

Thomas Kronschläger; Nadine Lordick

Was Studierende über Klassiker schreiben

Eine hochschuldidaktische Reflexion der Kommentare zur Braunschweiger Ringvorlesung

DOI: <https://doi.org/10.25716/amad-85485>

Aufsatz in einem Sammelband | Article in an edited volume, 2023, (2022)



Empfohlene Zitierweise | Suggested Citation:

Thomas Kronschläger; Nadine Lordick, Was Studierende über Klassiker schreiben, in: Klassiker der Frühen Neuzeit, hrsg. von Regina Toepfer unter Mitarbeit von Nadine Lordick (Spolia Berolinensa 43), Hildesheim 2022, 503-517. DOI: <https://doi.org/10.25716/amad-85485>.



hebis.



BAYERISCHE
AKADEMIE
DER
WISSENSCHAFTEN



HEIDELBERGER AKADEMIE
DER WISSENSCHAFTEN
Akademie der Wissenschaften
des Landes Baden-Württemberg



Sächsische Akademie
der Wissenschaften zu Leipzig

Thomas Kronschläger und Nadine Lordick

Was Studierende über Klassiker schreiben

*Eine hochschuldidaktische Reflexion der
Kommentare zur Braunschweiger Ringvorlesung*

Eine Vorlesung ist eine Vorlesung ist eine Vorlesung. Der Name dieses traditionellen universitären Lehrformats geht auf eine Zeit zurück, in der Bücher nicht oder nicht ausreichend zur Verfügung standen und Lehrende daher vorlasen. Natürlich ist diese Praxis heute nur mehr höchst selten anzutreffen: Nicht nur sind Bücher leistbarer geworden, der Anspruch hat sich dahin geändert, in Vorlesungen Wissen nicht nur zu ‚vertönen‘, sondern neues, selbst erarbeitetes Wissen zu präsentieren. Unverändert werden Vorlesungen bis heute jedoch als unidirektionales Wissensvermittlungsformat aufgefasst. Im Rahmen der Braunschweiger Ringvorlesung, deren Beiträge in diesem Band publiziert werden, haben wir uns als Mitarbeiter*innen des Instituts immer wieder die Frage gestellt, was das Wesen einer solchen Veranstaltung ist und was das Potenzial dieses Formats sein könnte. Denn die Frage: ‚Was macht ein Werk zum Klassiker?‘ haben in dieser Ringvorlesung nicht nur die Vortragenden und Mitarbeiter*innen, sondern ebenso die Studierenden diskutiert, die ihre Gedanken schriftlich in Form von Forenbeiträgen festhielten. Durch diese Beiträge sehen wir nun die Möglichkeit, das Wissen, das zirkuliert und nicht unidirektional ist, auszuwerten und dadurch neue Perspektiven zu gewinnen. Dieser Ansatz verspricht Impulse nicht nur

für die hochschuldidaktische Forschung, sondern auch für die universitäre Lehrpraxis.

Basierend auf den Forumsbeiträgen möchten wir hier darstellen, welche Inhalte die Studierenden aus dem Angebot an Deutungen zum Thema ‚Klassiker der Frühen Neuzeit‘ aufgegriffen und weitergedacht haben. Dies soll nicht dazu dienen, die Studierenden oder die Vortragenden zu evaluieren. Vielmehr kann aus den Beiträgen abgelesen werden, welche Inhalte in dieser sehr vielfältigen Ringvorlesung aus hochschuldidaktischer Perspektive als zentral angesehen werden können und welche zusätzlichen Impulse die Beiträge der Studierenden für die Diskussion gegeben haben. Der Fokus unserer Untersuchung liegt dabei nicht auf den Prozessen der Wissensaneignung oder -konstruktion, sondern auf den Vorstellungen, die Studierende in Auseinandersetzung mit den Inhalten der Vorlesung mit dem Begriff der ‚Klassiker‘ verbinden.

1. Wissenserwerb von Studierenden – Voraussetzungen unserer Analyse

Die soziale Interaktionsform von Vorlesungen wird in der Regel als unidirektional wahrgenommen: Am Podium spricht eine Person, im Hörsaal hört ein Publikum zu. Insofern entsteht der Eindruck, dass das Wissen in einer Vorlesung nicht primär in Interaktion generiert wird.¹ Auch wenn Fragen im Anschluss an den Vortrag zugelassen werden, wird dennoch der*die Vortragende als die hauptsächlich wissensvermittelnde Instanz betrachtet. Es entsteht der Eindruck, dass das Wissen, das die Vortragenden dem Publikum präsentieren, in einem einfachen Transferprozess auf die Studierenden übertragen wird.²

¹ In der Lehr-Lern-Forschung spricht man hier z.B. vom *Sage on the Stage*, vgl. Alison King: *From Sage on the Stage to Guide on the Side*. In: *College Teaching* 41/1 (1993), S.30–35.

² Beim Modell des einfachen Wissenstransfers von den Lehrenden auf die Lernenden spricht man heute vom ‚Nürnberger Trichter‘. Dieser Begriff geht auf ein Poetiklehrbuch des Nürnberger Dichters Georg Philipp Harsdörffer zurück (‚Poetischer Trichter/ Die Teutsche Dicht- und Reimkunst/ ohne Behuf der Lateinischen Sprache/ in VI Stunden einzugiessen.‘ Nürnberg: Wolfgang Endter 1647) und wird bis heute scherzhaft (und nicht immer dem tatsächlichen Anliegen des Verfassers gerecht) für das Konzept verwendet, dass Wissen den Lernenden ‚eingetrichtert‘ wird. Der ‚Nürnberger Trichter‘ ist damit als Begriff zu einem ty-

Dies widerspricht jedoch Grundsätzen lerntheoretischer Forschung. Moderne Lerntheorien stützen sich bei der Modellierung von Wissenserwerb auf konstruktivistische Ansätze: Jedes Individuum konstruiert sich selbst eine eigene Wirklichkeit; somit wird auch Wissen, das dem Individuum ‚vermittelt wird‘, nicht einfach als mentales Abbild im Gedächtnis repliziert, sondern es entsteht in einem Konstruktionsprozess, bei dem es in schon vorhandenes Wissen integriert werden muss.³ Wie dieses Wissen angeordnet wird, mit welchem anderen Wissen es verknüpft wird usw., kann individuell höchst unterschiedlich sein. Horst Siebert verweist darauf, dass auch eine soziale Komponente elementarer Bestandteil des Wissenserwerbs ist. Er hält fest, dass unsere Konstrukte – unser Wissen – in gesellschaftlichen Zusammenhängen entstehen und durch sie verändert werden.⁴

In einer Vorlesung kommt in der Regel nur eine Person zu Wort – der*die Vortragende – und das ko-konstruierte Wissen der Studierenden, das im Rahmen des Vortrags entsteht, wird nicht unmittelbar sichtbar.⁵ In der Braunschweiger Ringvorlesung wurde den Studierenden jedoch durch das veränderte Format ermöglicht, ihre eigenen Gedanken zu den Vorträgen sprachlich festzuhalten. Dabei ging es nicht nur um die Rekonstruktion der Inhalte des gehörten Vortrags, sondern auch um die Weiterentwicklung und Diskussion. Die Studierenden waren dazu aufgefordert, ihre Teilnahme durch das Verfassen von mindestens zwei Onlinebeiträgen auf der Lernplattform Stud.IP in einem Forum nachzuweisen. Die Aufgabe lautete, bis zum Ende des Semesters zwei Beiträge zu verfassen, in denen die Vorträge kommentiert, inhaltliche Fragen gestellt sowie eigene Eindrücke und/oder Leseerfahrungen geschildert

pischen pädagogischen Denkmodell geworden, so dass sich in gewissem Sinne auch hier von einem frühneuzeitlichen ‚Klassiker‘ sprechen lässt.

³ Vgl. Horst Siebert: *Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. Frankfurt a.M. 1998 (DIE: Materialien für Erwachsenenbildung 14), S. 62–65.

⁴ Siebert: *Konstruktivismus* (Anm. 3), S. 32–34; vgl. auch Freydis Vogel u. Frank Fischer: *Computerunterstütztes kollaboratives Lernen*. In: Helmut Niegemann u. Armin Weinberger (Hgg.): *Lernen mit Bildungstechnologien*. Berlin 2018, S. 2–24, hier S. 6–8 (‚Lernen als soziale Ko-Konstruktion‘).

⁵ Die Abfrage von Wissen im Rahmen von Vorlesungen findet in der Regel in zeitlichem Abstand und aufgrund der hohen Teilnehmendenzahlen standardisiert, z. B. mit einer Abschlussklausur, statt.

werden konnten. Explizit wurde auch darauf hingewiesen, dass man sich auf die Beiträge der Kommiliton*innen beziehen könne.

Diese Aufgabenstellung band also neben den Vortragenden und der Veranstaltungsleiterin noch eine weitere Akteur*innengruppe in die Diskussion um die übergreifende Fragestellung der Ringvorlesung ein. Durch einführende Worte vor dem Vortrag verknüpfte die leitende Professorin Regina Toepfer die einzelnen Vorträge inhaltlich miteinander und referierte dabei auch Positionen von Studierenden, die sie den Forenbeiträgen entnahm. Im Vordergrund standen dabei die Fragestellungen, die auch in diesem Sammelband diskutiert werden: Wie wird ein Werk zum ‚Klassiker‘ und welche Rolle spielen dabei Machtkonstellationen, Wirtschaft, gesellschaftliche Dispositive, Poetik oder literarische Qualität? Inwiefern die Studierenden diese Diskussion um die ‚Klassiker der Frühen Neuzeit‘ aufgriffen und weiterführten und welches Wissen sich in ihren Beiträgen widerspiegelt, möchten wir in diesem Beitrag zeigen.

Insgesamt beläuft sich das untersuchte Material auf 37 Beiträge von unterschiedlicher Länge, die sich in 16 Unterforen gliedern.⁶ Die Strukturierung des Forums war den Studierenden überlassen. Diese richteten sich bei der Eröffnung neuer Unterforen in erster Linie nach den Vorträgen. So gab es zu jedem Vortrag in der Regel ein Unterforum; zu einem der Vorträge wurden drei Unterforen eingerichtet, zu zwei Veranstaltungen gab es kein eigenes Unterforum, die entsprechenden Vorträge wurden aber in anderen Unterforen diskutiert. Es gab außerdem zwei allgemeine Unterforen (‚Was macht ein Werk zu einem Klassiker?‘ und ‚Zusammenfassung der Ringvorlesung‘).

Die Beiträge der Studierenden beinhalteten sowohl Feedback zu den Vorträgen als auch inhaltliche Kommentierungen zur jeweiligen Sitzung. Dies fand eher unstrukturiert statt, was mit der offenen Aufgabenstellung zusammenhängen könnte. Des Weiteren fiel auf, dass die Beiträge oft die Form von Statements annahmen und es weniger zu längeren Diskussionen kam, in de-

⁶ Auf das Forum hatten nur Studierende und Lehrende der Ringvorlesung Zugriff, es war also nicht öffentlich zugänglich. Vor der Betrachtung der Beiträge für diese Untersuchung wurden die Namen geschwärzt und die Reihenfolge neu nummeriert, so dass der Rückschluss auf Klarnamen von Studierenden ausgeschlossen ist.

nen vorherige Beiträge einbezogen wurden, weshalb wir im Folgenden einen Fokus auf die einzelnen Beiträge und nicht auf die Gesprächsdynamik legen.

Bei der inhaltlichen Untersuchung der Beiträge steht für uns die Frage, welches Wissen über ‚Klassiker‘ von den Studierenden verhandelt wird, im Vordergrund: Zunächst gehen wir auf den Begriff ‚Klassiker‘ ein, d. h. darauf, *wofür* dieser Begriff verwendet und *in welchen Kontexten* er gebraucht wird. Um die Ergebnisse der Wissenskonstruktion als solche erkennen zu können, haben wir ein qualitatives Verfahren angewandt, das an Reiner Kellers Programm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse angelehnt ist.⁷ Diese Perspektive auf Diskurse ermöglicht einen Fokus auf die Wissenskonstruktion der einzelnen Akteur*innengruppen. Die Menge an Material ist zwar gering, jedoch handelt es sich dabei um einen Spezialdiskurs, der durch seine Überschaubarkeit einen idealen Rahmen für eine explorative Auseinandersetzung mit Fragen der Wissensverarbeitung in Vorlesungen bietet. Während in der Forschung zur gemeinsamen Wissenskonstruktion auf Basis von Foren meist der Fokus auf methodologischen und theoretischen Fragen zum Wissenserwerb durch Argumentation liegt,⁸ geht es uns hier um einen inhaltlichen Blick auf den in diesem Semester prominentesten Wissensdiskurs ‚Was macht einen ‚Klassiker‘ aus?‘.

2. Klassikerbegriff und Klassikerdefinitionsansätze – Ergebnisse der studentischen Diskussion

Dass die Frage nach dem ‚Klassiker‘-Begriff von den Hörer*innen in der Ringvorlesung als zentral wahrgenommen wurde, verdankt sich auch der Tat-

⁷ Vgl. Reiner Keller: *Analysing Discourse. An Approach From the Sociology of Knowledge*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6/3 (2005), S. 223–242 und ausführlicher ders. u. Inga Truschkat (Hgg.): *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*. Heidelberg 2013.

⁸ Vgl. Frank Fischer: *Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte*. In: *Forschungsberichte des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der LMU Nr. 142* (2001), S. 3–4, 15–19. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/250/> (Zugriff: 27.03.2020); zur Diskussion um Argumentation als Kompetenz und als Prozess im Wissenserwerb vgl. auch Selma Leitão: *The Potential of Argument in Knowledge Building*. In: *Human Development* 43 (2000), S. 332–360.

sache, dass am Anfang und am Ende jeder Sitzung auf diese Frage verwiesen wurde. Dies spiegelt sich in den Beiträgen des Forums wider. Häufig wird die Frage von den Studierenden ganz explizit aufgegriffen: „Was macht einen Klassiker aus und wer bestimmt denn überhaupt einen Klassiker?“ oder „Was macht ein literarisches Werk also zu einem Klassiker?“⁹ Auch Zweifel am und die Diskussion um den Status eines Werks als ‚Klassiker‘ werden häufig in Form von Fragen formuliert, z. B.: „Reicht die Vielfalt der Werke, seine [Hans Sachs’] langjährige Rezeption und auch die sieben Punkte über die Bedeutung seiner Werke aus, um als Klassiker zu gelten?“ Diese Fragen werden oft direkt beantwortet: „Meiner Meinung nach ja“. Bei der Frage nach dem Klassikerbegriff selbst wird die Definition oft als ‚schwer‘ oder ‚schwierig‘ bezeichnet („Diese Frage ist meiner Meinung nach sehr schwer zu beantworten [...]“). Eine Reihe von Konzepten, die in den Vorträgen angeregt wurden, wurde von den Studierenden aufgegriffen und diskutiert, die sich in mehreren Thesen zusammenfassen lassen.

Die Institution Schule kann ‚Klassiker machen‘. Eine klare Antwort auf die Frage, was ‚Klassiker‘ sein könnten, findet sich in der Aussage, dass Klassiker das seien, was in der Schule gelesen werde. Diese These wurde in einer frühen Sitzung der Ringvorlesung von einem Vortragenden geäußert und eine Zeit lang von den Studierenden in den Beiträgen aufgenommen.

Den Zusammenhang von ‚Schule‘ und ‚Bildung‘ und der Etablierung von ‚Klassikern‘ macht der folgende Ausschnitt aus einem Beitrag deutlich:

Die Frage nach den Kriterien, welche ein Buch zu einem „Klassiker“ machen, ist auch meiner Meinung nach eine sehr schwierige. Nach dem Metzler Lexikon Literatur wird etwas als „klassisch“ bezeichnet, was häufig und kontinuierlich rezipiert wird, bedeutend in unterschiedlichen Kontexten ist und zur Allgemeinbildung zählt, aber nicht der Klassik als Epoche angehören muss.

Vor diesem Hintergrund ist meiner Meinung nach der angesprochene Punkt von Herrn Velten, dass das, was in der Schule gelesen wird, als Klassiker zu sehen ist, schon zutreffend, da in der Schule Bücher (nicht alle, wie

⁹ In den Zitaten aus den Forenbeiträgen wurden orthographische Fehler ohne Kenntlichmachung korrigiert.

die Kommilitonin gut aufgeführt hat) über Generationen rezipiert werden und somit auch in gewisser Weise zum Allgemeinwissen zählen, also „Klassiker“ sind. Die Schule schafft damit also eine Art Kanon, was sie meint, das der Lernende gelesen haben muss. Dass in der Schule auch Bücher jenseits „dieses Kanons“ gelesen werden, ist, finde ich, ein gutes Beispiel dafür, was unterschiedliche Personen eventuell für wichtig halten und ihrer Meinung nach die Schüler gelesen haben sollten. Denn meiner Meinung nach variiert das Verständnis, ab wann man ein Buch als „Klassiker“ ansieht, extrem von unterschiedlichen Positionen, von denen auf diese Frage geschaut wird. Genau dies macht für mich das Definieren eines „Klassikers“ schwierig.

Zunächst gibt die Person eine Definition nach dem ‚Metzler Lexikon Literatur‘ wieder, in der Kontinuität und wiederholte Rezeption, Bedeutung in unterschiedlichen Kontexten und Zugehörigkeit zur Allgemeinbildung als Kriterien für einen ‚Klassiker‘ genannt werden. Dann geht die Person auf die Position des Vortragenden ein und stimmt der Haltung zu, dass das, was in der Schule gelesen werde, ‚Klassiker‘ seien, wenn diese Werke über Generationen hinweg rezipiert und damit zum Allgemeinwissen würden. Hier wird also einerseits die Schule als Instanz angesprochen, die die Klassiker zum Teil des Allgemeinwissens macht, und andererseits die Erwartung formuliert, dass an Schulen das, was als Allgemeinwissen verstanden wird, vermittelt werden soll. Dass die Schule allerdings nicht nur dieses Allgemeinwissen vermittelt, impliziert, dass Schule eine Institution ist, in der Menschen mit individuellen Vorlieben handeln, die subjektive Schwerpunkte setzen. Das heißt, dass einerseits zwischen Schule als abstrahierter Instanz und Schule als konkreter, von unterschiedlichen Interessen beeinflusster Institution unterschieden wird. Genau das macht – so auch die Schlussfolgerung der Person, die den Beitrag verfasst hat – die genaue Festschreibung des Klassikerbegriffes so schwierig: Um ein Werk zu einem ‚Klassiker‘ erklären zu können, müssen es nicht *immer alle* gelesen haben. Nicht alle ‚Klassiker‘ werden gelesen, auch wenn sich die Gesellschaft vielleicht *grosso modo* immer wieder neu darauf einigen kann, welche Werke ‚klassisch‘ sind. In Bezug auf die Textauswahl für den Unterricht hebt die Person in diesem Beitrag auch hervor, dass nicht nur ‚Klassiker‘, sondern auch andere Werke in der Schule behandelt werden. Aus diesem Beitrag ließe sich folgern, dass es die Möglichkeit gibt, ein Werk zum Klassiker zu erklären – man könnte dies als ‚Klassisch-Sprechen‘ bezeichnen: Voraussetzung dafür ist, dass eine oder mehrere Personen einem Werk Bedeutung bei-

messen, die sich zusätzlich in einer diskursmächtigen Position befinden (z.B. als Lehrer*in einer Schule), wodurch dieses Werk dann weitertradiert wird. Im Laufe des Semesters erwies sich dieser Definitionsansatz, dass Schule ‚Klassiker‘ produziert, allerdings als immer weniger produktiv. Er stellte auch den einzigen Versuch dar, den Begriff ‚Klassiker‘ über nur ein einziges Kriterium zu bestimmen, während in den meisten anderen Vorträgen die Möglichkeit einer solchen Bestimmung in Frage gestellt wurde. Deshalb erscheint im Nachhinein eine Loslösung von diesem Definitionsansatz naheliegend. Sofern in der Vorlesung verhandelte Werke in der Schule gelesen wurden, haben dies die Studierenden dennoch weiterhin erwähnt; dass aber die Schule die wichtigste Instanz sei, die bestimme, was ein ‚Klassiker‘ ist, findet sich in späteren Forumsbeiträgen nicht mehr.

Klassiker werden gemacht. Hinter der Frage ‚Wie wird ein Werk zum Klassiker?‘ stand während der Vorlesung auch die Frage: ‚Wer *macht* ein Werk zu einem Klassiker?‘. Die ‚Gemachtheit‘ der Klassiker wird auch von den Studierenden implizit und explizit angesprochen, wobei dies gerade in der Abgrenzung der ‚gesellschaftlichen Klassiker‘ zu ‚subjektiven Klassikern‘ deutlich wird („Das hat mich zu dem Entschluss gebracht, dass neben den ‚typischen Klassikern‘ jeder eine kleine persönliche Klassikersammlung hat“). Instrumental bei der Bildung von ‚Klassikern‘ ist, wie oben genannt, die Schule, aber es zeigt sich auch, dass in vielen Aussagen die verantwortliche Instanz gänzlich ausgespart wird: Diese ‚Gemachtheit‘, ohne dass dabei bestimmte Akteur*innen benannt werden, zeigt sich besonders in der grammatischen Ausprägung der Forumsbeiträge. Wenn über den Werdegang eines Werks zum Klassiker gesprochen wird, geschieht das in der Regel unter Verwendung des Modus Passiv: „Weiterhin bleibt es für mich jedoch spannend, welche Werke in den nächsten Jahrzehnten *als Klassiker betitelt werden*“ [unsere Hervorhebung]. Durch die Passivierung wird umgangen, dass die Instanz, die das Werk zum Klassiker macht, benannt werden muss. Im Diskurs der Studierenden wird damit augenscheinlich, was Simone Winko mit der Übertragung von Adam Smiths Metapher der *invisible hand* beschrieben hat: Einzelne, unkoordinierte Handlungen führen dazu, dass aus der Fülle einzelner Entscheidungen Gesetzmäßigkeiten entstehen. Ähnlich funktioniert es für den Kanon: „Niemand hat ihn

absichtlich so und nicht anders zusammengesetzt. Dennoch haben viele ‚intentional‘ an ihm mitgewirkt.“¹⁰

Eine ähnliche Vorstellung findet sich in den Beiträgen, wenn einem Werk der Status des ‚Klassikers‘ *nicht* zuerkannt, d.h. es nicht ‚klassischgesprochen‘ wird: „Der Vortrag [...] stellte meiner Ansicht nach ein wunderbares Werk vor, welches den Lehrplänen wohl aber durch die besondere Aufgabe des Lesens *abhanden gekommen ist*“ [unsere Hervorhebung] oder: „Von dem ‚Faustbuch‘ als solches *wird* hingegen heute nicht mehr *gesprochen*“ [unsere Hervorhebung]. Diese Formulierung klammert die Frage, welche Instanz die Macht hat, ein Werk zu einem Klassiker zu machen, aus. Dass es sich bei ‚Klassikern‘ allerdings um etwas Gemachtes handelt, ist außer Streit gestellt.

‚Klassiker‘ sind mit Leidenschaft verbunden, Kanon mit Pflicht. Im Rahmen der Vorlesung war der Begriff ‚Klassiker‘ stets präsenter als der Begriff ‚Kanon‘; dieser schwang (auch im Ankündigungstext zur Vorlesung) zwar mit, wurde aber von den Studierenden in ihren Beiträgen nur selten aufgegriffen oder, wenn doch, synonym gebraucht. Es stellte sich im Laufe unserer Analyse jedoch heraus, dass die Studierenden implizit eine Unterscheidung zwischen ‚Klassiker‘ und ‚Kanon‘ trafen. Aus den Forumsbeiträgen lässt sich die folgende indirekte Differenzierung ablesen: Grundlegend erscheint es so, dass die ‚Klassischsprechung‘ eines Werks als niederschwelliger empfunden wird als Kanonisierung. Dies wird daraus ersichtlich, dass der Begriff ‚Klassiker‘ eine andere Konnotation zu haben scheint, nämlich die der Leidenschaft, während ‚Kanon‘ mit Pflicht konnotiert ist: ‚Leidenschaft‘ bezeichnet in diesem Kontext, dass eine emotionale Bindung zu dem Text besteht und/oder ihm eine subjektive Bedeutung zugewiesen wird, während ‚Pflicht‘ auf die gesellschaftliche Bedeutung des Gelesenen verweist. So kann das Nichtlesen eines kanonischen Textes gesellschaftliche Sanktionen nach sich ziehen (z.B. Ausschluss oder Herabsetzung einer Person), während ‚Klassiker‘ im Gegenzug vor allem eine persönliche Bedeutung haben. Das zeigt sich in den Beiträgen darin, dass deutlich der Unterhaltungswert der Klassiker hervorgehoben und weniger auf

¹⁰ Simone Winko: Literatur-Kanon als *invisible hand*-Phänomen. In: Heinz Ludwig Arnold (Hg.): Literarische Kanonbildung. München 2002 (Text+Kritik Sonderband IX/02), S. 9–24, hier S. 11.

den Bildungswert eingegangen wird. Klassiker sind nämlich ‚gute Texte‘, oder, um es mit dem Schriftsteller Italo Calvino zu sagen: „Es werden die Bücher Klassiker genannt, die für den, der sie gelesen und geliebt hat, einen Reichtum darstellen“. ¹¹ Sie dienen in der Auffassung der Studierenden, wie in den Beiträgen formuliert wird, zur persönlichen Identitätsstiftung, aber weniger zur Schaffung einer Gruppenidentität, zum Beispiel einer kulturellen, sozialen oder nationalen Identität. ¹² Der Aspekt, dass das Lesen von kanonischen bzw. ‚klassischen‘ Werken ein Distinktionsmerkmal ist, das eine Person als zugehörig zu einer bestimmten sozialen Gruppe (z.B. Elite) oder auch Subkultur (z.B. Fankultur) ausweist, wird von den Studierenden kaum thematisiert. In den Forumsbeiträgen wird entsprechend der Auffassung, dass Klassiker subjektiv bestimmt sind, immer wieder auf eine nicht näher definierte Qualität der Werke eingegangen: „Ein spannendes Buch, was definitiv die Qualifikation eines Klassikers mit sich bringt und meine Neugierde geweckt hat“; „Nach jedem Mal war ich von neuem begeistert und beschäftige mich auch neben der Vorlesung mit der Frage nach dem Klassikerbegriff, sowie einzelnen Werken, welche ich besonders interessant finde“. Häufig stehen keine poetisch-ästhetischen Kriterien bei den Studierenden im Vordergrund, sondern eher subjektive und identifikatorische Aspekte sowie ein gewisser Unterhaltungswert. Auch dies könnte ein Unterscheidungsmerkmal zwischen kanonischen Werken und ‚Klassikern‘ sein.

„Klassiker“ werden sozial konstruiert und performativ vermittelt. Was sich bei der Untersuchung deutlich gezeigt hat, ist, dass im Kontext der Ringvorlesung das jeweilige Werk für die Studierenden stets im Zusammenhang mit dem Vortrag entsteht: Sind die angebotenen Deutungen ‚spannend‘ oder ‚interessant‘,

¹¹ Italo Calvino: Warum Klassiker lesen? In: ders.: Warum Klassiker lesen? Frankfurt a. M. 2013, S. 7–14, hier S. 8.

¹² Die Bildung von Kanones war historisch, wie die Kanonforschung zeigt, stets auch mit nationalistischen Interessen verknüpft; dabei sollte eine gewisse kulturelle Einheit hergestellt werden, auf die sich eine Nation begründen kann. Gerade in der frühen Germanistik spielten die Nationenbildung und die Forderung nach einer gemeinsamen nationalen Identität, die sich über einen Literaturkanon begründen lässt, eine zentrale Rolle. Vgl. Alexander Starre: Kontextbezogene Modelle: Bildung, Ökonomie, Nation und Identität als Kanonisierungsfaktoren. In: Gabriele Rippl u. Simone Winko (Hgg.): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart, Weimar 2013, S. 58–66.

so wird dies auch auf den Text, den Autor, den Stoff¹³ übertragen. Die Art der Begeisterung der Studierenden unterscheidet sich zudem wesentlich dadurch, ob der behandelte Text/Autor/Stoff vorher bekannt war oder nicht. Entweder lernen sie etwas neu kennen, was ihr Interesse weckt, oder ein schon bekannter Text wird neu perspektiviert, was als augenöffnend beschrieben wird: „Ich danke [dem Vortragenden] somit für die Vorstellung des Werkes und für den Anlass, mein Wissen bezüglich dessen zu hinterfragen“; „Allgemein hat die Vorlesung bei mir ausgelöst, dass ich Shakespeare nun mit anderen Augen wahrnehme und großes Interesse an seinen Werken entwickelt habe“. Obwohl der Aspekt der Gruppenidentität also, wie oben beschrieben, keine große Rolle spielt, wird die soziale Gebundenheit der ‚Klassiker‘ trotzdem in ihrer Wirkung beschrieben: Ein Werk wird als ‚interessant‘ empfunden, wenn jemand anderes das Interessante hervorhebt oder Aspekte einbringt, die die eigene Leseerfahrung erweitern oder die Studierenden dazu bewegt, diese zu hinterfragen. Hinzu kommt, dass eine engagierte Haltung der Vortragenden dazu beiträgt, dass die Studierenden die Auseinandersetzung mit dem Text/Autor/Stoff ebenfalls als bedeutend oder gewinnbringend wahrnehmen. Zu bedenken ist auch, dass die Forenbeiträge durch ihren semi-öffentlichen Charakter eine positive Stellungnahme der Studierenden zu den Vorträgen bedingt haben könnte – bemerkenswert ist dennoch, welche Aspekte dabei hervorgehoben wurden: Der Fokus liegt auf der individuellen Wahrnehmung der ‚Klassiker‘, die bestätigt oder verändert wurde.

3. Eigenschaften eines ‚Klassikers‘

Neben der Begriffsdefinition zur Frage, was ein ‚Klassiker‘ ist – d.h., in welchem Kontext der Begriff ‚Klassiker‘ für einen Text, einen Stoff oder Autor gebraucht wird –, wurde von den Studierenden auch diskutiert, welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit etwas zum ‚Klassiker‘ werden – oder gemacht wer-

¹³ Die Bezeichnung ‚Autor‘ wird hier verwendet, da eine gendergerechte Schreibung der Diskussion um frühneuzeitliche ‚Klassiker‘ nicht gerecht wird: Die überwiegende Zahl der Autoren, die als ‚klassisch‘ gelten, war männlich, wie es sich in den Beiträgen des vorliegenden Sammelbands spiegelt.

den – kann. In den Beiträgen zeigt sich, dass die Kriterien unterschiedlich stark beleuchtet werden. Als zentral stellten sich die Kriterien ‚Aktualität‘ und ‚Beständigkeit‘ heraus, wobei ‚Aktualität‘ bedeutet, dass ein Text/Stoff/Autor auch im zeitgenössischen Diskurs noch als sinnstiftend empfunden wird („Relevanz für die Gegenwart“; „[...] haben auch noch heutzutage eine tragende Bedeutung und lassen sich auf das heutige Leben ableiten“). ‚Beständigkeit‘ hingegen verweist darauf, dass die Texte kontinuierlich rezipiert und tradiert wurden, die Autoren noch bekannt und die Werke noch Teil des Curriculums sind.

Als weiteres Kriterium erwies sich ‚Zeitlosigkeit‘, wobei ‚Zeitlosigkeit‘ von ‚Aktualität‘ zu unterscheiden ist. Verweist ‚Aktualität‘ nämlich auf eine spezifische thematische Bedeutung für die Gegenwart, also auf die Relevanz für eine als gegenwärtig wahrgenommene Thematik oder gesellschaftliche Fragestellung, so meint ‚Zeitlosigkeit‘, dass ein Stoff, Werk oder Autor für jede denkbare Zeitepoche von Bedeutung ist, etwa weil anthropologische Grundfragen berührt werden. So schreibt z.B. ein*e Studierende*r zum ‚Ackermann von Böhmen‘: „Der Tod ist ja eigentlich die große Angst der Menschen“. Während Zeitlosigkeit die Frage der inhaltlichen Anknüpfungspunkte ins Zentrum rückt, so geht es bei Beständigkeit um die bloße Tradierung, ohne dass hier die Gründe für diese Tradierung angesprochen werden.

Für die Aktualität ist die Mehrdeutigkeit literarischer Texte entscheidend, aufgrund derer Werke nicht abschließend interpretiert werden können. Von Heydebrand und Winko fassen dies in ihrem breit rezipierten Einführungswerk folgendermaßen: „Literarische Texte sind nicht eindeutig rezipierbar; Leser können sie unterschiedlich konkretisieren, d.h. ihnen verschiedene Bedeutungen zuordnen.“¹⁴ Dies ist, worauf auch die Person verweist, die im Lexikon nachgeschlagen hat und schreibt, dass „als ‚klassisch‘ bezeichnet [wird], was [...] bedeutend in unterschiedlichen Kontexten ist“. Vieldeutigkeit oder auch Polyvalenz ist laut Fotis Jannidis ein „Maßstab, an dem gemessen Literatur als mehr oder weniger wertvoll erscheint und er kann zur Rechtfertigung anderer Werte herangezogen werden.“¹⁵

¹⁴ Renate von Heydebrand u. Simone Winko: Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation. Paderborn u.a. 1996, S. 116.

¹⁵ Fotis Jannidis: Polyvalenz – Konvention – Autonomie. In: ders. u.a. (Hgg.): Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte. Berlin, New York 2003 (Revisio-nen 1), S. 305–328, hier S. 307.

Die Kriterien ‚Aktualität‘, ‚Beständigkeit‘ und ‚Zeitlosigkeit‘, so wurde bei der Analyse deutlich, hängen eng zusammen und bedingen sich auch gegenseitig. Zeitlose Themen, die die menschliche Existenz – wie beispielsweise den Tod – berühren, sind immer aktualisierbar, weil sie in jeder Epoche als relevant empfunden werden. Aktualität weist ein Werk dann auf, wenn es Fragen behandelt, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer Gesellschaft (wieder) virulent sind. Mit zeitlichem Abstand verliert sich diese Aktualität in manchen Fällen, bei Klassikern kann diese immer wieder neu hergestellt werden, weil sie aufgrund ihrer Polyvalenz immer wieder neu interpretierbar sind.

Hinzukommt das Kriterium der ‚Verfügbarkeit‘, das ebenfalls diskutiert wurde. Dieses setzt laut den Studierenden voraus, dass ein ‚Klassiker‘ in unterschiedlichen sprachlichen, kulturellen und sozialen Kontexten verfügbar sein muss, wie am Beispiel von deutschen Homer-Übersetzungen der Frühen Neuzeit erwähnt wird: „Auffällig ist in Bezug auf den Klassikerbegriff, dass z.B. die Texte von Homer erst bekannt gemacht wurden und dadurch zum Klassiker werden konnten“.

4. Was von der Ringvorlesung bleibt – ein (hochschuldidaktisches)

Resümee

Was bleibt nun von der Braunschweiger Ringvorlesung? Zunächst ist festzuhalten, dass die Problematik einer Definition des ‚Klassiker‘-Begriffs von den Studierenden wahrgenommen wurde. Am Beginn der über das Semester laufenden Diskussion wurde der Zusammenhang zwischen ‚Klassikern‘ und Schule herausgearbeitet. Dass Werke zu ‚Klassikern‘ *gemacht* werden, war eine weitere wichtige Erkenntnis, die sich in den Beiträgen der Studierenden implizit und explizit finden lässt. Dabei ist ‚Klassiker‘ als Label in den Vordergrund gerückt. Dass ‚klassisch‘ nicht dasselbe bedeutet wie ‚kanonisch‘, auch wenn die beiden Begriffe häufig nebeneinander gebraucht werden, wurde aus den Beiträgen implizit deutlich. Dabei hoben die Studierenden vor allem hervor, dass sie die persönliche Bindung an ein Werk als relevant empfinden und diese dafür sorgt, dass individuelle, subjektive ‚Klassikersammlungen‘ entstehen. Als Kriterien für die ‚Klassischsprechung‘ eines Werkes lassen sich aus den Beiträgen der Studierenden ‚Mehrdeutig-

keit', ‚Aktualität‘ und ‚Zeitlosigkeit‘ sowie das pragmatische Kriterium der ‚Verfügbarkeit‘ ablesen.

Andere Fragen, die im Rahmen der Vorlesung wiederholt gestellt wurden, beispielsweise die nach der Epochenspezifität (Was kennzeichnet einen Klassiker der ‚Frühen Neuzeit‘?), spielten für die Studierenden keine Rolle. Dass Klassiker nicht nur *von* der Gesellschaft gemacht sind, sondern sie auch eine Funktion *für* die Gesellschaft einnehmen können (und sei es auch eine kritisch zu betrachtende wie die Funktion für die Bildung einer Nationalidentität), ist ein weiterer Aspekt, der in der Klassikerforschung oft angebracht wird und auch in einigen Vorträgen aufgegriffen, in den Forumsbeiträgen allerdings nicht diskutiert wurde: Die Problematik einer ‚Klassiker‘-Definition bleibt die zentrale Frage bei den Studierenden.

Wir haben eingangs darauf hingewiesen, dass Lernen immer konstruktivistisch ist. Dieser Aspekt ist Studierenden oft nicht bewusst. Sie äußerten sich positiv über das Format der Ringvorlesung, erlebten das Konzept allerdings nicht bewusst als ko-konstruktiv: „Die Möglichkeit, mit so vielen unterschiedlichen Professoren in Kontakt zu kommen und an ihrem Wissen über die Werke teilhaben zu können, ist einzigartig“. In dieser Aussage findet sich das Bild der Professor*innen, die ihr Wissen großzügig an die Studierenden weitergeben, reproduziert. Dabei ist es, wie eingangs ausgeführt, der Fall, dass Studierende, wenn sie eine Vorlesung besuchen, natürlich Anteil an der Produktion von Wissen haben und Inhalte nicht bloß ‚konsumieren‘, sondern dass dieses Lernen stets ko-konstruktiv und aktiv erfolgt. Dies ist ein wichtiger Befund der konstruktivistischen Lerntheorie, der sich in den Forumsbeiträgen anschaulich nachvollziehen lässt und der in der Hochschullehre bislang noch viel zu wenig Berücksichtigung findet.¹⁶

Wissenschaft funktioniert nicht unidirektional, sondern unter Beteiligung aller Anwesenden, auch wenn die größte Gruppe der Beteiligten – die Student*innen – bislang noch selten in die Betrachtung integriert wird. Um einen produktiven Umgang mit dem Wissen, das die Studierenden generieren,

¹⁶ In der Hochschule besteht zudem das Problem, dass das von Studierenden produzierte Wissen sprichwörtlich ‚in der Schublade‘ landet, da Seminararbeiten oftmals nur von einem*r einzigen Dozierenden gelesen werden und auch nur selten unter den Studierenden zirkulieren.

zu erreichen, muss dieses dafür auch jenseits von Klausurleistungen sichtbar gemacht werden: Von dem Wissenserwerb und der Wissensverarbeitung der Studierenden gehen Impulse für die wissenschaftliche Diskussion aus. So sind wir immer wieder durch die Beiträge der Studierenden zu eigenen Diskussionen angeregt worden und auf diese Weise ist auch dieser Beitrag in produktiver Auseinandersetzung mit den Überlegungen der Studierenden entstanden.