

# **Alternativen zum Referat: Ein Modell für die Seminargestaltung in der Philologie**

Volkhard Wels (Potsdam/Berlin)

## **Didaktische Überlegungen**

Meine eigenen Erfahrungen während des Studiums der Germanistik waren, bis auf einige Ausnahmen, enttäuschend. Eine Seminarsitzung sah im Allgemeinen so aus, dass zuerst ein Referat von studentischer Seite gehalten wurde, das mehr oder weniger gut das vorgegebene Thema behandelte oder den zu besprechenden Text vorstellte. Diesem studentischen Referat folgte ein monologisierender Vortrag des Dozenten, der die wichtigsten Punkte des Referats noch einmal herausstellte, das Referat erweiterte, oder, in vielen Fällen, korrigierend wiederholte. blieb danach überhaupt noch Zeit für die Diskussion, war diese Diskussion von der Auseinandersetzung zwischen Referenten und Dozent gekennzeichnet. Der Rest der Gruppe nahm, wenn er den zu besprechenden Text überhaupt gelesen hatte, nur sporadisch an der Diskussion teil. Die Mehrheit der Zuhörer war schon durch das Referat in eine bleierne Müdigkeit versetzt worden, aus der sie erst bei Ende der Sitzung wieder erwachte.

Das Niveau der Diskussionen war, wenn man zu der Minderheit gehörte, die die Texte gelesen hatte, so niedrig, dass sich ein echtes Interesse an der Teilnahme nur in den seltensten Fällen ergab. Wenn die Teilnehmer sich an der Diskussion beteiligten, so häufig nur deshalb, um das vom Dozenten provozierte Schweigen endlich zu beenden. Im Allgemeinen lag eine Diskussion jedoch gar nicht im Interesse der Dozenten, sondern es ging nur um die Vermittlung eines bestimmten Sachwissens, wie es eigentlich schon das Referat oder die vorausgesetzte Lektüre hätte vermitteln sollen. Die Abfolge von Monologen, die den normalen Ablauf eines Seminars damit charakterisierte, schien die wahrnehmungspsychologische Grundregel, dass die Aufmerksamkeit eines Menschen auf einen zwanzigminütigen Zeitraum begrenzt ist und dann etwas Neues kommen muss, außer Kraft setzen zu wollen. Es gelang ihr in den seltensten Fällen.

Als ich selbst mit der akademischen Lehre begann, gingen meine eigenen Versuche, ein neues Modell für die Seminargestaltung zu entwickeln, deshalb von vornherein von folgenden Prämissen aus: 1. Verzicht auf Referate, 2. Anregung von Diskussionen über Texte, an denen sich zumindest potentiell das gesamte Seminar beteiligen konnte, und zwar 3. auf einem Niveau, das eine vorherige Lektüre des Textes voraussetzte. Implizit liegt schon diesen Prämissen die Annahme zugrunde, dass es nicht Aufgabe eines Seminars sein kann, ein Wissen oder eine Textkenntnis zu vermitteln, die man sich besser und schneller durch eigene

Lektüre erwerben kann. Stattdessen wäre die eigentliche Aufgabe eines Seminars, ein Forum für die Auseinandersetzung und Vergewisserung zu bieten, mithin ein Forum, in dem sich die Studierenden über einen Text argumentativ auseinandersetzen können. In dieser Auseinandersetzung sollten eigene Positionen und Interpretationen als solche erst einmal erkannt und entwickelt werden können.

Teilt man diese Voraussetzungen, kann das Halten von Referaten eigentlich von vornherein nur als drittklassige Lösung gelten. Ein alternatives Seminarmodell muss deshalb von folgenden Voraussetzungen ausgehen: 1. Der Dozent tritt nicht als monologisierender Wissensvermittler auf, sondern als Moderator und animateur von Diskussionen. 2. Diskussionen müssen geleitet und in bestimmte Pfade gelenkt werden, um ein befriedigendes Ergebnis zu erzielen. 3. Wer Diskussionen auf breiter Basis ermöglichen will, muss die Lektüre eines Textes nicht nur fordern, sondern auch garantieren und nachprüfen. Ausgehend von diesen Voraussetzungen habe ich in einem längeren, von Versuch und Irrtum geprägten Prozess das Seminarmodell entwickelt, das ich hier vorstellen möchte.

Die Teilnehmer des Seminars erhalten zu Beginn des Semesters einen Seminarplan, in dem für jede Sitzung der zugrunde liegende Text vermerkt und dazu – in der Regel – vier bis sechs Fragen gestellt sind. In der Vorbereitung auf die entsprechende Sitzung müssen diese Fragen schriftlich auf einer oder höchstens zwei Seiten beantwortet werden. Diese schriftlichen Vorbereitungen werden vor der jeweiligen Sitzung eingesammelt. Noch besser ist es jedoch, wenn der Dozent schon am Tag oder Abend zuvor zumindest einen Teil dieser Vorbereitungen erhält, was durch die Möglichkeiten der elektronischen Kommunikation leicht möglich ist. Bei computergestützter Seminargestaltung können sowohl die Fragen als auch die schriftlichen Vorbereitungen ganz auf diesem Wege erfolgen.

Die einzelne Seminarsitzung selbst sieht dann so aus, dass die Fragen nacheinander diskutiert werden. In neunzig Prozent der Fälle ergibt sich daraus oft sogar eine sehr lebhaft Diskussions von selbst; falls nicht, können einzelne Seminarteilnehmer aufgefordert werden, ihre Antworten auf die Fragen vorzustellen. Diese Antworten können dann mit den Antworten anderer Seminarteilnehmer verglichen oder als solche zur Diskussion gestellt werden.

Das Modell kann variiert werden, indem die Antworten nicht von Einzelnen, sondern in wechselnden oder festen Arbeitsgruppen formuliert werden müssen. Gruppen oder einzelne Teilnehmer kann man im Seminar gegeneinander antreten lassen, indem sie ihre Thesen verteidigen müssen. Auch wenn es sich um die hehren Ideale der Wissenschaft handelt, die an der Universität vermittelt werden sollten, darf und soll der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten im Seminar einen spielerischen Charakter haben. Die Fähigkeit, eine Position

argumentativ zu vertreten, auch wenn man sie vielleicht selbst gar nicht teilt, mithin der spielerische Umgang mit Argumenten und Argumentationsformen, gehört zu den wichtigsten didaktischen Zielen, die durch dieses Seminarmodell vermittelt werden können.

Es ist natürlich nicht notwendig, dass sich alle Teilnehmer auf alle Sitzungen vorbereiten. Je nach Seminartyp und Anforderungsprofil wird eine bestimmte Zahl von schriftlichen Vorbereitungen je nach Leistungspunkten oder Scheinerwerb gefordert. Bei den zur Zeit üblichen Teilnehmerzahlen ist damit immer noch dafür gesorgt, dass genügend vorbereitete Teilnehmer anwesend sind, mit denen die Diskussion bestritten werden kann. Es könnte sich als Vorteil erweisen, die Teilnahme am Seminar überhaupt nur für die Fälle einzufordern, wo sich die Teilnehmer auf die Sitzung auch vorbereitet haben – falls denn die Anforderungen der jeweiligen Studienordnung dies zulassen.

Auf jeden Fall sollte sich nicht nur jeder Student, sondern auch jeder Dozent darüber im Klaren sein, dass eine Teilnahme an einer Sitzung, etwa zu Schillers „Wilhelm Tell“, nur dann sinnvoll ist, wenn der Teilnehmer den Text gelesen hat. Weder der Teilnehmer noch der Dozent hat etwas von der Anwesenheit eines unvorbereiteten Teilnehmers. Dies gilt im Übrigen nicht nur für diskussionsbasierte Seminare, sondern auch für referatbasierte. Viele Dozenten sollten sich deshalb von der Vorstellung frei machen, dass ein Teilnehmer, der an einer Sitzung des Seminars nicht teilnimmt, einen unwiderruflichen Wissensverlust erleidet. Von der strikten Durchsetzung der Anwesenheitspflicht sollte man deshalb besser Abstand nehmen, wobei die Betonung auf „strikt“ liegt.

Ein wichtiges didaktisches Ziel dieser Seminargestaltung ist auch, den Teilnehmern beizubringen, wie die gestellten Fragen auf knappstem Raum zu beantworten sind. Viele Studenten müssen erst lernen, die entscheidende Information in knapper Form vorzutragen. Es gilt, sowohl zu erkennen, welche Behauptung kontrovers ist und deshalb mit einem knappen Zitat oder Stellenbeleg abgesichert werden muss, als auch grundsätzlich zu lernen, wo die Paraphrase endet und die eigene Interpretation beginnt. Während einige Studenten sich überhaupt nicht vom Text lösen können und Thesenpapiere abgeben, die nur aus Zitaten bestehen, verlieren sich andere in wilden Spekulationen. Sehr selten werden zu knappe Thesenpapiere abgegeben, im Allgemeinen muss man die Teilnehmer erst zur Präzision und Kürze erziehen. In den ersten Sitzungen gehören Thesenpapiere, die den geforderten Umfang um ein Vielfaches übersteigen, zum Normalfall. Oft hilft dann nur die Verweigerung der Annahme solcher Thesenpapiere. Grundsätzlich empfiehlt es sich deshalb, den Teilnehmern in der ersten Seminarsitzung ein Modell zur Verfügung zu stellen.

Der zweifellos größte Vorteil dieses Seminarmodells für den Dozenten besteht in der Tatsache, dass er schon vor der Sitzung mit dem Diskussionsniveau der Teilnehmer konfrontiert wird und sich auf dieses einstellen kann. Die Lektüre der studentischen Thesenpapiere führt präzise vor Augen, wo die Verständnisprobleme liegen und welche Punkte im Seminar diskutiert werden müssen. Dieser Vorteil ist in seiner Bedeutung gar nicht zu überschätzen. Die sich nach einigen Jahren universitärer Lehre bei vielen Dozenten einstellende Entfernung vom Niveau der Studenten wird von vornherein kompensiert. Die Tatsache, dass Studenten ohne Vorwissen oft nicht in der Lage sind, die Ironie des „Wilhelm Meister“ wahrzunehmen und in der Diskussion erst an diese Ironie herangeführt werden müssen, ist zum Beispiel eine Tatsache, an die der Dozent durch die Thesenpapiere erinnert wird. Die Thesenpapiere helfen auf diese Art, schon vor der Sitzung die Punkte zu erkennen, die in der Diskussion behandelt werden müssen.

Nur am Rande sei hier vermerkt, dass sich das – an der Universität teilweise verpönte – Aufrufen einzelner Teilnehmer mitunter als sehr vorteilhaft erweist, denn viele Studenten sind erst nach einer solchen persönlichen Aufforderung zur Teilnahme an der Diskussion bereit. Anders als von vielen Dozenten erwartet, schätzen viele, auch und gerade eher schüchterne Studenten, diese forcierte Einladung zur Diskussion. Auch die anderen Teilnehmer sind oft froh, wenn durch solche gezielten Aufrufe die Dominanz derjenigen, die immer an den Diskussionen teilnehmen, gebrochen wird. Indem der Dozent die schriftlichen Antworten der Teilnehmer vor sich liegen hat, ist das Niveau und die Vorbereitungsintensität der aufgerufenen Teilnehmer für den Dozenten im Vorhinein schon zu erkennen. Dadurch wird niemand bloßgestellt, was freilich um jeden Preis vermieden werden sollte.

Natürlich kann ich als Dozent in größeren Seminaren nicht alle Thesenpapiere vor jeder Sitzung lesen. Dies ist aber auch nicht nötig, oft genügt schon eine kleine Auswahl, um dem Dozenten sofort klarzumachen, welche Punkte bei der Lektüre Schwierigkeiten bereitet haben, welches Hintergrundwissen nachzureichen ist und wo kontroverse Lesarten vorliegen. Wenn einzelne Studenten wissen wollen, was ich von ihren Thesenpapieren halte, fordere ich sie auf, nach Anmeldung in die Sprechstunde zu kommen und bespreche die Thesenpapiere dann im Detail. Auch die schwarzen Schafe, deren Thesenpapiere nicht auf eigener Lektüre beruhen, sind zumeist schon bei flüchtiger Durchsicht der Thesenpapiere leicht zu erkennen. Im Übrigen lässt sich die Verwaltung der Thesenpapiere in Seminaren mit großer Teilnehmerzahl partiell auch an studentische Hilfskräfte delegieren.

Unbedingt insistieren muss man freilich auf der Abgabe vor Beginn der Sitzung. Erlaubt man die Abgabe am Ende der Sitzung, hat man ab der dritten Sitzung eine ganze

Reihe von Teilnehmern, die ihre Thesenpapiere während der Sitzung schreibt und dann am Ende handschriftlich abgibt. Nicht nur deshalb aber insistiere ich auf der Abgabe möglichst per E-Mail am Abend zuvor, sondern vor allem, weil der Zwang zur maschinenschriftlichen Fixierung auch immer das Reflexionsniveau erhöht.

Ein in dieser Form durchgeführtes Seminar ist selbstverständlich für die Teilnehmer wesentlich arbeitsintensiver als ein herkömmliches Seminar, bei dem sich die Vorbereitung auf das eine Referat oder die Hausarbeit in den Semesterferien beschränkt. Je nach Studienordnung sollte deshalb von der Möglichkeit Gebrauch gemacht werden, schon allein für die Abgabe von etwa fünf Thesenpapieren einen Schein oder eine bestimmte Zahl von „credit points“ zu vergeben.

Die Teilnehmer meiner Seminare haben im Übrigen vorwiegend positiv auf die erzwungene Abgabe der Thesenpapiere reagiert. In den Evaluationen, denen ich meine Seminare regelmäßig unterzogen habe, findet sich immer wieder, dass von den Studenten der Zwang zur Vorbereitung begrüßt wird, weil dadurch Diskussionen im Seminar, auch unter den Teilnehmern, erst möglich würden. Sehr oft wird die Unwilligkeit der anderen Teilnehmer, sich auf die Sitzung vorzubereiten, als großer Nachteil der herkömmlichen Seminare benannt. Auf der anderen Seite kehrt in meinen Evaluationen auch immer die Klage wieder, dass meine Seminare wesentlich arbeitsintensiver wären als andere.

Ich wiederhole noch einmal, dass zumindest eine große Anzahl von Studenten den in Maßen eingesetzten Zwang zur Vorbereitung einer Seminarsitzung als Disziplinierungsmaßnahme bejaht. Man muss dabei allerdings im Auge behalten, dass ich darüber hinaus eine unbedingte Anwesenheitspflicht, wie schon gesagt, nicht durchsetze. Die Teilnehmer müssen in einer bestimmten Anzahl von Sitzungen anwesend sein und auf diese Sitzungen müssen sie sich auch schriftlich vorbereitet haben. Im Gegensatz zu einer strikten Anwesenheitspflicht, die von den Studenten – berechtigterweise – nur als Disziplinierungsmaßnahme wahrgenommen wird, bin ich mit dieser Lösung meist auf Verständnis gestoßen.

### **Formulierung der Fragen und Seminarablauf**

Der entscheidende Punkt bei dieser Art von Seminargestaltung ist die Vorbereitung der Fragen. Diese Fragen müssen so gewählt sein, dass sie erstens nicht einfach nur Wissensfragen, sondern Impulsfragen sind und zweitens, dass sie die zentralen Probleme des Textes so herausgreifen, dass kontroverse Stellungnahmen möglich sind. Sie sind Hinweise auf die Probleme, die man im Seminar zu diskutieren wünscht und sollen die Vorbereitung auf eine solche Diskussion erleichtern.

Es versteht sich deshalb von selbst, dass man andere Probleme, die zu diskutieren der Text Anlass bietet, dann auch in der Seminardiskussion zurückstellen sollte. Die Studenten müssen sich darauf verlassen können, dass die von ihnen vorbereiteten Fragen dann auch diskutiert werden. Der wichtigste Vorteil dieses Seminarmodells, um dies noch einmal zu wiederholen, besteht darin, dass die Teilnehmer im Vorhinein wissen, welche Probleme in der Seminarsitzung besprochen werden. Sie haben zu diesen Problemen bereits in der Vorbereitung versucht, eine eigene Position zu entwickeln und können diese jetzt mit den Ergebnissen der Diskussion im Seminar abgleichen. Daraus erwächst ein erhebliches Mehr an Motivation.

Die Fragen müssen natürlich nicht unbedingt in der Reihenfolge besprochen werden, in der sie gestellt wurden. Die Reihenfolge der Fragen auf dem Seminarplan entspricht bisweilen (vor allem wenn es sich um literarische Texte handelt) eher der Reihenfolge, in der sich die Studenten bei und nach der Lektüre Gedanken über den Text machen sollten. Handelt es sich um die Lektüre wissenschaftlicher Texte, die ein notwendiges Hintergrundwissen vermitteln sollen, empfiehlt es sich bisweilen, auch Wissensfragen zu stellen, die den Studenten und dem Dozenten die Möglichkeit geben, zu kontrollieren, ob der Text verstanden wurde. Um eine solche Reihe von Wissensfragen handelt es sich etwa bei der Sitzung zum historischen Hintergrund des „Simplicissimus“-Romans.

Ohne Zweifel hängt bei einem Seminar, das tatsächlich aus Diskussion und argumentativer Auseinandersetzung besteht, sehr viel vom Geschick des Dozenten in der Diskussionsführung ab. Ausufernde und von der Sache wegführende Diskussionen müssen freundlich abgebrochen werden. Auch hier gilt, dass die Seminarteilnehmer, wie ich aus den Evaluationen weiß, sehr sensibel auf die Kompetenz zur Diskussionsführung achten. Die Bemerkung, dass ich nicht sachdienliche Diskussionen zu lange hätte weiterlaufen lassen, findet sich weit häufiger als die gegenteilige Kritik, dass ich Diskussionen zu früh abgebrochen hätte. Auf keinen Fall sollte die Behandlung ungeklärter Fragen auf die nächste Sitzung verschoben werden. Die Teilnehmer müssen sich darauf verlassen können, dass der angekündigte Seminarplan auch tatsächlich eingehalten wird. Auch hier gilt, dass eine spannende Diskussion, bei der alle Teilnehmer geistig präsent sind, weitaus wichtiger ist, als eine umfassende Klärung aller relevanten Aspekte eines Themas, was natürlich dann in letzter Instanz wieder nur durch einen Monolog des Dozenten zu leisten wäre.

Ob meine Fragen so gestellt sind, dass auch andere Dozenten eine Seminarsitzung mit ihnen gestalten könnten, weiß ich natürlich nicht, würde mich aber stark interessieren.

## Beispiele

Bevor ich einige Seminarpläne konkret vorstelle, möchte ich darauf hinweisen, dass diese Seminarpläne natürlich auch Ausdruck einer bestimmten Wissenschaftsauffassung sind, in diesem Fall einer stark philologisch orientierten. Im Zentrum meiner Seminare steht der literarische Text, der möglichst genau gelesen und in seinem historischen Kontext verstanden werden soll. Es spricht aber meines Erachtens nichts dagegen, dieses Seminarmodell auch vor dem Hintergrund anderer Wissenschaftsbegriffe und Interessen zu erproben. Die Konzentration auf die Lektüre des literarischen Textes wurde von den Teilnehmern meiner Seminare allerdings immer wieder begrüßt. Man sollte als Dozent der Literaturwissenschaften nie aus den Augen verlieren, dass das Hauptinteresse, das einen jungen Menschen dazu führt, Literaturwissenschaften zu studieren, das Interesse an der Literatur ist.

Damit komme ich zum eigentlichen Kern dieses Aufsatzes, der Darstellung von drei Seminaren, die ich in den letzten Jahren unterrichtet habe. Drei weitere Seminarpläne – zu Goethes „Lehrjahren“, dem Drama der Klassik und dem Trauerspiel des 17. Jahrhunderts – sind in der [Datenbank](#) des Teaching Centres des Graduiertenzentrums (GCSC) in Gießen zugänglich. Meine Auswahl richtet sich nach der Repräsentativität dieser Seminare für verschiedene Themenbereiche und nach ihrem Erfolg. Seminare, die sich in ihrer Anlage und Durchführung als mangelhaft erwiesen, übergehe ich. Alle vorgestellten Seminare betreffen kanonische Texte und sollten deshalb auch in ihrem inhaltlichen Aufbau nachzuvollziehen sein. Der historische Schwerpunkt liegt auf dem 17. und 18. Jahrhundert. Selbstverständlich gehörten zu allen Seminarplänen Literaturangaben, auf deren Wiedergabe ich hier verzichte.

### 1. Beispiel: Grimmelshausens „Simplicissimus“

Das Seminar dient als Einführung in die Literatur des 17. Jahrhunderts und wendet sich an Studenten in den ersten Semestern. Eine erste Lektüre des gesamten Romans zu Beginn des Seminars wurde in der Ankündigung erwünscht, aber nicht vorausgesetzt. Die Teilnehmer bekamen folgenden Seminarplan:

#### 1. Sitzung: Allgemeine Einführung

#### 2. Sitzung: Einführung in die Literatur des 17. Jahrhunderts (Vortrag des Dozenten)

#### 3. Sitzung: 1. Buch: Wald und Einsiedler

1. Wie wird die Plünderung der Soldaten (4. Kapitel) im Roman selbst bewertet?
2. Welche Lebensregeln legt der Einsiedler Simplicissimus ans Herz?
3. Was kritisiert Grimmelshausen mit dem Traum vom Ständebaum im 15.-18. Kapitel?
4. Wie beurteilt der Erzähler das Leben am Hof in Hanau?
5. Welche Entwicklung macht Simplicissimus in Hanau durch?
6. Wie verhält sich das Leben beim Einsiedler zur weiteren Entwicklung von Simplicissimus im Verlauf des ganzen Romans?

**4. Sitzung: 2. Buch: Der Narr von Hanau**

1. Wie wird die Episode im Gänsestall vom Erzähler bewertet?
2. Welche Konsequenz zieht Simplicissimus aus dem Versuch, ihn zu einem „Phantasten“ zu machen (5. u. 6. Kapitel)?
3. Welche Funktion hat das 20. Kapitel?
4. Warum befolgt Simplicissimus nicht den Ratschlag Hertzbruders, sein Narrenkleid zu behalten?
5. Wie wird der Aufstieg von Simplicissimus zum Jäger von Soest erklärt?
6. Wie entwickelt sich Simplicissimus im 2. Buch?

**5. Sitzung: Historischer Hintergrund: Der 30jährige Krieg**

Textgrundlage: Heinrich Lutz: Das Ringen um deutsche Einheit und kirchliche Erneuerung. Von Maximilian I. bis zum Westfälischen Frieden. Berlin 1983, S. 393-467.

1. Welche Konfliktfelder haben an der Entstehung des 30jährigen Krieges mitgewirkt?
2. Welche Konfliktparteien müssen unterschieden werden?
3. Welche Ziele hatte der Prager Aufstand („Fenstersturz“)?
4. Welche konkreten Konsequenzen hatte Wallensteins Forderung, der Krieg müsse den Krieg ernähren?
5. Welche Interessen verfolgen Schweden, Spanien und Frankreich?
6. Kann man von einem „Religionskrieg“ sprechen?

**6. Sitzung: 3. Buch: Der Jäger von Soest**

1. Welchen Lastern verfällt Simplicissimus im Verlauf des dritten Buches? Welchen nicht?
2. Welche Funktion hat die „Jupiter“-Episode (3.-6. Kapitel)?
3. Wie wird die Friedensutopie Jupiters vom Erzähler bewertet?
4. Warum beachtet Simplicissimus die Warnung des Pfarrers nicht (19. u. 20. Kapitel)?
5. Welcher Konfession gehört der Pfarrer an? Welche Art von Religion verteidigt Simplicissimus?
6. Wie entwickelt sich Simplicissimus im Verlauf des 3. Buches?

**7. Sitzung: 4. Buch: Simplicissimus im Venusberg**

1. Warum begibt sich Simplicissimus auf die Reise nach Paris?
2. Welchen Lastern verfällt Simplicissimus in Paris?
3. Warum bekommt Simplicissimus die Blattern?
4. Welche Ursachen werden für die Entwicklung Oliviers verantwortlich gemacht?
5. Welche Funktionen haben die Figuren von Hertzbruder und Olivier?
6. Warum ändert Simplicissimus sein Leben trotz der Warnungen und guten Vorsätze im 4. Buch nicht?

**8. Sitzung: Literaturgeschichtlicher Hintergrund**

1. Skizzieren Sie in Stichworten die Entwicklung des Romans vor Grimmelshausen. Nennen Sie dabei die wichtigsten deutschen und europäischen Autoren mit ihren Werken.
2. Nennen Sie die wichtigsten unmittelbaren Quellen und Vorbilder des „Simplicissimus“.
3. Was ist ein Pikaro- oder Schelmenroman?
4. Nennen Sie in bibliographisch vollständiger Form die Werke, die Sie benutzt haben, um diese Fragen zu beantworten.

**9. Sitzung: 5. Buch: Der Mummelsee**

1. Welche Entwicklung durchläuft Simplicissimus im 1. bis 11. Kapitel?
2. Was zeichnet die Sylphen gegenüber Menschen und Engeln aus?
3. Welche Funktion hat der Bericht des Simplicissimus vom Zustand der Welt im 15. Kapitel?
4. Warum verliert Simplicissimus seinen Sauerbrunnen im Muckenloch?
5. Welche Funktion hat das 19. Kapitel?
6. Wodurch bekehrt sich Simplicissimus am Ende des 5. Buches?

**10. Sitzung: Continuatio, 1. bis 12. Kapitel: die Poetik des Romans**

1. Welchen Zweck beansprucht der Erzähler für seinen Roman zu Beginn des 1. Kapitels?
2. Wie verhält sich Simplicissimus als Einsiedler?
3. Welche Funktion hat die Höllenvision des 2. bis 4. Kapitels?
4. Welche Funktion hat die Geschichte von Iulus und Avaro?
5. Welche Funktion hat die Baldanderst-Episode des 9. Kapitels?
6. Welche Funktion hat die „Schermesser“-Erzählung des 11. und 12. Kapitels?

**11. Sitzung: Continuatio, 13. bis 27. Kapitel: die Bekehrung des Simplicissimus**

1. Wie befindet sich Simplicissimus in den Kapiteln 13 bis 19?
2. Welche Funktion hat die Erzählung des 20. Kapitels?
3. Warum verfasst Simplicissimus seine Autobiographie?
4. Deuten Sie die im 24. Kapitel zitierte Inschrift in Bezug auf den Roman.
5. Warum werden die Schiffsleute auf der Insel verrückt (25. Kapitel)?
6. Hat sich Simplicissimus auf der Insel tatsächlich und endgültig zu Gott bekehrt?



**12. Sitzung: Erzähltheoretische Aspekte**

1. Mit welcher Begründung könnte man beim „Simplicissimus“ von „Realismus“ und einem „realistischen Roman“ sprechen? Welche Argumente sprechen gegen eine solche Bezeichnung?
2. Welche erzählerische Funktion haben 1. die allegorischen Kapitel und Episoden (Ständebaum, Jupiter, Mummelsee, Scheermesser, Höllenvision) und 2. die Schwankelemente (Gänsestall, Speckdiebstahl, Theriac-Handel, Hexensabbath, Geistererscheinungen usw.)?
3. Welche Funktion hat der Ich-Erzähler?
4. Beschreiben Sie die Erzählperspektive des Romans.
5. Wie verhalten sich Autor, Erzähler und erzählte Figur/Simplicissimus zueinander?

**13. Sitzung: Abschlussbesprechung**

1. Wie entwickelt sich Simplicissimus im Verlauf des Romans?
2. Mit welcher Berechtigung wird Simplicissimus als Narr bezeichnet?
3. Mit welchen Argumenten kann man behaupten, dass sich im Lebenslauf von Simplicissimus das Wirken einer göttlichen Vorsehung erkennen lässt?
4. Welche Funktion haben die Figuren von Hertzbruder und Olivier?
5. Kann man von einem Entwicklungs- oder Bildungsroman sprechen?
6. Warum nennt Grimmelshausen seinen Roman eine „Satire“?

In die Lektüre des Romans sind Sitzungen zum historischen, literaturgeschichtlichen und erzähltheoretischen (im weitesten Sinne) Hintergrund eingebettet. Die fünfte Sitzung ist dem historischen Hintergrund des Dreißigjährigen Krieges gewidmet. Die Fragen zum Text sind hier eher Wissensfragen, die als Hilfestellung und Kontrolle für das Verständnis gedacht sind. In der Sitzung selbst wurde das historische Verständnis durch die Diskussion vertieft.

In der achten Sitzung wurde der literaturgeschichtliche Hintergrund erarbeitet. Gleichzeitig sollte die Sitzung jedoch Kenntnis grundlegender literaturwissenschaftlicher Nachschlagewerke vermitteln und den Teilnehmern eine Methode zur Verfügung stellen, sich einen ersten Einblick in literaturwissenschaftliche Fragestellungen zu verschaffen. Es ging also weniger um das Sachwissen als solches, als um die Kenntnis der Methoden, dieses Wissen zu erlangen. Die erste Frage zielte auf eine Kenntnis der literaturgeschichtlichen Darstellungen (von de Boor/Newald bis zu den Überblicksdarstellungen aus dem Buchhandel). Viele Studenten in den ersten Semestern wissen nicht einmal von der Existenz einer Gattung „Literaturgeschichte“.

Vorgestellt und eingeführt wurden außerdem der „Killy“ und der „Kindler“ sowie die im Handel zu erwerbenden Epochendarstellungen in den entsprechenden Lehrbuch-Reihen. Frage drei zielte auf die Vorstellung des „Reallexikons“ und entsprechender kleinformatiger Darstellungen literaturwissenschaftlicher Lexika, die einer ersten Orientierung dienen können. Im Anschluss an die Sitzung empfahl sich ein Besuch in der Institutsbibliothek.

Die zwölfte Sitzung diente einer formalen Analyse des Romans als Erzähltext. Auch hier stand weniger das Sachwissen selbst als die Einführung in zentrale literaturwissenschaftliche und erzähltheoretische Begrifflichkeiten sowie die Methoden, sich Kenntnis dieser Begrifflichkeiten zu erwerben, im Vordergrund. Insbesondere die achte und die zwölfte Sitzung wurden von den Teilnehmern in der Evaluation als sehr wichtig empfunden.

## 2. Beispiel: Theorie und Praxis der Metrik

Dieses Seminar war an etwas fortgeschrittenere Studenten gerichtet. Bereits in der Ankündigung war eine Lektüre von Christian Wagenknecht: „Deutsche Metrik“ vorausgesetzt worden, die dann auch durch einen kleinen, harmlosen Test in der ersten Sitzung überprüft wurde. Den Teilnehmern wurden sämtliche Gedichte, die im Laufe des Seminars analysiert wurden, in digitaler Form zur Verfügung gestellt. Die Auswahl repräsentativer Gedichte mit breitem Formspektrum war der zeitaufwändigste Teil der Vorbereitung. Ich habe dabei bewusst stark auf den Kanon zurückgegriffen, so dass die Studenten gleichzeitig eine Reihe der berühmtesten Gedichte lesen konnten, was von studentischer Seite positiv vermerkt wurde. Der Seminarplan sah folgendermaßen aus, wobei es sich teilweise natürlich um Ausschnitte aus den genannten Werken handelte:

### 1. Sitzung: Lektüretest, allgemeine Einführung

### 2. Sitzung: Einführung in das Thema: Geschichte der Metrik (Vortrag des Dozenten)

### 3. Sitzung: Das 16. Jahrhundert: Kirchenlied, Meistersang, Knittelvers

**Textgrundlage:** 1. Luther: Ein feste Burg 2. Luther: Komm heiliger Geist 3. Luther: De profundis 4. Brant: Narrenschiff 5. Folz 6. Sachs: Dichter und Singer 7. Sachs: Baldanderst 8. Puschmann 9. Rebhun 10. Goethe: „Faust“ 11. Goethe: Der Sänger 12. Busch: Fink und Frosch

**Aufgabe:** Beschreiben Sie die prosodischen, metrischen und strophischen Formen der Gedichte.

**Übung:** Bringen Sie den Übungstext in – gereimte – Knittelverse.

### 4. Sitzung: Versreformen um 1600: Opitz und die französische Tradition

**Textgrundlage:** 1. Höck: Von Art der Deutschen Poeterey 2. Hübner: An das Frawenzimmer 3. Schede Melissus: Jörgen von Averli 4. Schede Melissus: Rot' Röslein 5. Weckherlin: Die Lieb ist Leben und Tod 6. Opitz: O Fortun 7. Opitz: Auszüge aus dem 7. Kapitel der „Poeterey“ 8. Weckherlin: Spiegelmacher

**Aufgaben:** 1. Bestimmen Sie die prosodischen und metrischen Regeln, nach denen die Gedichte von Höck, Hübner, Schede Melissus, Weckherlin und dem Opitz des „Aristarch“ gebaut sind. 2. Nennen Sie in kurzer, stichwortartiger Form die Regeln, die Opitz für a) Reim und Sprachbehandlung im Vers, b) Prosodie und Metrik, c) Alexandriner und Vers commun, d) Sonett, Epigramm und Ode formuliert. 3. Analysieren Sie die prosodische und metrische Form der Beispiele, die Opitz anführt 4. Analysieren Sie die beiden Versionen von Weckherlins „Spiegelmacher“.

**Übung:** Bringen Sie die Knittelverse der Übung von letzter Woche in Alexandriner nach den metrischen Regeln von Opitz.

### 5. Sitzung: Metrische und strophische Formen des 17. Jahrhunderts

**Textgrundlage:** 1. Opitz/ Gambara: Sie redet die Augen ihres Buhlen an 2. Opitz: [Ich empfinde fast ein Grawen] 3. Meyfart: Jerusalem 4. Zesen: Frühlingslust 5. Gryphius: Verleugnung der Welt 6. Hoffmannswaldau: Wo sind die Stunden 7. Stieler: Der verbrannte Amor 8. Grimmelshausen: Grabinschrift 9. Laurentius von Schnüffis 10. Harsdörffer: Der Sonnenaufgang 11. Klaj: Geburtstag des Friedens 12. Birken: Kreuz 13. Apelles von Löwenstern: Ode 14. Knorr: Morgenglanz 15. Epigramm (Opitz, Logau, Angelus Silesius) 16. Gerhardt: Sommergesang

**Aufgabe:** Beschreiben Sie die metrische und strophische Form jedes Gedichts. Benennen Sie prosodische Eigentümlichkeiten nur dort, wo sie von der Regel abweichen oder besonders auffällig sind.

**Übung:** Arbeiten Sie das Gedicht von Opitz („Sie redet die Augen ihres Buhlen an“) in das metrische und strophische Schema von Gerhardts „Geh aus mein Herz“ um.

### 6. Sitzung: Das Sonett

**Textgrundlage:** 1. Fischart: Aus: Etlich Sonett 2. Gryphius: Tränen des Vaterlands 3. Fleming: An sich 4. Weckherlin: An das Teutschland 5. Gryphius: Die Hölle 6. Gryphius: Freude der Auserwählten 7. Czepko: Innig und einig 8. Greiffenberg: Lebenslauf 9. Greiffenberg: Sommerzeit 10. Hofmannswaldau: Auff ihre Schultern 11. Hofmannswaldau: Vergänglichkeit der Schönheit 12. Schlegel: An Doris 13. Goethe: Das Sonett 14. Voß: An Goethe 15. Rückert: Aus: Geharnischte Sonette 16. Platen: Aus: Sonette aus Venedig 17. Mörike: Am Walde 18. Rilke: Archaischer Torso 19. Rilke: Sonette an Orpheus 20. Gernhardt: Materialien 21. Bernstein: Sonett-Sonett 22. Wolf: Das nächste Spiel

**Aufgabe:** Bestimmen Sie jeweils die metrische und prosodische Form der Sonette.

**Übung:** Bringen Sie das in Prosa übersetzte Sonett von Petrarca in ein Alexandriner-Sonett, wenn möglich, unter Beachtung der Zäsur und wenn Sie es schaffen, auch gereimt.

**7. Sitzung: Metrische und strophische Formen des 18. Jahrhunderts**

**Textgrundlage:** 1. Brockes: Kirschblüte 2. Brockes: Gedanken bei fallenden Blättern 3. Haller: Die Alpen 4. Haller: Unvollkommene Ode 5. Hagedorn: Anakreon 6. Hagedorn: Die Alster 7. Hagedorn: Der erste May 8. Klopstock: Rosenband 9. Gleim: Bei Eröffnung des Feldzugs 1756 10. Gellert: Der Maler 11. Claudius: Abendlied 12. Lessing: Epigramme 13. Blankverse

**Aufgabe:** Beschreiben Sie jeweils kurz die metrische und strophische Form der Gedichte. Benennen Sie prosodische Eigentümlichkeiten, wo sie von der Regel abweichen oder besonders auffällig sind.

**Übung:** Arbeiten Sie die ersten beiden Strophen des „Abendliedes“ von Matthias Claudius in Alexandriner um. Behalten Sie, wenn möglich, die Reime bei.

**8. Sitzung: Hexameter und Distichon**

**Textgrundlage:** 1. Kleist: Der Frühling 2. Klopstock: Aus dem „Messias“ 3. Bürger: Übersetzung Ilias 4. Voß: Übersetzung Ilias 5. Voß: Der siebenzigste Geburtstag 6. Goethe: Römische Elegien V 7. Hölderlin: Brot und Wein

**Sekundärliteratur:** Wagenknecht: Deutsche Metrik Kapitel 6

**Aufgabe:** Analysieren Sie die Gedichte metrisch und prosodisch. Achten Sie besonders darauf, wie die Zäsur und der Spondaus bei jedem Autor behandelt werden. Notieren Sie Abweichungen vom metrischen Schema des Hexameters.

**Übung:** 1. Markieren Sie in dem Übungstext 1 die Versgrenzen. 2. Bringen Sie den Übungstext 2 in Hexameter.

**9. Sitzung: Die antike Odenform**

**Textgrundlage:** 1. Kleist: Das Landleben 2. Klopstock: Der Lehrling der Griechen 3. Klopstock: An Ebert 4. Klopstock: Zürcher See 5. Klopstock: An Fanny 6. Klopstock: Furcht der Geliebten 7. Klopstock: Die frühen Gräber 8. Klopstock: Die Sommernacht 9. Stolberg: Die Freiheit 10. Höly: Mainacht 11. Voß: Rebensproß 12. Hölderlin: Abendphantasie

**Aufgaben:** 1. Beschreiben Sie jeweils kurz die metrische und strophische Form der Oden. 2. Soweit bei den Oden Klopstocks das Metrum zu Beginn angegeben ist, analysieren Sie dessen Realisierung, d.h. wie Klopstock das Metrum sprachlich füllt. 3. Beschreiben Sie die metrischen und prosodischen Unterschiede in der Behandlung der Odenform bei Kleist, Klopstock und Hölderlin.

**Übung:** 1. Rekonstruieren Sie die alkäische Strophenform des Übungstextes. 2. Bringen Sie die ersten beiden Strophen des „Abendliedes“ von Matthias Claudius in die Form von alkäischen Strophen, nach Möglichkeit ohne Reime.

**10. Sitzung: Freie Rhythmen und Hymnen**

**Textgrundlage:** 1. Gellert: Die Ehre Gottes aus der Natur 2. Klopstock: Dem Allgegenwärtigen 3. Klopstock: Die Frühlingsfeyer 4. Goethe: Ganymed 5. Goethe: Harzreise 6. Hölderlin: An den Genius Griechenlands 7. Klopstock: Der Segen

**Aufgabe:** 1. Beschreiben Sie prosodische, metrische und strophische Eigentümlichkeiten der Gedichte. Achten sie vor allem auf wiederkehrende rhythmische Figuren. 2. Zu welchem Zweck werden die freien Rhythmen eingesetzt? Was drücken sie aus?

**Übung:** Analysieren Sie den Übungstext metrisch. Stellen Sie die strophische Form wieder her.

**11. Sitzung: Klausur****12. Sitzung: Strophenformen des 19. Jahrhunderts**

**Textgrundlage:** 1. Goethe: Heidenröslein 2. Schiller: Die Bürgschaft 3. Uhland: Der blinde König 4. Brentano: Loreley 5. Platen: Tristan 6. Mörike: Um Mitternacht 7. Rückert: Kindertotenlieder 8. Eichendorff: Wünschelrute, Mondnacht 9. Heine: Wintermärchen 10. Storm: Meeresstrand 11. Meyer: Der römische Brunnen 12. Fontane: Herr von Ribbeck 13. Holz: Initiale 14. Hofmannsthal 15. George: Komm in den totesagten Park 16. Holz: Phantastus

**Aufgabe:** Beschreiben Sie jeweils kurz die metrische und strophische Form der Gedichte.

**13. Strophenformen des 20. Jahrhunderts**

**Textgrundlage:** 1. Hoddiss: Weltende 2. Rilke: Anfang der Duineser Elegien 3. Trakl: Grodek 4. Stadler: Form ist Wollust 5. Brecht: Vom Schwimmen 6. Benn: Asten 7. Brecht: An die Nachgeborenen 8. Bachmann: Gestundete Zeit 9. Brecht: Der Radwechsel 10. Benn: Teils Teils 11. Celan: Sprachgitter 12. Enzensberger: Abendnachrichten 14. Rühm: resuemee 13. Rühmkorf: Auf was nur einmal ist 14. Gernhardt: Couplet 15. Grünbein 16. Müller: Geschichten vom Homer

**Aufgabe:** Beschreiben Sie jeweils kurz die metrische und strophische Form der Gedichte.

Das offensichtlich sehr dichte Programm des Seminars konnte nur verwirklicht werden, indem jedes Gedicht tatsächlich nur formal analysiert und jeder Interpretationsversuch sofort abgebrochen wurde. Auch wenn das dichte Programm von den Teilnehmern im Nachhinein kritisiert wurde, würde ich bei einer Wiederholung des Seminars daran nichts ändern, da mir der Überblickscharakter wichtiger zu sein scheint. Die siebte Sitzung zu metrischen und

strophischen Formen des 18. Jahrhunderts, die von den Teilnehmern als zu langweilig kritisiert wurde (die Gedichte bieten in ihrer strikten Alternation kaum Abwechslung), würde ich dagegen beim nächsten Mal streichen und statt dessen den Stoff der zweiten und dritten Sitzung auf drei Sitzungen verteilen. Wie sich im Verlauf des Seminars zeigte, bestand gerade in den ersten Sitzungen der meiste Klärungsbedarf. Dazu kam, dass in diesen dann doch auch immer wieder grundlegende Fragen der Betonungsregeln im Deutschen geklärt werden mussten, so dass die Zeit hier besonders knapp war.

Die Klausur wurde zur Entlastung der Teilnehmer, bei denen sich erfahrungsgemäß am Semesterende die Klausuren häufen, schon in der elften Sitzung geschrieben. Der Stoff ist hier eigentlich abgeschlossen und die beiden letzten Sitzungen bringen metrisch und strophisch nichts Neues mehr, wie ja auch im 19. und 20. Jahrhundert metrisch nichts mehr passiert. Die Klausur bestand aus einer repräsentativen Auswahl von Gedichten, die formal analysiert werden mussten.

Die besondere Pointe des Seminars lag in den „Übungen“, die zu jeder Sitzung angefertigt werden sollten. Welche technischen Fertigkeiten es voraussetzt, ein Gedicht nach einer bestimmten metrischen Regel zu schreiben, erfährt und erfasst man nur, wenn man es selbst versucht hat. Der Reiz insbesondere der frühneuzeitlichen Lyrik wird erst in und durch diese technische Dimension erfahrbar. Ausgehend von dieser Voraussetzung mussten die Teilnehmer deshalb selbst dichten. Die besten Ergebnisse wurden im Seminar – anonym oder nach Absprache mit den Verfassern – verteilt und am Ende der Sitzung kurz diskutiert. Dies trug zum Aufbrechen des steifen und lernfeindlichen Klimas eines akademischen Seminars nicht wenig bei.

Diese Dichtübungen sahen im Einzelnen so aus: In der dritten Sitzung mussten die Teilnehmer Horazens „Lob des Landlebens“ (Oden V.2), das ihnen in einer Prosa-Übersetzung zur Verfügung stand, in Knittelverse bringen. Als Übung für die nächste Woche mussten sie diese Knittelverse in Alexandriner nach den Regeln von Opitz bringen und für die darauf folgende Sitzung ein Alexandriner-Sonett von Opitz in die strophische Form eines Paul-Gerhardt-Liedes bringen.

Für die Sonett-Sitzung bekamen die Teilnehmer ein Sonett von Petrarca („Canzoniere“ 132) im italienischen Original und in deutscher Prosa-Übersetzung und sollten daraus ein Alexandriner-Sonett nach den Regeln von Opitz erstellen. Erst durch diesen Selbstversuch wurde den meisten Teilnehmern klar, warum das Sonett als schwerste und anspruchsvollste Gedichtform galt. Die Ergebnisse der Teilnehmer wurden dann mit der Übersetzung desselben Sonettes durch Opitz verglichen. Auch hier offenbarte erst der Selbstversuch die

technische Meisterschaft von Opitz: ein Autor, dessen Bedeutung in der Literaturgeschichte den Studenten in einem rein interpretatorisch angelegten Lyrikseminar schwer verständlich zu machen ist.

Für die folgende Sitzung mussten die ersten beiden Strophen des „Abendliedes“ von Matthias Claudius in Alexandriner umgearbeitet werden, was den Teilnehmern vor Augen führte, wie eng das Verhältnis von Form und Inhalt bei einem metrisch verfassten Gedicht ist. Für die Hexameter-Sitzung bekamen die Teilnehmer (natürlich ohne Quellenangabe) das Ende von Schillers „Spaziergang“ ohne Markierung der Versgrenzen. Zweitens bekamen die Teilnehmer einen Abschnitt aus der „Odyssee“ in Prosaübersetzung und mussten diesen in Hexameter bringen. Das Ergebnis wurde mit der Übersetzung Vossens verglichen, um auch hier die technische Leistung des Autors vor Augen zu führen.

Für die Sitzung zur Odenform bekamen die Teilnehmer – auch hier wieder ohne Quellen- und Verfasserangabe – den Anfang von Klopstocks „Ode an Voß“ mit aufgelösten Versgrenzen. Es galt, die strophische Form wiederherzustellen. Zweitens sollten sie die ersten beiden Strophen des „Abendliedes“ von Claudius nun auch noch in alkäische Form bringen. Für die Sitzung zu den freien Rhythmen bekamen die Teilnehmer eine prosametrisch verfasste Passage aus einem der letzten Briefe des „Werther“ (ohne Quellenangabe) mit dem Auftrag, die angeblich strophische Form wiederherzustellen. Das Wesen der freien Rhythmen und der Übergang zur hymnischen Prosa kann wohl kaum sinnfälliger vor Augen geführt werden.

### 3. Beispiel: „Poetik der Frühromantik“

In das Haupt- oder Masterstudium gehört ein Seminar, das mit dem Titel „Poetik der Frühromantik“ etwas diffus bezeichnet ist, sich in seiner Textzusammenstellung aber als erfolgreich erwies.

#### **1. Sitzung: allgemeine Einführung**

#### **2. Sitzung: Einführung in die Problematik und ihre historische Bedeutung**

#### **3. Sitzung: Schlegel: Athenäums-Fragment 116**

1. Was bedeutet der Begriff „Universalpoesie“?
2. Was bezeichnet der Begriff „romantische Poesie“?
3. Warum ist romantische Poesie „progressiv“ und „unendlich“?

#### **4. Sitzung: Schiller: Naive u. sentimentalische Dichtung Teil I (S. 3-15)**

1. Worin besteht das Naive?
2. Inwiefern beschämt im Naiven die Natur die Kunst?
3. In welchem Verhältnis stehen Natur und Ideal?
4. Worin unterscheiden sich Naives der Überraschung und Naives der Gesinnung?

#### **5. Sitzung: Schiller: Naive u. sentimentalische Dichtung Teil II (S. 15-25)**

1. In welchem Verhältnis stehen Natur und Genie?
2. Was kennzeichnet die „Schreibart“ des naiven Genies?

3. Warum ist die empfindsame Wiederaneignung der Natur falsch?
4. Worin unterscheidet sich das antik-griechische Verhältnis zur Natur von dem modernen?

**6. Sitzung: Schiller: Naive u. sentimentalische Dichtung Teil III (S. 25-37)**

1. Worin unterscheiden sich naive und sentimentalische Dichtungsweise?
2. Was ist das Naive bei Homer und Shakespeare, was ist das Sentimentalische bei Ariost?
3. Wie unterscheiden sich naives und sentimentalisches Naturverhältnis?
4. Warum ist nur die sentimentalische Dichtung des Fortschritts fähig und worin besteht dieser Fortschritt?

**7. Sitzung: Schlegel: Gespräch (Epochen der Dichtkunst) S. 165-189**

1. Worin vergleicht Schlegel die Geschichte der Poesie mit dem Wachstum der Pflanzen?
2. Welche Epochen unterscheidet Schlegel in der Geschichte der Dichtkunst?
3. Warum ist die römische Dichtung eine „taube Blüte“ und die französische ein „System von falscher Poesie“?
4. Was bezeichnet Schlegel als „romantisch“?
5. In welchem Verhältnis steht die „Theorie der Dichtkunst“ zur Geschichte der Dichtung?

**8. Sitzung: Schlegel: Gespräch (Rede über die Mythologie) S. 190-201**

*(unbedingt die kritische Ausgabe mit den Varianten beachten!)*

1. Worin besteht die Bedeutung der Mythologie für die Dichtung?
2. Worin unterscheidet sich die Entstehung der neuen Mythologie von der der antiken Mythologie? D.h.: Wie kann der Idealismus eine neue Mythologie erzeugen?
3. Was versteht Schlegel unter „Realismus“ und inwiefern ist dieser in der Poesie möglich?
4. Worin besteht die Ähnlichkeit von Mythologie und „romantischem Witz“?
5. Warum ist alle Schönheit Allegorie?

**9. Sitzung: Schlegel: Gespräch (Brief über den Roman) S. 202-212**

1. Welche Einwände werden gegen die Romane Jean Pauls formuliert?
2. Was bezeichnet Schlegel als das „Arabeske“ und das „Groteske“ des Romans?
3. Was bezeichnen die Bestimmungen „sentimental“ und „phantastisch“?
4. In welchem Verhältnis stehen die Begriffe „Roman“ und „romantisch“?

**10. Sitzung: Novalis: Heinrich von Ofterdingen, 1. Kapitel**

1. Welche poetologische Funktion hat der Traum Heinrichs, d.h. welche Aufgabe erfüllt er innerhalb des Romans?
2. In welchem Verhältnis steht Heinrichs Traum zum Traum seines Vaters?
3. Was bedeutet die blaue Blume? Was bedeutet der Weg, auf dem sie gefunden wird?

**11. Sitzung: Novalis: Heinrich von Ofterdingen, 2. - 4. Kapitel**

1. Welche Funktion haben die Kaufleute? In welchem Verhältnis stehen sie zum Arion-Märchen?
2. Wie verhält sich das Atlantis-Märchen zum Roman?
3. Welche Funktion haben die Ritter und Zulima?
4. In welchem Verhältnis stehen die Gedichte und Lieder zu den Märchen und zum Roman?

**12. Sitzung: Novalis: Heinrich von Ofterdingen, 5. Kapitel**

1. Was symbolisiert das Erdinnere in den Erzählungen des Bergmanns und für den Graf von Hohenzollern?
2. Welche Funktion hat das Gold für die Bergleute?
3. Worin unterscheiden sich Geschichtsschreibung und Dichtung?
4. Welche Funktion hat der „provenzalische Roman“?

**13. Sitzung: Novalis: Heinrich von Ofterdingen, 6. - 9. Kapitel**

*(zum Verständnis von Klingsohrs Märchen die kommentierte Ausgabe benutzen!)*

1. Was bedeuten Klingsohr und Mathilde für Heinrich?
2. In welchem Verhältnis stehen Dichtkunst und Liebe?
3. Inwiefern und wofür ist Klingsohrs Märchen eine Allegorie?

**14. Sitzung: Abschlussbesprechung: Theorie und Praxis des romantischen Romans**

1. Inwiefern ist der „Ofterdingen“ ein sentimentalischer Roman im Sinne Schillers?
2. Inwiefern ist er „Universalpoesie“ und „Transzendentalpoesie“ im Sinne Schlegels?
3. Inwiefern ist er ein „romantisches Buch“ im Sinne Schlegels?
4. Inwiefern erfüllt er die Bedingungen einer „neuen Mythologie“?

Als besonders hilfreich erwies es sich, Schillers Abhandlung „Über naive und sentimentalische Dichtung“ (die Seitenangaben beziehen sich auf die Reclam-Ausgabe) als Heranführung an Schlegels „Gespräch über die Poesie“ zu benutzen. Die Lektüre des „Heinrich von Ofterdingen“ erwies sich als gut geeignet, um die theoretischen Forderungen und Behauptungen

der ersten Seminarhälfte zu illustrieren. Sie kam in der zweiten Hälfte des Semesters auch dem Bedürfnis der Teilnehmer nach literarischen Texten entgegen, nach der von vielen als schwierig und ermüdend empfundenen Lektüre der theoretischen Texte. Die dritte Sitzung mit der Lektüre von Schlegels „Fragment 116“, die als Einführung in die Problematik diente, hätte auch wegfallen können.

Grundsätzlich steht außer Frage, dass es sich auch für fortgeschrittene Studenten um ein anspruchsvolles Seminar handelt.

### **Schlussbemerkung**

Selbstverständlich erhebe ich nicht den Anspruch, mit diesem Seminarmodell eine Universal-lösung gefunden zu haben, die alles andere überflüssig macht. Ganz im Gegenteil möchte ich betonen, dass dieses Seminarmodell nur in Ergänzung zu anderen Seminarformen zu verstehen ist, zu denen sicherlich auch das referatbasierte Seminar gehört. Dass die Fähigkeit, ein Referat halten zu können, eine wichtige Qualifikation darstellt, würde ich niemals bestreiten. Ich bezweifle nur, dass die Priorität, die dem Erwerb dieser Qualifikation de facto zurzeit zugestanden wird (wenigstens meiner Erfahrung nach), gerechtfertigt ist.

Ich möchte mich deshalb abschließend ausdrücklich zu einer Pluralität von Lehrformen bekennen. Diese gehört sicherlich zu den schätzenswertesten Gütern einer Universität und sollte auf gar keinen Fall durch Normierungsversuche irgendeiner Art aufzuheben versucht werden. Wichtig scheint es mir aber auch, eine Diskussion und Reflexion über hochschuldidaktische Fragen stärker im akademischen Bewusstsein zu verankern. Ich danke in diesem Sinne den Veranstalterinnen der Tagung und den Herausgeberinnen dieser Publikation ganz herzlich für ihr Engagement und Interesse. In demselben Sinne freue ich mich auch über Kritik und Anmerkungen zu den hier formulierten Überlegungen.