

digenwechsel“ zu verordnen. Kammlers Intention ist es, Möglichkeiten und Grenzen der Annäherung von aktuellen Literaturtheorien an die Unterrichtspraxis aufzuweisen und zu erörtern.

Der Autor sieht die Situation des Literaturunterrichts durch eine doppelte Krise bestimmt: die Krise der Interpretation und die Krise einer kanongeleiteten literarischen Bildung. Auf die Krise der Interpretation hat, wie eingangs schon angedeutet, zuerst die Rezeptionsästhetik geantwortet. Poststrukturalistische Literaturtheorien schließlich haben die Idee von in sich geschlossenen, intentionalen Text-Ganzen in Frage gestellt. – Die Krise der literarischen Bildung zeigt sich darin, dass die relativ homogenen Vorstellungen von literarischer Tradition, die sich in einem verbindlichen Lektüre-Kanon materialisierten, ihre Gültigkeit verloren haben. Es kommt darauf an, neue begründete Legitimationen für die Text-Auswahl zu gewinnen.

Kammler antwortet in seinem Buch genau auf diese beiden Herausforderungen einer zeitgemäßen Literaturdidaktik. Im ersten Teil des Bandes wird die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes poststrukturalistischer und dekonstruktivistischer „Werkzeuge im Literaturunterricht“ diskutiert. Im zweiten Teil werden Unterrichtsmodelle vorgestellt, bei denen einzelne dieser Werkzeuge zum Einsatz kommen: Diskurskritik am Beispiel von Goethes „Faust“, Dekonstruktion am Beispiel von Büchners „Woyzeck“, Intertextualität am Beispiel von Heinrich Manns „Der Untertan“ und Heiner Müllers „Das Eiserne Kreuz“. Im dritten Teil erörtert der Autor die diagnostische und prognostische Funktion von Gegenwartsliteratur. D. h., er fragt nach deren Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, indem er eine anscheinliche Reihe von Titeln vorstellt, die den didaktischen Prämissen entsprechen könnten.

Clemens Kammlers Buch handelt also nicht nur von „neuen Literaturtheorien“, sondern ebenso von „neuer Literatur“, deren Affinität zueinander allerdings auf der Hand liegt.

Der Leser wird wertvolle Anregungen aus beidem gewinnen: aus den Beispielen „neuer Lesarten“, die der Autor vorstellt, wie aus den Lektürevorschlägen, die er im Hinblick auf die Auswahl „neuer Literatur“ anbietet.

Bamberg/Göttingen

im Dezember 1999

Günter Lange  
Karl Schuster  
Werner Ziesenis

„Was ich geschrieben habe, sind keine Rezepte, weder für mich, noch für sonst jemand. Es sind bestenfalls Werkzeuge und Träume.“ (Michael Foucault)

## Vorwort

An Veröffentlichungen über die „Neuen Literaturtheorien“ herrscht inzwischen kein Mangel mehr (vgl. Bogdal 1997, Arnold / Detering 1996, S. 365–536). Vor allem die sogenannten poststrukturalistischen Ansätze waren in den vergangenen beiden Jahrzehnten Gegenstand heftiger Kontroversen. Zwar gibt es inzwischen einige Versuche, sie für den Literaturunterricht fruchtbar zu machen (vgl. Diskussion Deutsch 1990 (H. 116), Der Deutschunterricht 4/1993 und 6/1995 sowie Belgrad / Fingerhut 1998), doch stehen dem grundsätzliche Bedenken gegenüber. Nicht nur Studierende, sondern auch die Mehrheit der Unterrichtenden und sogar viele Deutschdidaktiker und -didaktikerinnen dürften ihre „Praxistauglichkeit“ eher in Zweifel ziehen. Zwischen dem Literaturunterricht, dessen Hauptaufgabe die Förderung der Lesekompetenz und Verstehensfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sei und einem Theoriensatz, der von der These ausgeht, „daß Verstehen nicht nur unwahrscheinlich, sondern prinzipiell unmöglich sei und jede Sinnfixierung ein autoritärer Akt“ (Hurrelmann 1998, S. 32), sehen sie kaum eine Vermittlungsmöglichkeit. Ihr zentrales und durchaus ernst zu nehmendes Argument lautet, daß die primäre Leseerfahrung nicht die Vieldeutigkeiten und Brüche, sondern den Sinn des ästhetischen Textes sucht:

Darauf zielt jede Lektüre eines Textes zunächst: zu verstehen, was da geschrieben steht, und nicht darauf, mißzuverstehen, nicht, nichts zu verstehen oder das Verstehen in eine Aporie von Widersprüchen zu treiben. Lesen geschieht nicht in der Erwartung, daß das ästhetische Sprachzeichen in einem unendlichen Spiel auf andere Sprachzeichen verweist. (Braungart 1996, S. 5)

Dieses hermeneutische Basistheorem deckt sich durchaus mit den Erfahrungen der Unterrichtspraxis. Auch SchülerInnen wollen in der Regel, sofern ihr Interesse nicht nur vordergründig, ihre Verstehensmotivation nicht nur extrinsisch ist, den Sinn des Textes für sich selbst herstellen. Unstrittig ist „daß man diese Erwartung nicht nur dulden, sondern auch fördern muß, daß die primäre, sinnorientierte Lektüererfahrung nicht nur ein defizitäres Durchgangsstadium des literarischen Lernprozesses, sondern vielmehr die Grundlage einer entwickelten literarischen Rezeptionskompetenz ist. Bestätigt wird das durch die literarische Sozialisationsforschung, die davon ausgeht, daß „dem Lesen ein Begehren nach Sinnhaftigkeit zugrunde(liegt), das bereits in seinen entwicklungsgeschichtlichen Vorgängern wie dem Vorgelesen-Bekommen, dem Erzählt-Bekommen, den ganz frühen Wort- und Lautspielen, vielleicht sogar in dem elementaren Lesen aus dem Gesicht des anderen wirksam ist und sich entfaltet“ (Rosebrock 1998, S. 64).

Aus der unbestrittenen Bedeutung der primären Leseerfahrung für den literarischen Rezeptionsprozeß folgt aber nicht zwangsläufig, daß man es bei ihr beläßt.

Im Gegenteil: Die Fähigkeit, Regeln und Grenzen zu reflektieren, von denen ausgehend und innerhalb derer sich die Zuschreibung und das dialogische Aushandeln von „Sinn“ vollzieht, ist ein Bestandteil literarischer Rezeptionskompetenz, jedenfalls sofern diese im Rahmen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung ausgebaut werden soll. Die hier dokumentierte Erprobung „Neuer Lesarten“ im Literaturunterricht ergab sich dennoch nicht aus dem abstrakten Bedürfnis, ein der aktuellen Wissenschaftskonjunktur conformes theoretisches Konzept für die Praxis zurechtzustutzen oder gar „die je neueste Textphilosophie abbilddidaktisch in die Schule zu projizieren“ (Harroldmann 1998, S. 31), sondern aus konkreten Lehr- und Lernsituationen, in denen sich Versuche einer Sinnfindung als fragwürdig erwiesen. Diese Fragwürdigkeit kommt nicht von ungefähr, sondern sie ist Ausdruck einer doppelten Krise, die den Literaturunterricht in immer stärkerem Maße tangiert:

Zum einen handelt es sich um eine Krise der Interpretation. Diese zeichnet sich in der literaturtheoretischen Entwicklung der letzten dreißig Jahre ab und ist auch an der Literaturdidaktik nicht spurlos vorbeigegangen. Durch die Rezeptionsästhetik wurde die konstitutive Rolle des Lesers im literarischen Prozeß entdeckt. Die konstruktivistische Literaturtheorie hat diese These dahingehend zugespitzt, daß es Texte nicht an sich, sondern nur für Subjekte, also in deren kognitivem Bereich gebe, die Frage nach ihrer „objektiven Bedeutung“ folglich sinnlos sei<sup>2</sup>. Poststrukturalistische Literaturtheorien schließlich haben die Idee vom in sich geschlossenen, intentionalen Text-Ganzen, die hermeneutische Begriffstrias Autor, Werk und Leser in Frage gestellt (vgl. Paefgen 1999, S. 114–116).

Dieser Krise korrespondiert eine zweite: die der literarischen Bildung. „Die gemeinschaftsbildende Kraft der Kultur“ (Gadamer 1945, zit. nach Bollenbeck 1996, S. 305) zeigte sich bis in die sechziger Jahre unter anderem an einem verbindlichen Kanon, an relativ homogenen Vorstellungen von literarischer Tradition. Heute hingegen kann man diese Kraft allenfalls in nostalgischen Beschwörungsformeln wiederaufleben lassen, nicht aber wiederherstellen. Die Rede vom Kunstwerk als „realer Präsenz bedeutungswollen Seins“ (Steiner 1997, S. 59), von „Überlieferung“, „Autorität“ und „Meistertum“ (Strauß 1993) wirkt verstaubt, weil dem bürgerlichen Bildungsideal, das hier restauriert werden soll, inzwischen eine hegemoniefähige kulturelle Basis fehlt. Das wissen Deutschlehrer seit langem.

Wenn die Idee einer „Selbstbildung aller“ (Bollenbeck 1996, S. 12) und der Beteiligung literarischer Bildung an deren Förderung dennoch nicht über Bord geworfen werden soll, so bedarf es auch in der Schule eines neuen Verhältnisses zum Gegenstand Literatur oder allgemeiner: zu jenem „Textaniversum, in welchem sich einzelne kulturelle Momente, also Texte, immer nur durch ihre Kontexte bzw. eine Fülle von Kontexten erschließen“ (Böhme / Scherpe 1996, S. 15). Daß dieses Uni-

<sup>2</sup> Zur Kritik an diesem Ansatz aus ökonomischer Sicht vgl. Belguid / Fingerhut 2006: „Der [Text] besitzt ... keine Selbstwert-Interpretationsvielfalt, auch ein Widerspruchpotential. Die kulturelle (symbolische) Aufladung ist nicht in beliebige Lesarten aufzulösen.“ (S. 4) In eine ähnliche Richtung argumentiert Zarka 1996, S. 4–23. Diese Auffassung teile ich.

versum ein riesiger Fundus für Lernprozesse ist, sei nicht abgestritten. Aber dieses Lernen läßt sich nicht auf Sinnfixierung und schon gar nicht auf die „divinatorische Lektüre (als) einen Akt von Freiheit“ (Frank 1986, S. 155) reduzieren. Weil es vielfältige Zugänge zur Literatur gibt – von der akribischen Textanalyse bis hin zur Inszenierung, zur handelnden Erprobung ästhetischer Verfahren, sollte man grundsätzlich skeptisch sein gegenüber allen Versuchen, dem Literaturunterricht Paradigmenwechsel zu verordnen. Nicht einer neuen „Theorie“, einem geschlossenen literaturpädagogischen Denksystem wird hier deshalb das Wort geredet, sondern es werden einzelne Experimente an konkreten Unterrichtsgegenständen und -situationen vorgestellt und reflektiert. Wie jeder Diskurs, so ist auch der des Literaturlehrers „Bastler“, nicht „Ingenieur“. Er kann seine didaktischen Entwürfe nicht aus einem Stück, aus dem sicheren Fundus einer einzigen, der einzigen Theorie erzeugen, sondern ist gezwungen, seine Werkzeuge „einer mehr oder weniger kohärenten oder zerfallenen Überlieferung“ zu entnehmen (Derrida 1972, S. 431).

Drei dieser Werkzeuge, die – neben hermeneutischen Theoremen und dem aus einem modernen Literaturunterricht nicht mehr wegzudenkenden Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung – für die hier vorgestellten Reflexionen und Experimente nützlich waren, sind Dekonstruktion, Diskursanalyse und Genealogie. Während die Dekonstruktion – als „zweite Lektüre“ – den Blick für das Heterogene, nicht auf den eigenen, „primären“ Sinnentwurf Reduzierbare am Text schärfen und somit verdeutlichen kann, daß Lernen im Umgang mit Texten ein nicht – oder zumindest nicht leichtfertig – abschließbarer Prozeß ist, bricht die Diskursanalyse mit einem Begriff von Tradition, der die Krise des Gegenstandes Literatur in der Gegenwartskultur ignoriert und damit seiner weiteren Marginalisierung nur zuarbeitet. Wie die Untersuchung von intertextuellen Bezügen, die einen Text mit anderen verbinden, erforscht sie die historischen Kontexte und Konstitutionsbedingungen, die das Textgewebe durchziehen. Genealogie – im Sinne Foucaults – ist schließlich der Versuch, die „Geschichte der verschiedenen Verfahren zu schreiben, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (Foucault o. Jg., S. 14). Am Schreiben dieser Geschichte gegenwärtiger Subjektivität ist die ästhetische Literatur maßgeblich beteiligt.

Während der erste Teil dieses Bandes die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes poststrukturalistischer Werkzeuge im Literaturunterricht diskutiert, werden im zweiten Teil Unterrichtsmodelle vorgestellt, bei denen einzelne dieser Werkzeuge zum Einsatz kommen: Diskurskritik (am Beispiel von Goethes „Faust“), Dekonstruktion (am Beispiel von Büchners „Woyzeck“) und die Untersuchung intertextueller Bezüge (am Beispiel von Heinrich Manns „Der Untertan“ und Heiner Müllers „Das Eiserne Kreuz“). In dem Aufsatz über Kafkas „Vor dem Gesetz“ werden Deutungsansätze unterschiedlicher literaturtheoretischer Herkunft im Blick auf ihre Verwend- und Kombinierbarkeit im Unterricht miteinander verglichen. Der dritte Teil enthält Aufsätze zur Gegenwartsliteratur, die in unterschiedlicher Weise auf poststrukturalistische Denkansätze rekurrieren.

Die hier versammelten Texte sind zum Teil Originalbeiträge, zum Teil überarbeitete Fassungen von Studien, die bereits andernorts publiziert wurden. An ihrem Zustandekommen waren viele Freunde und Kollegen, beteiligt, denen ich an dieser Stelle danken möchte – ebenso wie den Schülerinnen und Schülern der Gymnasien in Hattingen, Gütersloh und Castrop-Rauxel und den Studentinnen und Studenten der Universitäten Essen und Bielefeld. Bedanken möchte ich mich auch bei Frauke Lies, Carsten Amorge und Astrid Pilar, die an der technischen Erstellung des Manuskriptes mitgewirkt haben, bei den Herausgebern der Reihe „Deutschdidaktik aktuell“ für die redaktionelle Beratung und geduldiges Korrekturlesen sowie beim Schneider Verlag in Baltmannsweiler für die sorgfältige Arbeit bei der Drucklegung. Besonderen Dank schulde ich meiner Frau, Petra Goohs-Kammler, die mir immer wieder entscheidende Denkanstöße und Lektüretips gegeben hat.

Dezember 1999

Clemens Kammler



netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)



netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)

In diesem Band werden Möglichkeiten einer Annäherung von aktuellen Literaturtheorien – insbesondere den sogenannten poststrukturalistischen Ansätzen – und Deutschunterricht theoretisch erörtert und praktisch erprobt. Dabei geht es nicht um simple „Abbilddidaktik“, sondern um den Versuch, die Relevanz, aber auch die Grenzen der einzelnen theoretischen Konzepte (u. a. Hermeneutik, Dekonstruktion, Diskursanalyse) an konkreten unterrichtspraktischen Beispielen darzustellen.

Im ersten Teil des Bandes wird die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes poststrukturalistischer und dekonstruktivistischer Werkzeuge im Literaturunterricht diskutiert. Im zweiten Teil werden Unterrichtsmodelle vorgestellt, bei denen einzelne dieser Werkzeuge zum Einsatz kommen: Diskurskritik am Beispiel von Goethes „Faust“, Dekonstruktion am Beispiel von Büchners „Woyzeck“, intertextueller Bezüge am Beispiel von Heinrich Manns „Der Untertan“ und Heiner Müllers „Das Eisenkreuz“. Der dritte Teil enthält Aufsätze zur Gegenwartsliteratur, die in unterschiedlicher Weise auf poststrukturalistische Denkansätze rekurrieren.

#### Zum Autor

Clemens Kammler, geb. 1952, ist Professor für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Universität Bielefeld. Von 1980–1996 war er Lehrer an verschiedenen Schulen in Nordrhein-Westfalen.

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Clemens Kammler · Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis





## **II** **Arbeit an Kanon-Texten**

netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)



netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)

## Diskurskritische Unterrichtsvorschläge zu Goethes „Faust“

„Daß ein Abiturient den ‚Faust‘ kennt, ist heute die große Ausnahme.“

(Manfred Lauffs, 1982)

„Kein deutscher Abiturient ohne ‚Faust‘ – Kenntnis!“

(Roman Herzog, 1997)

„Jeder Abiturient sollte den ‚Faust I‘ kennen. Now and forever.“

(Harald Schmidt, 1997)

### 1 Goethes „Faust“ als Schullektüre

Auch wenn immerhin eine der oben zitierten Aussagen unter Ironieverdacht steht: 250 Jahre nach seiner Geburt ist Goethe immer noch Deutschlands Schulklassiker Nr. 1.<sup>1</sup> Bei der 1997 durchgeführten „Zeit“-Umfrage zum Thema „Was sollen Schüler lesen?“<sup>2</sup> distanzierte er die Konkurrenz um Längen. In der Frage nach dem „Klassiker unter den Klassikern“ war man sich ebenfalls weitgehend einig: „Natürlich Goethes ‚Faust‘“ (Edzard Reuter). Eine Abstimmung unter führenden Politikern würde vermutlich mit einem Rekordergebnis enden: „Unverzichtbar“ sei der „Faust“ in der Schule (Ex-Bildungsminister Jürgen Rüttgers, CDU), „in jedem Fall“ müsse er gelesen werden (Peter Gauweiler, CSU), „das Faustische muß sein im Deutschunterricht“ (Bundestagsvizepräsidentin Antje Vollmer, Bündnis 90/Die Grünen), so lauten die Urteile. Und die Begründungen dieser und anderer Prominenter sprechen für sich: Goethes Drama sei „der mit Abstand wirkungsmächtigste Text unserer klassischen Literaturepoche“ (Siegfried Unseld), das „Schlüsselwerk zum Verständnis der nachfolgenden deutschen Literatur“ (Jürgen Rüttgers), „ein Nationaldenkmal“ (Eric J. Hobsbawm), seine Titelfigur stelle „wie es Ernst Bloch ausdrückt, ‚das höchste Exempel des utopischen Menschen‘ dar“ (Walter Hinderer), nirgendwo könne man besser als an ihr jene Zerrissenheit kennenlernen, die in jedem, auch in Dir, steckt“ (Edzard Reuter).

Von der „Antiquiertheit“ des Klassikers Goethe redet heute niemand mehr. Während die Germanistik den „Mythos des ‚Faustischen‘“ mittlerweile verabschiedet (hat), kurzschlüssig harmonisierenden Deutungen (...) der Atem ausgegangen (ist)<sup>3</sup> (Dahnke 1999, S. 60), scheint der öffentliche Bildungsdiskurs den Mythos zu

<sup>1</sup> Zur schulisches Goethe-Rezeption (vgl. Leppmann 1982, erw. Aufl. 1982, Götter 1992 und Jasper 1998, S. 146–151). Während Götter im Rückgriff auf Leppmanns Untersuchung des Zeitraums von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts konstatiert: „Der Anteil Goethes am gesamten Literaturunterricht nimmt zur Gegenwart deutlich ab“ (S. 198), heißt es bei Jasper: „Jämmer dem jedoch, wenn in Deutschland die kulturelle Identität bedroht scheint, und damit das stagspielte Verhältnis zur Überlieferung professionalisiert wird, erinnert man sich an die bewährten Lehrstrategien der Klassik. Auch das Jahr 1999 bedingt eine solche Zäsur.“ (Jasper 1998, S. 137)

<sup>2</sup> Die im folgenden Absatz zitierten Aussagen über den „Faust“ als zu konsumierende Schullektüre wurden in Rahmen dieser Umfrage veröffentlicht (vgl. „Der deutsche Literaturkanon“ 1997).



rehabilitieren: als leeren Mythos, als Projektionsfläche für beliebige Muster kultureller und nationaler Identifikation.

Sicher: Würde ein Lehrer, der in seinem Unterricht den „Faust“ behandeln will, seinen Schülern die hohen Erwartungen an diesen Text, die in den oben zitierten Aussagen zum Ausdruck kommen, im Vorfeld seines Unterrichts austreiben, so wäre dies motivationsschädigend und somit unklug. Doch die Wiederbelebung des „in Deutschland überkommene(n) Verhältnis(es) von Goethe, Faust und Klassik“ (Jasper 1998, S. 154), die „Verabsolutierung von Goethes Weltbild und Dichtungsbegriff“ (ebd.) kann ebensowenig Ziel des Unterrichts sein wie undifferenzierte Ideologiekritik alten Schlags:

Es gibt wohl kaum eine andere deutsche Dichtung, die so sehr in ihrem Fortleben bei den späteren Generationen dem Mißverständnis und Mißbrauch ausgesetzt gewesen wäre wie der Goethesche „Faust“. (...) Es hat seinen Grund (...) in der unreflektierten Zustimmung und Verehrung, die Faust als Identifikationsfigur in einem ganzen Volk gefunden hat, in der andachtsvollen Selbstbespiegelung, in dem anmaßenden Wunschtraum des deutschen Bildungsbürgertums, in dieser Dichtung von seinem eigenen, tiefen, des göttlichen Wohlwollens sicheren Wissen ergriffen zu werden. Generationen von jungen Menschen haben seit 1870/71 schon in der Schule erfahren, daß die Deutschen nun einmal „Faustische Menschen“ seien und daß der irrationale Drang des übermenschlichen Magiers auch in ihnen stecke und ihr Bestes ausmache und daß, 'wer immer strebend sich bemüht' – gleichgültig was er anrichten mag –, erlöst werden könne und am Ende gerechtfertigt dastehen würde. (Schrumpf 1981, S. 87)

Wer fordert, den „Faust“ in der Schule zu behandeln, sollte sich zu dieser Geschichte verhalten, auch und gerade in Zeiten, in denen man dem „Gipfelwerk des Olympiers“ (Jansen 1999, S. 2) wieder seine „angemessene Stellung“ einräumen will. Von Oswald Spengler über Adolf Hitler bis hin zu Walter Ulbricht haben Deutsche den Mythos „Faust“ für ihre mehr oder weniger fragwürdigen Zwecke zu instrumentalisieren versucht, die Titelfigur „zur exemplarischen Identifikationsfigur der erreichten eigenen Perfektibilität“ stilisiert (Schrumpf 1981, S. 123). Und es hat den Anschein, als seien wir auch in der Gegenwart – nach dem vielbeschworenen „Ende der Ideologien“ – nicht davor gefeit, die „dauerhafte Groteske der Mißverständnisse“ (Vitz 1991, S. 125) der deutschen „Faust“-Rezeption im heutigen Deutschunterricht fortzusetzen. Ein Deutschlehrer berichtet:

Als ich vor wenigen Jahren in einem Deutschleistungskurs meiner Schule den „Faust“ besprach, lief zufällig zeitkonform das gleiche Programm in einem Paralleleistungskurs der Nachbarschule. Da zwischen den Kursteilnehmern haben wie drüben gute private Kontakte bestanden, wurde ich ständig mit den meist diametral entgegengesetzten Ergebnissen meiner Kollegin von drüben konfrontiert; hatten die Schüler(-innen) bei mir erarbeitet, daß Fausts Versuch, Gretchen aus dem Kerker zu befreien, Alibi charakter habe, Ausdruck eines kompensierenden Gewissensdrucks sei, so hatten die drüben gelernt, Faust stehe in dieser Szene 'auf dem Höhepunkt seiner Humanität'. (Vitz 1991, S. 119)

An minutiös ausgearbeiteten Lehrerhandreichungen zu Goethes „Faust“ mangelt es nicht (vgl. u. a.: Eversberg 1985; Nawrath 1998; Sudau 1998; Waldherr 1999)<sup>2</sup>. Da sie eine Fülle brauchbarer Anregungen enthalten, erschien es mir überflüssig, ihnen einen weiteren didaktischen Gesamtentwurf hinzuzufügen<sup>3</sup>. In diesem Beitrag geht es vielmehr um eine Frage, die meines Erachtens in der didaktischen „Faust“-Literatur bislang nur eine geringe Rolle gespielt hat: Wie kann man sich im Unterricht aus einem „Spiel der Interpretationen“, dessen Signatur die Beliebigkeit ist, verabschieden, wie das Problem der Interpretation, das die Grundlage für all die Mythisierungen, Verzerrungen, Vereinnahmungen und Verwerfungen des „Faust“ ist, selbst zum Thema machen?

## 2 „Genealogie“ und „Kritik“: zwei diskursanalytische Zugänge zum „Faust“

Um dieses Thema wissenschaftlich angemessen zu behandeln, müßte man einen schwierigen Weg gehen: Man hätte die Entstehungsgeschichte des Dramas zu studieren, seine historischen Möglichkeitsbedingungen philologisch zu untersuchen und die Prozesse der „Auslegung“ dieses Textes im Kontext unterschiedlicher Erkenntnis- und Machtkonstellationen innerhalb der Rezeptionsgeschichte zu behandeln. Ein solches Vorhaben mutet für die Schule allzu komplex an. Deshalb wird zu fragen sein, wie es hier wenigstens ansatzweise umgesetzt werden kann.

Ein Text wie Goethes „Faust“ enthält ein ganzes System von Bezügen auf andere Texte. Man denke an die Verweise, die allein im „Prolog im Himmel“ vorkommen: auf die mittelalterlichen Mysterienspiele, auf Homers Epen, auf das Buch Hiob, auf das philosophische Denken der Antike und der Neuzeit (vgl. Schöne 1994, S. 162–178). Dadurch ist er eingebunden in Diskurse<sup>4</sup>, d. h. in Denk- und Redemuster, Ordnungen und Regeln, die sich unabhängig vom Bewußtsein des Autors rekonstruieren lassen: den mittelalterlichen Diskurs vom menschlichen Leben als „Spiel auf der großen Bühne der Welt“, dessen Zuschauer und Richter Gott ist, den antiken Diskurs des „Götterhimmels“, in dem sich die Menschenwelt reflektiert usw. In seiner Schrift „Die Ordnung des Diskurses“ geht Michel Foucault von der These aus, daß „in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich

<sup>2</sup> Insbesondere auf Ralf Sudaus material- und ideareiche Darstellung beziehe ich mich in diesem Beitrag des Drama.

<sup>3</sup> Ebensovienig geht es um einen interpretatorischen Gesamtentwurf. Entsprechend können und müssen zahlreiche Aspekte des Dramas (u. a. die gesamte Großhandlung) hier ausgeklammert bleiben.

<sup>4</sup> Eine theoretische Diskussion über das Verhältnis der Diskursanalyse zu konkurrierenden Ansätzen in der Literaturwissenschaft kann an dieser Stelle ebensowenig geführt werden wie die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen diskurshistorischen Ansätzen, die im Anschluß an Foucault entwickelt wurden. Festhalten läßt allerdings, daß sich die historische Diskursanalyse von herkömmlichen sozialgeschichtlichen Konzepten innerhalb der Literaturwissenschaft besonders unterscheidet, als für letztere Geschichte eine von kulturellen Konstruktionen unabhängige Wirklichkeit darstellt und die solche „erkannt“ werden kann, während erstere davon ausgeht, daß „Wirklichkeit“ und „Geschichte“ „immer nur über kulturelle Auffassungen“, d. h. Texte, Artefakte usw. – in der Sprache Foucaults: diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken – zugänglich ist (vgl. Witzel 1996, S. 47f.).