ‚funktionalen kommunikativen Kompetenz‘ rangiert. Keineswegs unterschlagen sei, dass die eigens gruppierte ‚Text- und Medienkompetenz‘ ebenfalls die Schulung literarästhetischen Verstehens in den Blick nimmt. Zum Ort der Literatur in den Bildungsstandards, vgl. konzise FÄCKE, ‚Literaturunterricht und Bildungsstandards‘, 161-181.

(2) À propos Lehre, à propos Vermittlung: Alle, die wir dem eigengesetzlichen Schillern des literarischen Worts erlegen sind und daraus eine (universitäre) Beschäftigung machen durften, sind gewohnt, den Reiz dieser eigengesetzlichen Kommunikation hauptsächlich dem Verweisspiel wirbelnder Signifikanten gutzuschreiben. Es erscheint uns nur zu natürlich, ja unerlässlich, mitsamt dem ‚Tod des Autors‘ die Studierenden grundsätzlich darüber aufzuklären,²³ dass nicht etwa die *histoire*, sondern der *discours* oder die *narration*, nicht etwa das Ausgesagte, Erzählte oder Gezeigte, sondern die Art und Weise des Aussagens, Erzählens oder Zeigens das Faszinosum von Gedichten, Romanen oder Dramen begründen. Geschult an der Theorievielfalt des Poststrukturalismus, die uns als unverzichtbares dekonstruktivistisches, diskursanalytisches, psychoanalytisches, gender-, kultur- und medienwissenschaftliches Korrektiv begleitet, sind wir uns sicher, dass ‚echte Literatur‘, um solche zu sein, stets unabschließbare, prozessuale, immer öffnende und niemals schließende Bezeichnungs- und Bedeutungsdynamiken entbindet. Als handfesten Affront erachten wir dagegen einen reduktionistischen ‚Inhaltismus‘, der Meisterwerke ihrer Zeit wie Petrarca's *Canzoniere* oder Camões' *Lusíadas*, Cervantes' *Don Quijote* oder Sor Juanas *Sueño*, Madame de La Fayette's *Princesse de Clèves* oder Flauberts *Madame Bovary*, Prousts *Recherche* oder García Márquez' *Cien años de soledad* auf simple Minimalplots, heroische Anmaßung, amouröse Wehklagen oder Curricula Vitae wunderlicher Kauze zusammenschnurren ließe, ohne ihren kompositorischen Finessen Rechnung zu tragen.

Allein: Die Austreibung des Ereignishaften kommt schlecht an in einer Gegenwart und Generation (der heute unter Dreißigjahren), deren medial konditionierte Erwartungshaltung sich auf spannungsreiche Stories, starke Affekte, attraktive Heldinnen und Helden, ja Superhelden und ihre bitterbösen Kontrahenten, kurzum *écits* und vielleicht sogar *grands écits* richtet.²⁴ Eine derart vage Ventilierung des Zeitgeists sagt selbstverständlich wenig aus. Die Sehnsucht nach Geschichten und Geschichte, die die kommerziell angelegten Formate der literarischen und filmischen „grande production“ bedienen,²⁵ ist gleichwohl kaum von der Hand zu weisen. Der Vorrang, den hingegen die

²³ Zum ebenso bekannten wie umstrittenen und oftmals missverstandenen ‚Tod des Autors‘ vgl. BARTHES, „La mort de l'auteur“, 61-67.

²⁴ Zum prominenten Begriff vgl. LYOTARD, *La condition postmoderne*, bes. 63ff.

²⁵ Terminus nach Pierre Bourdieus Literatursoziologie; vgl. BOURDIEU, *Les règles de l'art*, 355-356.

akademische Literaturwissenschaft dem Nachvollzug von Vertextungsmustern, Erzähltechniken oder rhetorischen Verfahren einräumt, bedingte und bedingt indes noch eine andere Konsequenz, die wiederum die wichtige Zwiesprache mit der Fach- und Literaturdidaktik betrifft. Diese zeigt sich nämlich genauso angetan von der Öffnung eines vormals zumeist biographisch, sozialgeschichtlich oder am New Criticism werkimmanent ausgerichteten Deutungsrahmens. Zusätzlich zu obengenannten poststrukturalistischen Paradigmen gälte es hier vor allem die Rezeptionsästhetik anzuführen,²⁶ die mit der Aktivierung der Leserrolle und der textuellen Appellstruktur in den letzten Jahrzehnten ein umfängliches Repertoire handlungs- und produktionsorientierter Typen des literarischen Lernens inspirierte.²⁷ Letzterem erwuchs aus der aufgewerteten Triangulation zwischen Werk, Lernenden/Lesenden und Lehrenden/Lesenden erfreulicherweise eine neue, demokratisch erweiterte Kreativität zu. Genauso wie für universitäre bliebe allerdings auch für schulische Unterrichtsmodelle zu erwägen, inwieweit die Akzentuierung der Form, die in Modi der Textproduktion und -rezeption kenntlich wird, die korrespondierenden Themen und Begebenheiten – seien dies Seelenzustände, Abenteuer, Verwerfungen im sozialen Mikrokosmos oder Haupt- und Staatsaktionen – leicht aus dem Beobachtungsfeld drängt.

Anders und abermals zugespitzt formuliert: Die Frage, wovon literarische Erfindungen handeln und was sie mit Menschen aus Fleisch und Blut zu tun haben, sollte an Schulen wie Hochschulen weiterhin legitim sein. Und dass *Don Quijote* – um einen Klassiker par excellence zu bemühen – als Parodie eines Ritterromans zugleich das Psychogramm eines tiefzerrissenen Charakters ist, der als *cuerdiloco* seinerseits auf eine ebenso gespaltene Lebenswelt verweist, ließe sich durchaus erläutern, noch ehe man im literaturwissenschaftlichen Seminar nicht minder plausibel über die metaliterarische Selbstreflexion des Romans nachdenkt oder im Spanischunterricht alternative Handlungsverläufe und Figurenprofile imaginiert. Das ist weniger reaktionär als vielmehr verkürzend, gehören doch in Wahrheit sämtliche Aspekte zusammen und erweisen sich Figuren, ihre Geschichte sowie ihre Genese aus der literarischen Vermittlung aufs Innigste verbunden. In einer Konjunktur, in der Präsentation und Darstellung, Inszenierung und Methode, Prozess und Projekt alle Maßstäbe setzen, darf die Philologie

²⁶ Siehe das wegweisende theoretische Panorama bei WARNING (Hg.), *Rezeptionsästhetik*, passim.

²⁷ Vgl. beispielhaft BREDELLA/ BURWITZ-MELZER, *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik*, passim und SURKAMP, „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht“, 89-109.

dennoch an die unabdingbaren Komplemente auf Inhaltsseite gemahnen: eine Philologie gegen die grassierenden Hohlformen, die selbst im Wissenschaftsbetrieb und bereits im Schulleben manageriales Agieren befördern und allerorten ‚Unternehmerinnen und Unternehmer ihrer selbst‘²⁸ hervorbringen.

(3) Trotz der altbackenen Erinnerung an den Gegenstand bleibt die ‚Logik [des] Produziertseins‘,²⁹ die Theodor W. Adorno zufolge in Kunstwerken wie Paul Valéry's Dichtung waltet, freilich Fokus jedweder literaturwissenschaftlich operierenden Philologie. Diese ästhetisch intendierte, sprachlich verfasste und (meist) fiktional dimensionierte ‚Logik‘ gilt es zu beleuchten, ohne den erdachten Welten ferner durch allerlei Wirklichkeit und Wirksamkeit verheißende Zurüstungen einen populäreren Anstrich zu geben. Wider Adornos Diktum der ‚Realitäts-Abstoßung‘³⁰ scheint jedoch gegen den beständigen Verdacht des Elfenbeinturms und die – oben evozierte – Unterstellung gesellschaftsferner Irrelevanz vielen nur der geradlinige Konter, sprich die umso eindringlichere Beteuerung allgemeingültiger Relevanz der Künste zu helfen. Die Literatur für sich genommen wird dadurch mit reichlich Ballast beschwert und gerade in den Apologien seitens einer breiteren Öffentlichkeit mit – schwer mess- und einlösbaren – Erbauungspotentialen belehnt: Literatur als Schule der interkulturellen Verständigung und eines aufgeklärten Weltbürgertums, Literatur als Einübung von Toleranz und einfühlendem Fremdverstehen, Literatur als Werteerziehung und nicht zuletzt Sensibilisierung für emotionale Involviertheit. Ebendies und anderes, systematischer Gefasstes findet sich sonach auch in fachdidaktischen Konzeptualisierungen, die eine ‚literarische/literarästhetische Kompetenz‘ präsupponieren.³¹ Spezifischer noch hofft

²⁸ Als ‚entrepreneur de lui-même‘ fasst Michel Foucault bekanntlich den sich selbst regierenden und disziplinierenden *homo oeconomicus*; vgl. FOUCAULT, *La Naissance de la biopolitique*, 232.

²⁹ Vgl. ADORNO, ‚Valéry's Abweichungen‘, 159: ‚Die Fähigkeit, Kunstwerke von innen, in der Logik ihres Produziertseins zu sehen – eine Einheit von Vollzug und Reflexion, die sich weder hinter Naivität verschanzte, noch ihre konkreten Bestimmungen eifertig in den allgemeinen Begriff verflüchtigt, ist wohl die allein mögliche Gestalt von Ästhetik heute.‘ Auf das ‚Versenken‘ in ebendiese ‚Logik‘ der Werke zielt auch Peter Szondi's ‚philologische Erkenntnis‘, wie es am Ende seines gleichnamigen Aufsatzes heißt (DERS., ‚Über philologische Erkenntnis‘, 34).

³⁰ ‚Gesellschaftlich an der Kunst ist ihre immanente Bewegung gegen die Gesellschaft, nicht ihre manifeste Stellungnahme. Ihr geschichtlicher Gestus stößt die empirische Realität von sich ab, deren Teil doch die Kunstwerke als Dinge sind. Soweit von Kunstwerken eine gesellschaftliche Funktion sich präzisieren lässt, ist es ihre Funktionslosigkeit. Sie verkörpern durch ihre Differenz von der verhexten Wirklichkeit negativ einen Stand, in dem, was ist, an die rechte Stelle käme, an seine eigene. Ihr Zauber ist Entzauberung.‘ (ADORNO, *Ästhetische Theorie*, 336-337)

³¹ Beispielhaft genannt seien die differenzierten Modellierungen solch einer literarischen Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht bei BURWITZ-MELZER, ‚Ein Lesekompetenzmodell‘, 127-157; SURKAMP, ‚Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht‘, 77-90; RÖSSLER, ‚Literarische

man eine ‚Fiktionskompetenz‘ zu bestimmen, die in ähnlicher Formulierung, wiewohl nuancierter Ausrichtung in literaturwissenschaftlicher Rede wiederkehrt.³² Denn auch deren Parteinahme für die Literatur kann sich kaum noch auf die Anschauung des Wahren, Schönen und Guten, auf den Sinn des *docere* und *prodesse* neben der Sinnlichkeit des *movere* und *delectare* oder auf die Etablierung sozialer bzw. gar nationaler *imagined communities* berufen.³³

Man muss mittlerweile schon erheblich fundamentaler ansetzen und Literatur wahlweise als anthropologisch verbürgtes Imaginationsbegehren oder Durchspielen alternativer Selbst- und Weltentwürfe feiern. Zu überlegen wäre indes, ob diese Relevanzzuschreibungen nicht einerseits Ursache und Wirkung verkehren sowie andererseits zwar der Literatur einen epistemologischen oder soziologischen Stellenwert attestieren, aber noch keineswegs ihre philologische Zergliederung legitimieren. Mithin ließe sich der zweite Aspekt salopp reformulieren: Ja, Lesen schon und dann vielleicht noch vor dem Hintergrund des Gelesenen über die eigenen Daseinsbedingungen reflektieren; aber warum eigentlich die Lektüre und ihre existentielle Aneignung im diffizilen Vorgang textanalytischer Rekonstruktion, interpretatorischer Hypothesenbildung und literarhistorischer Verortung verunklaren? Demgegenüber misst die zuerst insinuierte Perspektive das literarische Fingieren kurzerhand an dem, was in realhistorischer Empirie als irgendwie unzulänglich entgegentritt und daher einer Korrektur bedürfte. Mögen Utopien oder Dystopien gängigen Zuschnitts vielleicht noch einen derartigen, aus den Defiziten des Faktischen gespeisten Reform- oder Präventionswillen errahnen lassen, geriete dieser zur forcierten Abstraktion, sobald man ihn auch in Góngoras hermetischem *cultismo* oder im Ästhetizismus parnassischer Beschreibungslyrik, in dadaistischen Nonsens-Montagen oder in den mathematischen Textkonstellationen von OuLiPo ausfindig machen will.

Kompetenz“, 131-136; HALLET, „Literarische Kompetenz“, 232-233; STEININGER, *Modellierung literarischer Kompetenz*, passim sowie die vielfältigen Fallstudien bei KÜSTER/ LÜTGE/ WIELAND (Hgg.), *Literarisch-ästhetisches Lernen*, passim.

³² ‚Fiktionskompetenz‘ definiert literaturdidaktisch etwa EHLERS, *Literaturdidaktik: Eine Einführung*, 92-93; narratologisch nähern sich dem Begriff GROEBEN/ DUTT, „Fiktionskompetenz“, 63-67.

³³ Vgl. ANDERSON, *Imagined Communities*, bes. 47-65.

Von literarischer ‚Veränderung‘ und philologischer Annäherung

Nicht etwa die tatsächliche ‚Veränderung‘ eines (mangelhaften) Selbst, einer (ungerechten) Gesellschaft oder einer (aus den Fugen geratenen) Welt vermag literarische Inspiration anzuregen, ja nicht einmal mit einem Angebot, um ‚Wirkliches‘ alternativ zu sehen, zu denken oder zu empfinden, kann sie zuverlässig aufwarten. ‚Veränderung‘, nichts mehr oder nichts weniger; eine spielerische, experimentelle, mitunter gar ziellose oder intransitive ‚Veränderung‘ ist es vielmehr, was Literatur anzubieten hat und was Andreas Mahler in einem lesenswerten Beitrag zu besagter Relevanzproblematik – für den Fall der Narrativik – folgendermaßen skizziert:

If one accepts this, it seems to entail a shift in „relevance“. Narratives would then not simply be „relevant“ whenever they can be related to some concrete political or social issue, or in the widest sense to some semantic, cultural, or contextual one (such as juridical, constitutional, economic, colonial, or power political problem). But rather they would be „relevant“ because they (as fictions) seem to fulfill a function no other agency is able to fulfill, which means that they would be relevant in relation to their own capacity of altering seemingly existent realities. And this now would no longer be some kind of „borrowed“ relevance but an „intrinsic“ one [...].³⁴

Die Scheidung in eine ‚geliehene‘ und ‚intrinsic‘ Relevanz scheint mir eine sehr treffende und vielleicht die einzig mögliche, um eine Rechtfertigung dafür beizubringen, worum es Philologie als Literaturwissenschaft und Literaturunterricht zu tun sein muss, falls sie nicht zugleich als Sozial-, Politik-, Geschichts- oder Religionswissenschaft etc. auftreten will und dabei immer zu kurz greift: Literatur als Konfrontation mit Alterität, mit oftmals radikaler und durchweg partikularer Alterität; ebendiese Alterität, die verstört und Rätsel aufgibt, die irritiert und manches Mal auch schmerzt, sichtbar zu machen, nicht kurzerhand auf bekannte Proportionen zu stützen, sondern vorbehaltlos zur Debatte zu stellen, ist allein schon eine beträchtliche Herausforderung.

Denn in Literatur und gerade in so bezeichneten Klassikern begegnen uns selten ‚backfertige‘ Universalphantasien, die alsdann flexibel angewendet werden könnten, um daraus tieferschürfende Gedanken, authentische Gefühle oder lehrreiche Exempla für den persönlichen Hausgebrauch zu schöpfen. Nicht einmal orientierenden Sinn garantiert Literatur, die sich in erster Linie als Sprache zu lesen gibt oder eben als eine – bis aufs

³⁴ MAHLER, „Disciplining Relevance“, 26. Zur besonderen Literarizität eines intransitiven Erzählens vgl. ferner DERS., „Akte narrativer Selbstermächtigung“, 21-43.

Zeichen- oder Lauthafte – fragmentierte, verstümmelte oder verschraubte Sprache ihre Unlesbarkeit zelebriert. Nicht ohne Weiteres rückübersetzbar in alltägliche Akte der Kommunikation, Wahrnehmung oder Empfindung erschafft solche Sprache Fiktionen, die auf markante Weise fremd erscheinen und fern liegen, die ob ihrer schieren Fingierbarkeit und ihrer virtuosen Inszenierung dennoch naherücken, Aufmerksamkeit erregen und in den Bann schlagen. Muss man sich also durch diesen oder jenen Text, sei er von Teresa de Ávila, Sor Juana oder aus anderer Feder, notwendigerweise hindurcharbeiten?³⁵ Und ist es ratsam, sich überhaupt mit Literatur auseinanderzusetzen? Um der drohenden In-Differenz und Un-Entschiedenheit des Realen zuweilen ein Schnippchen zu schlagen und Explorationen auf dem unwägbareren, dafür faszinierenden, da in dauerndem Wandel befindlichen Terrain der Differenzen zu unternehmen, ganz bestimmt. Gemeint ist das Terrain, auf dem Rimbauds berühmtes Diktum weiterhin seine provokante Semantik entfaltet: „Je est un autre“.³⁶

Die Losung gilt aber nicht nur im Hinblick auf die individuelle Erfahrung, sondern gleichfalls für die Disziplin einer mit Literatur befassten Philologie. Allgemein gesprochen, vermittelt diese sicherlich auch viel gerühmte Schlüsselkompetenzen, indem sie lesen und schreiben, rezipieren und kommunizieren lehrt, zudem die Archive kulturellen Wissen erkundet sowie auf diesem Weg allererst eine vergangenheitsbewusste Zukunft eröffnet. Dies zu betonen, schadet keinesfalls und kann als ‚extrinsische‘ Motivation gleichwohl nicht alles sein. Darüber hinaus sei hier die entschiedenere und trotz aller Unkenrufe feste Überzeugung vorgetragen, dass für die ‚Aus-Bildung‘, derer Heranwachsende, Schüler und Schülerinnen genauso wie Studierende und wir alle bedürfen, unbedingt auch die Kräfte der ‚Ein-Bildung‘ zu mobilisieren sind. Mehr noch: Allein wo das Vorstellungsvermögen zu seinem herausfordernden Recht kommt, da werden ein Leben und Denken, Lernen und Wissen möglich, die den bloßen Erwerb von Kenntnissen überschießen und die Autoritäten kontinuierlich auf den Prüfstand stellen. Wo dies verwehrt bleibt, da droht hingegen die Indoktrination, die Bildung nivelliert und auf abrufbares Datenmaterial reduziert, in einen Monolog verwandelt und noch die Wünsche und Träume der Adoleszenz zum Schweigen bringt.

³⁵ So zur Erinnerung die elementare Ausgangsfrage, die die Teilnehmerin in Gerhard Poppenbergs (*Herbst der Theorie*, 94) Seminar stellte.

³⁶ RIMBAUD, „Lettres dites du voyant“, 138.

„Intrinsisch motiviert“ können Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik folglich nur als Annäherung an jenes oszillierende „alterizing“ agieren, das oben Andreas Mahler³⁷ zur Sprache brachte und dem Literatur immer wieder aufs Neue Gestalt und Raum gibt. Fixieren lässt sie sich dabei nicht, weder aufs moralisch Einwandfreie noch aufs bornierte Regionale oder Nationale. Eine Philologie, die der „Andersheit“ der Literatur in der Tat gerecht wird, hätte daher mit Erich Auerbach – der dies wenige Jahre nach der Bankrotterklärung des Menschlichen im Zweiten Weltkrieg und im Holocaust einsah – per se als „Philologie der Weltliteratur“³⁸ zu verfahren. Sie hätte die unstillbare Dynamik anzuerkennen, die der permanente Rekurs auf in Rede stehende Texte und ihre inwendigen Verschiedenheiten generiert. Sie kann mithin niemals zu deklarativem Wissen gerinnen, will sie veritable „philologische Erkenntnis“ bleiben, wie dies Peter Szondi vorschwebte:

Dem philologischen Wissen ist ein dynamisches Moment eigen, nicht bloß, weil es sich, wie jedes andere Wissen, durch neue Gesichtspunkte und Erkenntnisse ständig verändert, sondern weil es nur in der fortwährenden Konfrontation mit dem Text bestehen kann, nur in der ununterbrochenen Zurückführung des Wissens auf Erkenntnis, auf das Verstehen des dichterischen Wortes.³⁹

Literaturverzeichnis

- ADORNO, THEODOR W.: „Valéry's Abweichungen“ [1960], DERS.: *Noten zur Literatur II = Gesammelte Schriften*, Bd. 11, hg. v. ROLF TIEDEMANN, Frankfurt/ Main: Suhrkamp 1974, 158-202.
- *Ästhetische Theorie*, DERS.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 7 [1970], hg. v. ROLF TIEDEMANN, Frankfurt/ Main: Suhrkamp 2003.
- ANDERSON, BENEDICT: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* [1983], London/ New York: Verso 2006.
- AUERBACH, ERICH: „Philologie der Weltliteratur“ [1952], DERS.: *Gesammelte Aufsätze zur romanischen Philologie*, Bern/ München: Francke 1967, 301-310.
- BARTHES, ROLAND: „La mort de l'auteur“ [1967], DERS.: *Le bruissement de la langue (Essais critiques IV)*, Paris: Seuil 1984, 61-67.

³⁷ Vgl. nochmals MAHLER, „Disciplining Relevance“, 26.

³⁸ Vgl. AUERBACH, „Philologie der Weltliteratur“, 310: „Jedenfalls aber ist unsere philologische Heimat die Erde; die Nation kann es nicht mehr sein. Gewiss ist noch immer das Kostbarste und Unentbehrlichste, was der Philologe ererbt, Sprache und Bildung seiner Nation; doch erst in der Trennung, in der Überwindung wird es wirksam. Wir müssen unter veränderten Umständen, zurückkehren zu dem, was die vornationale mittelalterliche Bildung schon besaß: zu der Erkenntnis, dass der Geist nicht national ist.“

³⁹ SZONDI, „Über philologische Erkenntnis“, 11.

- BENJAMIN, WALTER: „Über einige Motive bei Baudelaire“ [1939], DERS.: *Gesammelte Schriften (Werkausgabe)*, Bd. 1.2, hg. v. ROLF TIEDEMANN/ HERMANN SCHWEPPEHÄUSER, Frankfurt/ Main: Suhrkamp 1980, 605-653.
- *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (Erste Fassung)* [1935/36], DERS.: *Gesammelte Schriften (Werkausgabe)*, Bd. 1.2, hg. v. ROLF TIEDEMANN/ HERMANN SCHWEPPEHÄUSER, Frankfurt/ Main: Suhrkamp 1980, 431-469.
- BILDUNGSSTANDARDS für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 18.10.2012), [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012_2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf] (letzter Zugriff: 4.12.2020)], o.S.
- BOURDIEU, PIERRE: *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire* [1992], nouvelle édition revue et corrigée, Paris: Seuil 1998.
- BREDELLA, LOTHAR/ EVA BURWITZ-MELZER: *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik – mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*, Tübingen: Narr 2004.
- BREMER, KAI/ UWE WIRTH (Hgg.): *Texte zur modernen Philologie*, Stuttgart: Reclam 2010.
- BRUMMACK, JÜRGEN: „Zum Begriff und Theorie der Satire“, *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 45 (1971), 275-377.
- BURWITZ-MELZER, EVA: „Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht“, LOTHAR BREDELLA/ WOLFGANG HALLET (Hgg.): *Literaturunterricht. Kompetenzen und Bildung*, Trier: WVT 2007, 127-157.
- DOLL, MARTIN: „Lesen im Zeitalter der Digitalisierung“, ALEXANDER HONOLD/ ROLF PFARR (Hgg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen*, Berlin u.a.: De Gruyter 2018, 469-489.
- EHLERS, SWANTJE: *Literaturdidaktik: Eine Einführung*, Stuttgart: Reclam 2016.
- FÄCKE, CHRISTIANE: „Literaturunterricht und Bildungsstandards“, CHRISTIANE LÜTGE (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, Berlin u.a.: De Gruyter 2019, 161-181.
- FOUCAULT, MICHEL: *Les mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines*, Paris: Gallimard 1966.
- *La Naissance de la biopolitique: Cours au collège de France (1978-1979)*, hg. v. MICHEL SENELLART/ FRANÇOIS ÉWALD, Paris: Gallimard/ Seuil 2004.
- GROEBEN, NORBERT/ CARSTEN DUTT: „Fiktionskompetenz“, MATÍAS MARTÍNEZ (Hg.): *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*, Weimar/Stuttgart: Metzler 2011, 63-67.
- HALLET, WOLFGANG/ ANSGAR NÜNNING (Hgg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, Trier: WVT 2007.
- „Literarische Kompetenz“, CAROLA SURKAMP (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart: Metzler 2017, 232-233.
- HONOLD, ALEXANDER/ ROLF PFARR (Hgg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen*, Berlin u.a.: De Gruyter 2018.
- HUELLEBECQ, MICHEL: *Soumission*, Paris: Flammarion 2015.
- JANNIDIS, FOTIS/ HUBERTUS KOHLE/ MALTE REHBEIN (Hgg.): *Digital Humanities: Eine Einführung*, Stuttgart: Metzler 2017.

- KANT, IMMANUEL: *Kritik der Urteilskraft* (Reclams Universal-Bibliothek 1026), hg. v. GERHARD LEHMANN, Stuttgart u.a.: Reclam 1986.
- KELEMEN, PÁL/ ERNŐ KULCSÁR SZABÓ/ ÁBEL TAMÁS (Hgg.): *Kulturtechnik Philologie – Zur Theorie des Umgangs mit Texten*, Heidelberg: Winter 2011.
- KITTLER, FRIEDRICH: *Aufschreibesysteme 1800/ 1900* [1985], München: Fink 2003.
- KUHN, AXEL: „Lesen in digitalen Netzwerken“, URSULA RAUTENBERG/ UTE SCHNEIDER: (Hgg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Berlin u.a.: De Gruyter 2015, 427-444.
- KÜSTER, LUTZ/ CHRISTIANE LÜTGE/ KATHARINA WIELAND (Hgg.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*, Frankfurt/ Main u.a.: Lang 2015.
- LÜTGE, CHRISTIANE (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, Berlin u.a.: De Gruyter 2019.
- LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS: *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris: Minuit 1979.
- MAHLER, ANDREAS: „Akte narrativer Selbstermächtigung: Über transitive und intransitive Erzählmacht“, KURT HAHN/ MATTHIAS HAUSMANN/ CHRISTIAN WEHR (Hgg.): *Erzählmacht – Narrative Politiken des Imaginären*, Würzburg: Königshausen&Neumann 2013, 21-43.
- „Disciplining Relevance: On Manifest and Latent Functions of Narratives“, MATEI CHIHAIA/ KATHARINA RENNHAKE (Hgg.): *Relevance and Narrative Research*, Lexington Books 2019, 19-33.
- MCLUHAN, Marshall: *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, Toronto: University of Toronto Press 1962.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH: „Notizen zu *Wir Philologen*“ [März 1875], DERS.: *Kritische Studienausgabe*, Bd. 8: *Nachlaß 1875-1879*, hg. v. GIORGIO COLLI/ MAZZINO MONTINARI, München: dtv/ de Gruyter 1999.
- POPENBERG, GERHARD: *Herbst der Theorie. Erinnerungen an die alte Gelehrtenrepublik Deutschland*, Berlin: Matthes&Seitz 2018.
- RAUTENBERG, URSULA/ UTE SCHNEIDER (Hgg.): *Lesen: ein interdisziplinäres Handbuch*, Berlin u.a.: De Gruyter 2015.
- RIMBAUD, ARTHUR: „Lettres dites du voyant“ [13/15 mai 1871], DERS.: *Œuvres I: Poésies*, hg. v. JEAN-LUC STEINMETZ, Paris: Flammarion 1989, 133-149.
- RÖSSLER, ANDREA: „Literarische Kompetenz“, FRANZ-JOSEPH MEIBNER/ BERND TESCH (Hgg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, Seelze: Klett-Kallmeyer 2010, 131-136.
- SCHWINDT, JÜRGEN P. (Hg.): *Was ist eine philologische Frage? Beiträge zur Erkundung einer theoretischen Einstellung*, Frankfurt/ Main: Suhrkamp 2009.
- STEININGER, IVO: *Modellierung literarischer Kompetenz. Eine qualitative Studie im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*, Tübingen: Narr 2014.
- SURKAMP, CAROLA: „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht“, WOLFGANG HALLET/ ANSGAR NÜNNING (Hgg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, Trier: WVT 2007, 89-109.
- „Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“, WOLFGANG HALLET/ ULRICH KRÄMER (Hgg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*, Seelze: Klett-Kallmeyer 2012, 77-90.

- SZONDI, PETER: „Über philologische Erkenntnis“ [1962], DERS.: *Hölderlin-Studien. Mit einem Traktat über philologische Erkenntnis*, Frankfurt/ Main: Suhrkamp 1970, 9-34.
- TEUBER, BERNHARD: „Diversität und Konvergenz an der Wurzel – Perspektiven der Romanistik in Zeiten der Globalisierung“, *Romanische Studien* 3 (2016), 539-558.
- WARNING, RAINER (Hg.): *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, München: Fink 1975.