Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 1997, 109-139.

WILLI HUNTEMANN

Braucht das Germanistikstudium in Polen einen Kanon? Konfrontative Überlegungen zu deutschen und polnischen Bildungsprofilen

Niniejszy artykuł podejmuje problem porównania programu studiów germanistyki polskiej i niemieckiej w zakresie literatury niemieckiej, ze szczególnym uwzględnieniem obowiązującej listy lektur oraz sposobu realizacji materiału w ramach istniejących w germanistyce obu krajów struktur organizacyjnych i naukowych. W ramach reformy szkolnictwa przeprowadzonej w Niemczech w latach siedemdziesiątych zmarginalizowano znaczenie historii literatury i zrezygnowano z obowiązującego germanistykę kanonu lektur, po czym w latach osiemdziesiątych wprowadzono go ponownie. W Polsce nie podejmowano nigdy podobnych eksperymentów; zaś znajomość historii literatury należała nieprzerwanie do podstawowego wykształcenia germanisty. W tym związku podjęta zostaje próba dyskusji nad istniejącymi między germanistyką polską i niemiecką różnicami w rozumieniu profilu kształcenia i wynikającymi stąd dla nauczania literatury konsekwencjami dydaktycznymi przy uwzględnieniu specyfiki germanistyki, działającej poza obszarem języka niemieckiego.

Der Beitrag konfrontiert das Literaturstudium in der deutschen und polnischen Germanistik im Hinblick auf die Frage, wie der Lektürekanon aussieht und wie mit ihm im Rahmen von Studien- und Unterrichtsstrukturen umgegangen wird. Der Abschaffung eines verbindlichen Kanons und der Marginalisierung der Literaturgeschichte in der Bildungsreform der 70er Jahre sowie einer erneuten Kanonorientierung seit den 80ern in Deutschland stehen ein ungebrochen geltender Traditionskanon und das Konzept von Literaturgeschichte als Bildungskanon in Polen gegenüber. Der Aufsatz diskutiert die damit verbundenen Bildungsprofile und zieht zum Schluß literaturdidaktische Konsequenzen, die der Spezifik fremdsprachlicher Literaturvermittlung Rechnung tragen.

Looking at the respective canonical reading lists, the article compares the build-up of university courses in literary studies within the discipline of German philology in Germany and Poland. What is of interest is the canons' contents, as well as their functions and uses for academic reading and teaching. With view to these issues, the situation in Germany and Poland has differred considerably over the past decades: In Germany the obligatory canon was abolished and literary history was marginalized during the reform of the educational system in the seventies; the eighties, however, brought a renewed canon orientation. In Poland, on the other hand, an unquestioned and unchanged traditional canon and the notion of literary history as canonical knowledge has remained prevalent up to the present. The paper discusses the underlying educational concepts in both countries and their application in the classroom. Finally, conclusions are drawn for methodological approaches to the teaching of literature, particularly considering the specific conditions and problems of reading and teaching foreign literature in its original language.

Multum, non multa

In ihrem instruktiven, auf dem Augsburger Germanistentag 1991 gehaltenen Plenumsvortrag unter dem Titel „Probleme des ‚Kanons'– Probleme der Kultur- und Bildungspolitik" hielt die Münchener Germanistin Renate von Heydebrand ein Plädoyer für eine schon seit den 80er Jahren wieder ins Gespräch gekommene Einrichtung im Schnittpunkt von Literaturdidaktik und Bildungspolitik (HEYDEBRAND 1993). Im Mittelpunkt ihrer kontroversen Erörterung stehen die Fragen, ob ein Kanon überhaupt noch *möglich* und ob er überhaupt noch *nötig* sei. Ich will nicht diese Diskussion resümieren, sondern an eine Bemerkung anschließen, die sie im letzten Abschnitt ihres Vortrags macht, der den institutionellen Feldern der potentiellen Umsetzung ihres zuvor entwickelten Kanon-Konzepts gewidmet ist. Neben der Literaturkritik, Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung und Goethe-Institut erwähnt sie auch die Auslandsgermanistik:

> Die *Auslandsgermanistik* schließlich, Repräsentanz der ‚Kulturnation' nach außen, scheint gespalten: Wo Ausländer selbst unterrichten, wird nach meinem Eindruck stärker der **Traditionskanon**, auch im **traditionellen Deutungsspektrum**, gepflegt, wo Deutsche im Ausland lehren, reproduzieren sie eher die im Heimatland vorherrschende **Anomie**. [...] Das sollte sich, meine ich, unbedingt ändern. (HEYDEBRAND 1993:20f.; Hervorhebungen Willi Huntemann)

Die Opposition von Traditionspflege und „Anomie" führt unmittelbar ins Zentrum der Diskussion über Bildungsprofile in der Germanistik. Ich möchte daher im folgenden meine Ausführungen mit Hilfe dreier Schlüsselbegriffe

aus dem Heydebrand-Zitat strukturieren, indem ich sie entlang der Stichwörter: „Anomie" – „Traditionskanon" – „traditionelles Deutungsspektrum" entwickle. Zu klären ist zunächst, was hier unter „Anomie" zu verstehen ist.

I. „Anomie" in der deutschen Bildungsplanung

Daß seit den 80er Jahren in der bildungspolitischen und didaktischen Diskussion ein (literarischer) Kanon wieder zum Thema werden konnte[1], setzt voraus, daß ein solcher an Verbindlichkeit verloren hatte, ja geradezu verpönt war. Hintergrund dafür ist die grundlegende Umorientierung im Zuge der Bildungsreform in den späten 60er und 70er Jahren, die sowohl die traditionellen Inhalte als auch Strukturen literarischer Bildung in Schule und Universität mit nachhaltigen Folgen in Frage stellte. Auf fachdidaktischer Ebene kam es bei dieser „curricularen Wende" zu einer „Umorientierung von den inhaltlichen (und kanonisch festgelegten) *Bildungszielen* zu den (grundsätzlich operationalisierbaren) *Lernzielen*. Dieser Prozeß setzte sich noch fort in den *Handlungszielen* des sog. ‚projektorientierten Deutschunterrichts', der sich seinerseits programmatisch vom ‚lernzielorientierten' absetzte" (LECKE 1988:129). Damit ging eine Verschiebung von der Vermittlung abfragbaren traditionellen Schulwissens zur Entwicklung von Fertigkeiten wie Urteils- und Kritikfähigkeit sowie vor allem der „kommunikativen Kompetenz" im Zeichen von emanzipatorischen Erziehungsidealen einher, der gegenüber die Inhalte sekundär wurden.[2] Der in der Literaturwissenschaft sich vollziehende Paradigmawechsel vom ‚Werk' zum ‚Text' trug zur Erweiterung des Literaturbegriffs bei, was auch rasch einen Niederschlag im Deutschunterricht fand. Die Werke des klassischen Literaturkanons wurden ersetzt durch Sach- und Gebrauchstexte sowie Trivialliteratur, oft in „ideologiekritischer" Perspektive.[3] Dies trug jedoch zur „Anomie" (v. HEYDEBRAND) bei, der auch Jürgen Hein in seinem Fazit sinngemäß beipflichtet:

---

1 Vgl. dazu v.a. die in der Zeitschrift *Diskussion Deutsch* von mehreren Autoren geführte „Kanondiskussion" (DISKUSSION DEUTSCH 1982, 1983), GEISSLER (1982), MÜLLER-MICHAELS (1986) sowie resümierend HEIN (1990).

2 Vgl. zum „Lernziel Kommunikative Kompetenz" und zu Möglichkeiten der literaturdidaktischen Umsetzung HÜPPAUF (1983:458ff.).

3 Ein markantes Beispiel für diese Wende sind die „Hessischen Rahmenrichtlinien für Deutsch Sekundarstufe I" von 1972 mit dem Postulat, „daß der Deutschunterricht nicht dem Erwerb spezieller literarischer Kenntnisse oder der Einfüh-

> Es scheint so, als sei in der Bundesrepublik zumindest für den Bereich der Schule kein einheitlicher Kanon als gemeinsamer literarischer Besitz mehr zu begründen, wenn man von den Bemühungen um einheitliche Abituranforderungen absieht. [...] Weder die Erweiterung des Literaturbegriffs noch die ‚Entrümpelung' des alten Kanons, schon gar nicht seine Umwertung und Umfunktionierung, haben eine neue Basis geschaffen, lediglich vordergründig-modischer Aktualität und Willkür in der Textauswahl wurde der Weg geebnet. (HEIN 1990:337f.)

Mit dem reformierten Deutschunterricht verlor ebenfalls der strukturierende Kern des traditionellen Literaturunterrichts, die *Literaturgeschichte*, seinen Ort und seine Legitimation und wurde als obsolet angesehen. Bernd Hüppauf sieht gerade im Ansatz einer „Textwissenschaft als Ideologiekritik" einen „[e]nthistorisierende[n] Umgang mit Literatur": „Die vorwiegend in Analogie zur Sprachsoziologie entwickelten Lernziele fordern ein Curriculum, das an die Stelle der Literaturgeschichte die Gegenwart und an die Stelle der Dichtung den Text (Gebrauchsliteratur) setzt", „die spezifisch geschichtliche Dimension von Literatur [wird] entbehrlich oder geradezu störend" (HÜPPAUF 1983:451f.). Mit der Entthronung von Literaturgeschichte als Paradigma für humanistische Persönlichkeitsbildung überhaupt, nicht zuletzt auch begründet im ideologischen Mißbrauch dieses Programms in diesem Jahrhundert (vgl. HÜPPAUF 1983:458), mochten zwar bürgerliche Bildungsfrömmigkeit und eine von Ehrfurcht geprägte Haltung gegenüber Literatur einem offeneren und kritischeren Umgang Platz gemacht haben – dies führte jedoch zu eben jener Orientierungslosigkeit, die von Heydebrand meint, wenn sie von „Anomie" spricht. Hüppauf stellt resümierend fest, daß

> die vor über zehn Jahren begonnene Lernzieldiskussion die Schwächen des älteren literaturgeschichtlichen Unterrichts und seiner theoretischen Fundierung aufgedeckt hat, daß andererseits die Versuche, rational begründete Konzeptionen an seine Stelle zu setzen, ohne überzeugenden Erfolg geblieben sind. (HÜPPAUF 1983:457)

Die mit der politischen ‚Wende' eingeleitete Neubesinnung auf traditionelle Werte und die spürbaren Folgen des bildungsplanerischen Funktionalismus der nun etablierten Reformpädagogik ließen in den 80er Jahren in Öffentlichkeit und Literaturdidaktik den Ruf nach einem Kanon laut werden:

> Die Lernziel-Orientierung förderte zudem eine erneute Erstarrung, diesmal im Korsett eines geschlossenen Curriculums, das vorgab, Schülerwirklichkeit und

rung in einen nationalen Kanon wertvoller Dichtung dienen soll" (zit. nach WEBER 1975:329).

> gesellschaftliche Lebenswelt integriert zu haben. Auch die Forderung eines ‚offenen' Curriculums brachte die Entwicklung nicht weiter, führte zu einem ‚höheren Analphabetismus', zu einer Beliebigkeit der Lesestoffe und Leseinhalte, und es stellte sich die Frage, wie man die Lebenswelt der Schüler und offene Horizonte mit kulturellen Kontexten und Sinn-Orientierung verbinden könne. Allenthalben wurden und werden Traditions- und Werteschwund, Bildungsdefizit und Geschichtslosigkeit beklagt, könnte da nicht ein Kanon als „Fahrplan für die kulturelle Wildnis" (Ueding) dienen? (HEIN 1990:316)

Dieser Legitimationsverlust des literaturgeschichtlichen Wissens und der Prestigeverlust von Literatur im allgemeinen Bildungskanon[4] sind nicht allein fachimmanent und aus der Institution Schule heraus zu erklären, sondern beides wurzelt letztlich im gewandelten Stellenwert von Literatur überhaupt im öffentlichen Bewußtsein der modernen Mediengesellschaft. Stetig steigende Buchproduktion und der Literaturbetrieb können nicht darüber hinwegtäuschen, daß die schöne Literatur ihre Funktion als Leitmedium gesellschaftlicher Selbstverständigung und Medium symbolischer Erfahrung, die ihr seit der Ausbildung eines literarischen Marktes und einer literarischen Öffentlichkeit im 18. Jahrhundert zugewachsen war, weitgehend verloren hat.[5]

In ähnlicher Weise steht der Geltungsschwund von Schul- und anderen Kanones in soziologisch explizierbarem Zusammenhang mit Veränderungen der allgemeinen Gesellschaftsstruktur. Nach von Heydebrand ist ein Kanon nur in stratisch aufgebauten ‚Hochkulturen' von funktionalem Nutzen, um die Oberschicht durch Repräsentation ihrer Werte zu integrieren; in der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft hingegen erfolgt die Integration

> nicht mehr über die von ihr getragenen Werte und ihre Symbolisierung in einem Kanon [...], sondern über das komplexe, bewegliche Zusammenspiel der funktionalen Teilsysteme. Dieses muß, damit die Gesellschaft nicht zerfällt, ständig reflektiert werden, und das geschieht in der Wissenschaft. [...] Das Ganze der Gesellschaft stellt sich in Forschungsprozessen, nicht mehr in Symbolisierungen dar. Es ist kein Zufall, daß heute überall Kanon*reflexion* an die Stelle eines anerkannten Kanons tritt. (HEYDEBRAND 1993:7f.)

[4] Eine Nachzeichnung des Begriffs literarischer Bildung im Kontext der Geschichte des (humanistischen) Bildungskonzepts anläßlich der Renaissance des Bildungsbegriffs leistet LECKE (1988).

[5] Vgl. zum gesellschaftlichen und bildungspolitischen Hintergrund von Kanonrevision und Krise der humanistischen Bildung sowie zu „Lesekultur und Medienkonsum im Jugendalter" HEIN (1990:322f.).

Auf die mit der sozialen Differenzierung einhergehende Pluralisierung von Kanones hebt Simone Winko ab, wenn sie schreibt: „[...] einen einheitlichen Kanon von der gesellschaftlichen Reichweite, wie er noch für ‚das Bildungsbürgertum' angesetzt werden kann, gibt es heute nicht mehr" (WINKO 1996:599).[6]

Um einem Vergleich der Bildungsprofile in der deutschen und polnischen Germanistik die nötige Tiefenschärfe zu geben und eine Kommensurabilität zu gewährleisten, dürfte man dabei nicht von der Dimension der gesellschaftsgeschichtlichen Genese dieser Profile und allgemeiner bildungspolitischer Rahmenbedingungen absehen. Mithin müßte der eben umrissenen Situation in der deutschen Bildungslandschaft eine Skizze der polnischen gegenübergestellt werden, da vordergründig Curricula und Studienprogramme miteinander zu vergleichen nur ein oberflächliches Bild abgibt und zu Fehlurteilen führen kann.[7] Ich sehe mich jedoch nicht in der Lage, das zu leisten – zumal im beschränkten Rahmen dieses Beitrags – und muß mich damit begnügen, meine eigenen Erfahrungen als Lektor an der Kopernikus-Universität Toruń und vor allem an der Krakauer Jagiellonen-Universität auszuwerten, selbst wenn dies zu einem tendenziell selektiven Bild führen sollte. (So bleiben Tendenzen, die sich an den erst in den letzten Jahren zur Lehrerausbildung gegründeten Fremdsprachenkollegs abzeichnen, unberücksichtigt.) Dies scheint mir aber insoweit vertretbar zu sein, als sich die vorliegenden Überlegungen nicht als Beitrag zur vergleichenden Bildungsforschung verstehen[8], sondern vorrangig in literaturdidaktischer Perspektive entstanden sind.

[6] Vgl. ähnlich auch HEYDEBRAND (1993:8): „In der ausgebildeten, pluralistischen Gesellschaft ist der Kanon auch im Bewußtsein der ihn Tragenden subjektiviert und historisch relativiert: beides stellt seine Autorität und gesellschaftliche Funktion in Frage. Von ‚Kanon' im strengen Sinne ist nicht mehr zu sprechen". – Daß das Bewußtsein dieses Kanonschwundes allerdings noch die intellektuelle Öffentlichkeit beschäftigt, wenn auch nur als Prominenten-Fragesport im Feuilleton, zeigt die jüngste Umfrage in der *ZEIT* (GREINER 1997a; ZEIT-UMFRAGE 1997).

[7] Vgl. dazu v.a. den Aufsatz von ORŁOWSKI (1987), der die heimische Bildungskultur als Bedingungsfaktor für die fremdsprachliche Germanistik in Polen hervorhebt. In seinem stark historisierenden Zugriff allerdings läßt er einige Probleme nicht in den Blick treten.

[8] Vgl. dazu etwa ANWEILER (1992) sowie BACHMAIER (1994).

II. Pflege des „Traditionskanons" in Polen

Was Kanon und Literaturgeschichte angeht, so sieht die Situation in Polen gänzlich anders aus: Statt einer „Anomie" herrscht – um erneut an die allgemeine Feststellung von Heydebrands anzuknüpfen und sie für Polen vollauf zu bestätigen – eine Pflege des „Traditionskanons" (HEYDEBRAND 1993:20). Was im deutschen Germanistikstudium seit Ende der 80er Jahre, begleitet von kontroversen Debatten in Literaturdidaktik und bildungspolitischer Öffentlichkeit verstärkt *wieder* eingeführt wurde – ein literaturgeschichtlicher Kanon von Autoren und Werken, in Form von Lektürelisten[9]– ist an polnischen Instituten *immer noch* ungebrochen in Geltung, und zwar nicht etwa im Modus von Empfehlungen („was *sollen* Germanisten lesen?"), sondern als Pflichtlektüre mit unmittelbarer Prüfungsrelevanz („was *müssen* Germanisten lesen?"). Eng verbunden damit ist die Rolle der *Literaturgeschichte*. War sie in der deutschen Schule und Hochschule seit den 70er Jahren aus sowohl fachinternen[10] wie bildungspolitischen Gründen in die Krise geraten (vgl. WEBER 1975, HÜPPAUF 1983) und gezwungen, sich einen neuen Ort zu suchen, so bietet sich in der polnischen Germanistik ein Bild, wie es gegensätzlicher nicht sein könnte: Literaturgeschichte ist nicht nur nicht in der Krise, sondern von derartiger Prädominanz, daß man für die meisten Institute sagen kann: Das Teilfach Deutsche Literatur zu studieren ist praktisch gleichbedeutend damit, deutsche Literaturgeschichte zu studieren; sie ist zugleich Paradigma für Literaturwissenschaft überhaupt wie deren Propädeutikum.[11] Diese Prädominanz ist eng verschränkt mit einer Prädominanz auf der Ebene der Studienstruktur bzw. der Vermittlung, nämlich der der Vorlesung. (Auf das ebenfalls höchst unterschiedliche Bild, das sich auf dieser Ebene bietet, werde ich im nächsten Abschnitt eingehen.)

[9] Vgl. etwa SEGEBRECHT ([2]1987) oder GRIESE u.a. (1994).

[10] Die Antrittsvorlesung von Hans Robert Jauß von 1967 deutet die Neuorientierung als Reaktion auf die Krise schon im Titel an: „Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft" (JAUSS 1970).

[11] Soweit ich sehe, gibt es nur in Toruń und Warschau wählbare thematische Seminare, die jeweils auch für mehrere Studienjahre offenstehen, damit also das Klassenverbandssystem partiell auflösen. Daß in Krakau in der Schlußphase des Studiums ein Teilfach gewählt werden kann (und mithin ein entsprechendes Magisterseminar), was Pflichtveranstaltungen nebenher nicht ausschließt, kann nicht über die grundlegend andere Studienstruktur hinwegtäuschen.

Die ungebrochene Verbindlichkeit von Kanones, die in Leselisten und Prüfungsordnungen auch in anderen philologischen Fächern in Polen verankert ist und nur die Verlängerung der Kanonorientierung schon in den schulischen Lehrplänen darstellt[12], hat Ursachen, die letztlich nur im allgemeinen Rahmen einer Analyse von Bildungskultur und Gesellschaftssystem und ihrer Geschichte erhellt werden könnten, für die ich mich aber – wie bereits angedeutet – nicht zuständig fühle.[13] Sicherlich hat dies mit dem unterschiedlichen Stellenwert von Literatur im öffentlich-kulturellen Bewußtsein und vor allem dem aus Gründen der historisch-politischen Entwicklung besonderen identitätsstiftenden Potential des nationalen Literatur- und Kunstkanons in Polen (vgl. ORLOWSKI 1987:115-118) zu tun, sicher auch mit der im Vergleich zu Deutschland größeren Traditionsverbundenheit der polnischen Gesellschaft, die in vielen Bereichen zu beobachten ist.

Statt dessen möchte ich exemplarisch eine Lektüreliste in den Blick nehmen, die des Germanistischen Instituts der Krakauer Universität; inwieweit die Liste überhaupt repräsentativ ist für ‚die' polnische Germanistik, sei dahingestellt und ist für den Fokus meiner Überlegungen auch unerheblich. Diese Aufstellung umfaßt auf sieben Seiten rund 230 Einträge (Werke und Werkauszüge), die in kontinuierlicher Folge von der frühesten Zeit (Hildebrandslied) bis Christa Wolf reichen. Von einigen Ausnahmen abgesehen[14], entspricht diese kanonische Auflistung den Autoren und Werken, die auch an deutschen Germanistikinstituten mehr oder weniger konstant behandelt werden – wenn eben auch nicht nach Maßgabe einer (verbindlichen) Lektüreliste und erst recht nicht unter dem Gesichtspunkt der Vollständigkeit.[15] Auch

[12] Auf diesen nicht zu unterschätzenden Faktor werde ich noch im Schlußteil meiner Überlegungen („Literaturdidaktische Konsequenzen") zurückkommen.

[13] Das sonst so nützliche Kompendium *Deutsche und Polen. 100 Schlüsselbegriffe* (KOBYLIŃSKA u.a. 1993) läßt leider einen Eintrag zum Komplex Schule – Bildung – Wissenschaft vermissen.

[14] W. Hauff, M. von Ebner-Eschenbach, H. Sudermann, C. Viebig, A. und S. Zweig, F. Csokor, E.M. Remarque, B. Apitz, F. Hochwälder.

[15] Die Krakauer Liste dürfte mit der Einbeziehung des Mittelalters selbst die für muttersprachliche Studenten gedachte Aufstellung von K. O. Conrady (CONRADY 1966:111-133) noch an Umfang übertreffen, die bereits damals unrealistisch gewesen sein dürfte und die C. Grawe folgendermaßen kommentiert: „Dem fremdsprachigen Germanistikstudenten muß diese Leseliste wie der Mount Everest vorkommen, den er in Turnzeug und mit minimaler Ausrüstung ersteigen soll" (GRAWE 1980:372).

wenn an deutschen Seminaren wieder Leselisten eingeführt worden sind – welche Rolle sie de facto im Studium spielen, läßt sich pauschal wohl nicht sagen –, so müssen sie doch innerhalb eines völlig anders organisierten Studiums einen anderen Stellenwert haben. Aus diesem Grunde ist es auch für meine Zwecke nicht ergiebig, inhaltliche Vergleiche anzustellen (warum fehlen bestimmte Autoren?, wieso gerade *dieses* Werk und nicht ein anderes desselben Autors/derselben Autorin? u. dgl.). Damit scheint zunächst ein fester Bestand an Textkenntnis und literaturgeschichtlichem Überblickswissen vermittelt zu werden, der im deutschen Germanistikstudium im Zuge der Reform verloren gegangen ist und nach dem vielerorts seit den letzten zehn Jahren wieder verstärkt gerufen wird.[16] Was in Deutschland dekretiert werden muß – „Der baden-württembergische Kultusminister soll vor ein paar Jahren [d.h. Mitte der 80er Jahre, W.H.] gesagt haben, kein Schüler dürfe in diesem Bundesland die Schule verlassen, ohne den *Faust* gelesen zu haben" (zit. nach HEIN 1990:316) – und in ernüchternder Weise von der Studienwirklichkeit konterkariert wird[17], ist in Polen selbstverständliche Praxis.[18]

Eine solche Gegenüberstellung vermittelt jedoch ein schiefes Bild – solange nicht nach der literaturdidaktischen *Vermittlung* von Kanonwissen und Literaturgeschichtskenntnissen, dem Zusammenhang mit anderen Fachinhalten und nach Bedingungen ihrer curricularen Einbettung gefragt wird, wobei auch der bildungskulturelle Hintergrund zu berücksichtigen wäre; Lektürelisten und Prüfungsordnungen sind für sich genommen wenig aussagekräftig, wenn nicht das ganze (Aus)bildungsprofil des Faches Deutsche Literatur in den Blick genommen wird. Wie sieht es nun damit aus – und welches Konzept von Literaturgeschichte und Bildung liegt überhaupt zugrunde?

[16] Nicht überall allerdings wird eine Kanonorientierung als Desiderat erlebt; so schreibt Jürgen Hein im Zusammenhang mit seiner Erhebung an deutschen Instituten, daß „man sich in nicht wenigen Instituten so gut wie keine Gedanken über den Kanon macht; das Angebot der Veranstaltungen ist vielfältig, interessant, aber selten über mehrere Semester als Strukturierung erkennbar" (HEIN 1990:335). Auch das bestätigt wieder die „Anomie", von der von Heydebrand spricht.

[17] Nach der – sicherlich generell zutreffenden – Einschätzung des Bielefelder Germanisten Wolfgang Braungart würden „achtzig bis neunzig Prozent der Literaturstudenten den ‚Faust' nicht kennen" (zit. nach GREINER 1997:45).

[18] An der Krakauer Germanistik ist Goethes „Faust" ein besonderer Forschungsschwerpunkt und überdies mitunter Gegenstand einer eigenen Vorlesung.

III. Literaturgeschichte als Bildungskanon – das „traditionelle Deutungsspektrum"

Mit der Reform der Hochschule im Zuge der Studentenbewegung an den deutschen Universitäten kam auch eine Unterrichtsform als ‚autoritär' und ‚diskussionsfeindlich' in Verruf, die von altersher den Kerntypus universitärer Lehre dargestellt hatte: die Vorlesung. Sie ist zugleich die Unterrichtsform, in der Literaturgeschichte als Überblickswissen vornehmlich vermittelt wird, so daß sich die Marginalisierung der Literaturgeschichte und die Vermittlungsform Vorlesung im deutschen Studienbetrieb bzw. ihre Prädominanz in Polen jeweils wechselseitig bedingen. Vorlesung und vorlesungsartiger Unterricht sind nach wie vor Hauptunterrichtsform an der polnischen Universität und bilden das ‚Rückgrat' und die Hauptachse des Faches Deutsche Literatur.

Sie setzt bereits im 1. Studienjahr ein und arbeitet in den folgenden Studienjahren die Epochen bis zur Gegenwart in chronologischer Folge ab. Ihr zugeordnet sind in den ersten drei Studienjahren begleitende Lektüreseminare, die den Stoff der jeweils behandelten Abschnitte anhand exemplarischer Textlektüre vertiefen sollen und oft ebenfalls als Frontalunterricht ablaufen. Trotz benoteter Semesterarbeiten sind jedoch für das Fortkommen (d.h. Weiterrükken im Klassenverband) nur die mündlichen Prüfungen maßgeblich, die der/die Vorlesende am Ende eines jeden Studienjahres abhält. Diese beziehen sich kursorisch auf den Vorlesungsstoff bzw. Abschnitte der Lektüreliste, ohne daß eine individuelle Schwerpunktbildung möglich wäre, was wiederum die Lesehaltung steuert (an Quantität orientiertes Abarbeiten eines Lesepensums statt vertiefter Einzellektüre). Die Lektüreübungen haben eher den Charakter eines Repetitoriums denn eines Seminars, in dem Lektüreerfahrungen mit Texten thematisiert würden bzw. (philologische) Lektürefähigkeit allererst methodisch ausgebildet würde.

Es zeigt sich also ein gegenläufiges Bild: Was im deutschen Germanistikstudium die Hauptunterrichtsform ausmacht – Wahlpflicht-Proseminare im Grund- und frei wählbare thematische Seminare im Hauptstudium (zu Autoren, Einzelwerken sowie systematisch-historischen Fragestellungen) – existiert praktisch in Polen nicht. Statt dessen ist hier umgekehrt die in Deutschland fakultative (nicht prüfungsrelevante) Vorlesung fast ausschließliche Unterrichtsform und literaturgeschichtliches Wissen ausschließlicher Lern- und Prüfungsstoff. Diese Favorisierung unterschiedlicher Unterrichtsformen verrät eine grundlegende Divergenz nicht nur in fachdidaktischen Strukturen, sondern letztlich in bildungspolitischen Optionen, da die Hintergründe nicht

fachinterner oder -spezifischer Natur sind. Die in der Bundesrepublik in den 60er/70er Jahren in der „curricularen Wende" vollzogene „Umorientierung von den inhaltlichen (und kanonisch festgelegten) *Bildungszielen* zu den (grundsätzlich operationalisierbaren) *Lernzielen*" (LECKE 1988:129) ist ausgeblieben. KAROLAK (1994:313) spricht treffend vom „phasenverschobenen Charakter der Bildungsplanung und -verwaltung in Westeuropa im Vergleich zu Mitteleuropa (Polen)". Um einem Mißverständnis vorzubeugen: Das Ausbleiben dieser – gesellschaftspolitisch bedingten – Umorientierung zu konstatieren, heißt keineswegs, zu fordern, daß sie nachgeholt werden müsse – dies hieße, kurzschlüssig etwas übertragen zu wollen, was sich einem besonderen historisch-politischen Bedingungskontext verdankt. Um zu verdeutlichen, was mit der Leckeschen Opposition Bildungs- vs. Lernziele gemeint ist, sei weiterhin Lecke zitiert. Er stellt fest,

> daß die älteren „Lehrpläne" (die in Form von „Vorschriften" *kanonisierte* „Bildungsinhalte" festgelegt hatten) durch sog. „Richtlinien" ersetzt wurden, die sich eben nicht an kanonisch festlegbaren Bildungsinhalten orientierten, sondern wesentlich „offener", eben u.a. auch als „offene Curricula", auf Lern-, Projekt- oder Handlungsziele, auf die Vermittlung nicht mehr quizartig abzufragenden „Grundwissens", sondern auf Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, sowie auf die demokratische Mitwirkung von Lehrern und Schülern in einer entwicklungsoffenen, demokratischen Gesellschaft gerichtet waren. (LECKE 1988:130f.)

Es stehen sich didaktisch eine *Stoff*- und eine *Fertigkeits*orientierung gegenüber (oder allgemeiner: ein *bildungs*- und ein *lern*theoretisches Paradigma[19]). Wenig fruchtbar wäre es, abstrakt eines gegen das andere auszuspielen oder auch vor den Folgen der bildungspolitisch-curricularen Wende im deutschen Schul- und Bildungswesen die Augen zu verschließen.[20] Wie beide Optionen in der literaturdidaktischen Umsetzung aufeinander zu beziehen sein könnten, wird im folgenden Abschnitt (IV.) zu erörtern sein.

---

[19] Nicht zu verwechseln mit der notorisch virulenten Opposition ‚Bildung vs. Ausbildung', auf die ich noch zum Schluß, am Beispiel einer ‚innerpolnischen' Kontroverse, eingehen werde.

[20] Leckes Ausführungen laufen im Gegenteil auf ein Plädoyer für ein revidiertes Konzept literarischer Bildung hinaus, und er fragt, ob „nicht etwa der (traditionelle oder universale?) Bildungsbegriff [...] zu schnell verdrängt, als ‚Bildungsballast' über Bord geworfen und zu unvermittelt durch ein anderes Paradigma – eben das technokratisch-lerntheoretische – ersetzt wurde?" (LECKE 1988:130).

Zuvor möchte ich die Leitkonzeption von *Literaturgeschichte als Bildungskanon,* wie sie dem Literaturstudium der polnischen Germanistik zugrunde liegt, genauer beleuchten und ihre Charakteristika herausarbeiten.

Dabei lege ich mit WINKO (1996:596) ein Verständnis von literarischem Kanon zugrunde, das diesen als „Resultat von Deutungs- und Selektionsprozessen" begreift, „in denen literaturinterne und soziale Komponenten auf komplexe Weise zusammenspielen".

Hervorstechendstes Merkmal ist bei dieser Konzeption von Literaturgeschichte als Bildungskanon der Anspruch größtmöglicher *Totalität* (die unterrichtspraktisch notgedrungen durch die Grenzen nur exemplarischer Textlektüre eingeschränkt wird): Von der Frühzeit bis zur Gegenwart wird ein Kontinuum von Autoren und Werken präsentiert, die inhaltlich dem Wertungsprofil der Projekte nationaler Literaturgeschichtsschreibung seit dem 19. Jahrhundert (v.a. Gervinus) folgt: mit der Weimarer Klassik als Höhepunkt der deutschen Literatur im 19. Jahrhundert. (Dieses Wertungsprofil wirkt bis heute im allgemein-literarischen Bildungskanon auch Deutschlands nach, sofern man von einem solchen überhaupt noch reden kann.) Der Totalitätsgedanke war, neben dem deutschen „Volk" als „einheitsstiftende[m] Subjekt, das den Entwicklungsprozeß der Poesie trägt" (MEIER 1996:580), eine der Neuerungen der Literaturgeschichtsschreibung von Gervinus.[21] Deutlich wird dieser Wertungskanon an der Dominanz der Weimarer Klassiker auf der Krakauer Lektüreliste (Goethe mit 13 Einträgen, Schiller mit 10)[22] und dem

[21] Vgl. dazu MEIER (1996:580): „Als entscheidende Leistung des Literaturhistorikers gilt nunmehr die Präsentation seines Materials in dessen postulierter Totalität". – Es ist interessant (und bedürfte einer eigenen Untersuchung von polnischen Geschichten der deutschen Literatur), daß sich die polnische Germanistik ausgerechnet dem seinerzeit v.a. kulturpolitisch ambitionierten Modell einer nationalen deutschen Literaturgeschichtsschreibung folgt, ohne aus der Außensicht eine eigene Darstellungsperspektive zu entwickeln. Diese Orientierung wie überhaupt das fundamentalistisch-ethische Literaturverständnis mag nach ORŁOWSKI (1987:118) mit der Prägung der germanistischen Literaturwissenschaft durch die polonistische Muttersprachenphilologie erklärbar sein, worauf ich an späterer Stelle noch zurückkommen werde.

[22] Dies mag ein Krakauer Spezifikum sein und ist bedingt durch den traditionellen Forschungsschwerpunkt Weimarer Klassik, was sich auch in den literaturgeschichtlichen Vorlesungen niederschlägt. Andererseits wäre zu überlegen, ob sich nicht auch hier die polonistische Prägung (s. Anm. 21) bemerkbar macht, da man die Weimarer Klassik in der deutschen Nationalliteratur als Äquivalent der Romantik in der polnischen auffassen könnte, was ihre Schlüsselfunktion angeht.

Fehlen von ‚antiklassischen' Autoren bzw. Werken. Nun scheint mir nicht diese Auswahl inhaltlich diskussionswürdig zu sein[23] – in jedem Kanon ist per definitionem angelegt, daß er den Ausschluß von nichtkanonischen Autoren oder Werken mit sich bringt –, sondern vielmehr das Bild von Literaturgeschichte und vor allem der dahinterstehende Literaturbegriff, die auf diese Weise vermittelt werden: ein kontinuierlicher, gleichsam organischer Zusammenhang von kanonischen Autoren und Werken, der nicht als tradiertes Produkt von Wertungsprozessen bewußt gemacht wird, sondern als quasi objektiv gegeben erscheint und seinen ‚Bildungswert' in sich trägt.[24] Erst in der literaturgeschichtlichen Totalität scheint das Einzelwerk in seinem Wert hervorzutreten, so daß jede Selektion als Sakrileg erscheinen muß.[25] – Eng verbunden damit ist das Primat der *Chronologie* in der Vermittlung. Es läßt nicht zu, daß literaturgeschichtliche Perioden in einer anderen Reihenfolge behandelt werden als sie sich ereignet haben, selbst wo es aus didaktischen Gründen geboten wäre[26]; auch dies bedeutete einen Eingriff in einen scheinbar sich selbst genügenden Zusammenhang. – Schließlich ist in methodologi-

[23] Von dem literaturdidaktischen Problem, daß hochkanonische Werke wie etwa Goethes „Faust" in der Regel dann propädeutisch wenig geeignet sind – zumal für Nichtmuttersprachler –, wenn nicht zugleich eine angemessene Lesefähigkeit adressatengerecht methodisch entwickelt wird, sehe ich hier einmal ab. Unter Bedingungen fremdsprachlicher Literaturvermittlung scheint mir im allgemeinen der didaktisch-propädeutische Wert von hochkanonischen Texten geradezu umgekehrt proportional zu ihrem (national- oder weltliterarischen) Bildungswert zu sein.

[24] Zum Komplex: Kanon und literarische Wertung vgl. die informative einführende Darstellung von WINKO (1996).

[25] Darin scheint noch etwas von dem sedimentiert zu sein, was in der Literaturbetrachtung des 19. Jahrhundert einst avanciertes Paradigma war: „Wissenschaftliche Erkenntnis der Dichtung wird als Einsicht in deren Entwicklungsprinzipien verstanden, und die Bedeutung eines Werkes soll sich aus dessen Stellung im Kontinuum der Literatur heraus erschließen" (MEIER 1996:581).

[26] So wäre ein Einstieg ins Literaturstudium mit den Texten, die sprachlich und ideell am fremdesten sind (Mittelalter), auch für viele Muttersprachler eine Überforderung und lernpsychologisch alles andere als motivierend – sofern diese Fremdheitserfahrung nicht reflektiert und sie als produktive ‚Verfremdung' für eine Einführung in das Geschäft der Philologie genutzt würde, was auch denkbar wäre.

scher Hinsicht der eigentliche literaturhistoriographische Ansatz zu nennen, der am ehesten als *„positivistisch-ideengeschichtlich"* zu bezeichnen wäre.[27]

Charakteristisch für dessen methodisch-didaktische Umsetzung ist die Favorisierung von konkretem Faktenwissen (Namen, Daten, Werke und deren Inhalte) gegenüber von problemorientierten, u. U. sogar kontroversen Fragestellungen, die mit „Transfer" und Diskursivität Fertigkeiten erfordern, die nicht im Bildungs-, wohl aber im lerntheoretischen Paradigma programmatisch sind. Auch dieser methodologische Ansatz trägt dazu bei, daß Literatur und ihre Geschichte als sich selbst konstituierender Entwicklungszusammenhang erscheint; weder die sozialen Faktoren ihrer Produktion, Distribution und Rezeption treten in den Blick – das leistet erst das sozialgeschichtliche Paradigma[28]– noch wird, wie in der Rezeptionsästhetik, dem Wandel von Rezeptionsperspektiven Rechnung getragen.[29] (Es mutet dabei fast wie ein Paradox an, daß eine positivistisch-ideengeschichtliche Vermittlung von Literaturgeschichte unter dem Primat der Chronologie den Gegenstand als zeitenthoben und unveränderlich erscheinen läßt und kaum Bewußtsein für seine Geschichtlichkeit zu erwecken vermag. Dies unabhängig von der didaktischen Konzentration auf Faktenwissen, denn schon ein partikularer Zugriff wie die Geschichte einzelner Gattungen würde die geschichtliche Wandelbarkeit der Literatur viel deutlicher hervortreten lassen.)

[27] Beispielhaft für die ideengeschichtliche Ausrichtung sind in concreto Semesterarbeitsthemen wie „Die Idee der Toleranz in Lessings ‚Nathan'" u. dgl., wie sie im Krakauer Studium üblich sind. – Diese positivistisch-ideengeschichtliche Ausrichtung scheint derjenigen in der Forschung zu korrespondieren: Auch KASZYŃSKI (1994:27) spricht in seiner Darstellung der germanistischen Literaturwissenschaft in Polen (leider ohne Berücksichtigung der Lehre) von „positivistische[n] und geistesgeschichtliche[n] Forschungsfeldern". Eine in der Forschung etablierte Methode ist aber m.E. als Propädeutikum im Rahmen der Lehre gänzlich anders zu beurteilen. Beider Verhältnis zueinander in der polnischen Germanistik wird überhaupt selten diskutiert, obwohl doch vor allem der Lehrbetrieb es ist, der Germanistik als Universitätsfach (gerade auch außerhalb Deutschlands) legitimiert und der für die allermeisten Auslandsgermanisten den Arbeitsalltag bestimmt.

[28] Nicht zuletzt unter diesem sich in den 70er Jahren durchsetzenden Forschungsansatz fand die Umstrukturierung des Literaturunterrichts in deutscher Schule und Universität statt. Vgl. zum sozialgeschichtlichen Ansatz WECHSEL (1996) sowie zu dessen Kritik HÜPPAUF (1983:453).

[29] Vgl. zum rezeptionsästhetischen Ansatz SCHÖTTKER (1996); zu Jauß bes. 537-545.

Die ‚Unveränderlichkeit' und Zeitenthobenheit von Literaturgeschichte und ‚hoher' Literatur überhaupt, in dem diese eben genannten Merkmale konvergieren, bedeutet genauer, daß sie nicht als mit dem subjektiven Horizont des *Lesers*, der sich mit ihr in ‚naiver' Primär- oder wissenschaftlich reflektierter Sekundärrezeption beschäftigt, *vermittelt* (und auch nicht vermittlungsbedürftig) erscheinen. Eben das macht ihre Eigenschaft als *„Bildungsgüter"* oder „Bildungswerte" aus. (Das Wort sagt es treffend: etwas ist ein „Gut" an sich und wird es nicht erst durch den sich mit ihm Beschäftigenden.) Der Adressat ist von vornherein auf die Rolle des bloß Hinnehmenden festgelegt, der sich der Autorität der Texte und ihrer Überlieferungstradition zu unterwerfen hat – ein Modell, das noch in Gadamers Hermeneutik im Primat der „Wirkungsgeschichte" nachwirkt. Es liegt auf der Hand, daß die Vorlesung die für dieses Rollenverhältnis institutionelle Vermittlungsform par excellence ist. Der Adressat ist Empfänger bzw. Träger von Bildungsgut, nicht aber autonomes (Leser-)Subjekt mit eigenen Interessen und Motiven, das die im Kanon tradierten Werke gemäß diesen Interessen und Motiven auf ihren aktuellen Aussagegehalt befragt, – eine Aneignungsbewegung, die – entgegen landläufigem Vorurteil – keineswegs ‚unwissenschaftlich' ist, sondern auch und gerade die Rezeption von historischen Textzeugnissen in den hermeneutischen Wissenschaften auszeichnet.[30] Wie sollte das auch möglich sein, wenn schon die Artikulation individueller Leseerfahrungen weder gefordert ist noch gewünscht wird? Stattdessen hat der literaturgeschichtliche Kanon die Aura des Unveränderlichen, was sich in der Lehrpraxis darin ausdrückt, daß der gleiche Lehrstoff unverändert Jahr für Jahr weitervermittelt wird, was in der Sicht von Literaturgeschichte als autonomem Bildungskanon nur konsequent ist: die Generationen mögen sich wandeln, aber an der Vergangenheit kann sich ja nichts geändert haben.[31]

In diesem Studienkonzept wird eine Ausrichtung bewahrt, die disziplingeschichtlich als *Historismus* die Konstitution von Literaturwissenschaft überhaupt im letzten Jahrhundert bestimmt hatte, freilich ohne die damaligen

[30] Auch der Begriff „Bildungs*schatz*" ist in diesem Zusammenhang treffend: Preziosen besitzt und trägt man als Schmuck, hat aber kein praktisches Verhältnis zu ihnen.

[31] Diese Vergegenständlichung der Lehrinhalte als ‚ewiges' Bildungsgut trägt, zusammen mit der dominanten, ihrer Natur nach ‚konservativen' Vorlesungsform dazu bei, daß in der polnischen Germanistik die Kluft zwischen Lehre und Forschung größer ist als in der deutschen und neue Inhalte und Fragestellungen aus strukturellen Gründen viel schwerer Eingang in den Lehrbetrieb finden.

ideologischen Ambitionen: „*Literaturwissenschaft* wurde sogleich zur *Literaturgeschichte*, die, unter der Thematik der nationalen Einigung Deutschlands, sich als deutsche Nationalwissenschaft verstand" (WEBER 1975:328).[32] Die fachgeschichtliche Verschiebung, die der Literaturgeschichte später zuteil wurde, charakterisiert sehr prägnant Albert Meier, wenn er schreibt:

> Das gesamte 19. Jahrhundert macht die Literatur*geschichte* den Kern der Literatur*wissenschaft* aus: [...] An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert kommt der historischen Literaturbetrachtung diese privilegierte Stellung jedoch abhanden; sie sinkt neben den verschiedenen Formen der geisteswissenschaftlichen Analyse zu einer untergeordneten Disziplin ab, etwa als Propädeutik zur Orientierung von Schülern und Studenten. (MEIER 1996:581)

Das Primat der Literaturgeschichte vor allen anderen, etwa systematischen Zugängen, lebt immer noch im landläufigen Begriff von ‚literarischer Bildung'- und dies gerade und vor allem im deutschsprachigen Kulturraum mit seinem von der „Geistesgeschichte" als Spezifikum der deutschen Wissenschaftskultur nachhaltig geprägten Begriff von humanistischer Bildung.[33] (Daß dieser Begriff im allgemeinen Bildungsprofil der westlichen Gesellschaften mittlerweile seinen Stellenwert geändert hat, wäre ein anderes Problem und soll hier nicht weiter interessieren). Diesem landläufigen Verständnis zufolge sind vor allem literaturgeschichtliche und nicht systematische Kenntnisse ein Ausweis literarischer Bildung: Derjenige gilt als literarisch gebildet, der über Goethes erste Italienreise Bescheid weiß oder den Entstehungshintergrund von Fontanes „Effi Briest" kennt – nicht aber derjenige, der Metapher und Symbol oder Novelle und Kurzgeschichte definitorisch zu unterscheiden weiß. Vor allem aber gilt natürlich die Breite der primären Literaturkenntnisse, die „Belesenheit" als Indikator – die Breite

[32] Die polnische Germanistik zeigt sich damit diesem initialen Paradigma verhaftet, ebenso wie es seinerzeit in Deutschland der Deutschunterricht tat, der „getreulich den Wegen der Geschichte und der Literaturgeschichte [folgte], die sich erst in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts mehr als Literaturwissenschaft verstand: von der Ideengeschichte zur Deutschkunde, dann zur Interpretation" (WEBER 1975:328).

[33] Vgl. dazu die begriffsgeschichtlichen Ausführungen bei LECKE (1988:136ff.) sowie den Hinweis, daß „der Begriff ‚Bildung' und schon gar ‚Allgemeinbildung' – ebenso wie das berühmte Gegensatzpaar: ‚formale' vs. ‚materiale' Bildung – [...] offenbar gar nicht so selbstverständliches, originales Erbe humanistisch-klassischer Pädagogik, Literatur und Sprachkultur [sind], also gerade nicht: ‚Originalton' Humboldt oder Goethe, sondern erst ein Produkt ihrer Rezeptionsgeschichte: als *Ideologiegeschichte* [...]" (132).

wohlgemerkt, nicht die Tiefe: Vor allem *wieviel* man vom allgemeinliterarischen Bildungskanon (sei es national- oder weltliterarisch) gelesen oder wovon man zumindest schon gehört hat, ist maßgebend, nicht aber *wie* man es gelesen hat; das ‚Mitredenkönnen' auf möglichst großer Breite ist wichtiger als vertieftes Verständnis und kritisches Urteil in einzelnen Bereichen. Auch diesem Verständnis von literarischer Bildung nach ist der literarisch „Gebildete" vor allem Träger von Wissen und Kenntnissen und nicht deren Subjekt.

Gerade dieses Verständnis findet man im Modell von Literaturgeschichte als Bildungskanon abgebildet. Die primär nichthistorischen Grundlagen und Zweige des Faches Literaturwissenschaft wie: allgemeine Literaturtheorie/ Poetik, Gattungstheorie, Methodologie/Methoden der Textanalyse, Theorie der literarischen Wertung/Kanon u. dgl. haben von der Struktur des Studiengangs her keinen Ort im Curriculum bzw. sind nicht integriert.[34] (Inwieweit dieses Bildungsprofil in der germanistischen Lehre auch Korrespondenzen zum Forschungsprofil aufweist, das wegen der größeren individuellen Beweglichkeit und geringeren Bindung von Forschung an institutionelle Strukturen schwerer faßbar ist, bedürfte einer eigenen Untersuchung.[35])

Um noch einmal auf die Kanonproblematik zurückzukommen, von der ich bei meinen Überlegungen ausgegangen war: Es dürfte deutlich geworden sein, daß – anders als in der Kanondiskussion der Bundesrepublik, die eine gegenüber Polen konträre bildungsgeschichtliche Situation voraussetzt – nicht der *materiale* Kanon als solcher, wie er sich in Leselisten und Prüfungsordnungen manifestiert, das eigentliche Problem darstellt, sondern die Strukturen

[34] Was „integriert" heißt, ist für mich nicht oberflächlich durch Stundenzahlen oder Veranstaltungstitel definiert, sondern vor allem durch Prüfungsrelevanz, weil diese das Bewußtsein der Studierenden gegenüber den Lerninhalten entscheidend prägt. So ist „Literaturtheorie" in Krakau eine „Spezialisierung", die von Lektoren übernommen wird, „Einführung in die Literaturwissenschaft" eine einmalige Anfangsveranstaltung, in der das philologische Instrumentarium nicht operativ eingeübt wird und später also rasch verblaßt. Hingegen wird das literaturgeschichtliche Überblickswissen noch zusätzlich erweitert auf andere Literaturen (französisch oder amerikanisch) und als Stoff einer eigenen Vorlesung auch prüfungsrelevant.

[35] Vgl. zur vorläufigen Orientierung KASZYŃSKI (1994:35), der in bezug auf den Mainstream von „traditionellen Forschungsmethoden" und „Neopositivismus" spricht. Der Überblick von ORŁOWSKI (1988:470f.) läßt zudem eine schwerpunktmäßige ‚Arbeitsteilung' der Forschungszentren nach literaturgeschichtlichen Epochen erkennen.

seiner didaktischen Vermittlung und die dahinterstehenden pädagogischen Leitvorstellungen. Das „traditionelle Deutungsspektrum", das mit der Pflege des „Traditionskanons" verbunden ist (von Heydebrand), vermittelt sich vor allem in einem traditionellen Bild von Literatur und Literaturgeschichte als „Bildungsgütern". Dieses Bild ist weitgehend autonomieästhetisch geprägt und schließt eine entsprechende kulturelle Praxis und Mentalität ein („Bildungsfrömmigkeit"). Es ist darin ein Komplex von Wertvorstellungen zusammengefaßt, den man mit von Heydebrand als *„Deutungskanon"* bezeichnen könnte (i. U. zum ‚materialen' Kanon): „Soll ein Kanon in einer Gemeinschaft *bestimmte* Werte vermitteln, so müssen diese in Form von Kriterienkatalogen und kanonisierten Deutungen mitgeliefert werden" (HEYDEBRAND 1993:5):

> Der materiale Kanon als solcher hat keine normative Kraft. Es sind die hinter ihm stehenden Wertvorstellungen, die als Kriterienkatalog und Deutungskanon explizit gemacht werden und dann als Normen wirken. Sie schließen aus, was quantitativ geringer wiegt und was qualitativ anders ist. Die Werke im materialen Kanon [...] sind sehr langlebig; dadurch kann der Anschein von Überzeitlichkeit und Evidenz der hinter ihnen stehenden Werte erweckt werden. (HEYDEBRAND 1993:6)

Diese allgemeine kanontheoretische Unterscheidung ist im Hinblick auf den hier interessierenden Schul- bzw. Universitätskanon zu differenzieren. Der Deutungskanon wird weniger explizit, d.h. durchschaubar gemacht, geschweige denn der Legitimation ausgesetzt – weder im Speziellen (literaturgeschichtliche Konzeptualisierung) noch im Allgemeinen (Bildungswerte) –, sondern ist vielmehr institutionell verankert und kann so normativ (über Prüfungsordnungen) durchgesetzt werden. Die Kanonpflege vollzieht sich in diesem Fall also gewissermaßen über „Normen ‚von oben', imperativen Normen, die als Ge- und Verbotsnormen hoheitlich geschützt werden" (vgl. HEYDEBRAND 1993:6). Die eigentliche Streitfrage im Mittelpunkt von von Heydebrands Vortrag: Ist ein Kanon überhaupt wünschenswert?, aus der auch die Frage im Titel des vorliegenden Beitrags abgeleitet ist, beantwortet sie klar mit: „Ja – sofern sich die Kanonisierung auf einen materialen Kanon beschränkt!", und sie rechtfertigt diese Option: „Für eine Kanonisierung auch von Auswahlkriterien und Deutungsnormen, also für einen *homogenen* Kanon, plädiere ich ausdrücklich nicht" (HEYDEBRAND 1993:9f.). Diesem Plädoyer möchte ich mich, sinngemäß modifiziert für meine Leitfrage, anschließen, wenn auch von Heydebrands anschließende Begründung (Erörterung verschiedener Einwände) nicht übertragbar ist auf eine Kanonbildung und -pflege unter fremdkulturellen Bedingungen. Diese Frage: Braucht die Germanistik in Polen einen Kanon? ist mittlerweile im Verlauf meiner Ausführungen bereits transformiert worden zu der m. E. wichtigeren Frage: *Wie ge*braucht sie ihren Kanon? Zur Umsetzung ihres Plädoyers für einen revidierten, deutungsoffenen Kanon auf dem Feld der Didaktik erläutert von Heydebrand (und das ist wiederum übertragbar auf die Situation in der polnischen Germanistik, die, wie oft der muttersprachliche Deutschunterricht, „nicht die Lust am Text in den Vordergrund stellt, sondern ihn zum Vehikel von Geschichte und Literaturgeschichte macht"): „Wenn es primär um einen ‚materialen' Kanon gehen sollte, müßten die Schüler nicht mehr auf ein historisch oder literarhistorisch ‚richtiges' Verständnis des kanonischen Werks verpflichtet werden." (HEYDEBRAND 1993:20)

Nun könnte man fragen, ob diese Entkoppelung von materialem und Deutungskanon nicht die „doppelte Nabelschnur fremdsprachlicher Germanistik" übersieht, von der ORŁOWSKI (1987) spricht. Gemeint ist damit

> nicht nur die informativ-bildungsartige Einbindung in *zwei* unterschiedliche intellektuelle „Blutkreisläufe" [...], sondern auch die [...] empathisch-axiologische Anteilnahme an fremder Literatur/Kultur. Das Verstehenkönnen und -wollen, wenn nicht das Verstehenmüssen von zwei bzw. mehr Literaturen ist also mitbedingt durch das Beherrschen von Schlüsseltraditionen jeweils spezifischer methodologischer Reflexionen und jeweils spezifischen Literaturverständnisses. (ORŁOWSKI 1987:114)

Unter „axiologischer Anteilnahme" versteht Orłowski die ästhetische, moralische und weltanschauliche Anteilnahme an Kulturphänomenen, mithin all das, was den Deutungskanon mitbestimmt. Dazu gehört vor allem auch das sich aus der polnischen Romantik herleitende fundamentalistisch-ethische Literaturverständnis („[d]er Schriftsteller als vox populi, als Gewissen der Nation (ohne Staat) und als Verkünder von fundamentalistisch angelegten moralischen Wahrheiten", ORŁOWSKI 1987:117), das sich m.E. nach jedoch mehr in Frageperspektiven der germanistischen Forschung denn in der Lehre manifestiert. (Es scheint sich mir auch eher die Frage zu stellen, ob dieses Literaturverständnis im Bewußtsein der Studierenden überhaupt noch lebendig ist.) Nun kann es nicht darum gehen, diese axiologische Eigenperspektive abzulehnen, sondern als Verstehensvoraussetzung explizit zu machen und möglichst zu thematisieren. Die organologischen Metaphern von Nabelschnur und Blutkreislauf suggerieren eher ein naturwüchsiges, sich selbst regulierendes Geschehen als einen reflektierten Dialog, in dem sich Perspektiven aneinander abarbeiten und in dem auch die eigenkulturelle Deutungstradition sich von der fremden in Frage stellen lassen können muß, wenn man nicht Gefahr laufen will, das eigene Bildungs- und Literaturverständnis in der Beschäfti-

gung mit der fremden Literatur und Kultur nur zu verlängern und zu bestätigen. Überdies ist gerade im Feld von Literaturtheorie und Methodologie, eine der „drei Unterschiedlichkeiten", von denen Orlowski spricht, keineswegs – bei noch so viel doppelter „axiologischer Anteilnahme" – alles mit allem zu versöhnen, will man nicht den Anspruch auf transkulturelle Geltung von Forschung – die Prägung durch Bildungs- und Wissenschaftstraditionen bzw. -kulturen zugestanden – preisgeben und einem wissenschaftskulturellen Partikularismus und Relativismus verfallen. Die vielbeschworene interkulturelle Hermeneutik hat ihre Grenze bei einer Validierung unter Bezugnahme auf einen *trans*kulturell zu denkenden methodologischen Rahmen im Forschungsdiskurs – sonst wäre keine Kommensurabilität gewährleistet – und bei auch jenseits der eigenen Kultur konsensfähigen pädagogischen Leitidealen in der Unterrichtsplanung.

Was aber, so ist zu fragen, hätte an die Stelle des alten „Deutungskanons" zu treten und wie sieht überhaupt die Spezifik von Kanonlegitimierung und Kanonvermittlung unter *fremdkulturellen* Bedingungen aus, auf die bisher gar nicht eingegangen wurde?

IV. Literaturdidaktische Konsequenzen

Anknüpfen möchte ich dabei an der allgemeinen rezeptionsästhetischen Einsicht von Heydebrands, daß die Werke des materialen Kanons nicht wegen der scheinbaren „Überzeitlichkeit und Evidenz der hinter ihnen stehenden Werte" so langlebig sind: „Langlebig sind sie gerade deshalb, weil sehr unterschiedliche Normen aus ihnen abgeleitet werden können und werden" (HEYDEBRAND 1993:6). Diese Deutungsoffenheit ist es, die den universitären Autoren- und Werkekanon als Gegenstand der Literaturwissenschaft – auch in einer fremdkulturellen Vermittlungssituation –, mithin unter reflektierten Rezeptionsbedingungen, allererst legitimiert – und nicht dessen Tradierung als unbefragbares „Bildungsgut".[36] Hierzu gehört auch die von HEIN (1990: 339), in bezug auf den schulischen Deutschunterricht, erhobene Forderung: „Der Kanon selbst sollte, wo immer dies möglich ist, selbst zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden."

[36] LECKE (1988:130) faßt es noch allgemeiner: „Denn wir wissen spätestens seit Jürgen Habermas, daß in einer offenen Demokratie auch ein offener, freier und permanenter *Diskurs* über literarische Inhalte und kulturelle oder moralische Werte an die Stelle der kanonisch fixierbaren literarischen Bildung oder Allgemeinbildung getreten ist".

Damit diese Deutungsoffenheit zur Geltung kommt, bedarf es einer Neuorientierung auf der Ebene der Studienstruktur und Literaturdidaktik, da die dafür erforderliche Kompetenz auf der Seite der Studierenden allererst entwickelt werden muß, was übrigens nicht germanistikspezifisch ist. Damit knüpfe ich wieder an die oben erwähnte Unterscheidung von *Stoff-* gegenüber *Fertigkeits*orientierung an (vgl. LECKE 1988:130f.). Sie korrespondiert didaktisch der Gegenüberstellung von Literatur als ‚Bildungsgut' vs. Literatur als Medium der Selbstverständigung (unter reflektierten Rezeptionsbedingungen).[37] So wie eine Vermittlung von Literaturgeschichte als Bildungskanon Gefahr läuft, gerade die Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes zu verfehlen (s.o.), so riskiert die Vermittlung von Literatur als ‚Bildungsgut' in eklatanter Weise, am konstituierenden Potential von Literatur vorbeizugehen: daß sie individuell *gelesen* werden kann und will (anstatt gemeinsam ‚gelernt' zu werden). Statt, wie in der gegenwärtigen Praxis, ausschließlich reproduzierbares Wissen *über* Literatur zu vermitteln, käme es darauf an, Erfahrungen *an* und *mit* Texten Raum zu geben.

Konkret sähe dies so aus, daß in Vorlesungsform vermitteltes Überblickswissen zur Literaturgeschichte nicht ersetzt, wohl aber ergänzt wird durch Übungen, die die Entwicklung von *Lesekompetenz* fördern, in adressatengerechter Abstufung und unter gleichzeitiger wissenschaftspropädeutischer Schulung, wobei das Ausbildungsprofil von abfragbarem Stoffwissen unter quantitativem Primat zu exemplarisch erworbenen Fertigkeiten (vor allem Analyse-, Transfer-, Wertungs- und Diskussionskompetenz) umakzentuiert wird. Bereits GRAWE (1980:380) hatte festgestellt, daß „für das fremdsprachige Germanistikstudium der zentrale pädagogische Vorgang bei der Textbehandlung das exemplarische Lernen ist". (Diese Fertigkeitsorientierung könnte überdies zur Legitimation des Literaturstudiums beitragen, die unter fremdkulturellen Bedingungen (materielle Faktoren und berufliche Perspektiven der Universitätsausbildung eingeschlossen) und bei einem anderen curricularen Stellenwert noch virulenter ist als in der Binnenkultur: Wozu überhaupt Klassiker lesen, wenn doch die spätere Berufstätigkeit ganz andere

[37] Eine analoge Diskrepanz konstatiert KAROLAK (1994:314) für die polnische Deutschlehrerausbildung, wenn er schreibt: „Die methodisch-didaktische Ausbildung hat zwar auf der Ebene theoretischer Reflexion die Diskrepanz zwischen *formalsprachlicher* und *situativ-interaktiver* Kompetenz weitgehend überwunden; dieser Tatbestand hat sich jedoch auf die unterrichtspraktische Ebene viel zu schwach ausgewirkt" (Hervorh. W.H.). Diese Diskrepanz scheint mir tendenziell auch die Sprachausbildung überhaupt zu charakterisieren.

Fertigkeiten zu erfordern scheint? Nicht von der Ausbildung von späteren Wissenschaftlern ist das Fach Deutsche Literatur institutionell zu legitimieren, sondern als Teil der Vermittlung kultureller Kompetenz, zu der neben materialem Wissen vor allem die oben genannten allgemeinen Fertigkeiten gehören, die auch außerhalb der Beschäftigung mit Literatur von Nutzen sind.)

Eine schlichte Ersetzung des literaturgeschichtlichen Überblickswissens zu fordern, hieße, die ‚Ungleichzeitigkeit' der beiden gesellschaftlichen Systeme und ihrer Wissenschafts- und Bildungskulturen zu ignorieren; außerdem würde dies bedeuten, hinter den jetzigen Diskussionsstand in der deutschen Fachdidaktik zurückzufallen, die ja gerade die Fehlentwicklungen der Bildungsplanung der 70er Jahre reflektiert[38], und würde vor allem der Spezifik eines fremdkulturellen Kanons und seiner gesellschaftlichen und institutionellen Vermittlungsbedingungen nicht Rechnung tragen.[39] Die Ergänzung ist jedoch nicht einfach in quantitativem Sinne zu verstehen oder als gleichsam ‚dazugeschaltetes' Aggregat: Entscheidend scheint mir dabei die *Integration* von historischer und systematischer Dimension des Gegenstandes, d.h. von Stoff- oder Faktenwissen und dessen Aktivierung bei der konkreten Textlektüre im Bewußtsein des/der Studierenden zu sein, denn (um ein bekanntes Philosophendiktum abzuwandeln): Reines Faktenwissen bleibt blind, reine Analyse- und Diskussionsfähigkeit bleibt leer. So hatte bereits GRAWE (1980:367f.) in seinem Lernzielkatalog für die Auslandsgermanistik im Hinblick auf den Lesestoff gefordert, daß „nicht Vollständigkeit, sondern nur stellvertretende Auswahl didaktisches Prinzip sein kann" sowie daß „der Unterricht methodisch den selbständigen Umgang des Studenten mit der Materie und seine geistige Mündigkeit, nicht Indoktrination anstreben sollte". Dabei bedingen sich Werkanalyse und literaturgeschichtliche oder sonstige

[38] In diesem Sinne ist die von LECKE (1988:143) vorgeschlagene *Synthese* zu verstehen: „‚Universelle' Bildungsprinzipien (Humboldt) und ‚exemplarisches Lernen' (Klafki) lassen sich m.E. dadurch in der Unterrichtspraxis kombinieren, daß an die Seite *kommunikationsorientierter* Formen projekt- und handlungsorientierten ‚offenen Unterrichts' und ‚offener Curricula' ganz bewußt die systematisch zusammenfassende Arbeit mit wirklich streng *exemplarischen* Regeln, Modellen, Schemata treten muß, wie z.B.: historische Überblickstabellen [...]".

[39] Vgl. dazu den einschlägigen Aufsatz von GRAWE (1980), auf den ich mich im folgenden beziehe.

Kontextualisierung wechselseitig.[40] Diese Integration scheint mir besonders wichtig angesichts einer Tendenz zur ‚Parzellierung' in der polnischen Lernkultur allgemein und der Tendenz im Curriculumsaufbau, die Fachstruktur direkt auf die Struktur des Studiums und des Lernens abzubilden, was zum einen den Bedingungen eines Studiums einer fremd*sprachlichen* Kultur und Literatur und zum anderen den Vermittlungsbedingungen strikter Fremd*sprachig*keit (als Einsprachigkeit) – die im fremdphilologischen Studium in Deutschland nicht gegeben sind – nicht Rechnung trägt.

Zu diesen Vermittlungsbedingungen gehört natürlich vor allem die *fremde Sprache* als solche, die für den fremdsprachigen Studenten „nicht selbstverständliches Kommunikationsmedium" ist, wie Grawe sagt:

> Deutschlesen ist daher auch nicht ein Aufnahmeprozeß, bei dem sich das sprachliche Verständnis des Textes im wesentlichen unbewußt abspielt und die Aufmerksamkeit sich ganz auf die geistige Verarbeitung des Gelesenen konzentrieren kann. Diese Tatsache bedingt ein völlig anderes Verhältnis des Lesers zur Lektüre [...] . (GRAWE 1980:368)

Daraus zieht Grawe mit G. Lerchner den Schluß, literaturwissenschaftliche und linguistische Fragestellungen stärker zu integrieren (GRAWE 1980:369). Für die Lesestoffe bedeutet dies: „Ein Lektürekanon, der über diese Tatsache hinwegsieht, führt beim Studenten zu sprachlichen Frustrationserlebnissen, die für sein Studium, für seine Lernmotivation nicht unbedenklich sind." (GRAWE 1980:369)

Zur fremden Sprache treten die *fremdkulturellen Stoffe und Inhalte*: Das, was im muttersprachlichen Philologiestudium an Inhalten zwar nicht immer schon vertraut, wohl aber als Teil der eigenen Kultur grundsätzlich zugänglicher und als Primärrezeption potentiell anschlußfähig für wissenschaftliche Sekundärrezeption ist, muß ja unter fremdkulturellen Vermittlungsbedingungen allererst präsent gemacht bzw. gehalten werden. Dieser Umstand bedingt einen gegenüber der binnenkulturellen Vermittlung größeren ‚Nachholbedarf' und eine stärkere *Orientierungsfunktion des Lektürekanons.*

> Im Grunde genommen ist der Studienanfänger in seiner literarischen Bildung ein unbeschriebenes Blatt. Der Lektürekanon muß also hier Funktionen mit übernehmen und Grundorientierungen bieten, die in Deutschland die Sekundarstufe

[40] Vgl. GRAWE (1980:379): „Werk und Kontext welcher Art auch immer müssen im wissenschaftlichen Umgang offen für die wechselseitige Korrektur und Neuerkenntnis sein, und der Student muß an diesem Prozeß des Operierens mit zwei variablen Größen teilnehmen können."

> erfüllt hat; er muß Werke und Grundkenntnisse vermitteln, die im deutschen Studium vorausgesetzt werden können. (GRAWE 1980:37f.)

Dieser Orientierungsfunktion des Kanons gerecht zu werden, ohne wiederum in Stoffüberfrachtung zu verfallen und das oben erwähnte Prinzip des exemplarischen Lernens außer acht zu lassen, dürfte sicherlich keine leichte Aufgabe sein. Eine besondere Möglichkeit, auf die GRAWE (1980:378) aufmerksam macht, ist das Anschließen an die eigene, den Studierenden vertrautere Nationalliteratur, also komparatistisch zu verfahren und die Außenperspektive produktiv zu nutzen. Dies würde sich vor allem bei bestimmten Epochen, etwa der Romantik als „Schlüsseltradition der polnischen Literatur" (ORŁOWSKI 1987:115), anbieten und zugleich den Blick über den nationalliterarischen Betrachtungsrahmen hinaus öffnen. Für das Lektüreprogramm einer Germanistik als Fremdphilologiestudium im Ausland allgemein fordert GRAWE (1980:365): „Es darf weder zu anspruchsvoll noch zu anspruchslos sein, wenn es sich nicht als Büffelei oder ‚easy option' zum Außenseitertum auf der Universität verurteilen will". Zu überlegen wäre fernerhin, ob man bei der Lektüreplanung nicht stärker auch dem Aspekt der späteren Verwertbarkeit im Unterricht Rechnung trägt – das Germanistikstudium versteht sich ja als Deutschlehrerausbildung –, was aber nur sinnvoll ist, wenn das Curriculum entsprechend eingerichtet ist (zusätzlich zum m.E. nicht ausreichenden, nur ‚dazugeschalteten' Schulpraktikum entsprechende fachdidaktische Veranstaltungen).

Nun gilt diese stärkere Orientierungsfunktion nicht allein für den schulischen Kanon, sondern auch für den allgemeinliterarischen Kanon fremder Autoren in der kulturellen Öffentlichkeit. Verschiedene Institutionen wie Verlage, die fremde Literatur in Übersetzung in Umlauf bringen, und die Literaturkritik tragen dazu bei, daß bereits kanonisierte Autoren und Werke präsent gehalten bzw. neue eingeführt werden. Dabei dürfte sich der „Kernkanon" tradierter Autoren gegenüber dem „akuten Kanon" peripherer und zeitgenössischer Autoren, der als nicht so konsensträchtig ständig im Fluß ist und diskutiert wird (vgl. HEYDEBRAND 1994:5) als noch stabiler erweisen als in der Herkunftskultur, da der Tradierungs- und Etablierungsaufwand fremdkultureller ‚Bildungsgüter' größer und der Austausch zwischen den Tradierungsinstitutionen Schule/Hochschule und dem Literaturbetrieb einer anderen Dynamik unterworfen ist. Dem fachgermanistischen Kanon unter auslandskulturellen Bedingungen im besonderen kommt eine spezifische Orientierungsaufgabe zu: Er muß einerseits eine fachwissenschaftliche Verständigung innerhalb der Auslandsgermanistik ermöglichen und andererseits die An-

schlußfähigkeit gegenüber der Inlandsgermanistik garantieren, was ebenso für fachwissenschaftliche Methodologie und Forschungsansätze gilt, die bei aller auslandsgermanistischen Spezifik von Forschungsschwerpunkten unter den Vorzeichen der eigenen Wissenschaftskultur leicht Gefahr läuft, mit aktuellen Tendenzen nicht Schritt zu halten. Inwieweit dies überhaupt geboten ist, hängt vom Selbstverständnis als „Germanistik in Polen" oder „polnischer Germanistik", mithin der Auslegung der Orłowskischen These von der „doppelten Nabelschnur der Auslandsgermanistik" ab (vgl. KASZYŃSKI 1994:26f.). Unter inhaltlichem Aspekt hat sich in den letzten Jahrzehnten im Forschungskanon der polnischen Germanistik laut KASZYŃSKI (1994:34) eine Akzentverschiebung von älterer zu neuerer Literatur abgezeichnet. Methodologisch sehe ich in der Interpretationspraxis die Tendenz, Autoren vornehmlich in den Kategorien auszulegen, die in den Werken selbst schon angelegt sind, sie also nicht in andere Bezüge zu stellen oder gar ‚gegen den Strich' zu lesen. Diese ‚Autorenpflege' hat damit zu tun, daß eben die Autoren nicht wie in der Herkunftskultur von sich aus schon präsent sind, sondern präsent gehalten werden müssen, was eine eher affirmative Haltung den Werken gegenüber bedingt. Außerdem ist der auslandsgermanistische Literaturwissenschaftler um so mehr auch in Personalunion außeruniversitärer Literaturvermittler (Übersetzer, Herausgeber, Essayist) – und damit in stärkerem Maße dem Wertehorizont der literarischen Öffentlichkeit verpflichtet –, je größer die kulturräumliche Distanz zur Herkunftskultur ist; er kann also schlecht in der einen Rolle kritisch befragen, was er in der anderen einer breiteren Öffentlichkeit als wertvoll nahezubringen versucht.

Wie bereits oben erörtert, steht das Literaturstudium in der Auslandsgermanistik immer mehr oder weniger im Kontext der Erlernung der fremden Sprache („Fremd*sprachig*keit"), auch wenn dies curricular ganz unterschiedliche Formen annehmen kann. Dies ist kein Nachteil, sondern bedingt gerade die Spezifik der Beschäftigung mit fremdsprachlicher Literatur *in* der Fremdsprache, die das polnische Germanistikstudium gegenüber dem fremdphilologischen Unterricht in Deutschland kennzeichnet. Dieser die Vermittlungsbedingungen stark prägende Faktor (auf den Grawe in seinen Ausführungen nicht eingeht) verschärft mithin noch die Fremdsprachigkeit als Merkmal des Studiengegenstandes:

> Fremdsprachlicher Literaturunterricht rechtfertigt sich nur dadurch, daß er sich auch als Fremdsprachenunterricht begreift, ohne daß Literatur ausschließlich zum Sprechanlaß instrumentalisiert wird. Es geht nicht nur um „Literatur an sich", sondern auch um Literatur als Reflexion einer bestimmten kulturellen Perspektive – auch darum, daß Literatur Sprachwissen vermittelt, indem sie die

> Verwendung sprachlicher Mittel zum Bestandteil der Fragestellung macht. Zum Erwerb einer Fremdsprache als Kultursprache gehört die Beschäftigung mit der fremdsprachigen Literatur; das Verstehen fremdsprachiger Literatur wiederum kann nicht vom Spracherwerbsprozeß gelöst werden. (GLAAP 1995:150)[41]

Aus eben diesem Grund kann nicht das muttersprachliche germanistische Studium in der Bundesrepublik als Vergleichsfolie dienen, was bei den kontrastiven Überlegungen auf bildungstheoretisch/bildungspolitischer Ebene unter Ausblendung der spezifischen didaktischen Vermittlungsbedingungen noch möglich war. Man müßte also, um die Kommensurabilität zu gewährleisten, eine vergleichbare Fremdphilologie an der deutschen Universität, z.B. Anglistik, als Vergleichsmodell wählen. Dabei stellt sich jedoch ein weiteres strukturelles Problem. Der Unterricht in den fremdphilologischen Fächern verläuft dort überwiegend in der Muttersprache, ist also nicht wie in Polen *einsprachig*, wo es deutliche Folgen für das wissenschaftspropädeutische Niveau in den Lehrveranstaltungen hat.[42] Dieser Umstand sowie der Voraussetzungsstand der schulischen (gymnasialen) Ausbildung, was literarische Lektürekompetenz bereits in der Muttersprache sowie überhaupt das kognitiv-mentale Profil der Schulabsolventen bzw. Studierenden anbelangt, an den hochschuldidaktische Modelle realistischerweise in jedem Falle anknüpfen müssen, beeinträchtigen wiederum die Kommensurabilität.[43] Das heißt m.a.W.: Ein Vergleich universitärer Ausbildungsprofile greift zu kurz, wenn nicht die schulischen Ausbildungsprofile als deren unverzichtbare Voraussetzung mitreflektiert werden. So besteht zwischen beiden, was den Literaturbe-

[41] Vgl. ähnlich GRAWE (1980:370): „Literarische Texte müssen daher nicht nur dem sprachlichen Aufnahmevermögen des Studenten angepaßt sein, es spiegeln, aber auch stimulieren; sie müssen zudem so ausgewählt sein, daß sie beim Prozeß des Spracherwerbs selbst Funktionen wahrnehmen können."

[42] Die Problematik der *Einsprachigkeit* ist auch in der deutschen fremdsprachendidaktischen Diskussion umstritten; als einen prominenten Kritiker, der in der dogmatisch gehandhabten Einsprachigkeit einen wissenschaftlichen Niveauverlust sieht, vgl. WARNING (1979). – Vgl. zum Problem der Einsprachigkeit in der Forschung auch SAUERLAND (1994:22f.).

[43] Dieser Umstand wird häufig als Argument gebraucht: Das Niveau des Fachstudiums sei eben determiniert durch die Fremdsprachigkeit sowie durch den beschränkteren Voraussetzungsstand der Schulabsolventen. Nun stellen beide Faktoren überhaupt keine Behinderung dar, wenn der Lektürekanon und die didaktischen Strukturen seiner Vermittlung nur daraufhin konzipiert wären, anstatt fachwissenschaftlichen Strukturen und einem abstrakten Bildungsideal verpflichtet zu sein.

griff (kanonisches Bildungsgut) wie den Umgang mit Literatur und allgemeine Lernmentalität und -strukturen (stoff-, nicht fertigkeitsorientiertes Lernen) angeht, in Polen eher nur ein gradueller, kein qualitativer Unterschied.[44] Damit wäre schon der voruniversitäre Ausbildungsstand für beide Systeme nicht kommensurabel. Um das zu korrigieren, müßten sich literaturdidaktische Überlegungen nicht an hochschuldidaktischen Modellen für das deutsche Fremdphilologiestudium orientieren, sondern eher an literaturdidaktischen Modellen für den Fremdsprachenunterricht an Gymnasien, sofern diese einen einsprachigen Unterricht zugrundelegen. Zu entwickeln, wie das im einzelnen aussehen könnte, würde einen eigenen Aufsatz erfordern. Anregungen dazu könnten etwa die Beiträge des II. Eichstätter Kolloquiums zum Fremdsprachenunterricht 1981 geben (vgl. HUNFELD 1982).[45] Die Übertragung schulischer Unterrichtsmodelle, die mir bezüglich des kognitiv-mentalen Adressatenprofils in Polen gerechtfertigt erscheint, ist als eine Art regulativer Idee oder Korrektiv zu verstehen, das die Transformation der jetzigen Studienstruktur und der (literatur)didaktischen Praxis unter Berücksichtigung der auslandsgermanistischen Standortfaktoren leiten könnte.[46] Ihre Grenze hat sie freilich in der universitären Fachstruktur, die nicht beliebig verändert werden kann. Die Beschäftigung mit Literatur im Rahmen eines universitären Fachstudiums unterscheidet sich von der schulischen dadurch, daß sie natürlich in erster Linie Erkenntnisgegenstand ist, dem ihr Charakter als Erfahrungsgegenstand didaktisch nachgeordnet ist; ein Grundinteresse am Gegenstand muß in gewisser Weise für Studierende eines freigewählten Fachstudiums vorausgesetzt werden – im Unterschied zum obligatorischen Schulunterricht, der bei den Schülern allererst eine Motivation aufzubauen hat und den Ge-

[44] Diese Feststellung mag manchem als Vergröberung erscheinen; ich beziehe mich jedoch auf das gewachsene System und sehe von gegenwärtigen Reformtendenzen, die ich nicht zu überblicken vermag, in diesem Zusammenhang ab.

[45] Vgl. vor allem die Beiträge von SEEBER, FREESE und AHRENS (in: HUNFELD 1982) zu Aspekten wie Kanonbildung, Verwissenschaftlichung, dem Verhältnis von Literaturunterricht und Literaturstudium sowie dem „perspektivischen Lesen" (Ahrens) als einem fremdsprachenspezifischen Unterrichtsansatz. – Zu beachten ist freilich auch hier die gegenüber der polnischen Situation gegenläufige Problemlage: Ist in Deutschland die ‚Verwissenschaftlichung' der hochschuldidaktischen Ausbildung ein Problem für die spätere Unterrichtspraxis, so in Polen umgekehrt deren ‚Verschulung' ein Problem für die wissenschaftliche Ausbildung.

[46] Zum „universitäre[n] Organisationsrahmen, der von der Lektüreplanung nicht einfach übersprungen werden kann" vgl. im einzelnen GRAWE (1980:365f.).

genstand in anderer Perspektive behandelt (z.B. Berücksichtigung des lebensweltlichen Erfahrungskontextes der Schüler). Unter der Gegebenheit eines schulisch geprägten Universitätsstudiums unter fremdsprachigen Bedingungen und mit besonderen kognitiv-mentalen Voraussetzungen der Adressaten als Ergebnis der Schulausbildung allerdings, ist der Charakter von Literatur als Erfahrungsgegenstand stärker zu akzentuieren, ohne freilich den wissenschaftspropädeutischen bzw. wissenschaftlichen Anspruch aufzugeben.

Ob und inwieweit dem Bedingungsfaktor Fremdsprachlichkeit im Ausbildungsprofil Rechnung zu tragen ist, ist auch innerhalb der Diskussion in Polen kontrovers. Als Beispiel seien die diametral entgegengesetzten Positionen von SAUERLAND (1994) und WAWRZYNIAK (1994) genannt. Während Sauerland entschieden für die kulturenübergreifende Universalität der Wissenschaft plädiert und Konzepte, die für die Auslandsgermanistik einen anderen „Grundriß" und andere Funktionen vorsehen (vor allem aus der ‚Interkulturellen Germanistik'), ja überhaupt die Unterscheidung von ‚Binnen-' und ‚Auslandsgermanistik' rigoros zurückweist als mit dieser postulierten Universalität unvereinbar, tritt Wawrzyniak für eine Curriculumsplanung ein, die fertigkeitsorientiert den spezifischen Ausbildungszielen und späteren Tätigkeitsfeldern der polnischen Germanistikabsolventen Rechnung zu tragen versucht.[47] In diesen kontroversen Optionen zeichnet sich die Opposition ‚Bildung-' vs. ‚Ausbildung' ab, die auch die Bildungsdiskussion in Deutschland notorisch bestimmt. Mir scheint die ‚pragmatische' Option von Wawrzyniak (über die genauer zu reden wäre) nicht zuletzt angesichts des tatsächlichen Interessenprofils der Studierenden realistischer zu sein als Sauerlands ‚wissenschaftsidealistische' Position, die die spezifischen Standortbedingungen einer ausländischen Germanistik nicht reflektiert und über das Problem von Wissenschaftskulturen hinweggeht, indem sie einzig die Forschungsleistungen großer Einzelpersönlichkeiten wie Łempicki für die Übernationalität von Wissenschaft anzuführen vermag. Mit diesen Andeutungen zu einem weiterhin virulenten Problem der Bildungsplanung muß ich es in diesem Rahmen belassen und möchte noch einmal auf meine Leitfrage zurückkommen.

Die polnische Germanistik braucht einen Kanon – aber vor allem braucht sie eine nichtkanonische Literaturvermittlung. Ein erstrebenswertes germanistisches Bildungsprofil hat ein Lehrplan des „Deutschen Seminars der Universität Zürich" zu Beginn der 80er Jahre formuliert; er scheint mir auch für die polnischen Germanistikabsolventen übertragbar zu sein:

> Sie müssen nicht „alles" gelesen haben – das hat niemand – aber sie müssen die Fähigkeit haben, zu allem Literarischen, womit sie je konfrontiert werden, kurzfristig Zugang zu finden, es in seinem geschichtlichen Umfeld zu begreifen und zuletzt ein kritisches Urteil zu gewinnen. (zit. nach HEIN 1990:333)

[47] Am krassesten tritt der Gegensatz in der Frage der Sprachkompetenz als Bildungsziel zutage: Während SAUERLAND (1994:19) die Sprachkompetenz als Hauptanforderung für einen ausländischen Germanistikabsolventen als profanes Vorurteil abtut, ist sie für WAWRZYNIAK (1994:324f.) das „primäre Können".

Literatur

AHRENS, RÜDIGER (1982): *Die Relation von Text und Kontext als perspektivisches Lesen.* In: HUNFELD: 75-93.

ANWEILER, OSKAR (ed.) (1992): *Systemwandel im Bildungs- und Erziehungswesen in Mittel- und Osteuropa. (=Osteuropaforschung 31).* Berlin.

ARNOLD, HEINZ LUDWIG/ DETERING, HEINRICH (eds.) (1996): *Grundzüge der Literaturwissenschaft.* München.

BACHMAIER, PETER (1994): *Die neue „Umerziehung". Bildungspolitik in Mittel- und Osteuropa 1989-1994.* In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 23*:421-432.

CONRADY, KARL OTTO (1966): *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft.* Reinbek.

DISKUSSION DEUTSCH (1982, 1983): *„Kanondiskussion".* In: *Diskussion Deutsch 13/64; 14/71.*

FREESE, PETER (1982): *Literaturstudium und Literaturunterricht: Ergänzung oder Widerspruch?* In: HUNFELD: 63-74.

GEISSLER, ROLF (1982): *Arbeit am literarischen Kanon. Perspektiven der Bürgerlichkeit.* Paderborn.

GERMANISTENTREFFEN (1994): *Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland – Polen: 26.9.-30.9.1993. Dokumentation der Tagungsbeiträge.* Hg. vom DAAD. Bonn.

GLAAP, ALBERT-REINER ([3]1995): *Literaturdidaktik und literarisches Curriculum.* In: BAUSCH, KARL-RICHARD/CHRIST, HERBERT/KRUMM, HANS-JÜRGEN (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, 149-156.

GRAWE, CHRISTIAN (1980): *Der Lektürekanon der Germanistik als Fremdsprachendisziplin: Grundsätzliche und praktische Überlegungen.* In: WIERLACHER, ALOIS (ed.): *Fremdsprache Deutsch.* Bd. 2. *Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie.* München, 358-386.

GREINER, ULRICH (1997): *Die Krise der Germanistik – vorbei.* In: *Die Zeit,* Nr. 14, 28. März 1997, 45f.

– (1997a): *Bücher für das ganze Leben. Eine ZEIT-Umfrage: Brauchen wir einen neuen Literatur-Kanon?* In: *Die Zeit*, Nr. 21, 16. Mai 1997, 1.

GRIESE, SABINE et al. (1994): *Die Leseliste. Kommentierte Empfehlungen*. Stuttgart.

HEIN, JÜRGEN (1990): *Kanon-Diskussion in Literaturdidaktik und Öffentlichkeit. Eine Bestandsaufnahme*. In: KOCHAN, DETLEF C. (ed.): *Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht*. Amsterdam (=*Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik 30*), 311-346.

HEYDEBRAND, RENATE VON (1993): *Plenumsvortrag: Probleme des ‚Kanons' – Probleme der Kultur- und Bildungspolitik*. In: JANOTA: 3-22.

HÜPPAUF, BERND (1983): *Auf der Suche nach einem Ort für die Literaturgeschichte im Deutschunterricht*. In: BRAUN, PETER/KRALLMANN, DIETER (eds.): *Handbuch Deutschunterricht*. Bd. 2. *Literaturdidaktik*. Düsseldorf, 447-469.

HUNFELD, HANS (ed.) (1982): *Literaturwissenschaft – Literaturdidaktik – Literaturunterricht: Englisch. II. Eichstätter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht 1981*. Königstein/ Ts.

JANOTA, JOHANNES (ed.) (1993): *Germanistik, Deutschunterricht und Kulturpolitik. Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik. Vorträge des Augsburger Germanistentags 1991*. Bd. 4. Tübingen.

JAUSS, HANS ROBERT (1970): *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Frankfurt (M.).

KAROLAK, CZESŁAW (1994): *Möglichkeiten curricularer Planung im Germanistikstudium in Polen. Fragen der Deutschlehrerausbildung*. In: GERMANISTENTREFFEN: 13-318.

KASZYŃSKI, STEFAN H. (1994): *Germanistische Literaturwissenschaft in Polen. Tendenzen, Problemfelder, Methoden*. In: GERMANISTENTREFFEN: 25-36.

KOBYLIŃSKA, EWA/LAWATY, ANDREAS/STEPHAN, RÜDIGER (eds.) ([3]1993): *Deutsche und Polen. 100 Schlüsselbegriffe*. München.

LECKE, BODO (1988): *„Literarische Bildung": immer noch, nie mehr oder schon wieder?* In: OELLERS, NORBERT (ed.): *Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Vorträge des Germanistentages Berlin 1987*. Bd. 3. Tübingen, 129-145.

MEIER, ALBRECHT (1996): *Literaturgeschichtsschreibung*. In: ARNOLD/DETERING: 570-584.

MÜLLER-MICHAELS, HARRO (1986): *Aktualität oder Historizität? Zur Kontroverse über leitende Prinzipien der Kanonbildung*. In: SCHÖNE, ALBRECHT (ed.): *Akten des VII. Internationalen Germanisten-Kongresses Göttingen 1985*. Bd. 7. Tübingen, 216-225.

ORŁOWSKI, HUBERT (1987): *Die doppelte Nabelschnur fremdsprachlicher Germanistik*. In: WIERLACHER, ALOIS (ed.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*. München, 113-124.

– (1988): *Germanistik in Polen*. In: KNEIP, HEINZ/ORŁOWSKI, HUBERT (eds.): *Die Rezeption der polnischen Literatur im deutschsprachigen Raum und die der deutschsprachigen in Polen 1945-1985*. Darmstadt, 466-472.

SAUERLAND, KAROL (1994): *Die Rolle des Germanisten in einem nichtdeutschsprachigen Land*. In: GERMANISTENTREFFEN: 15-23.

SCHÖTTKER, DETLEV (1996): *Theorien der literarischen Rezeption. Rezeptionsästhetik, Rezeptionsforschung, Empirische Literaturwissenschaft*. In: ARNOLD/DETERING: 537-554.

SEEBER, HANS ULRICH (1982): *Legitimation, Kanonbildung, Verwissenschaftlichung. Thesen zum Literaturunterricht aus literaturwissenschaftlicher Perspektive*. In: HUNFELD: 35-45.

SEGEBRECHT, WULF ([2]1987): *Was sollen Germanisten lesen? Ein Vorschlag*. Bamberg.

WARNING, RAINER (1979): *Wider die Einsprachigkeit: Englische und französische Literatur im Kollegstufenunterricht*. In: MAINUSCH, HERBERT (ed.) (1979): *Literatur im Unterricht*. München, 348-359.

WAWRZYNIAK, ZDZISŁAW (1994): *Der offene Mensch im Geflecht der Beschränkungen. Zu Zielen und Wegen des Germanistikstudiums in Polen*. In: GERMANISTENTREFFEN: 319-326.

WEBER, ALBRECHT (1975): *Literaturgeschichte und Deutschunterricht*. In: SOWINSKI, BERNHARD (ed.): *Fachdidaktik Deutsch*. Köln, 328-335.

WECHSEL, KIRSTEN (1996): *Sozialgeschichtliche Zugänge*. In: ARNOLD/DETERING: 446-462.

WINKO, SIMONE (1996): *Literarische Wertung und Kanonbildung*. In: ARNOLD/DETERING: 585-600.

ZEIT-UMFRAGE (1997): *Der deutsche Literatur-Kanon. Was sollen Schüler lesen? Die ZEIT-Umfrage (1)*. In: *Die Zeit*, Nr. 21, 16. Mai 1997, 50f.