

# Literarhistorisches Verstehen auf Grundlage der Interdiskursanalyse fördern? Didaktische Überlegungen zum Text-Kontext-Problem

NATHALIE KÓNYA-JOBS

DOI: <http://doi.org/10.31577/WLS.2022.14.4.5>

## ERÖFFNENDE HINWEISE

In diesem Beitrag postuliere ich eine objektiv belegbare Krise der Literaturgeschichtsdidaktik bei gleichzeitig unverminderter Relevanz literarhistorischen Textverstehens in Schulen und Hochschulen und für die kulturelle Teilhabe in der Lebensspanne. Vor diesem Hintergrund prüfe ich verstehenstheoretisch und empirisch die Eignung der Interdiskursanalyse als alternative Grundlage einer Didaktik der Literaturgeschichte. Im Zuge dessen kommen die Pädagogik und die Geschichts- und Literaturwissenschaft als Bezugsdisziplinen einer historisch orientierten Literaturdidaktik mit ihren grundsätzlichen Einwänden gegen die (Inter-)Diskursanalyse zu Wort. Als fachdidaktische Herausforderungen diskursanalytischer Verfahren erörtere ich sodann das Text-Kontext-Problem und die Marginalisierung des Einzeltextes und löse sie in einem Kompromissvorschlag auf. Als Ergebnis stelle ich einen wissenschaftlich-interdiskursiven Zugriff der Literaturgeschichtsdidaktik in seinen Grundzügen vor und setzte diesen kritisch mit drei konkurrierenden Ansätzen in Beziehung. Die Basis für diese Ausführungen bildet das abgeschlossene Teilprojekt meiner laufenden Studie „Literarhistorisches Verstehen als Herausforderung der Deutschdidaktik“<sup>1</sup>. Im Rahmen eines Quasi-Laborexperiments mit Kölner Studienanfänger\*innen zu ihren literarhistorischen Verstehensprozessen konnte mittels eines psychometrischen Leistungstests zu demselben Primärtext (Schnitzler 1977; Schnitzler 2006a) und beurteilender Statistik die Frage beantwortet werden, ob der fachdidaktische Ansatz des Erwerbs literarhistorischen Orientierungswissens mit anschließender interdiskursiver Reflexion die Verstehens-Akte bei Lernenden in vergleichsweise höherem Maße fördert als andere erprobte Verfahren. Insofern die Rezeption der (Inter-)Diskursanalyse in der Literaturdidaktik bislang über vereinzelte und bereits länger zurückliegende Vorschläge (Kammler 2000a; 2000b; Brüggemann 2008; 2009) nicht hinausgekommen ist und eine empirische Untersuchung bisher gänzlich ausstand, wirkt der vorliegende Beitrag dieser Forschungslücke entgegen.

## LITERATURGESCHICHTSDIDAKTISCHE GRUNDLAGENFORSCHUNG UND DISKURSANALYSE

Für die Bundesrepublik Deutschland lassen sich als Belege für eine Krise der literaturgeschichtlichen Bildung die Ergebnisse von Schulvergleichsstudien anführen. In den Bereichen des kontextualisierten literarischen Textverständens mit Wissensbeständen der Literatur- und Kulturgeschichte fallen diese repräsentativen Testungen vergleichsweise am schwächsten aus (vgl. Nold — Willenberg 2007; Frederking et al. 2011; Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung 2006, 4–7). Auch den befragten Lehramtsstudierenden fällt die Anwendung literaturgeschichtlichen Wissens innerhalb der Kernbestände ihres Studiums ähnlich schwer wie den Schüler\*innen (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011; Bremerich-Vos 2019; Carl – Kónya-Jobs 2020).

Unterdessen lässt sich der Stellenwert literaturgeschichtlichen Wissens als Rahmenbedingung literarischer Textverständensprozesse unangefochten hoch taxieren. So finden sich Informationen zur Literaturgeschichte und ältere literarische Texte in großer Zahl in Lehrplänen, in Listen von Pflichtlektüren (vgl. Steinmetz 2012, 113–117; Brüggemann 2012, 275–276; Pieper et al. 2014), in Prüfungsvorgaben (vgl. Freudenberg 2012a), ferner in Lehrmitteln, Schülerhilfen und Handreichungen für den Literaturunterricht (vgl. Kepser – Abraham 2016, 58–60; Nutz 2012, 270) an Schulen und Hochschulen. Gleichzeitig beanstanden Literaturdidaktiker\*innen die Konzepte und Praktiken der Vermittlung von Literaturgeschichte und den Umgang mit Primärtexten der Tradition als nicht optimal. Das in der Schule erworbene Wissen über Literaturgeschichte sei passiv und für die problemorientierte Urteilsbildung dysfunktional (Nutz 2022, 331), heißt es. An anderer Stelle wird moniert, dass der Erwerb literaturgeschichtlichen Orientierungswissens die Schüler daran hindere, die Mehrdeutigkeit des einzelnen literarischen Textes wahrzunehmen (Fingerhut 2012, 289). Weiterhin wird gegen Literaturgeschichte als Unterrichtsgegenstand eingewandt, dass komplexe Zusammenhänge auf ein Überblickswissen reduziert werden, das zu selten mit der eigenen kritischen Textlektüre und mit individuellen Reflexions-, Bewertungs- und Verstehensprozessen verknüpft sei (Abraham – Rauch 2012, 336). Literaturgeschichtlicher Wissenssupport führe zum schematischen Anwenden von Vorwissen bei der Analyse und Interpretation konkreter Texte (Freudenberg 2012b; Spinner 2012, 58–60). Des Weiteren wurde von Literaturdidaktiker\*innen angeführt, dass die tradierten Denkmuster und Erzählmodelle der Periodisierung wie insbesondere das Rekonstruktionsmodell der Epoche literaturtheoretisch veraltet seien (Nutz 2012, 277). In (hoch-)schulischen Vermittlungsprozessen müssten demzufolge Alternativen zur Anlehnung an epistemisch obsolete Praktiken der Literaturgeschichtsschreibung gefunden und neue Wege der Literaturgeschichtsdidaktik beschritten werden.

Vor dem Hintergrund dieser Problemlage wird im Folgenden geprüft, ob und mit welcher Reichweite die (Inter-)Diskursanalyse als alternative Grundlage didaktischer Modellierungen für den Literaturgeschichtsunterricht dienen kann. Damit stellt sich der vorliegende Beitrag in die Reihe der Untersuchungen, die „nach den ‚weißen Flecken‘ in der Matrix [der] Foucaultrezeption [fragen]. [W]elches Potenzial steckt in

welchen der inzwischen vielfach angepassten foucaultschen Werkzeuge?“ (Kammerer – Parr 2007, 7), wenn man bereit ist „*mit* Foucault über Foucault hinaus[zu]gehe[n?]

“ (Parr 2014a, 205).

Mein erster Ansatzpunkt ist die historisierende Perspektive, die Foucault in seinen Arbeiten einnimmt, sein Bemühen um „eine Geschichte der verschiedenen Formen der Subjektivierung des Menschen in unserer Kultur“ (2001, 269). Foucault nutzt das Konstrukt Diskurs, das er als „durch und durch historisch: Fragment der Geschichte“ (1981, 170) bestimmt, als Ausgangspunkt für eine Analyse der Genealogie der Humanwissenschaften, zu denen auch die Literaturwissenschaft mit ihren spezifischen Ausschließungs-, Verknappungs- und Normalisierungstechniken und der Bildung von Diskursgesellschaften gehört (vgl. Morgenroth 2016, 141–143). Über domänen-spezifische „Prozeduren der Kontrolle und Einschränkung des Diskurses“ (Foucault 1977, 15) verfügt auch die Literaturdidaktik. Diese Prozeduren gehen nur teilweise in denen der Literaturwissenschaft auf (s. u.). Es ist gleichwohl in der Sicht beider Disziplinen möglich, Literatur als eine ästhetische Repräsentation von Prozessen und Praktiken sozialer Sinnproduktion zu bestimmen, deren Produktionsweise sozial- und kulturhistorisch verankert ist, sodass ein Wissenskontext der Sprache sowie des semiotischen Reservoirs rekonstruiert werden können. Sind die angeführten Prämissen gültig, so wäre dem multifaktoriellen Phänomen der Literaturgeschichte und ihrer Didaktik mit dem interdisziplinären Ansatz der (Inter-)Diskursanalyse näherzukommen. Die Literaturdidaktik als Ganze wäre künftig als zielgerichtete Formation diskursiver und nicht-diskursiver Kräfte zu analysieren, also als ein Dispositiv.

Ein zweiter Ansatzpunkt für mein Vorhaben ist die allgemeine didaktische Anschlussfähigkeit der Interdiskurstheorie. Kompensatorische Interdiskurse, wie die fiktionale Literatur, erlauben es, die ausdifferenzierten Spezialdiskurse der Wissensbereiche wieder zu re-integrieren und sind damit für die Verständigung innerhalb der Gesellschaft hoch relevant. Eine diskursive Praxis folgt in einer bestimmten Epoche einem spezifischen Set von beschreibbaren Regularitäten, was sie für jede Form der Geschichtsschreibung wichtig macht (vgl. Foucault 1981, 74; 272–273). Warum sollten die Literaturgeschichtsschreibung und deren unterrichtliche Vermittlung hier eine Ausnahme darstellen? Doch so einfach ist es nicht. Eine Literaturgeschichtsdidaktik auf Basis der Interdiskursanalyse sieht sich erheblichen Einwänden ausgesetzt, die um der wissenschaftstheoretischen Konsistenz' und der anwendungsorientierten Legitimitäts willen ausgeräumt werden müssen. Ich gehe deshalb zunächst auf Anfechtungen diskurstheoretischen Arbeitens aus der Pädagogik und Geschichtswissenschaft ein und widme mich anschließend ausführlicher denen aus der Literaturwissenschaft.

Das Problem der Foucaultrezeption der Pädagogik gilt auch für sämtliche Fachdidaktiken: „[W]ie kaum eine andere Disziplin ist die Pädagogik dem [...] Glauben an das starke autonome Subjekt aufs engste verhaftet, so dass die [Foucault pauschal zugeschriebene] Verabschiedung [des Subjekts] Status und Legitimationsgrundlage von Pädagogik und Erziehungswissenschaft insgesamt gefährdet“ (Ricken 2007, 158). Dem entgegneten Vertreter\*innen der Diskursanalyse in den Erziehungswissenschaften: „Die Diskurstheorie negiert [...] Agency keineswegs, aber sie gründet sie nicht

in einem selbstbewussten intentionalen Subjekt“ (Wrana et al. 2014, 231). Foucault eliminiert also nicht das Subjekt, sondern argumentiert dafür, die „Subjektvorstellung“ zu entlarven „als Effekt und Produkt spezifischer ‚Macht-Wissen-Komplexe‘ [die] das Subjekt erst produzieren“ um es „ihrem ‚Wahrheitsregime‘ [zu] unterwerfen“ (Dahlmanns 2008, 89). Foucaults Position sollte nicht als Angriff auf pädagogische Disziplinen schlechthin verstanden werden, sondern eröffnet für diese – auch für die Literaturdidaktik – neue Forschungsfragen, die die Verquickung von Subjektivation und Wissensregimen anvisieren können.

Das Projekt einer interdiskursiv operierenden Didaktik der Literaturgeschichte sollte auch die Bedenken der Geschichtswissenschaft gegen die *Archäologie des Wissens* nicht unreflektiert lassen, da sie Traditionen und Denkmuster sämtlicher diachron orientierter Forschungszweige berühren. Foucault wurde für seine Ablehnung von „Kausalitätsketten“, „die zu einem vermeintlichen Ursprung der Dinge führen“ und „klaren Abfolge[n] von eindeutig einander zugeordneten Ereignissen zu einem bestimmbaren Ziel“ (Martschukat 2014, 320) sowie für seine Prophezeiung vom Verschwinden des Menschen am Ende von *Ordnung der Dinge* von Geschichtswissenschaftlern bisweilen als „Antihistoriker“ (Maset 2007, 47) rezipiert. Hier hat ein Wahrnehmungswandel erst seit der Jahrtausendwende mit der „Hinwendung der Geschichtsschreibung zu den Kulturwissenschaften“ (Martschukat 2014, 321) stattgefunden. Zusammenfassend ist zu sagen, dass Foucault die Geschichtswissenschaft sogar zur zentralen Disziplin erhebt, die zeigen kann, „wie das Subjekt historisch als Subjekt entstanden und geformt worden ist und wie es nur innerhalb historisch-spezifischer, in Diskursen und Praktiken geformter Konfigurationen denken und handeln kann“ (Martschukat 2014, 326). Dieser Befund lässt sich auf den Gegenstand des literarischen Schreibens und Lesens als Technik kollektiver Sinnbildungs- und Selbstvergewisserungsbemühungen in zeittypischen Umwelten ausdehnen und trifft somit den Kern von Literaturgeschichtsschreibung und Literaturgeschichtsdidaktik. Dass sich die Literaturwissenschaft und ihre Didaktik mit einer (inter-)diskursanalytischen Wende neben neuen Forschungsperspektiven auch Reibungsverluste einhandelt und wie eine Literaturgeschichtsdidaktik in Anlehnung und Erweiterung der Interdiskursanalyse gleichwohl modelliert werden kann, soll im Folgenden mit dem Fokus auf das Text-Kontext-Problem gezeigt werden.

### **EINE EMPIRISCHE LITERATURGESCHICHTSDIDAKTIK AUF BASIS DER INTERDISKURSANALYSE IM LICHTE DES TEXT-KONTEXT-PROBLEMS**

Die empirische Literaturdidaktik kann nicht darauf verzichten, (zumindest schwach) normative Setzungen vorzunehmen. Dies betrifft die Modellierung ihrer zu untersuchenden Konstrukte (d. h. das theoretische Modell und das Messmodell zu einer fokussierten Fähigkeit), das Design ihrer Testinstrumente und die Datenauswertung und -interpretation. Eine Literaturdidaktik, für die es gleichzeitig keine Option ist, die Verbindung mit der Fachwissenschaft aufzugeben, die sich aber auch als grundständige Forschungsdisziplin versteht, steht zudem vor der Aufgabe, die literaturtheoretischen Implikationen ihrer Verfahrensweisen zu reflektieren.

Im Zusammenhang mit dem Ziel, die Interdiskursanalyse zur Förderung des literarhistorischen Verstehens heranzuziehen, ergeben sich daraus Voraussetzungen. Mit der Frage nach dem literarhistorischen Textverständnis bewegt man sich im Kern des philologischen „Text-Kontext-Problem[s]“. Darunter wird in der Literaturwissenschaft die „plausibl[e] Verbindung von literarischem Text und einem der zahlreichen, historisch möglichen Kontexten zum Zwecke des Verstehens bzw. der Bedeutungsrekonstruktion verstanden“ (Koppe – Winko 2007, 337).

Mit Kontext gemeint ist in diesem Sinn „eine *Bezugsgröße* eines Textes oder Textteils“ als „ein textexterner Sachverhalt, der mit dem Text in einem nachweislichen und relevanten *Zusammenhang* steht“ (Borkowski 2015, 40). Als relevant kann ein Kontext gelten, „wenn er, vereinfacht gesagt, zur Bedeutung beiträgt“ (40). Das heißt, „[a]us dem Kontext ergeben sich Annahmen, die einen Beitrag zum Bedeutungsaufbau [des literarischen Textes] leisten“ (41).

Neben textimmanenteren Operationen, die die Bildung von „Beziehung[en] von Textteilen zueinander“, also „lokale“ und „globale Kohärenzbildung“ (Thiele 2019, 15) umfassen, evozieren literarhistorische Artefakte in hohem Maße eine „texttranszendenten Perspektive“ (16) in Form der Kontextuierung von textspezifischem, domänenpezifischem und allgemeinem Kontextwissen. Verschiedene Literaturtheorien unterscheiden in unterschiedlichem Maße und auch in anderer Weise Texte von Kontexten und erlauben deren Verknüpfung oder nicht, und sie lassen auch in unterschiedlichem Maße die für die empirische literaturdidaktische Forschung notwendigen schwach normativen Aussagen über Textbedeutungen auf Gegenstandsbasis zu. In der Forschung der letzten Jahre (vgl. Mussil 2001; Strassen 2008; Borkowski 2015; Odendahl 2018; Thiele 2019) unterscheidet man akteursbezogene Literaturtheorien (Intentionalismus, Biographismus, Rezeptionsästhetik, Kognitive Literaturwissenschaft), also solche, die Leser und/oder Autoren zentral setzen, und dominant textwissenschaftliche bzw. nicht-akteursspezifische (darunter Strukturalismus, Literatursemiotik, Dekonstruktion oder New Criticism), also gegenstandsbezogene Literaturtheorien. Sehr vereinfacht ausgedrückt, lassen akteursbezogene Konzepte die Unterscheidung zwischen Texten und Kontexten zu, wohingegen textbezogene (nicht-akteursspezifische) Literaturtheorien sich dem ganz oder teilweise verweigern. Damit nicht genug. Leserorientierte Literaturtheorien betrachten die Bedeutung eines Textes primär als Resultat der Bedeutungszuweisung oder gar Bedeutungskonstruktion durch ideal gedachte (d.i. der sog. Modelleser) oder empirische Rezipienten (d. i. der Versuchsteilnehmer) und vermeiden forschenseitig Aussagen zur Bedeutung der literarischen Textbasis, die unabhängig von Rezeptionsprozessen (bzw. kommunikativen Prozessen, mentalen Repräsentationen) stehen. Textwissenschaftliche (d. h. nicht-akteursbezogene) Literaturtheorien wie der Strukturalismus oder die Literatursemiotik gehen hingegen davon aus, „dass die Bedeutung von Texten und damit auch die erforderlichen Kontexte ohne Rekurs auf pragmatische oder kognitive Aspekte bestimmt werden können“ (Borkowski 2015, 104) oder pointierter formuliert: bestimmt werden sollten. Als bedeutungsbestimmend werden hier textinterne Relationen und solche von Text zu Text(en) konzeptualisiert. Allerdings ist hier wiederum der Zugriff auf kommunikativ-leserseitig-pragmatische oder kogniti-

vistische Relationen nicht intendiert, da epistemologisch nur zeichentheoretisch beschreibbare Gegenstände in den Fokus geraten können.

Die empirische Literaturdidaktik sitzt literaturtheoretisch gleichsam zwischen den Stühlen. Die einen erlauben es ihr, plausibilisierbare Aussagen zur inneren Organisation und Bedeutung eines Textes vorzunehmen, die sie z. B. für die Konstruktion eines Verstehenstests benötigt, aber nicht, die Dimension der pragmatischen Bedeutungszuweisung von Schüler\*innen, Studierenden oder Lehrpersonen literaturtheoretisch zu integrieren. Die anderen lassen genau diese Aussagen über die Bedeutungszuweisungen von Leser\*innen zu, verweigern sich aber der Bestimmung der Textbasis außerhalb kommunikativer Zusammenhänge.

Wo lassen sich diskursanalytische Spielarten der Literaturtheorie – darunter die Interdiskursanalyse – in dem dargestellten Gefüge einpassen? Zeigen sie vielleicht sogar einen dritten Weg auf, der der Literaturdidaktik aus dem beschriebenen Dilemma heraushelfen kann? Um diese Fragen zu beantworten, befrage ich Foucaults Verhältnis zur Literatur und diskursanalytische Ansätze der Literaturwissenschaft, unter denen ich eingehender die Interdiskursanalyse betrachte. In seinen frühen Schriften zur Literatur entwickelt Foucault eine Literaturontologie, das Konzept eines Seins der Sprache jenseits ihrer Referenz- und Signifikationsfunktion. Das heißt für ihn, dass „die Sprache der Literatur eine subversive Funktion ausübe und dass sie der Raum sei, in dem die Auflösung der modernen Vernunftformen sich ereigne“ (Kónya-Jobs 2016, 200), das Subjekt also in der Sprache verschwinde. Die moderne Literatur ist nach dieser Auffassung ein „imaginärer Raum [...], den die Sprache mittels ihrer Selbstdreferenzialität öffnet und unaufhörlich fortschreibt“ (201) etwa durch Verdopplungen. Die Deontologisierung der Literatur und gleichzeitige Formierung der Diskursarchäologie ereignet sich in Foucaults Arbeiten zwischen dem Publizieren von *Die Ordnung der Dinge* (ersch. 1966) und *Archäologie des Wissens* (ersch. 1969). Foucaults Einschätzung der Literatur ändert sich nun radikal. In der Phase der Literaturontologie wird der Philosophie die moderne Literatur noch als unverwechselbar-eigener Gegendiskurs entgegengesetzt (freilich ohne den Diskursbegriff bereits entwickelt zu haben). Von nun an verliert die Literatur ihren privilegierten Status in seinem Denken:

Literatur ist hier [in der Wissensarchäologie] nur noch ein Effekt anderer Diskurse; ihr kommt kein Sonderstatus mehr zu. Diskurs bzw. Aussage, Ereignis und diskursive Formation nehmen nun die Position jenes subjektlosen Sprechens ein, die zuvor dem Literarischen zugeschrieben war. Nach der Archäologie spielen literarische Produkte kaum noch eine Rolle in Foucaults Werk [...]. (Preisinger – Delormas – Standke 2014, 130)

Hier wird offenbar die Logik der systematischen Trennung von Akteurs- und Textbezug in der Theoriediskussion unterlaufen: „[D]ie Vormachtstellung der kanonischen Literatur wird durch die Aufhebung der normativen Text-Kontext-Differenz relativier[t]“ (138). So versteht die Historische Diskursanalyse nach Klaus Michael Bogdal literarische Einzeltexte selbst als diskursive Ereignisse.

Für die Literaturwissenschaft [gleiches gilt für die Literaturdidaktik] eröffnet sich dadurch die Möglichkeit, auf „Kontexte“ zurückgreifen zu können, ohne die Werke sogleich in eine

zeitlich und bedeutungskonstitutiv nachgeordnete Position zu rücken. Mit dem Diskurs wird eine Einheit konstruiert, der keine Bedeutung vorausgeht, sondern die diese erst herstellt. (1999, 8)

Eine maximale Erweiterung sowohl des Diskurs- als auch des Kontextbegriffes mit dem Rückgriff auf eine alles umfassende Intertextualität nehmen kulturwissenschaftliche Ansätze der Literaturwissenschaft vor. Moritz Baßlers einschlägiger Versuch, den US-amerikanischen Ansatz des *New Historicism* im deutschsprachigen Raum populär zu machen und Foucault als dessen *spiritus rector* zu inszenieren, gipfelt darin, alle textexternen Gegebenheiten semiotisch bestimmen zu wollen: Der „Diskursbegriff ermöglicht [...] die Beschreibung von Intertextualität als Eigenschaft nicht nur eines Textes, sondern einer ganzen Kultur“ (1996, 15). Anders als die Historische Diskursanalyse der Literatur nach Bogdal und anderen, die mit ihrem Festhalten an der hermeneutischen Interpretation von Einzeltexten statt der Analyse übergreifender diskursiver Formationen „mit Foucaults theoretischen und methodischen Vorgaben kollidiert“ (Geisenhanslücke 2007, 75) und Baßlers „Berufung auf die Diskursanalyse ohne die methodischen Prämissen, die Foucault in seinen Arbeiten entwickelt hat“ (78), womit er gleichsam eine „Diskursanalyse ohne Diskurs“ (79) vorlegt, erweist sich der Ansatz der literarischen Interdiskursanalyse nach Jürgen Link, Ursula Link-Heer und Rolf Parr als der am weitesten elaborierte und mit den Prämissen der *Archäologie des Wissens* im höchsten Maße konsistente Ansatz der modernen Philologien. Jürgen Link stellt die These auf, dass „der literarische Diskurs struktural-funktional wie generativ [...] als auf spezifische Weise elaborierter Interdiskurs (bzw. genauer: als Elaboration interdiskursiver Elemente) begriffen werden kann“ (1988, 286). Für Link stehen im Zentrum dieses generativen Ansatzes (vgl. Link – Hörisch 1983, 10) die Produktionsgesetze der Sinngebungsverfahren, also die Regeln, nach denen literarische Texte seit dem 17. Jh. gebildet werden, sowie ihre Strukturen und Funktionen in verschiedenen historischen Kulturen. Literatur greift, da sie kein eigenes Thema und kein spezifisches Wissen hat, in besonderer Weise auf diskursübergreifende Elemente aus anderen gesellschaftlichen Praktiken zurück. Dies geschieht in zweifacher Hinsicht. Erstens extensiv, indem Literatur Wissen akkumuliert. Und zweitens intensiv, indem Literatur mehrdeutiges Diskursmaterial verwendet und damit die Ambivalenzen und vielfältigen semantischen Anschlussmöglichkeiten steigert. Literaturanalyse als Interdiskursanalyse hat daher die Aufgabe, die Entstehung literarischer Texte aus einem je historisch-spezifischen, diskursintegrativen Spiel nachzuzeichnen (vgl. Parr 2014a, 205). Diskursanalytische Varianten der Literaturwissenschaft heben also die Unterscheidung zwischen akteursbezogenen und nicht-akteursbezogenen Literaturtheorien und diesbezüglichen Logiken der Text-Kontext-Relation weitgehend auf. Der Begriff Diskurs bezeichnet lediglich die sprachliche Seite einer weiterreichenden diskursiven Praxis der Wissensproduktion. Interdiskursiv korrelieren Diskurse mit anderen Diskursen, sodass die literaturwissenschaftliche Unterscheidung von Text und Kontext ins Leere läuft. Innertextuelle Positionen und kommunikative Zuschreibungen gehören gleichermaßen zum „Diskurs als eine soziohistorisch kontextualisierte Praxis der Sinnproduktion“ (Angermüller 2014, 19). Subjekte – darunter auch Leser\*innen literarischer

Texte – sind zu den formativen diskursiven Elementen zu zählen und verfügen über „Spielräume“ im „Einnehmen unterschiedlicher diskursiver Positionen“ (Parr 2014b, 237). Dies kann der Literaturdidaktik aus dem angeführten Dilemma helfen, insofern sie Aussagen über Texte und über die Anschlusskommunikation von Leser\*innen theoretisch integrieren kann. Aber wie verhält es sich mit den (schwach) normativen Setzungen zur Bedeutung eines Textes, die die empirische Literaturdidaktik benötigt? Auch in diesem Punkt erweist sich die literarische (Inter-)Diskursanalyse überraschend anschlussfähig. Denn die „Diskursanalyse“ suspendiert nicht etwa das „Interpretationsspiel“ im Ganzen, sondern „ihre Aufgabe liegt darin, zu zeigen, dass die kommentierende Zuordnung von Bedeutung nicht Sache eines autonomen Subjekts ist, sondern der diskursiven Praktiken, die seine Rede ermöglichen“ (Kammler 2005, 47). In diesem Sinne forderte Jürgen Fohrmann bereits Ende der 1980er Jahre von der Literaturwissenschaft die „Neusituierung, nicht aber eine Beerdigung des Kommentarbegriffs“ (Fohrmann 1988, 246) innerhalb der Diskursanalyse.

Mit diesen Weichenstellungen eröffnet die Interdiskursanalyse der Literaturgeschichtsdidaktik gewichtige Möglichkeitsräume. Im Folgenden wird eine literaturdidaktische Intervention nach Maßgabe der Interdiskursanalyse in Grundzügen vorgestellt. Vor dem Hintergrund der oben stehenden literaturtheoretischen Ausführungen und einer empirischen Teilstudie zum literarhistorischen Verstehen von Studienanfänger\*innen des Lehramtes Deutsch (Kónya-Jobs in Vorb.) werden sodann Hypothesen dazu formuliert, worin die spezifischen Leistungen einer interdiskursiv orientierten Literaturgeschichtsdidaktik gegenüber anderen etablierten Verfahren liegen, die literaturtheoretisch in Widerspruch zu Interdiskursanalyse stehen.

## EINBLICKE IN DAS STUDIENDESIGN

Fördert ein fachdidaktischer Ansatz literarhistorische Verstehensakte im Vergleich in höherem Maße als die anderen untersuchten? Dieser Frage bin ich im Rahmen eines empirischen Versuchs mit Studienanfänger\*innen nachgegangen. Auf dem Prüfstand standen folgende vier Verfahren. Erstens das Entdeckende Lernen von Literaturgeschichte (vgl. Nutz 2012 u. a.), das fachwissenschaftlich der kulturwissenschaftlichen Wende (Bachmann-Medick 2010; Benthien 2002) der Neugermanistik in den 1990er Jahren verpflichtet ist und eine Nähe zur Dekonstruktion aufweist. Zweitens der interdiskursive Ansatz, der den Erwerb von allgemein- und literarhistorischem Orientierungswissen (vgl. u. a. Brüggemann 2009) und dessen interdiskursive Beurteilung (vgl. u. a. Brüggemann 2008, 2012; Kammler 2006) vorsieht. Drittens der Ansatz der Prototypikalität als Weg in die Literaturgeschichte (vgl. Janle 2015 u. a.), der dem Strukturalismus verpflichtet ist. Dieser Ansatz reduziert die Literaturgeschichte auf vier als prototypisch gesetzte Darstellungsmodi: idealistisch, realistisch, phantastisch und autoreferenziell. Und viertens das Verfahren Literaturgeschichte als Kulturgeschichte (vgl. Fingerhut 2013 u. a.), das sich an der Theorie des Kollektiven Gedächtnisses ausrichtet, Literatur primär als Medium der Erinnerungskultur betrachtet und die Denkfigur des Epochenumbruchs zentral setzt. Um herauszufinden, ob sich signifikante Unterschiede in den Effektstärken des Lernens mit diesen vier Ansätzen im Rahmen eines Leistungstestes zu demselben Primär-

text nachweisen lassen, musste ich zunächst ein vorläufiges Verstehensmodell für die Domäne entwickeln. Das didaktisch-theoretische Strukturmodell (Abb. 1) engt das Konstrukt Literarhistorisches Verstehen auf eine erlernbare kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition von Lernenden im Fach Deutsch ein.

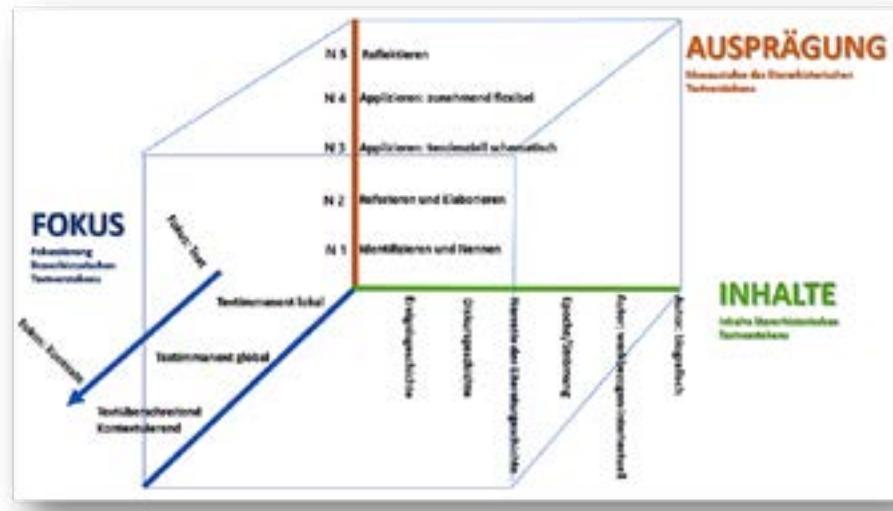


Abb.1 Modell des literarhistorischen Textverständnisses (Kónya-Jobs, in Vorb.)

Es umfasst das domänenspezifische Wissen, Können und Reflektieren bei der Auseinandersetzung mit Texten der literarischen Tradition und klammert – anders als eine Kompetenz – ausdrücklich die emotionalen, affektiven und sozialen Komponenten aus. Literarhistorisches Verstehen bezeichnet dementsprechend eine mündliche oder schriftliche Anschlussleistung eines/einer Rezipient\*in an die Lektüre eines literarischen Textes der Tradition. Die wesentlichen Indikatoren für das Vorhandensein eines literarhistorischen Verstehensprozesses sind mit aufsteigender Komplexität: das Identifizieren, Nennen und Elaborieren textimmanenter Strukturen auf lokaler und globaler Ebene, die Wiedergabe eines kohärenten Textsinns unter Einbezug der zentralen Elemente Handlung, Erzählposition und übergreifende Symbolik, die mit Blick auf die Textbasis begründete Auswahl und zunehmend flexible Applikation literarhistorisch-kontextuellen Vorwissens im Rahmen der Formulierung einer aufgabenbasierten Textdeutung und die Formulierung eines begründeten Urteils zum literarhistorischen Status des Textes. Das Verstehensmodell umfasst strukturanalytisch drei Dimensionen, die grafisch als drei Kanten eines Würfels dargestellt werden: Fokus, Inhalte und Ausprägung. Die Dimension des Fokus fragt danach, worauf die Aufmerksamkeit des Rezipienten gerichtet ist und erstreckt sich zwischen den Haltepunkten „textimmanent lokal“, „textimmanent global“ und „textüberschreitend kontextuierend“, wobei sowohl der ausschließliche Fokus auf den Text, ohne Kontextualisierungen, als auch der

ausschließliche Fokus auf Kontexte, ohne Textbezug, Nullstufen des literahistorischen Verstehens darstellen würden. Die Dimension der Inhalte richtet sich auf die die Frage nach dem „Was“, also dem spezifisch-inhaltlichen Aspekt der literarhistorischen Verstehensleistung in folgenden Kontextdimensionen: „Autor: biografisch“, „Autor: werkbezogen-intertextuell“, „Epoche/Strömung“, „Narrativ der Literaturgeschichte“, „Diskursgeschichte“ und „Ereignisgeschichte“. Die dritte Kante des Würfel-Modells bildet die Skala der Ausprägungen der literarhistorischen Verstehensleistung, mit der sich die Performanz der Versuchsteilnehmer\*innen auf fünf Ausprägungsniveaus verorten lässt. Das theoretische Modell wurde anschließend in ein Messmodell überführt und auf dieser Grundlage wurden Itembatterien für den konkreten Test konstruiert. Der Test bestand in der eingesetzten Fassung schließlich aus insgesamt drei Aufgabenblöcken in aufsteigender Komplexität zu den Fähigkeitsdimensionen Leseverstehen, Literarisches Verstehen und Literarhistorisches Verstehen mit insgesamt neun Aufgaben. Als Aufgabentypen waren Ankreuzaufgaben, darunter single choice und multiple choice, Auswahl-, Kommentierungs- und Ergänzungsaufgaben sowie situierte und nicht-situierter Freitextaufgaben für Kurzaufsätze vertreten, darunter auch eine im Wahlpflicht-Modus. 110 Personen im Ersten Studiensemester nahmen über drei Wochen hinweg an einem Schulungsexperiment im Umfang von sechs mal 90 Minuten teil. Die Intervention bestand aus vier getrennten Schulungsexperimenten, in denen derselbe literarische Text, nämlich Arthur Schnitzlers *Traumnovelle* (2006a; erstm. 1925/26) mit einem der vier oben genannten Ansätze erarbeitet wurde. Relevante Störfaktoren wurden während der Experimente ausgeschaltet oder parallelisiert. 88 Teilnehmer\*innen absolvierten im Anschluss an das Schulungsexperiment den für alle vier Gruppen identischen abschließenden Verstehenstest. Die Erhebung fand für alle Experimentalgruppen unter deckungsgleichen Rahmenbedingungen in einem digitalen Template am PC unter Aufsicht statt. Es wurde im Test eine Novelle Schnitzlers *Frühlingsnacht im Seziersaal. Phantasie* (1977; entst. 1880) als literarischer Referenztext eingesetzt, da diese Kürzesterzählung fast unbekannt und vergleichbar mit der *Traumnovelle* ist. Die Freitextantworten des Tests wurden mittels eines Kriterien orientierten Ratings von zwei unabhängigen Beurteilern auf der Grundlage eines Ratingmanuals mit Ankerbeispielen ausgewertet und so die Einschätzungen der qualitativen Daten in Zahlenwerte überführt. Die weitere Auswertung fand mit statistischen Verfahren zur Signifikanz- und Varianzanalyse statt, um den Test zu validieren und mögliche Effektstärkenunterschiede der Verfahren zu ermitteln. Die Nullhypothese besagte, dass der literaturgeschichtsdidaktische Ansatz in keinem systematischen Zusammenhang mit der Güte literarhistorischen Textverstehens steht (d. h.  $H_0$  = Die unabhängigen Variablen haben keinen Einfluss auf die abhängige Variable). Zur Prüfung der Alternativhypotesen (d. h.  $H_1$  und folgende = UV1-4 stehen in einem systematischen Zusammenhang mit der AV) wurden ein standardisierter Signifikanztest und Tests auf globale Effektstärkeunterschiede und solche auf Effekte auf Aufgabenebene ausgewählt.

## LITERATURGESCHICHTLICHES ORIENTIERUNGSWISSEN IN INTERDISKURSIVER APPLIKATION

Der interdiskursive Ansatz, den ich in Anlehnung an die weiter oben bereits zitierten einschlägigen fachwissenschaftlichen Publikationen von Link, Link-Heer und Parr sowie die fachdidaktischen Veröffentlichungen Brüggemanns modelliert habe, setzt mit der Vermittlung metakognitiver Kenntnisse an die Studierenden über vier verschiedene Varianten des wissenschaftsformigen Literaturgebrauchs ein. Dabei wird in einem stark vereinfachenden Drehkreuz-Modell die Hermeneutik als eher autororientiert, der Strukturalismus als dominant textzentriert, die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte als leserorientiert sowie die (Inter-)Diskursanalyse als neben dem Text auch an Kontexten orientiert vorgestellt. Daran schließen sich Erwerbssituationen von allgemein- und literarhistorischem Orientierungswissen zur Wiener Moderne an, die aus fachwissenschaftlichen Terminen, Ordnungskonzepten und Periodisierungsnarrativen zusammengesetzt sind. Anschließend werden der zeitgenössische Psychoanalysediskurs (Freud 2010; 2014; Schnitzler 1991; 2006b), der Sexualpathologie-Diskurs (Krafft-Ebing 2005) und der Weiblichkeits-, Männlichkeits- und Ehediskurs (Weininger 1997) anhand von Quellenmaterial von den Studierenden erschlossen. Sodann erhalten die Teilnehmer\*innen Gelegenheit, das dergestalt erworbene literarhistorische und diskursgeschichtliche Kontextwissen entlang thematischer Schwerpunkte des Primärtextes in interdiskursiven Applikationen zu nutzen und mehrfach kritische Wiederholungslektüren der Novelle vorzunehmen und zu diskutieren. Dergestalt werden die interdiskursiven Positionen der Novelle zu den oben genannten (para-)wissenschaftlichen Spezialdiskursen von den Lernenden im Rahmen intelligenter Anwendungssituationen bestimmt. Ungeachtet Foucaults Kritik am philologischen Kommentar, wird auch der Prozess der Kanonisierung des Schnitzler-Textes anhand der Rezeptionsgeschichte untersucht. Zentral ist die Rekonstruktion konfliktreicher Diskurskonstellationen der Kultur zur Entstehungszeit und deren Bewertung aus heutiger Sicht. Eine gewichtige Erweiterung des fachdidaktischen gegenüber dem fachwissenschaftlichen Ansatz der Interdiskursanalyse besteht darin, dass die Lernenden nicht einzelne elementarliterarische Analysen von Kollektivsymbolen vornehmen, sondern Literatur in ihrem Verhältnis zu einer übergreifenden Episteme um 1900 untersuchen. Der Einbezug von interdiskursivem, historischem (Kontext-)Wissen soll die jungen Leser\*innen dazu in den Stand setzen, flexibel, kritisch und problemorientiert-urteilsbildend über den Wandel gesellschaftlicher Subsysteme und (Wert-)Erwartungen (vgl. Brüggemann 2008, 492–493) im Medium der Literatur vergangener Zeiten nachzudenken. Methodisch erwies es sich in diesem Lernarrangement tatsächlich gleichermaßen als möglich, dem Einzeltext nahestehende Analyseverfahren anzuwenden und auch kontextuierend mit literarischen und nicht-literarischen Textgruppen zu arbeiten. Im Rahmen des Kriterien orientierten Ratings und der quantitativ-vergleichenden Auswertung der Ergebnisse, wurde schließlich überprüft, ob die didaktische Interdiskursanalyse — gemäß der einschlägigen fachdidaktischen Entwürfe – tatsächlich das unterrichtliche Prinzip rein textimmanenter Vieldeutigkeitslektüren brechen kann, weil sie historische Wissenselemente als Kontexte einbezieht und mit Primärtexten verknüpft, ohne die

Komplexität von Bedeutungszuschreibungen zu restringieren und pauschale Lektüreergebnisse bei den Lernenden zu provozieren.

## ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

Es liegen erste Ergebnisse der statistischen Auswertungen vor. Die Inter-Rater-Reliabilität aller Aufgaben ist nach dem Standardmaß Cohen's Kappa deutlich höher als .75, so dass eine sehr gute Übereinstimmung der Beurteilenden vorliegt. Die interne Konsistenz des Tests, also die Trennschärfe der Aufgaben, liegt mit dem Wert Cronbachs  $\alpha = .91$  im Maximalbereich. Die Reliabilität der Item-Skala ist so gut ausgeprägt, dass auch das Weglassen einzelner schwächerer Items – wie etwa der Ankreuzaufgaben – auf das Ganze des Tests gesehen keine Verbesserung mit sich bringen würde. Der Test misst also das, wofür er konstruiert wurde, nämlich als Hauptfaktor Teilsfähigkeiten des Literarhistorischen Verstehens und als Nebenfaktor einen kleineren Anteil Literarisches Verstehen, das mit ersterem erwartungsgemäß korreliert. Das basale Leseverstehen konnte hingegen von diesen im Fokus stehenden Fähigkeiten isoliert werden. Das Verstehens-Modell (Abb. 1) hat sich damit fast in Gänze bis auf Weiteres bestätigt. Erstmals konnte damit ein psychometrischer Test für Literarhistorisches Verstehen empirisch validiert werden.

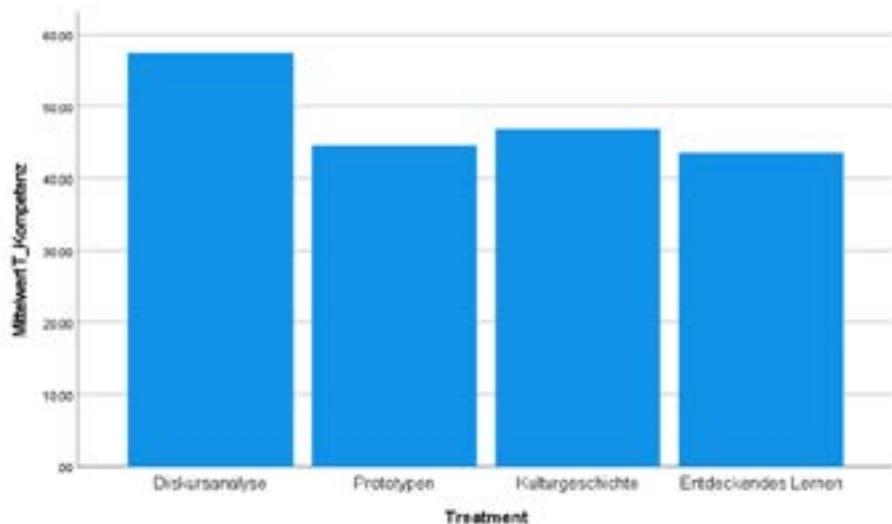


Abb. 2: Mittelwertabstand der Treatmentgruppen

Die oben stehende Grafik illustriert das Ergebnis des Vergleichs der vier Gruppen. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Nullhypothese gültig ist, liegt deutlich unter dem konventionellen Grenzwert von 0,05%, weshalb die Nullhypothese nicht aufrechterhalten werden konnte. Es ergeben sich insgesamt bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen. So zeigt sich ein deutlich höherer Mittelwert in der Gruppe, die Orientierungswissen erworben und in interdiskursiver Applikation und Reflexion wissenspoetisch genutzt hat, als in den anderen drei Gruppen, deren Mittel-

werte recht ähnlich sind. Der ermittelte Effektstärkenvorrang der Treatmentgruppe Orientierungswissen und Interdiskursanalyse (im Diagramm mit Diskursanalyse abgekürzt) bildet nach Cohen mit  $\eta^2 = .387$  einen großen Effekt.

## AUSBLICK UND FAZIT

Literahistorisches Verstehen ist modellierbar, operationalisierbar und messbar, damit ist es kompetenzförmig, aber keine Kompetenz, sondern eine Fähigkeitsdisposition, denn es ist deutlich gegenstands- und kontextabhängig. Um eine vollgültige Kompetenz zu sein, müsste das Literarhistorische Verstehen neben kognitiven auch affektive und soziale Aspekte umfassen und auf alle Gegenstände der Domäne übertragbar sein. Literahistorisches Verstehen dürfte sich nach dem jetzigen Erkenntnisstand nicht auf alle, doch auf zahlreiche ähnliche Gegenstände übertragen und in gegenstandsangemessener Form von fähigen Rezipient\*innen für weitere Lektürehandlungen adaptieren und mit Erkenntnisgewinn anwenden lassen. Zu klären sind diesbezüglich die Reproduzierbarkeit der Schulungsexperimente und des Tests im Kontext anderer Texte und Epochen. Die Ergebnisse müssen künftig daraufhin interpretiert werden, welche Aufgaben(-Typen) jeweils welche Teilbereiche des Literarhistorischen Verstehens messen. Die vier Ansätze sind sowohl von mir im Vorfeld der Experimentalphase theoretisch auf ihre Effektivität hin eingeschätzt worden, als auch bundesweit von Deutschlehrer\*innen beurteilt worden, denen im Rahmen meiner Befragungen Informationen zu den vier Ansätzen vorlagen. Der systematische Abgleich zwischen den theoretischen Ergebnissen, den qualitativen Interview-Daten und den Rating-Resultaten steht einstweilen noch aus. Die Resultate müssen genauer betrachtet werden für die literaturgeschichtsdidaktische Theoriebildung, curriculare Entwicklungen und das Design von Lehr-, Übungs- und Leistungsaufgaben z. B. in Bildungsmedien und im Prüfungswesen.

Was sagt das Experiment abseits der empirischen Perspektiven über die interdiskursanalytische Literaturgeschichtsdidaktik aus? Der ermittelte Vorrang des interdiskursiv-didaktischen Verfahrens für das Literarhistorische Verstehen legt nahe, dass das in den letzten Jahren an Schulen und Universitäten für obsolet erklärte erlernbare literaturspezifische (Vor-)Wissen besser doch nicht aufgegeben werden sollte, da es u. a. auch eine kognitive Voraussetzung für die Teilhabe an literarischer Kultur bildet. Konsensuelle literarhistorische Narrative und etablierte Termini und Konzepte wurden in diesem Verfahren nicht von vorn herein ausgeschlossen, wie dies für die drei anderen Ansätze zu konstatieren ist. Es ist anzunehmen, dass die didaktische Interdiskursanalyse die kognitiv-analytische Durchdringungstiefe der im Test vorgelegten Novellette deshalb beförderte, weil sie thematische Schwerpunkte und Interpretamente zu Diskussion stellen konnte und deren Konstruktion nicht der Lerngruppe selbst überließ. Die didaktische Interdiskursanalyse erwartet von Schüler\*innen und Studierenden nicht, Epochenkonzepte, literarhistorische Narrative und Interpretamente zu überwinden, die diese sich in ihrer Bildungsbiografie u. U. noch gar nicht angeeignet haben, sondern gibt ihnen diese Werkzeuge zur Prüfung der Tauglichkeit an die Hand. Mit Blick auf die schriftliche Anschlusskommunikation

der Forschungsteilnehmer\*innen fällt auf, dass sowohl eher textferne Ausführungen, in denen die ästhetische Funktion und der fiktionale Charakter des literarischen Textes zu Gunsten von dessen historisch-dokumentarischer Funktion marginalisiert ist, als auch rein textimmanente, kontextlos-ahistorische und lediglich an der eigenen Lebenswelt ausgerichtete Deutungsbemühungen im Anschluss an dieses Treatment vergleichsweise selten zu finden sind. Dies kann mit der Fähigkeit der Interdiskursanalyse zusammenhängen, Texte nicht systematisch von Kontexten trennen zu müssen und gleichzeitig textnahe Lektüre zu erlauben. Es ist für die Beantwortung der offenen Fragen notwendig, den literaturgeschichtsdidaktischen Ansatz in Anlehnung an die historisch-generative Interdiskursanalyse konzeptuell weiterzuentwickeln und formativ zu evaluieren.

## **ANMERKUNGEN**

- <sup>1</sup> Es handelt sich um eine Mixed-Methods-Studie der fachdidaktischen Grundlagenforschung. Ihr Ziel ist es, das Konstrukt Literarhistorisches Verstehen unter Einbezug theoretisch-konzeptueller und fachdidaktischer Parameter, curricularer Hilfsgrößen und lehrerseitigen Professionswissens theoretisch zu modellieren, experimentell herzustellen, empirisch zu messen und der Deutschdidaktik abgesicherte Ergebnisse für die künftige Optimierung literarhistorischen Lernens bereitzustellen. Die Herausforderung des literarhistorischen Verstehens wird dafür hinsichtlich der relevanten Einflussfaktoren des Deutschunterrichts in miteinander verzahnten Teilprojekten erforscht. Einige Ergebnisse des quantitativ-experimentellen Teilprojektes werden im vorliegenden Aufsatz in einen literaturtheoretischen Zusammenhang gestellt. Eine Buchpublikation der Ergebnisse der Gesamtstudie ist für Anfang 2024 geplant.
- <sup>2</sup> Für detaillierte Ausführungen und Begründungen zur Auswahl des Epochenkontextes, des Autors und zur Primärtextauswahl, zum Transfer der vier Ansätze in korrespondierende Treatments sowie für das Schulungsmaterial verweise ich auf die bevorstehende Veröffentlichung der Ergebnisse des Habilitationsprojektes, da ich an dieser Stelle auf die genannten Punkte nicht eingehen kann.
- <sup>3</sup> Das Design des fachdidaktischen Quasi-Laborexperiments bestand aus einer Einmalerhebung in Form einer Nachher-Messung, ohne Messwiederholung. Das Design ist multifaktoriell, da vier fachdidaktische Maßnahmen als Unabhängige Variablen enthalten sind. Das Design ist gleichzeitig univariat, da nur eine Abhängige Variable untersucht wird, nämlich das literarhistorische Verstehen. Es handelt sich des Weiteren um ein Between-Subjekt-Design, es werden also Gruppen verglichen, in denen je Proband nur ein Treatment stattgefunden hat.
- <sup>4</sup> Die Stichprobenziehung mischte die Zufallsauswahl mit einem Stichprobenplan. Die Einhaltung des Stichprobenplans wurde mit einem Fragebogen sichergestellt. Die soziometrischen Daten sind für die vier Lehramtsvarianten der Universität zu Köln als zweitgrößter lehramtsausbildender Einzelhochschule der Bundesrepublik Deutschland typisch ausgeprägt. 93% der Teilnehmer\*innen im Alter zwischen 18 und 19 Jahren waren im ersten Semester, der Rest im zweiten, niemand kannte im Vorfeld die *Traumnovelle*. Der Abgleich der Testergebnisse auf Korrelationen mit Zwischensubjektfaktoren (Alter, Lehramtsvariante, Abiturerwerb, sprachliche Herkunft etc.) war ohne Befund, die Experimentalgruppen können also als homogen angesehen werden. Gemäß bundesweiter Studierendenbefragungen und Evaluationen an der Hochschule kann die Stichprobe zudem gut die Grundgesamtheit repräsentieren. Der durchgeführte Prätest auf Leseverstehen- und Lesegeschwindigkeitstest war für alle Gruppen unauffällig.

## LITERATUR

- Abraham, Ulf – Marja Rauch. 2012. „Didaktik der Literaturgeschichte in Zeiten der Kompetenzorientierung.“ In *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*, hrsg. von Marja Rauch – Achim Geisenhanslücke, 331–348. Stuttgart: Reclam.
- Angermüller, Johannes. 2014. „Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umrisse eines interdisziplinären und internationalen Feldes.“ In *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Analysepraxis: Perspektiven auf Hochschuldiskurse*, hrsg. von Johannes Angermüller, 16–36. Bielefeld: transcript.
- Bachmann-Medick, Doris. 2010. *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch.
- Baßler, Moritz. 1996. „Einleitung.“ In *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*, hrsg. von Moritz Baßler – Stephen Greenblatt, 7–28. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.
- Benthien, Claudia. 2002. *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch.
- Bogdal, Klaus-Michael. 1999. *Historische Diskursanalyse der Literatur. Theorie, Arbeitsfelder, Analysen, Vermittlung*. Opladen – Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Borkowski, Jan. 2015. *Literatur und Kontext. Untersuchungen zu Text-Kontext-Problem aus textwissenschaftlicher Sicht*. Münster: Mentis.
- Bremerich-Vos, Albert. 2019. „Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen.“ *Didaktik Deutsch* 45: 47–63. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:21688>.
- Bremerich-Vos, Albert – Jutta Dämmer – Heiner Willenberg – Knut Schwippert. 2011. „Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch.“ In *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: erste Ergebnisse aus TEDS-LT*, hrsg. von Sigrid Blömeke et al., 47–76. Münster: Waxmann.
- Brüggemann, Jörn. 2008. *Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem. Eine Studie am Beispiel des Mittelalters*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brüggemann, Jörn. 2009. „Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz.“ *Didaktik Deutsch* 26: 12–30.
- Brüggemann, Jörn. 2012. „Inwiefern beeinflussen kulturhistorische Lernarrangements die Ausprägung von literarischer Verstehenskompetenz?“ In *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation*, hrsg. von Irene Pieper – Dorothee Wieser, 275–295. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Carl, Mark-Oliver – Nathalie Kónya-Jobs. 2020. „Literaturgeschichtliche Schemata von Lehramtsstudierenden. Eine phänomenologische Analyse angewandter Wissensstrukturen.“ In *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung*, hrsg. von Jörg Kilian – Nicole Masanek, 185–208. Berlin: Peter Lang.
- Dahlmanns, Claus. 2008. *Die Geschichte des modernen Subjekts. Michel Foucault und Norbert Elias im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, Hrsg. 2006. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Frankfurt am Main: Selbstverlag.
- Fingerhut, Karlheinz. 2012. „Didaktik der Literaturgeschichte.“ In *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*, hrsg. von Marja Rauch – Achim Geisenhanslücke, 284–300. Stuttgart: Reclam.
- Fingerhut, Karlheinz. 2013. „Literaturgeschichte – eine unaufgeräumte Baustelle der kompetenzorientierten Literaturdidaktik.“ In *Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp*, hrsg. von Daniela A. Frickel – Jan Boelmann, 79–103. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fohrmann, Jürgen. 1988. „Der Kommentar als diskursive Einheit der Wissenschaft.“ In *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*, hrsg. von Jürgen Fohrmann – Harro Müller, 244–257. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1977. *Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970*. Frankfurt am Main: Ullstein.

- Foucault, Michel. 1981. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2001. *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frederking, Volker – Christel Meier – Jörn Brüggemann – Volker Gerner – Marcus Friedrich. 2011. „Literarästhetische Verstehenskompetenz — theoretische Modellierung und empirische Erforschung.“ *Zeitschrift für Germanistik Neue Folge* 21, 1: 131–144.
- Freud, Sigmund. [1925] 2010. *Die Traumdeutung*. Hamburg: Nikol.
- Freud, Sigmund. 2014. *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und Neue Folge*. Hrsg. von Alexander Mitscherlich et al. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freudenberg, Ricarda. 2012a. „Wer mehr weiß, ist klar im Vorteil? Der Einfluss domänenpezifischen Vorwissens auf das Erschließen literarischer Texte.“ In *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation*, hrsg. von Irene Pieper – Dorothee Wieser, 259–273. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Freudenberg, Ricarda. 2012b. *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geisenhanslücke, Achim. 2007. „Foucault in der Literaturwissenschaft.“ In *Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme*, hrsg. von Clemens Kammler – Rolf Parr, 69–81. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren.
- Janle, Frank. 2015. *Prototypikalität als Weg in die Literaturgeschichte. Entwurf einer didaktischen Phänomenologie*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kammler, Clemens. 2000a. „Kann die Schule von den ‚Neuen Literaturtheorien‘ profitieren? Goethes ‚Faust‘ und die Diskursanalyse.“ In *Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug*, hrsg. von Jürgen Förster, 139–162. Kassel: Kassel University Press.
- Kammler, Clemens. 2000b. *Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kammler, Clemens. 2005. „Historische Diskursanalyse (Michel Foucault).“ In *Neue Literaturtheorien. Eine Einführung*, hrsg. von Klaus-Michael Bogdal, 32–56. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kammler, Clemens – Rolf Parr. 2007. „Einleitung.“ In *Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme*, hrsg. von Clemens Kammler – Rolf Parr, 7–8. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren.
- Kepser, Matthias – Ulf Abraham. 2016. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kónya-Jobs, Nathalie. 2016. *Räume in Günter Grass' Prosa*. Bielefeld: Aisthesis.
- Köppé, Tilmann – Simone Winko. 2007. „Theorien und Methoden der Literaturwissenschaft.“ In *Handbuch Literaturwissenschaft. Gegenstände – Konzepte – Institutionen. Bd. 2: Methoden und Theorien*, hrsg. von Thomas Anz, 285–371. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Krafft-Ebing, Richard von. [1886] 2005. *Psychopathia Sexualis. Mit besonderer Berücksichtigung der conträren Sexualempfindung. Eine klinisch-forensische Studie*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Link, Jürgen. 1988. „Literaturanalyse als Interdiskursanalyse. Am Beispiel des Ursprungs literarischer Symbolik in der Kollektivsymbolik.“ In *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*, hrsg. von Jürgen Fohrmann – Harro Müller, 284–307. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Link, Jürgen – Jochen Hörisch. 1983. *Elementare Literatur und generative Diskursanalyse*. München: Fink.
- Martschukat, Jürgen. 2014. „Geschichtswissenschaften.“ In *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, hrsg. von Clemens Kammler – Rolf Parr – Ulrich Johannes Schneider, 320–330. Stuttgart – Weimar: J. B. Metzler.
- Maset, Michael. 2007. „Foucault in der deutschen Geschichtswissenschaft.“ In *Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme*, hrsg. von Clemens Kammler – Rolf Parr, 45–68. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren.
- Morgenroth, Claas. 2016. *Literaturtheorie. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Mussil, Stephan. 2001. *Verstehen in der Literaturwissenschaft*. Heidelberg: Winter.
- Nold, Günter – Heiner Willenberg. 2007. „Lesefähigkeit.“ In *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*, hrsg. von Eckhard Klieme – Bärbel Beck, 23–41. Weinheim: Beltz.

- Nutz, Maximilian. 2002. „Epochenbilder in Schülerköpfen. Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion.“ *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 49, 3: 330–346.
- Nutz, Maximilian. 2012. „Historisches Verstehen durch Literaturgeschichte? Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit.“ In *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*, hrsg. von Marja Rauch – Achim Geisenhanslücke, 270–283. Stuttgart: Reclam.
- Odendahl, Johannes. 2018. *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang. DOI: <https://doi.org/10.3726/b14297>.
- Parr, Rolf. 2014a. „Interdiskurstheorie/Interdiskursanalyse.“ In *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, hrsg. von Clemens Kammler – Rolf Parr – Ulrich Johannes Schneider, 202–206. Stuttgart – Weimar: J. B. Metzler.
- Parr, Rolf. 2014b. „Diskurs.“ In *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, hrsg. von Clemens Kammler – Rolf Parr – Ulrich Johannes Schneider, 233–237. Stuttgart – Weimar: J. B. Metzler.
- Pieper, Irene – Thomas Zabka – Hans Lösener – Peter Merkel – Klaus Maiwald – Jürgen Rotschedl – Dorothee Wieser et al. 2014. „Was muss man kennen? Ein Länderbericht zur Obligatorik im Zentralabitur.“ *Didaktik Deutsch* 19, 37: 62–91. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:17153>.
- Preisinger, Alexander – Pascale Delormas – Jan Standke. 2014. „Diskursforschung in der Literaturwissenschaft.“ In *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Analysepraxis: Perspektiven auf Hochschuldiskurse*, hrsg. von Johannes Angermüller, 130–144. Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert. 2007. „Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivation. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults.“ In *Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme*, hrsg. von Clemens Kammler – Rolf Parr, 157–176. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren.
- Schnitzler, Arthur. 1977. „Frühlingsnacht im Seziersaal. Phantasie.“ In *Aus dem Nachlaß. Entworfenes und Verworfenes*, hrsg. von Harald Urbach, 7–11. Berlin: Fischer.
- Schnitzler, Arthur. 1991. *Medizinische Schriften*. Hrsg. von Horst Thomé. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.
- Schnitzler, Arthur. 2006a. *Traumnovelle*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.
- Schnitzler, Arthur. 2006b. „Schriften zur Psychoanalyse.“ In *Psychoanalyse in der literarischen Moderne. Eine Dokumentation. Band 1: Einleitung und Wiener Moderne*. Hermann Bahr, Hugo von Hofmannsthal, Arthur Schnitzler, Karl Kraus, hrsg. von Thomas Anz – Oliver Pfohlmann, 129–205. Marburg: LiteraturWissenschaft.
- Spinner, Kaspar H. 2012. „Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert.“ In *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation*, hrsg. von Irene Pieper – Dorothee Wieser, 53–69. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steinmetz, Michael. 2012. „Curriculares Wissen und literarisches Verstehen.“ In *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation*, hrsg. von Irene Pieper – Dorothee Wieser, 113–133. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Strasen, Sven. 2008. *Rezeptionstheorien. Literatur-, sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle*. Trier: WVT.
- Thiele, Johannes. 2019. *Kontextualisiertes Textverstehen im Literaturunterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Weininger, Otto. [1903] 1997. *Geschlecht und Charakter. Eine prinzipielle Untersuchung*. München: Matthes & Seitz.
- Wrana, Daniel – Marion Ott – Kerstin Jergus – Antje Langer – Sandra Koch. 2014. „Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft.“ In *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Analysepraxis: Perspektiven auf Hochschuldiskurse*, hrsg. von Johannes Angermüller, 224–238. Bielefeld: transcript.

Interdiscourse analysis. Literary theory. Didactics of literary history. German-language literature. Teacher training. Empirical teaching research.

In view of a crisis in literary history education in German-speaking schools and universities, which can also be proven with empirical findings, the article endeavors to examine interdiscourse analysis as an alternative basis for didactics of literary history. For this purpose, it critically discusses humanities and didactic objections to a literary-historical and literary-pedagogical recourse to interdiscourse analysis – including the relationship of the approach to the text-context-problem and the accusation of the marginalization of the individual text. As an interim result, the basic features of the knowledge-poetic-interdiscursive method of didactics of literary history are presented. The article then offers insights into the results of a large-scale empirical training experiment with student teachers, in which the interdiscursive approach was systematically compared with three established teaching methods with regard to effect sizes of literary-historical understanding. The findings allow conclusions to be drawn as to what extent a didactic approach to literary history based on historical-generative interdiscourse analysis can and should be further developed conceptually, evaluated formatively and established at secondary schools, universities and in teacher training.

---

Dr. Nathalie Kónya-Jobs  
Institut für deutsche Sprache und Literatur II  
Philosophische Fakultät  
Universität zu Köln  
Albertus-Magnus-Platz 1  
D-50923 Köln  
Deutschland  
[n.konya-jobs@uni-koeln.de](mailto:n.konya-jobs@uni-koeln.de)  
<https://orcid.org/0000-0002-7762-882X>