

**13** 2020

Jahrgang 13 (2020)  
Heft 1



Beihefte zur romanischen  
Literaturdidaktik

Einleitung

---

## Stellenwert und Relevanz klassischer Texte im Unterricht. Einleitung

Ángela Calderón Villarino, Herle-Christin Jessen (Heidelberg)

HeLiX 13 (2020), S. 1-15.

---

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 Verfassers) nicht gestattet.

ISSN 2191-642X

# Stellenwert und Relevanz klassischer Texte im Unterricht.

## Einleitung

*Ángela Calderón Villarino/ Herle-Christin Jessen (Heidelberg)*

### *Ausgangspunkte*

Das Dossier „Stellenwert und Relevanz klassischer Texte im Unterricht“ geht auf eine Tagung zurück, die im Oktober 2019 am Romanischen Seminar der Universität Heidelberg ausgerichtet wurde. Sie versammelte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Universitäten (aus München, Tübingen, Bochum, Regensburg, Gießen und Heidelberg), verschiedener Fächer (der Romanistik: Französisistik und Hispanistik, Germanistik, Deutsch als Fremdsprache und Anglistik), FachwissenschaftlerInnen, FachdidaktikerInnen, WissenschaftlerInnen der Pädagogischen Hochschule, der *Heidelberg School of Education*, LehrerInnen aus verschiedenen Schulen Baden-Württembergs sowie aus dem Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte in Heidelberg, Promovierende verschiedener Fächer, Studierende aus Seminaren und Verschränkungsmodulen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik.

Die Idee, sich dem Thema der Relevanz klassischer Literatur möglichst umfassend und interdisziplinär zu widmen und die Beiträge nun in einem gemeinsamen Dossier zu versammeln, hatte verschiedene Ausgangspunkte. Ein erster Ausgangspunkt liegt in *Reclams Roter Reihe*. Sie versieht den Originalwortlaut des Textes mit deutschen Worterläuterungen zu Begriffen, die den Grundwortschatz von SchülerInnen und jungen Studierenden übersteigen. In der *Roten Reihe* findet sich nur ein einziger Klassiker: Cervantes' *Don Quijote*. Dieser allerdings erscheint in starker Kürzung, als eine schmale *selección*. Alle anderen Titel der *Roten Reihe* entstammen dem 20. oder dem 21. Jahrhundert. Bei anderen Schulbuchverlagen wie Klett, Cornelsen oder der Westermann Gruppe sieht es nicht anders aus. Diesterwegs *Neusprachliche Bibliothek* führt zwar die Reihe *Grandes títulos de la literatura*, in der auch etwa ein Dutzend Titel zwischen Mittelalter und Spanischer Romantik verzeichnet sind, bei diesen handelt es sich allerdings um *textos adaptados*, die nur noch von einigen *extractos en versión original* durchbrochen werden. Ähnlich verfährt die Reihe *Leer y aprender* im Klett

Verlag mit kanonischen AutorInnen. Das hat uns zur Frage geführt, warum sich das Augenmerk der Schulen zunehmend auf die jüngste Literaturgeschichte verengt, was an der Universität, beispielsweise in der Auswahl der Examensthemen, einer analogen Tendenz zur Fokussierung auf Texte der Moderne entspricht.

Ein weiterer – studienstruktureller – Ausgangspunkt war die konzeptuelle Ausarbeitung des neuen Master of Education. Der neue Lehramts-Master beinhaltet ein Verschränkungsmodul, in dem Fachwissenschaft und Fachdidaktik curricular ineinander greifen und in jedem Semester zu neuen Lehr- und Projektkooperationen zwischen dem Romanischen Seminar, dem Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte sowie der Pädagogischen Hochschule führen. Bei der Konzeptualisierung und Modularisierung dieses Verschränkungsmodus war es von zentraler Bedeutung, einen Studienverlaufsplan zu entwickeln, in dem fachdidaktische Fragestellungen, wenn die KollegInnen es denn möchten, wahrhaft Raum finden und verhandelt werden können. Dadurch, dass nun potenziell alle Seminartypen und Abteilungen verschränkt werden (können und müssen), ist die Verantwortung für die Vermittlung und Gesellschaftsrelevanz unserer Disziplinen allen KollegInnen fachübergreifend – auch über die Lehrplanbesprechungen hinaus – präsenter geworden. Sich dieser Verantwortung bewusst zu sein, ist vor dem Hintergrund, dass in unserem Fach im gesamten Master of Education – für Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft sowie für die Sprachpraxis zusammen – landesweit nur noch 18 LP Fachwissenschaft verteilt werden können, von besonderer Relevanz. Wenn wir unseren Studierenden in den wenigen Kursen, die wir überhaupt noch zur Verfügung haben, nicht deutlich machen können, warum es sich für sie selbst und für ihre späteren Schülerinnen und Schüler lohnt, literarische Ganzschriften zu lesen, und zwar gründlich, in Ruhe, ohne vorgefertigte Schemata und Kategorisierungen, nah am Primärtext und in stetem Bezug auf sich selbst, auf den Menschen, seinen Geist, seine Psyche und sein Entwicklungsvermögen, wird es die Literatur – gerade komplexe und/oder raumzeitlich und kulturell entferntere Texte – gesellschaftlich künftig noch schwerer haben. Zudem ist es grundsätzlich nicht von Schaden, sich die Frage zu stellen und bewusst zu erörtern, wen die eigene Forschung auch außerhalb der akademischen Zirkel erreichen will und was sie dort zu bewegen gedenkt.

Die Diskussionen darüber, was die Philologien leisten können und leisten wollen und welchen gesellschaftspolitischen Gestaltungsspielraum sie sich auch jenseits der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer geben möchten, werden zurzeit deutlich stärker geführt als noch vor einigen Jahren. So hat sich unsere Fakultät erst vor wenigen Monaten ein Leitbild gegeben, in dem sie ‚ihre Hauptaufgaben der Forschung und Lehre auf den Feldern von Sprache, Literatur und Kultur‘ programmatisch zu umreißen versucht. Die Gesellschaftsrelevanz und der gesellschaftspolitische Auftrag von Sprache, Literatur und Kultur war schon vor Ausarbeitung dieses Leitbildes Gegenstand fakultätsübergreifender Reflexionen geworden, so beispielsweise: In der Vorlesungsreihe *ModerneKrisenLiteratur* I und II (Wintersemester 2017/2018 sowie 2018/2019), in der die politische, soziale, kulturelle, wirtschaftliche, etc. Krisengeschichte der Moderne interdisziplinär an zentralen literarischen Werken des 19. und 20. Jahrhunderts nachvollzogen und in die Gesellschaft hineingetragen haben;<sup>1</sup> in der Vorlesungsreihe ‚80 Jahre Ende des Spanischen Bürgerkriegs‘ wurde zudem immer wieder darüber gestritten,<sup>2</sup> welche soziopolitischen Funktionen Literatur in der absoluten Krise – im Krieg – überhaupt noch bekleiden kann. Das Cover-Bild des Dossiers stellt den Bezug zu diesen Diskussionen bewusst her. Es wurde uns von der *Fundación Federico García Lorca* zur Verfügung gestellt und zeigt das aus Filz gefertigte Emblem der *Barraca*, einer studentischen Theatertruppe, mit der Federico García Lorca von 1931 bis 1936, bis zum Ausbruch des Spanischen Bürgerkriegs und bis zur eigenen Ermordung durch Francos Falange, Kultur, Literatur und Theater auf die Dörfer brachte. Bezeichnenderweise hat Lorca in diesen höchstproblematischen Zeiten offensichtlich an die Kraft von Klassikern geglaubt, ließ er die *Barraca* auf den Dörfern doch vornehmlich Werke des spanischen Siglo de Oro inszenieren. Das Dossier versucht, diesen Gesellschaftsauftrag von Kunst und Literatur denjenigen zu überantworten, die in ihren Kursen größtenteils künftige Lehrerinnen und Lehrer oder an den Schulen bereits Schülerinnen und Schüler ausbilden: Was wollen und was können klassische Texte in der Aus/Bildung junger Erwachsener ausrichten? Was kann man (gerade im Fremdsprachunterricht) an Texten des deutschen

---

<sup>1</sup> Eine Auswahl der Vorträge findet sich in KEMPTER/ ENGELBRECHT (Hg.), *Krise(n) der Moderne*; für eine vollständige Übersicht siehe die Ankündigungen der Vorlesungsreihen (vgl. NEUPHILOLOGISCHE FAKULTÄT DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG, „*ModerneKrisenLiteratur*“ sowie DIES., „*ModerneKrisenLiteratur* – Das 20. Jahrhundert“)

<sup>2</sup> Für eine Übersicht der Vorträge vgl. ROMANISCHES SEMINAR DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG, „80 Jahre Ende des spanischen Bürgerkriegs“.

Mittelalters oder von Labé, Calderón, Molière und Tieck anders lernen als an Zeitungs- oder Sachtexten?

Diese Frage ist dringlicher und komplexer, als es zunächst erscheinen mag, denn die „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife“<sup>3</sup> fassen „literarische und nicht-literarische Texte“ auf ihren 300 Seiten in weiten Teilen in dieser gedoppelten Formulierung zusammen. Die Doppelformulierung suggeriert, dass alle auszubildenden Kompetenzen des Fremdsprachunterrichts gleichermaßen an literarischen wie nicht-literarischen Werken erlernt werden können. Die Bildungsstandards, ihre Schwierigkeiten, aber auch ihre Spielräume, sind also ein vierter Ausgangspunkt. Exemplarisch wird in den Bildungsstandards *À la recherche du temps perdu* von Marcel Proust besprochen und den Ländern als literarische Modellanalyse vorgeschlagen.<sup>4</sup> Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst einen Informationstext hören, um die sozialpolitischen Hintergründe des Madeleine-Kuchens per Multiple Choice zu rekonstruieren. In einem zweiten Arbeitsschritt erfolgt nach dem Hörverstehen das Textverstehen anhand eines einseitigen Textauszugs der Recherche. Die Lektüre wird wiederum durch einen Multiple-Choice-Test eingeehtet und durch Wissensfragen vordeterminiert.<sup>5</sup> Die folgende „Analyse littéraire“ hinterfragt Stilmittel (in 2f), hinterfragte Klassizität (in 2g) und Selbsthilfe im Umgang mit komplexen Texten (in 2h).

In Anbetracht der Tatsache, dass für die gesamte Textlektüre und Textarbeit, für das Vokabeltraining, für die Multiple-Choice-Bögen und die „Analyse littéraire“ insgesamt nur drei bis vier Schulstunden angedacht werden, bleibt für die Frage, *warum* es sinnvoll ist, diesen mehr als hundert Jahre alten Text auszugsweise zu lesen, keine Zeit mehr übrig. Wenn aus einem sechsbändigen Werk nur eine Seite extrahiert wird – was man durchaus machen kann –, dann sollte diese eine Seite zumindest auf Herz und Nieren geprüft werden und die Chance erhalten, die Wirkmacht von Literatur aufscheinen zu

---

<sup>3</sup> Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 18.10.2012.

<sup>4</sup> KMK, „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache“, 8: „Damit Bildungsstandards ihre angestrebte Wirksamkeit entfalten können, müssen diese von den verschiedenen Akteuren im Bildungssystem aufgegriffen und umgesetzt werden. Dies betrifft die Bildungspolitik, die Bildungsadministration, die Lehreraus- und Lehrerweiterbildung sowie die Schulpraxis. Die Länder werden daher Strategien entwickeln und umsetzen, die darauf abzielen, die Erreichung der vereinbarten Zielvorgaben zu gewährleisten. Ab dem Schuljahr 2016/2017 sollen die Abiturprüfungen in allen Ländern auf den Bildungsstandards basieren.“

<sup>5</sup> Ebd., 276. Dann sollen die Schülerinnen und Schüler den „message principal“ aufspüren, diskutieren und Vokabelarbeit leisten.

lassen. Im Nachgang sind optional noch eine bis zwei Unterrichtsstunden dafür vorgesehen, die Schülerinnen und Schüler zudem produktionsästhetisch zu aktivieren. Diese Aktivierung, die einen eigenen kritischen Textzugang implizieren könnte, wäre eigentlich mehr als sinnvoll, fällt hier aber nüchtern und ernüchternd aus. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich einen Werbespot aus den 1980er Jahren anschauen, in dem der Madeleine-Moment Marceles dafür instrumentalisiert wird, eine Kuchensorte zu verkaufen. Die Schülerinnen und Schüler werden anhand dieses Werbespots nicht dazu ausgebildet, eine solche Instrumentalisierung und Banalisierung von Literatur und Kunst kritisch zu hinterfragen, sondern im Gegenteil dazu aufgefordert, selbst einen Werbespot zu einem Nahrungsmittel ihrer Wahl zu schreiben. Literatur wird zur Parodie auf sich selbst.

An dem kleinen Textausschnitt soll alles gleichzeitig erworben werden: hören, verstehen, sprechen, sehen, (werbe-)texten, argumentieren. Doch für die eigentlich wichtige Frage, was Kunst ihrerseits soll und will, bleibt keine Zeit mehr. Es ist schwer vorstellbar, wie Jugendliche mit dem vorgeschlagenen Unterrichtsmodell die Lust entwickeln sollen, eines Tages über die eine Seite Proust hinauszuwachsen und die sechsbändige *Recherche* in Angriff nehmen zu wollen. Das Unterrichtsmodell zu Proust sendet das fatale Signal aus, dass Literatur Mittel zum Zweck ist und dass ein sicherer Umgang mit Sprache dabei hilft, sich selbst oder etwas anderes stilsicher zu vermarkten. Dabei wäre Literatur viel eher das geeignete Medium, Vermarktungs- und Vereinheitlichungs-, Veräußerungs- und Banalisierungsprozesse zu entlarven. Allein an der einen Seite Proust ließen sich mit Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von Fragen erörtern, die sie den Wert von Literatur und Kunst im Allgemeinen besser erahnen ließen: Wie definiert sich der Mensch zwischen Ich und Anderem, zwischen Subjektivität, Alterität und Objektivität? Durch Erinnerung? Durch Vernunft? Geist? Sprache? Wissen? Moralische Integrität? Auslotung von Wahrheit? Was bedeutet es, wie Marcel im kleinen Textauszug sagt, die Wahrheit nicht in den Dingen, sondern in sich selbst zu suchen?: „Il est clair que la vérité que je cherche n'est pas en lui, mais en moi.“<sup>6</sup> Warum sollen wir uns aber dennoch oder gerade deswegen in Figuren und insofern in andere Menschen und Sichtweisen hineinversetzen? Was hat es zu bedeuten, wenn wir, gerade in Texten der Moderne, beispielsweise im *style indirect libre*, häufig nicht mehr

---

<sup>6</sup> KMK, „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache“, 275.

sicher die Figuren- und der Erzählerperspektive unterscheiden können? Was löst starke Gefühle aus und wie gehen wir mit ihnen um? Wie gehen wir mit Depression und Weltverdruss um? Durch welche Filter nehmen wir die Welt wahr? Auf welche Weise wird der Mensch durch seine früheste Kindheit determiniert? Wie lassen sich Gefühle und Erinnerungen überhaupt angemessen ausdrücken? Was nützt es, eine Metapher als solche benennen zu können, ohne aber zu wissen, was uns metaphorisches Sprechen über die Psyche des Menschen auszudrücken versucht? Wie hängen Identität und Sprachverwendung miteinander zusammen? Diese und viele andere Fragen könnten auch Sachtexte verhandeln, aber Literatur ermöglicht es in ihrer spezifischen Sprach- und Formgestaltung, sie geistig, emotional und imaginativ zu unseren eigenen Fragen werden zu lassen und mit der Pluralität und Widersprüchlichkeit der gefundenen Antworten innerlich wie äußerlich umgehen zu lernen. Diese Überzeitlichkeit, Offenheit und stete Herausforderung zur Reflexion und Selbstreflexion ist wohl ein Merkmal klassischer Texte.

### *Philologie und der Klassiker*

Mögliche Aspekte, deren Bearbeitung geeignet scheint, um einer engeren Verzahnung von Fachdidaktik und Literaturwissenschaft zu dienen, könnten sich am – nicht ganz unproblematischen Begriff – des Klassikers kristallisieren. Die am Beispiel der *Recherche* implizit angedeuteten Spannungsfelder innerhalb der beiden Disziplinen akzentuieren sich hieran in emblematischer Weise, da die Analyse von Klassikern einerseits ein integraler Bestandteil schulischer Curricula ist, Klassiker-Werke aber andererseits, gerade vor dem Hintergrund von Fragen nach ihrer Relevanz oder ihrem zeitdiagnostischen Potenzial, immer wieder in Politik und Gesellschaft, aber auch innerhalb der Institutionen Schule und Universität im Speziellen zur Disposition gestellt werden. Hierfür gibt es gute und berechtigte Gründe.

Die Wahl für die Auseinandersetzung mit dem Begriff des Klassikers in der diesem Band vorhergehenden Tagung fiel weniger aus dem Anliegen heraus, diesen grundsätzlich zu problematisieren, sondern gründete zunächst auf der Tatsache, dass er alle Fremdsprachenphilologien betrifft und damit einen interdisziplinären Zugang mit Relevanz für sie alle ermöglicht: Sowohl Fremdsprachenphilologien als auch der Deutschunterricht haben in ihrer Fachgeschichte curricular verankerte Klassiker

ausgebildet. Dies gilt schulisch wie universitär. Eine möglichst breite Fachdiskussion, die zunächst fremdsprachengebundene Spezifika des Literaturunterrichts weitgehend nachrangig verhandelt, bildete ein Kernanliegen, um mit dieser Reihe Grundlagenreflexionen zur Ausbildung einer philologischen Fachdidaktik anzustoßen. Welche Klassiker in welchen Philologien aus welchen Gründen ausgewählt wurden, bildete daher keinen Schwerpunkt, sondern ein gemeinsames, die Philologien übergreifendes Fachgespräch stand im Vordergrund.

Diese Grundsätzlichkeit der Debatte geht auch Hand in Hand damit, im Sinn des übergeordneten Anliegens den Klassikerbegriff als einen vornehmlich literaturwissenschaftlich-philologischen heranzuziehen. Dies gilt insofern, als die starke Betonung von Klassikern in der schulischen wie akademischen Lehre mitunter auf der Überzeugung gründet, dass sich an ihm besonders gut literaturwissenschaftliches Arbeiten vermitteln lasse. Klassiker können daher auch als besonders repräsentativ und beispielgebend für Gattungsmuster, Themenfelder oder Epochen begriffen werden. Schlegel formuliert diesen Zusammenhang noch notwendiger: In seinen Schriften *Zur Philologie* begründet er einen genuinen Zusammenhang von Philologie und Klassikern, da überhaupt „[n]ur klassische Werke [...] kritisiert und philologisiert werden“ sollen.<sup>7</sup> So scheint Literaturdidaktik weniger darauf abzuzielen, Werke lerner- und lernerinnenadäquat aufzubereiten, sondern vielmehr an ihnen (literaturwissenschaftliche) Kritik zu zeigen und mit ihnen philologisch zu arbeiten. Der philologische Umgang mit Texten werde geschult, und hierzu wiederum seien Klassiker notwendig. Ob nur Klassiker, wie sie tradiert wurden, sich dafür eignen, ist eine offene Frage. Schlegels Wendung könnte allerdings umgekehrt für die übergeordnete Fragestellung hilfreich sein: Ein Klassiker erweist sich erst und insofern als einer, als an ihm fundierte philologische Arbeit geleistet werden kann. Dies verkehrt die Perspektive: Ein Text muss philologischen Kriterien standhalten, um sich als Klassiker zu behaupten. Dies bedeutet, dass allem voran danach gefragt werden muss – sowohl seitens der Fachdidaktik als auch der Philologien –, welche Kriterien philologischen Arbeitens als Gütekriterien heranzuziehen sind.

Schlegel erweitert diese Äquivalenz von Klassikern und dem Auftrag der Philologie, indem er sie mit der (oder vielmehr einer) Epoche der Klassik kurzschließt,

---

<sup>7</sup> SCHLEGEL, *Zur Philologie*, 46.



die eine Trias von Klassik, Klassikern und Philologie spannt: „Die *Philologie* [...] ist gleichsam die Klassik“.<sup>8</sup> Damit führt Schlegel einen historischen Index ein und scheint diesen zur Bedingung der Philologie zu erheben. Vollständig lautet das obige Zitat folgendermaßen: „Die *Philologie* besonders die alte ist gleichsam die Klassik“.<sup>9</sup> Die Gleichsetzung von Philologie und Klassik scheint, so Schlegel, ihren tieferen Grund darin zu haben, dass Philologie als wesentlich historische Disziplin gedacht wird. Historisch dezidiert entlegene literarische Texte knüpfen in vielerlei Hinsicht nicht an aktuelle Lebens- und Gedankenrealitäten an, da sie in weiten Teilen gesellschaftlichen, diskursiven und mentalitätshistorischen Kontexten angehören, die notwendigerweise nicht unmittelbar zugänglich sind. Damit bemisst sich die Frage nach der Relevanz von Klassikern nicht an ihrer zeitgenössischen, sondern an ihrer überzeitlichen Gültigkeit: Was an der Deutung von Texten, welche in zeitlicher Distanz liegen und grundlegend anderen, durch historische Zäsuren entfernten Epochen angehören, ist so beachtens- oder lohnenswert? Impliziert ihre Überzeitlichkeit auch, dass ihre historische Distanz Idiosynkrasien bereithält, die in der Arbeit mit zeitgenössischen Texten grundsätzlich nicht eingeholt werden können? Ist dies der Fall, inwiefern sind sie – über die Einsicht der historischen Wandelbarkeit von Epistemen hinaus – relevant? Diese Perspektive auf Klassiker als notwendig klassisch-entlegene wirft auf die Debatte um die Relevanz und zeitdiagnostische Kraft von Klassikern als Schullektüre ein anderes Licht, da sie die Differenz der Moderne zur Antike zu einer Notwendigkeit erhebt. Es stellt sich allerdings die Frage, wofür? Welche Funktion hat die Arbeit am klassischen Text? Ist diese rein philologischer Natur? Oder wäre das Philologische als eine Dimension des Persönlichen und der Persönlichkeit des Individuums zu begreifen? Die Philologie als eine Tätigkeit im Nachdenken über das Menschliche könnte für Schlegel deshalb naheliegen, da im Zentrum der antiken Klassiker unterschiedliche Formen grundlegender Affekte stehen. Dieses Verständnis philologischer Arbeit am Text würde seinerseits wieder andere Gütekriterien an einen Text und dem Umgang mit ihm bzw. dessen Lehre stellen. Welche könnten dies sein?

Aus der Spannung von der Überzeitlichkeit des Klassikers einerseits und dessen historischer Spezifität andererseits ergibt sich eine weitere Divergenz: „Klassik ist

---

<sup>8</sup> Ebd., 48 (Herv. i. O.).

<sup>9</sup> Ebd.

immer zugleich utopisch und historisch.“<sup>10</sup> Dies wirft wiederum ein interessantes Licht auf die Frage nach der zeitgenössischen Relevanz des historischen Klassikers: Er vermag zum einen Ausdruck seines Zeitkontextes zu sein und ist damit ein zeitgenössisches Zeugnis, zum anderen ist in ihm etwas angelegt, das stets auf etwas hin ausgerichtet ist, das überzeitlich ist und, aufgrund der notwendigen historischen Verankerung des Textes wie des Philologen, unverwirklicht bleiben muss. Vom Klassiker scheint damit eine spürbare Wirkmacht hin auf etwas auszugehen, das mit Imagination, Wunschvorstellung und Idealbildung zu tun hat – und erscheint aus dieser Perspektive höchst jugendlich oder jugendnah. Wie müsste aber Literaturdidaktik am Klassiker beschaffen sein, um dieses dynamische Moment des ideal(isiert)en (Selbst-)Entwurfs am Klassiker erkennbar werden zu lassen? Welche Implikationen für Literaturdidaktik hätte ein Klassikerbegriff, der das historisch Partikulare nicht faktual stark macht, sondern als eine Dimension eines individuellen Zukunftsentwurfs? Aus diesem Blickwinkel heraus wurde entschieden, für dieses eröffnende Dossier der Reihe *HeLix. Dossiers zur romanischen Literaturdidaktik* Beiträge zu vereinen, welche die Reflexion der Klassiker über eine gewisse historische Spannbreite hinweg abbilden.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Eröffnung dieser Reihe zur romanischen Literaturdidaktik innerhalb von *HeLix. Dossiers zur romanischen Literaturwissenschaft* zweigeteilt ist und vornehmlich der Relevanz einer philologisch verstandenen historischen Dimension nachzugehen versucht wird. In einem folgenden Forschungskolloquium im Mai 2021 hingegen wird ein gesondertes Augenmerk auf zeitgenössische Schullektüre als etwaiges Gegengewicht zu den tradierten Klassikern gelegt. Unter dem Titel „Schullektüren auf dem Prüfstand – der implizite Kanon im Blick von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik“ soll als Folgetagung und -dossier zum einen erörtert werden, ob und inwieweit sich strukturelle Analogien zu der Bearbeitung und Integration von Klassikern finden, welche ihrerseits ebenfalls kanonisiert sind, und geprüft werden, ob sich eine Nähe von historisch entlegenen und möglicherweise aktuell ernannten Referenztexten ausmachen lässt. Zum anderen soll mit einer gezielten Untersuchung des Curriculums auf seine zeitgenössischen impliziten Klassiker hin näher untersucht werden, welche ebenso impliziten Kriterien an Schullektüre und ihre Vermittlung aktuell Anwendung finden.

---

<sup>10</sup> VOBKAMP, „Klassisch/ Klassik/ Klassizismus“, 290B.

Der Klassikerbegriff ist folglich vielmehr unter diesen Gesichtspunkten – im Horizont einer starken Historizität als historisch verankertes Zukunftsideal einerseits sowie als genuines Zentrum philologischen Arbeitens andererseits – als Referenzpunkt für dieses Dossier zu verstehen. Ein Philologieverständnis, welches im Klassiker vornehmlich ein Potenzial und kein Diktum vermutet, dieses aber auch gerade in seiner Bearbeitung nicht nur zu konturieren, sondern auch zu hinterfragen sucht, bildet den Angelpunkt der thematischen Auseinandersetzung. Dies ist auch deshalb der Fall, weil sich mit diesem Begriff von Philologie die Frage aufdrängt, ob das Studium, die Lehre und die Tätigkeit der Philologie als Literaturwissenschaft in den Klassikern ihren wesenhaft verbundenen Gegenstand haben.

Über das Philologische hinaus soll abschließend noch eine wissenschaftstheoretische Überlegung zum Klassiker angeführt werden, aus welcher sich die Begründung, die beiden Fachdisziplinen der Philologie und der Fachdidaktik zusammenzubringen, ergibt. Das *Historische Wörterbuch Ästhetischer Grundbegriffe* verzeichnet unter dem Lemma Klassisch/ Klassik/ Klassizismus und dessen ‚grundlegende Fragestellungen‘, dass „Klassik [...] sich als allgemeiner Kommunikationsmodus für Werte und ästhetische Leistungen charakterisiert. Für die Literatur übernimmt die Philologie diese Funktion.“ Diese These, die sich in Nuancen diskutieren ließe, verweist grundsätzlich jedoch auf ein Signum, das mit dem Klassiker immer verwoben ist: Indem diese Definition uneingeschränkt herausstellt, dass Klassiker wertevermittelnd sind oder sein sollen, wird Philologie mit der Aufgabe belegt, gleichfalls Katalysator dieser Wertextrapolation zu sein. Dieser Zusammenhang von Wertvermittlung und Literatur trifft auf Klassiker in besonderer Weise zu. Denn er gründet auf der Idee des Klassischen als das ‚Klassische als das Bildende‘ – und zwar in dem Maße, wie ein Werk es vermag, Normativität und Historizität beispielhaft zu vereinen.<sup>11</sup> Ob Normativität allerdings ein tragfähiges und wünschenswertes Kriterium ist, wäre zu hinterfragen. Klassiker, so scheint es, erhalten unter anderem auch deswegen immer wieder Eingang in Bildungspläne und Vorlesungsverzeichnisse, weil gesamtgesellschaftlich und damit auch bildungspolitisch geklärt zu sein scheint, dass etwas und was an ihnen zu lernen ist. Als öffentliche und staatliche Institution, die Schule und Universität sind, welche zudem curricular explizit einen Erziehungs- und mindestens

---

<sup>11</sup> Vgl. ebd., 291B.

Bildungsauftrag in Auseinandersetzung mit Kunst und Literatur zugeschrieben bekommen, stellt sich die Frage der ‚kommunizierten Werte‘ immer, in Aushandlung mit Klassikern allerdings in zugespitzter Form. Agenten dieser Bildungsinstitutionen stehen damit in der Pflicht und vor der Herausforderung, zu plausibilisieren, inwieweit und vor allem auf welche Weise ihre Lehre der Klassiker und die Auseinandersetzung mit ihnen Werteschöpfend sind. Welche Werte vermittelt oder wie bildet und erzieht Unterricht mit und über literarische Texte? Diese Frage stellt sich für Philologie in Wissenschaft und Schulpraxis als staatliche Bildungsträger gleichermaßen. So leitet sie auch die Überlegungen der in diesem Dossier versammelten Beiträge.

### *Stellenwert und Relevanz klassischer Texte im Unterricht. Beiträge*

Den Grund gebenden Auftakt des Dossiers bilden Gerhard Poppenbergs „Überlegungen zum Begriff des Klassischen“. Poppenberg artikuliert in seinem Beitrag wichtige Etappen in der Begriffsbildung des Klassischen miteinander – von Charles-Augustin Sainte-Beuve, über Hans-Georg Gadamer, Hans Robert Jauß, Ernst Robert Curtius, T. S. Eliot, Karl Reinhardt, Helmut Kuhn und Helmut Plessner – und unternimmt durch die Freilegung der historischen Dimension des Begriffs des Klassischen dessen theoretische Bestimmung zwischen traditionellem und innovativem Formbewusstsein. Eine zentrale Frage der Debatten ist, ob und wie sich das Klassische überzeitlich und insofern absolut als ein klassisches Maß oder eher als ein ‚wesentlich relatives absolutes Kriterium‘ fassen lässt und welchen Wahrheits- und Aussagegehalt es für die jeweilige Epoche, in der es ästhetisch realisiert wird, entfaltet.

Ebenso grundsätzlich setzt sich Kurt Hahn mit der die Fachwissenschaft und Fachdidaktik gleichermaßen betreffenden Frage nach dem Status – und daran anknüpfend der Relevanz und dem Stellenwert – literarischer Fiktionen auseinander. Nicht ohne zunächst selbstkritisch philologisches Arbeiten zu reflektieren und ein differenziertes Gesamtpanorama bedenkenswerter Aspekte – insbesondere jener der Digitalisierung – zur Lage des Philologischen und Literarischen in schulischer sowie universitärer Lehre zusammenzustellen, macht Hahn in seinem Beitrag „Warum wir das lesen sollen. Für eine Philologie im Zeichen literarischer ‚Veränderung‘“ schließlich die Dimension einer ‚Veränderung‘ in Auseinandersetzung mit fiktionalen Texten stark. Ausgehend davon, dass jedem fiktionalen Werk eine jeweils eigene Alteritätsdimension zugestanden wird,

konzeptualisiert er philologisches Arbeiten und Lehren im Horizont eines Alteritätsbegriffs, der weniger auf eine vorgegebene Funktionalisierung literarischen Deutens zielt, sondern demzufolge Lektüre und ihre Deutung als eine Erfahrung mit dieser partikularen Alterität verstanden wird, welche es in Interpretations- sowie Literaturvermittlungsprozessen erkennbar zu machen gilt.

Auch Carolin Führer und Bernd Tesch widmen sich Interpretations- und Literaturvermittlungsprozessen – mit einem besonderen Augenmerk auf klassische Texte im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. In ihrem Beitrag „Gesamtsprachliche Literaturdidaktik? Verhältnisbestimmungen zu klassischen Texten und literarischer Rezeptionsfähigkeit im gegenwärtigen Deutsch- und im Fremdsprachenunterricht“ erörtern sie vor dem Hintergrund der Literaturvermittlung vom Kindergarten über die Grundschule bis hin zu Sekundarstufe sowie unter Einbezug der Themenfelder von Mehrsprachigkeit und Transkulturalität, wie literarästhetisches in einer gesamtsprachlichen Konzeption vertieft und gefördert werden kann. Ihr Beitrag verfolgt mit Blick auf curriculare und literaturdidaktische Rahmungen in Erst- und Fremdsprache(n), welchen Herausforderungen sich der Literaturunterricht (auch klassischer Texte) künftig zu stellen hat.

Eine analoge Frage umkreist Julia Ritthaler in ihrem Beitrag „Aktuelle Gestaltungsspielräume gymnasialer Literaturvermittlung. Lesen fürs Leben?“ speziell für den gegenwärtigen Spanischunterricht an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg. Ritthaler lotet aus, ob das Unterrichten literarischer und insbesondere klassischer Texte im aktuellen Unterricht von Spanisch als Drittsprache machbar und die Mühe wert ist. Unter Einbezug der Richtlinien der Bildungspolitik und ihrer Umsetzbarkeit an Schulen sowie des Angebots vier großer Schulbuchverlage erörtert Ritthaler den Literaturunterricht klassischer Texte in Hinsicht auf die zu vermittelnden Kompetenzen und entwickelt dafür adäquate Herangehensweisen im Unterrichtsgeschehen, um die Literaturvermittlung auch klassischer Texte dauerhaft und fruchtbar in den Spanischunterricht integrieren zu können.

In zwei Beiträgen werden speziell für den französischsprachigen Fremdsprachenunterricht die Klassikerreferenzen Louise Labé sowie Molière illustrierend herangezogen, um Potenziale und Möglichkeiten in der Auseinandersetzung mit gerade im französischen Kanon fest verankerten Autorinnen und Autoren auszuloten.

Hertrampf entwickelt an den Sonetten Louise Labés beispielhaft einen alternativen Zugang zu Texten, die mit dem 16. Jahrhundert in ausgesprochen weiter historischer Distanz liegen und zudem als Lyrik einer herausfordernden Gattung angehören, insbesondere in der Fremdsprachendidaktik. In „Lieben und Leiden auf der Schulbank. Louise Labés Sonette im Französischunterricht“ erläutert Hertrampf das verwickelte Verhältnis von Werk, Autorschaft und Kanonbildung, das sich an der Figur und dem Werk der lyonesischen Autorin besonders schillernd zeigt. Hertrampfs Beitrag schließt mit einer beispielgebenden Analyse zum Einsatz ihrer Sonette im Unterricht und liefert hierfür zahlreiche wertvolle methodische Impulse und didaktische Ansätze zur Integration im Unterricht.

Auch Christian Grünagel widmet sich der Unterrichtstauglichkeit klassischer Texte mit Blick auf die ältere französische Literatur. In seinem Beitrag fragt er mit Blick auf Molières *Le Malade imaginaire* (1673), „warum nicht lieber gleich Gegenwartsliteratur“ zu verhandeln wäre. Grünagel legt frei, wie Molières letzte Ballett-Komödie vielfältige didaktische Optionen eröffnet und sich dabei als sehr anschlussfähig an die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler (in der Oberstufe) erweist. Im Zuge dessen erörtert er auch die Problematik von Vokabelannotationen in aktuellen Ausgaben des Stücks für den Schulunterricht und plädiert gerade vor dem Hintergrund der ursprünglichen Aufführungsbedingungen der Molière’schen Komödie für kreative, motivierende Aufgabenformate.

Sarina Tschachtli und Isabella Managò richten ihren Blick ebenfalls auf die Unterrichtstauglichkeit älterer Texte und gehen dabei – mit Blick auf den Deutschunterricht – historisch noch weiter zurück. Sie loten mit ihrem Beitrag „Produktive Irritation. Überlegungen zur vormodernen Literatur in der Schule“ besonders aus Sicht der Fremdsprachendidaktik ein überaus spannendes Feld der Kanonbildung aus, da in den Fremdsprachencurricula das Mittelalter eine randständige Position einnimmt, obgleich das Einvernehmen darüber die modernen Fremdsprachen nach dem Mittelalter beginnen zu lassen, zu hinterfragen wäre. Die Beiträgerinnen gehen in ihrem Beitrag diesem Unterfangen nach und stellen die Rezeption mittelalterlicher Klassiker zur Disposition, indem sie ihrerseits auf weitere Klassiker hinweisen, deren Eingliederung in die schulische Lehre allein deshalb gewinnbringend wäre, weil mit ihnen Stereotype mittelalterlicher Literatur revidiert werden können. Besonders spannend ist, dass diese

Texte ihrerseits zur Werkgeschichte etablierter Werke zu zählen ist: Dies ist die Vorläufererzählung zur berühmten Ringparabel auf Lessings *Nathan der Weise*. Der andere Text, der illustrierend analysiert und für den Deutschunterricht plausibilisiert und aufgearbeitet wird, ist der *Begrabene Ehemann* des Strickers aus dem 13. Jahrhundert. Die Autorinnen zeigen mehrere sinnstiftende Achsen auf, wie diese mittelalterlichen Texte mit der Lebensrealität der Lernenden verknüpft werden können und zeigen die Bereicherung auf, die in der Heranführung an diese möglicherweise zunächst unverständlich erscheinenden Texte des Mittelalters freigelegt werden kann.

Mit Michael Haases Beitrag „*Waldeinsamkeit* – nationale Deutungsmuster und ‚undeutsche‘ Lesarten einer wirkmächtigen Chiffre“ bleiben wir in der deutschen Literatur, wobei sich das Augenmerk auf die Romantik und insofern auf eine dezidiert gegen-klassische Epoche richtet. In seinem Text zeigt Haase an einem Märchen-Klassiker, *Der blonde Eckbert*, Grundkonstanten philologischen Lesens: Ursprünglich als ein Ideologem deutscher Kulturkritik im Kampf gegen die Truppen Napoleons eingeführt, lässt sich über die *Waldeinsamkeit* eine Lektüre nachverfolgen, die besonders mit Mitteln der Polysemie den hermeneutischen Verstehensprozess merklich stört, verzerrt und verwirrt. In seinem Beitrag zeigt Haase modellhaft auf, wie *Waldeinsamkeit* einen ideengeschichtlichen Zugang nahelegt und möglich macht, zugleich aber auch über poetische Mittel Ideologiebildung zur Disposition stellt. Damit wird Leseverstehen als ein offener und potenziell nicht abzuschließender Prozess erkennbar, der sich auch in Auseinandersetzung mit vermeintlich typischen Klassikern – in Gattungsform wie Epoche und Autorschaft – zeigt.

## Literaturverzeichnis

KEMPTER, KLAUS/ MARTINA ENGELBRECHT (Hgg.): *Krise(n) der Moderne. Über Literatur und Zeitdiagnostik*, Heidelberg: Winter 2020.

KMK (Kultusministerkonferenz): „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)“ [[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf)] (letzter Zugriff: 07.12.2020)].

NEUPHILOLOGISCHE FAKULTÄT DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG: „Ankündigung der Vorlesungsreihe *ModerneKrisenLiteratur*“.

- [[https://www.uni-heidelberg.de/presse/news2017/pm20171018\\_vortragsreihe-modernekrisenliteratur.html](https://www.uni-heidelberg.de/presse/news2017/pm20171018_vortragsreihe-modernekrisenliteratur.html) (letzter Zugriff: 07.12.2020)], o.S.
- „Ankündigung der Vorlesungsreihe *ModerneKrisenLiteratur* – Das 20. Jahrhundert“ [<https://www.uni-heidelberg.de/de/newsroom/vortragsreihe-modernekrisenliteratur-das-20-jahrhundert> (letzter Zugriff: 07.12.2020)], o.S.
- ROMANISCHES SEMINAR DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG: „80 Jahre Ende des spanischen Bürgerkriegs“ [<https://www.uni-heidelberg.de/de/newsroom/achtzig-jahre-ende-des-spanischen-buergerkriegs> (letzter Zugriff: 07.12.2020)], o.S.
- SCHLEGEL, FRIEDRICH: *Zur Philologie* I, DERS.: *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*, Bd. 1, hg. v. HANS EICHNER, Paderborn/ München/ Wien: Schöningh 1981, 33-56.
- VOBKAMP, WILHELM: „Klassisch/ Klassik/ Klassizismus“, in: *Ästhetische Grundbegriffe*, Bd. 3, hg. v. KARLHEINZ BARCK u.a., Stuttgart/ Weimar: Metzler 2001, 289A-305B.