

II. Literaturdidaktische Aufgabenfelder

1. Auswahl der literarischen Gegenstände: Kanon-Diskussion

Kanon bedeutet **Verbindlichkeit, Vorschrift, Dogma**. Ein literarischer Kanon enthält Werke, die »für eine bestimmte Zeit jeweils als wesentlich, normsetzend, zeitüberdauernd« eingeschätzt werden und »deren Kenntnis für eine gewisse Bildungsstufe vorausgesetzt wird (z.B. in Lehrplänen)« (Metzler Literatur Lexikon, 2. Aufl. 1990, 232); d.h. tradierte Werke, die eine längere Rezeptionsgeschichte aufweisen und deren ästhetischer Wert als relativ unumstritten gilt. Sein Bestand kann sich ändern, aber langsam und mit einigem Abstand von der Entstehungszeit der Werke: »[...] der Kanon ist kritisierbar und sogar revidierbar. [...] Beweglichkeit ist paradoxerweise eines seiner hervorstechenden Merkmale« (Bark 1996, 6).

Bis in die fünfziger Jahre hinein orientierte man sich in der Lektürepraxis des gymnasialen Literaturunterrichts weitgehend an jeweils geltenden kanonischen Vorgaben. In den sechziger, insbesondere aber Anfang der siebziger Jahre wurde die Festsetzung eines literarischen Kanons von Literaturwissenschaftlern wie Literaturdidaktikern kritisiert und als überholt, konservativ, antiquiert, unflexibel sowie autoritär abgelehnt; es wurde der »Vorschlag einer immanenten Kanonrevision« angemeldet (Raitz/Schütz 1976, 9; vgl. auch I. 3.2.; vgl. auch Brackert 1974). Seit dieser Phase gibt es keinen unumstritten gültigen Literatur-Kanon mehr – weder für die gymnasiale Ausbildung noch für ein literaturwissenschaftliches Studium, die Rede ist zukünftig eher von einer Kanon-Frage, einem Kanon-Problem. Nunmehr muß ein Kanon legitimiert beziehungsweise kann bezweifelt werden, eine Sicherheit in dem, was an literarischen Kenntnissen vorausgesetzt werden kann, gibt es nicht mehr. Die Rede ist nunmehr eher von einer Literatur-Auswahl, von einer *Lese-liste*: So werden auch die »kommentierten Empfehlungen« genannt, die 1994 im Reclam-Verlag erschienen sind und in die gut 600 Titel aufgenommen wurden. Die große Anzahl der Texte zeigt, daß wir uns in der ›Zeit nach dem Kanon‹ befinden, in einer Zeit der Lektüre-Empfehlungen. Obwohl aus diesen Gründen der Begriff ›Kanon‹ vielfach nicht mehr der richtige ist und z.B. die Herausgeber der

umfangreichen *Leseliste* mit ihren Vorschlägen auch nur noch einen »provisorischen Anspruch« erheben (*Leseliste* 1994, 9), wird er gleichwohl in allen Zusammenhängen verwandt, in denen es um präskriptive oder deskriptive Literatur-Auswahlpraxen geht (vgl. historische Darstellung und aktuelle Kommentierung bei Hegele 1996, 220-236).

Kanon-Beispiele aus dem 19. und 20. Jahrhundert

Wie wurde – beziehungsweise wie wird – die **Frage nach dem Lektüregegenstand**, dem WAS des Literaturunterrichts konkret behandelt? Einige historische und aktuelle Beispiele sollen das Kanon-Problem konkretisieren: So fühlten sich die Literaturdidaktiker Harro Müller-Michaels und Helmut Fuhrmann Anfang der achtziger Jahre durch eine Kanon-Diskussion herausgefordert, die von Kollegen in der Zeitschrift *Diskussion Deutsch* ohne Einigung auf einen Textkorpus geführt worden war (1982, H. 64), und legten in nachfolgenden Heften nicht nur ein Bekenntnis zum Kanon ab, sondern machten *die* konkreten Text-Angaben, die ihre Kollegen verweigert hatten (Müller-Michaels 1982, Fuhrmann 1983). Sie nennen literarische Werke, vor allem solche, die lange tradiert sind (die jüngsten Werke entstammen den fünfziger Jahren) und schlagen sie für den Lektüre-Kanon in der gymnasialen Oberstufe vor. Müller-Michaels kommt auf zwölf Titel, Fuhrmann auf neunzehn für den Leistung- und dreizehn für den Grundkurs. Müller-Michaels ist radikal und entscheidet sich für einzelne Werke, Fuhrmann gibt für die meisten literaturgeschichtlichen Phasen eine Fülle von alternativ zu wählenden Titeln an (z.B. sind es für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts 21 Titel der europäischen Literatur, die er zur Auswahl vorschlägt, so daß seine Liste insgesamt weit über einhundert Titel umfaßt). Interessant ist Müller-Michaels' **rigoroser Zwölf-Werke-Kanon**, der folgende Texte enthält:

1. theoretische Schriften zur Aufklärung
2. Schiller: *Wallenstein*
3. Goethe: *Faust*
4. Büchner: *Woyzeck*
5. Heine: *Wintermärchen*
6. Mann: *Buddenbrook*
7. Brecht: *Kaukasischer Kreidekreis*
8. Grass: *Blechtrommel*.

Für diese acht Werke fügt er kurze gegenstandsbezogene und methodisch-didaktische Begründungen an. Nicht begründungsbedürftig sind nach Müller-Michaels' Auffassung:

9. Sophokles: *König Ödipus*
10. Shakespeare: *Hamlet*
11. Lyrik der deutschen Klassik und Romantik sowie des französischen Symbolismus
12. Tolstoj: *Krieg und Frieden*.

Verglichen werden soll dieser, zu Anfang der 1980er Jahre entworfene Kanon mit Beispielen aus dem 19. beziehungsweise aus der Mitte des 20. Jahrhunderts: **Rudolf von Raumers Kanon aus dem Jahr 1852** sieht fünfzehn Werke vor (vgl. I.1.):

- 1.-4. Goethe: *Götz von Berlichingen*, *Iphigenie*, *Tasso*, *Hermann und Dorothea*
- 5.-9. Schiller: *Wallenstein*, *Wilhelm Tell*, *Maria Stuart*, *Jungfrau v. Orléans*, *Don Carlos*
10. Lessing: *Minna von Barnhelm*
- 11.-13. drei Stücke von Shakespeare
14. Herder: *Cid*
15. ein Stück von Calderón

(in seiner späteren Reduktion fallen *Tasso*, *Wilhelm Tell*, *Maria Stuart*, *Jungfrau v. Orléans*, *Don Carlos* sowie ein Stück von Shakespeare und das von Calderón weg; vgl. Herrlitz 1964, 112/113).

Erika Essens Kanonvorschlag von 1956 lautet:

1. Auszüge aus der *Ilias*
- 2.-3. Sophokles: *König Ödipus*, *Antigone*
4. die sprachliche Urfassung des *Hildebrandsliedes*
5. Auszüge aus *Parzifal* in Prosaübertragung
6. *Der Ackermann von Böhmen* in der Urfassung
7. Grimmshausen: *Simplizissimus* als Schüler-Referat
- 8.-10. Goethe: *Wilhelm Meister*, *Iphigenie*, *Faust*
11. Schiller: *Wallenstein*
- 12.-13. Brecht: *Mutter Courage*, *Der gute Mensch von Sezuan*
14. Thomas Mann: *Doktor Faustus* (zitiert nach: Essen 1962, 272-280).

Der Erziehungswissenschaftler Hans-Georg Herrlitz weist in seiner historischen Arbeit zu Lektüre-Kanon und Geschichte des muttersprachlichen Literaturunterrichts darauf hin, daß das 19. Jahrhundert entscheidend war für die deutschunterrichtliche Behandlung der Kanon-Frage. Er betont in diesem Zusammenhang, welche verhängnisvolle Wirkung der Raumersche Kanon-Vorschlag gehabt habe. Einen Rückschritt mit fatalen Auswirkungen sieht er in dessen dogmatischer Festschreibung eines Minimalkanons von fünfzehn beziehungsweise acht Werken, ausgewählt nach dem starren Kriterium der »Überlieferung« (Herrlitz 1964, 110-116; vgl. auch I.1.). Die Folge: »Der muttersprachliche Unterricht wird zum Museum. Die Hinwendung zum »Klassischen« erstarrt zur Norm der »Klassizität,

die ein lebendiges Verhältnis zwischen Schule und literarischer Überlieferung unmöglich macht« (ebd., 116).

Das **Prinzip der Klassizität** siegte, es bestimmte nach Herrlitz' Einschätzung bis in das 20. Jahrhundert hinein die Schullektüre und verhinderte eine didaktische Reflexion. Herrlitz gelangt zu dem Ergebnis, daß der Literaturunterricht zwar eine »bewahrende« Aufgabe habe und die Lektüre nach diesem Prinzip ausgewählt werden müsse; ebenso wichtig aber befindet er die jeweilige »Sichtung« des kanonischen Bestandes und insistiert darauf, daß der »Anspruch der Überlieferung immer wieder auf seine aktuelle Bildungsbedeutsamkeit hin« zu überprüfen sei (Herrlitz 1964, 148/149). Es ist die Frage, ob die beiden zitierten Kanon-Vorschläge des 20. Jahrhunderts diesem Anspruch gerecht werden. Wenngleich jeder Didaktiker andere Akzente setzt – Essen legt Wert auf die antike und die ältere deutsche Literatur, Müller-Michaels ignoriert die kritische Literatur des 19. Jahrhunderts nicht länger –, berücksichtigen beide gleichermaßen literarische Werke mit dem »Ruf des Klassischen«.

Geschlossen stehen sie der Gegenwartsliteratur skeptisch gegenüber. Besonders Müller-Michaels' Vorschlag macht dieses kanonspezifische Problem deutlich. Antiquiert wirkt sein Kanon vor allem, weil er so vorsichtig mit der Literatur des 20. Jahrhunderts umgeht. Seine Auswahl diese Zeit betreffend, weist erstaunliche Parallelen zu der Erika Essens auf; dreißig Jahre früher ist Essen fast noch mutiger als Müller-Michaels, weil sie einen umstritteneren und jüngeren Roman von Thomas Mann – *Doktor Faustus* ist 1947 erschienen – sowie »politischere« Dramen Bertolt Brechts auswählt. Gegen die von Müller-Michaels genannten literarischen Werke ist nichts einzuwenden, wenn sie als *Lektüre-Vorschlag*, als individuelle *Lektüre-Auswahl* für den dreijährigen Oberstufenunterricht gemeint sind. Aber es kann sich bei dieser Liste heute nicht mehr um einen Kanon mit dem Anspruch auf allgemeine Gültigkeit handeln. Dieses Beispiel demonstriert vielmehr, daß die schulische Lektüre auf diese Weise nicht mehr geregelt werden kann.

Selbst die **Vorgaben der offiziellen Rahmenpläne**, die in ihrer kanonbildenden Funktion nicht unterschätzt werden dürfen, sehen eine vergleichsweise rigide Regelung der schulischen Lektürepraxis nicht mehr vor, sondern bieten eine große Auswahl an Titeln, die Wahlmöglichkeiten erlauben (vgl. die ausführliche Darstellung in *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* (1987) H. 3 und 4; vgl. dazu auch die unlängst erschienene Fallstudie zum bayrischen Lehrplan »Lesen«, in der die problematischen Folgen eines von oben verordneten Literaturkanons für die Hauptschule aufgezeigt werden (Knobloch 1998)). Trotzdem scheinen diese amtlichen Richtlinien

indirekt zur Herausbildung von ›Standardlektüren‹ beigetragen zu haben. Daß sich diese Auswahl im Bereich der alten und modernen Klassik und damit im Rahmen der Tradition bewegt, zeigt ein für 2000 geplanter Band des Oldenbourg-Verlags, der von den Literaturdidaktikern Klaus-Michael Bogdal und Clemens Kammler herausgegeben wird. Sie haben Kollegen einladen, eines der »am häufigsten in der Schule gelesenen Werke« mit einem subjektiven Kommentar zu versehen und darin zu erläutern, was den jeweiligen Text heute noch »für das nicht risikolose Unterfangen einer Lektüre im Deutschunterricht geeignet erscheinen lässt« (aus dem Einladungsschreiben). An dieser Stelle soll die **pragmatisch entstandene Auswahl** der beiden Herausgeber als aktuellstes Beispiel zitiert werden, nicht mit kanonischem Anspruch, sondern als Hinweis auf die **faktische Lektürepraxis**:

1. Andersch: *Sansibar*
2. Böll: *Die verlorene Ehre der Katharina Blum*
3. Brecht: *Leben des Galilei*
4. Büchner: *Woyzeck*
5. Döblin: *Berlin Alexanderplatz*
6. Droste-Hülshoff: *Die Judenbuche*
7. Dürrenmatt: *Der Besuch der alten Dame*
8. Eichendorff: *Aus dem Leben eines Taugenichts*
9. Fontane: *Effi Briest*
10. Frisch: *Homo faber*
11. – 12. Goethe: *Faust I; Die Leiden des jungen Werther*
13. Grass: *Die Blechtrommel*
14. Hauptmann: *Bahnwärter Thiel*
15. Heine: *Deutschland. Ein Wintermärchen*
16. Hesse: *Der Steppenwolf*
17. E.T.A. Hoffmann: *Das Fräulein von Scuderi*
18. Horváth: *Jugend ohne Gott*
19. Kafka: *Die Verwandlung*
20. Kleist: *Der zerbrochene Krug*
21. – 22. Lessing: *Emilia Galotti; Nathan der Weise*
23. Heinrich Mann: *Der Untertan*
24. Thomas Mann: *Buddenbrooks*
25. Remarque: *Im Westen nichts Neues*
26. – 27. Schiller: *Kabale und Liebe; Die Räuber*
28. Storm: *Der Schimmelreiter*
29. Seghers: *Das siebte Kreuz*
30. Süßkind: *Das Parfüm* (zitiert nach dem Einladungsschreiben).

Demnach hat die tatsächliche Schullektüre mit von Raumers, Essens und Müller-Michaels' Kanones kaum noch Ähnlichkeiten: Insgesamt entstammen die Texte in ziemlich ausgewogenem Verhältnis

dem 19. und 20. Jahrhundert. Ungleich stärker berücksichtigt wird die klassische Moderne, bei der es sich inzwischen um historisch gewordene Literatur handelt. Bemerkenswert ist, was fehlt: Das 18. Jahrhundert ist nur noch bescheiden vertreten, ältere Literatur weiter zurückliegender Epochen taucht in dieser Zusammenstellung nicht mehr auf: Weder antike noch mittelalterliche noch Barock-Literatur ist genannt; das ist vielleicht auch der Grund, warum dramatische Texte nunmehr so eindeutig in der Minderheit sind. Angesichts der Kürze der verfügbaren Lesezeit wird die ältere Literatur zurückgedrängt, und die jüngere rückt an deren Stelle. Allerdings spielt die unmittelbare Gegenwartsliteratur eine ähnlich marginale Rolle wie in Müller-Michaels' und Essens Kanones. Die Auswahl ist zwar ›gegenwärtiger‹ geworden, bezieht aber vor allem die Werke ein, die inzwischen abgesichert sind und deren Wert unumstritten ist. Es ist zu vermuten, daß mit dieser tatsächlichen Lektürepraxis ein ›heimlicher Kanon‹ angedeutet ist, der sich gegen alle Unsicherheit und Offenheit in der Kanon-Diskussion durchgesetzt hat.

Historische Erläuterungen zum Kanon

In (philosophie)geschichtlichen Ausführungen wird erläutert, warum diese Akzentuierung des Gegenwärtigen und das Zurückdrängen des lange Tradierten ein historisch unausweichlicher Prozeß ist. Der Erziehungswissenschaftler und Philosoph Günther Buck erläutert entsprechende **kanontheoretische Zusammenhänge** und begründet, warum eine Loslösung von einer kanonischen Orientierung unvermeidlich war. Buck trennt zunächst zwischen dem klassischen Kanon, womit er den alten Kanon der Antike sowie des Mittelalters meint, und dem modernen seit dem 19. Jahrhundert, dem der Nationalliteratur mit seiner Tendenz zur »nationalen Klassik« (Buck 1983, 363). (Erika Essens Kanon ist ein Beispiel dafür, wie ein Kompromiß zwischen dem klassischen und dem nationalen Kanon versucht wird; Müller-Michaels leistet diesen Kompromiß sehr schwach, von Raumers Lektüre-Kanon ist eher national ausgerichtet. Die faktische Lektürepraxis, die Kammler und Bogdal dokumentieren, enthält nationale Literatur sowie solche der ›modernen Klassik‹.)

Der nationale Kanon des 19. Jahrhunderts sowie der Verlust des Kanons im 20. Jahrhundert sind Resultat einer gewandelten Geschichtsauffassung; diesen Prozeß zeichnet Buck nach. Buck geht von einer strengen Definition aus: »Kanon, das ist Tradition und Hingabe an Tradition. [...] Das tradierte Maßgebliche ist von weiter Herkunft, ist geschichtlich Vergangenes, und das ist einer der Grün-

de, weshalb es als Maßgebliches gilt« (ebd., 352/53). Der alte Kanon und Tradition sind identisch. Aus diesem Grunde ist der Kanon theoretisch nicht begründbar, etwas, das ihm als Mangel angekreidet wird. Unter dieser Voraussetzung ist auch die Wertungsfrage irrelevant beziehungsweise stellt sich erst gar nicht, weil nur gesicherte Werke der lange zurückliegenden Vergangenheit in den Kanon aufgenommen werden. Buck bezeichnet diesen alten Kanon als »*bildungstheoretischen Maximalismus*«, weil man sich mit diesem »seiner Sache sicher« sein, sie normativ vertreten und bei Nichteinhaltung mit Sanktionen drohen konnte; die neuen Stoff- beziehungsweise Rahmenpläne für den modernen Literaturunterricht hingegen folgten einem »*bildungstheoretischen Minimalismus*«, weil sie ein literarisches Werk nicht länger in seiner Einmaligkeit als unentbehrlich betrachten und notwendigerweise »Mut zur Lücke« bewiesen (ebd., 352).

Eine Schule des Kanons sei eine Schule gewesen, die sich der Vergangenheit zugewendet habe. Eine Schule ohne Kanon sei eine Schule, die gegenwarts- beziehungsweise zukunftsorientiert arbeite. Buck datiert die reformpädagogische Wende zu Beginn des 20. Jahrhunderts als den Zeitpunkt, zu dem man sich vom Kanon gelöst und der Gegenwartsliteratur zugewandt habe. Wenngleich diese Datierung ein wenig früh erscheint, so lassen sich für die 1920er Jahre erste Diskussionen über Gegenwartsliteratur in der Schule nachlesen (*Diskussion Deutsch* 1982, H. 64, 154-157; Hegele 1996, 49-54), so gilt diese Aussage sicherlich für den Literaturunterricht sei den 1970er Jahren. »Wo aber Bildung im Prinzip nur an der Gegenwart orientierte *Antizipation des Zukünftigen* ist, hat es der Kanon, der sich durch weite Herkunft legitimiert, schwer, ja er erscheint zweideutig genug als Mittel einer *Zukunftsvermeidungs-Strategie*« (Buck 1983, 354). Eine solche Entwicklung – weg vom Kanon hin zu Gegenwart – sei nicht zu verhindern, sie sei das konsequente Ergebnis einer modernen Geschichtsauffassung, die zu einer »*totale(n) Relativität* alles Geschichtlichen« geführt habe (ebd., 354; Hervorh. E.K.P.). Im Unterschied dazu sei das kanonische geschichtliche Denken teleologisch gewesen und in ein sicheres, zielorientiertes Bildungsverständnis gemündet. Buck zeichnet die sukzessive Aufweichung dieses Denkens in der Neuzeit nach und versucht insbesondere mit Bezugnahme auf Rousseau, Schiller und Kant deutlich zu machen, wie sich im 18. Jahrhundert die Bildungsintentionen mit der Einführung des Begriffes »Identität« gewandelt haben. Identität sei ein »für viele Inhalte offenes Bildungsziel«, das anders als der alte Kanon beliebige literarische Werke zulasse. Weil nun alles Vergangene gleichermaßen von Interesse sein kann, wenn es den

Kriterien entspricht, exemplarisch zu sein und Identitätsstiftung zu ermöglichen, ist eine Loslösung vom starren dogmatischen klassischen Kanon eine logische Folge:

»Das Nibelungenlied kann es nun mit Homer, Walther von der Vogelweide mit Pindar und, ganz zuletzt, Brecht mit Schiller aufnehmen, zumal in diesen Beispielen »Identität« jeweils auch inhaltlich an den modernen Möglichkeiten demonstrierbar sind« (ebd., 363/63; vgl. die Kanones von Essen und Müller-Michaels).

Diese Entwicklung ist nicht mehr rückgängig zu machen: mit dem Kriterium der Tradition läßt sich ein Kanon nicht mehr begründen. Buck schlägt für die gegenwärtige Kanon-Reflexion einen anderen Maßstab vor: den »*Kanon der Alterität* (Kanon der Andersheit)« (ebd., 365). Während es beim klassischen Kanon gesichert war, daß er durch »*Fremdheit frappte*« (ebd., 364), unterliegt das gegenwärtige literarische Verstehenlernen der Gefahr, »beliebigen Gegenwarts-Konjunkturen« überlassen zu werden. Dem möchte der historisch denkende Philosoph vorbeugen und mit dem Kriterium der Andersheit, literarische Werke (der Weltliteratur) für ein auf »*Kontrasterfahrungen*« zielendes literarisches und geschichtliches Lernen gerettet sehen (ebd., 364).

Bucks Ausführungen machen deutlich, welche historischen, bildungstheoretischen und ästhetischen Fragen unweigerlich mit einer Erörterung des Kanon-Themas verknüpft sind: Berührt wird die Beziehung zur *Tradition*. Provoziert wird außerdem eine Reflexion darüber, was *Bildung* zu leisten hat. Ein ästhetisches Problem wird angesprochen: die *Wertung* literarischer Werke. Und gänzlich im Gegensatz zum Kanon scheint ein unbefangenes Verhältnis zur *Gegenwart* zu stehen. Diese Fragen werden auch in der bereits erwähnten Diskussion zwischen Literaturdidaktikern und -lehrern verhandelt, die in *Diskussion Deutsch* ausführlich dokumentiert ist (1982, H. 64). Daß das Thema »Kanon« hier in Form einer Diskussionsrunde dokumentiert wird, zeigt, daß die Verständigung über den Kanon zum Prozeß geworden ist, an dem mehrere beteiligt sind. Zum Kanon gibt es unterschiedliche Positionen, eine von allen gleichermaßen vertretene Einschätzung ist Anfang der achtziger Jahre nicht mehr zu erlangen. In den schriftlichen und mündlichen Beiträgen der Diskussionsteilnehmer wird deutlich, wie kompliziert die Kommunikation, erst recht eine Einigung über den Kanon inzwischen geworden ist: eine Fülle von Faktoren ist zu berücksichtigen, wobei der Begriff *Tradition* auffallend häufig auftaucht, auch in Zusammensetzungen wie *Traditionsaneignung*, *Traditionsvermittlung*, *Traditionskrise*, *Traditionsabweisung*, *Traditionsbruch*, *kritische Traditi-*

onsverarbeitung, Traditionskonstruktion, Traditionsverlust. Diese Wortbildungen deuten bereits darauf hin, daß die engagiert geführte Diskussion, in der unterschiedliche Standpunkte nebeneinander stehen bleiben, keine Lösung des Kanon-Problems mehr ergeben kann, daß aber ein *Reden über die Kanon-Frage* nach wie vor sinnvoll ist, weil sie wie keine andere literaturdidaktische Reflexionen über das *Was* des literarischen Lernprozesses provoziert.

Das dokumentieren auch andere Beiträge zur Kanon-Diskussion: So argumentiert der Literaturdidaktiker Rolf Geißler aus historischen Gründen *für* den Kanon. Ein Kanon halte die »**Geschichtlichkeit**« gegenwärtig, die bürgerliche »Geschichte als geistige Bedingung unseres Herkommens und Seins« (Geißler 1982, 15). Er plädiert für eine »*Arbeit* mit dem Kanon durch literarische Reihenbildung«, in der Werke vom 18. bis 20. Jahrhundert miteinander konfrontiert werden: Unter thematischen Überschriften wie beispielsweise »Künstler und Bürger in der bürgerlichen Gesellschaft« beziehungsweise das bürgerliche Trauerspiel als »literaturgeschichtliche Perspektive der Subjektivität« werden Werke von Goethe bis Thomas Mann, von Gryphius bis Schnitzler im historisch-kontrastierenden Vergleich untersucht. Resultat einer so angelegten Analyse literarischer Texte sei eine »*Arbeit* am Kanon durch die Frage nach der Stellung und Geschichte des bürgerlichen subjekthaften Ichs« (ebd., 21; Hervorh. E.K.P.).

Aktuelle Beiträge zur Kanon-Frage

In dem von Detlef C. Kochan herausgegebenen Sammelband wird versucht, den (**tatsächlichen**) **Lektüre-Kanon** in den deutschsprachigen europäischen Ländern zu erfassen (unter *Lektüre-Kanon* versteht Kochan präskriptive und normative Instrumente, also Rahmenpläne und Richtlinien im Unterschied zum bloß deskriptiven Literaturkanon (Kochan 1990, 4)). Die Beiträge suchen nicht nach Lösungen aus der Kanon-Klemme, sondern zeigen auf, wie die tatsächliche Praxis aussieht und welche Formen der indirekten Kanonisierungen in dieser stattfinden. Interessant ist der Aufsatz des literaturdidaktisch interessierten Literaturwissenschaftlers Jürgen Hein, in dem eine Bestandsaufnahme der literaturdidaktischen und öffentlich wirksamen Kanon-Diskussion geleistet wird (Hein 1990). Hein bezieht sowohl die Einflüsse des Medienkonsums als auch die Wirkung der Rahmenrichtlinien in seine Darstellung ein. Der Literaturdidaktik macht er heftige Vorwürfe, was ihre Haltung zur Kanon-Frage angehe: sie habe »kein Gewissen und kein Gedächtnis« und sei »oft genug [...] modischen Trends unterworfen«. Sie weigere sich,

Festlegungen zu treffen und diskutiere lieber über eine »falsche Praxis« (ebd., 318). Ergebnis sei die **Existenz eines »heimlichen Kanons«**, der nicht hinreichend reflektiert werde, weil man seine Existenz nicht recht wahrhaben wolle (ebd., 338; Hervorh. E.K.P.). Notwendig sei aber, diesen Kanon auf seine Berechtigung hin zu untersuchen, nicht nur aus didaktischer, sondern auch aus der Sicht all derer, die am Zustandekommen eines Kanons mitwirken: »Die Kanon-Diskussion in Didaktik, Wissenschaft und Öffentlichkeit müßte zu gemeinsamen Ergebnissen kommen; auf der gemeinsamen Grundlage könnten die Entscheidungen für die einzelnen Sektoren des literarischen Lebens [...] ganz verschieden ausfallen« (ebd., 339).

Die Literaturwissenschaftlerin Renate von Heydebrand entscheidet sich 1993 vor allem mit einem Blick auf die bewahrende kanonische Literaturtradition der ehemaligen DDR *für einen Kanon*, aber für einen umfangreichen, der einhundert oder sogar »mehrere hundert Titel und eine sehr große Zahl von Autoren« enthalten sollte (Heydebrand von 1993, 17). Langlebigkeit der Werke nennt sie als ein wichtiges Kriterium; für die Auswahl der Gegenwartsliteratur verweist sie auf die aktuelle Literaturkritik; klassische Kinderliteratur, sowie der *Film* dürften in einem solchen Kanon nicht fehlen.

Helmut Fuhrmann setzt sich ebenfalls für eine »(**modifizierte**) **Rückkehr zum klassischen Literaturkanon** der Schule« ein (Fuhrmann 1993, 9). Er kritisiert die literaturunterrichtlichen Reformen der siebziger Jahre, die, wie ein Vergleich der Lehrpläne der alten Bundesrepublik ergibt, zu einer kanonlosen Schule geführt hätten (ebd., 118-140). Die daraus resultierenden »geistigen Verwüstungen« und »ruinösen Konsequenzen« werden von ihm polemisch, vorwurfsvoll und kulturpessimistisch diskutiert (ebd., 118). Aus diesem Grund ist Fuhrmanns Beitrag ein beredtes Beispiel für die **konservative Richtung** der Kanon-Debatte. Zwar ist sein Kanon-Vorschlag wesentlich differenzierter – aber auch sehr viel umfangreicher – als Müller-Michaels' Vorschlag und weist in den thematischen Reihenbildungen eine Mischung von historischer, gegenwärtiger, filmischer und trivialer Werke auf (ebd., 201-205; 224-233), aber der autoritäre Impuls, den Fuhrmann mit der Kanon-Frage verbindet, macht aus diesem kanonischen Rettungsversuch ein unzeitgemäßes Dogma.

Bremerich-Vos wirft Fuhrmann vor, bildungssoziologische Fragen nicht zu berücksichtigen. Aus sprachdidaktischer Sicht kommt Bremerich-Vos, was den Beitrag des Kanons zur sprachlichen und literarischen ›Bildung‹ betrifft, zu dem Schluß, daß »der Anspruch, einen Kanon mit den Mitteln einer sich als Wissenschaft verstehenden

den Didaktik rechtfertigen zu können«, nicht mehr einlösbar sei (Bremerich-Vos 1995, 237).

Aber diese Auffassung ist nicht Konsens, wie die Beiträge in einem Heft der *Mitteilungen des Germanistenverbandes* zeigen (1996; H. 3). Erstaunlich viele Autoren – Germanisten, Didaktiker und Lehrer – sprechen sich für kanonische Orientierungshilfen in Schule und Hochschule aus, seien es Literaturlisten, Lektüreempfehlungen, Leselisten. Die Begründungen für eine solche Rückkehr zu Lektürevorgaben sind – bei allen Unterschieden im einzelnen – von auffällig **pragmatischer Natur**. Die Studierenden und damit auch die späteren Deutschlehrer bräuchten – damit überhaupt noch literarische Kenntnisse zustandekämen – Lese-Hinweise, und zwar von sachkundigen Spezialisten, u.a. »wegen der Kürze des Leben: weil man nicht alles lesen kann«, wie der Literaturwissenschaftler Joachim Bark nüchtern konstatiert (ebd., 6; vgl. auch Bark 1993). Es geht weniger um Traditionswahrung, als vielmehr um eine begründete und nachvollziehbare Literaturauswahl, die den Lektüre-Umfang auf einen lesbaren begrenzt.

Andere Impulse gehen von einer erst unlängst initiierten **historischen Kanonforschung** aus, die das Metawissen über den Kanon selbst zum eigentlichen Gegenstand erheben will. In Anknüpfung an eine Untersuchung von Aleida Assmann, in der »nach den institutionellen und lebensweltlichen Kontexten von Literatur« gefragt wird (Assmann 1998, 50), entwickelt Korte die literaturdidaktisch relevante Frage: »Historische Kanonforschung untersucht den Stellenwert von Kanonwissen und Kanonnutzung im Alltag, fragt also, welche Bedeutung die Verfügbarkeit über Kanonwissen im Alltags Handeln hat, etwa für die Herausbildung und Reproduktion von Lebensstilen und -gewohnheiten, und an welche Bedingungen eine erfolgreiche *Kanonsozialisation* geknüpft ist, in deren Verlauf *Kanonkompetenz* erworben wird« (Korte 1998, 20). Nicht *was* gelesen werden soll, steht im Zentrum, sondern *welche Funktion dem Wissen* zukommt über das, was an literarischen Kenntnissen vorhanden sein sollte. Da diese Kanonforschung erst ganz am Anfang steht, sind die didaktischen Folgen noch nicht absehbar, könnten aber bedeutend sein, da mit neuen Fragen einer möglichen Verbindung von Literatur und Leben nachgespürt wird.

Deutlich geworden sein dürfte, daß die Kanon-Frage aus literaturdidaktischer, aus schul- wie hochschuldidaktischer Sicht brisant bleibt, wohl auch weil mit ihr beharrlich das Problem bewußt gehalten wird, welche literarischen Texte es aus welchen Gründen (überhaupt noch) wert sind (sein könnten), an nachfolgende Generationen vermittelt zu werden. Daß man sich auf keinen verbindlichen

Kanon mehr einigen kann und will, scheint eine Reflexion dieser Frage nicht überflüssig zu machen, zumal sich so etwas wie »ein Gewohnheitskanon« durchzusetzen scheint, der weniger offen ist, als es in der theoretischen Diskussion aussieht. Nur die Literaturdidaktiker, die Literatur nicht länger als einen Gegenstand betrachten, der einer Vermittlung würdig ist, können sich von der Frage nach dem Lektürekanon beziehungsweise der Literaturauswahl distanzieren und sie zu einer unerheblichen erklären. Aber selbst wenn die *Lektürewahl* aus kultursoziologischer Sicht jenseits kanonischer Festlegungen erläutert wird, entsteht – vielleicht unfreiwillig und nicht als solcher deklariert – ein Beitrag zur *Kanon-Diskussion*: die Unmöglichkeit seiner weiteren Existenz wird mit neuen Argumenten belegt (vgl. z.B. Kämper-van den Boogaart 1997 a).

Von den neuen literarischen Genres, die nunmehr bei einer Lektüre-Auswahl zur Disposition stehen, sollen im folgenden drei Beispiele für die unterschiedlichen Schulstufen erläutert werden: Mit den Ausführungen zur Kinder- und Jugendliteratur wird der Lesepraxis jüngerer Schüler und der Ausweitung der didaktischen Forschung um dieses literarische Spektrum Rechnung getragen. Die Detektiv- und Kriminalliteratur wird als Beispiel für »Unterhaltungsliteratur« erörtert und in Hinblick auf ihr literaturdidaktisches Potential vorgestellt. Es handelt sich hierbei um ein literarisches Genre, das insbesondere als Lektüre-Beispiel für die nicht-gymnasialen Sekundarstufen vorgeschlagen werden kann. Beide Formen repräsentieren »Weltliteratur«, beide sind nicht auf deutschsprachige Texte beschränkt. In Hinblick auf die Gegenwartsliteratur, einer weiteren, durch den Kanon-Verlust zur Disposition stehenden literarischen Form, stellt sich das Problem der literarischen Wertung, das bei jüngeren Texten, die noch keine Rezeptions- und Interpretationsgeschichte aufweisen, risikoreicher ist als bei älterer Literatur. Es handelt sich hierbei um literarische Texte, die in der »Zeit nach dem Kanon« insbesondere das literarische Spektrum des Literaturunterrichts in der gymnasialen Sekundarstufe II erweitern können.

1.1 Kinder- und Jugendliteratur

Renate von Heydebrand plädiert 1993 dafür, in einen Kanon unbedingt auch Werke der Kinder- und Jugendliteratur aufzunehmen; sie nennt *Alice im Wonderland* und *Pinocchio* als Beispiele (Heydebrand von 1993, 17). Dieser Vorschlag erstaunt heute nicht mehr. Aber noch bis in die siebziger Jahre hinein haben sich Literaturwissenschaftler wie auch -didaktiker kinder- und jugendliterarischen Tex-

ten gegenüber distanziert verhalten, sie eher der Trivialliteratur zugeordnet und keiner literarischen beziehungsweise ernstzunehmenden literaturdidaktischen Analyse für würdig befunden. Daß Beispiele der Kinder- und Jugendliteratur aus literaturwissenschaftlicher Sicht inzwischen kanonwürdig geworden sind, steht sicherlich im Zusammenhang damit, daß diese Literatur seit den sechziger, besonders aber den siebziger Jahren von einigen Didaktikern in Hinblick auf literarische Lernprozesse diskutiert wurde. Diese Texte konnten langsam zu einer Schullektüre werden, als der klassisch orientierte Kanon ins Wanken geriet und im Zuge der Lesebuch-Diskussion dieses bisherige Medium literarischen Lernens in Frage gestellt wurde (vgl. I.2.). Andere Texte als die lange tradierten literarischen Werke und als die nunmehr für schlecht befundenen Lesebuchstücke hielten Einzug in den Literaturunterricht: neben Sach-, Werbe- und Trivialtexten waren es auch kinder- und jugendliterarische Schriften. In den achtziger Jahren gerieten einige dieser gerade erst entdeckten Textsorten wieder in Vergessenheit, aber die **kinder- und jugendliterarischen Erzählungen** konnten einen festen Platz im Literaturunterricht behaupten, besonders im frühen der Grundschule, aber auch in dem der ersten Klassen der Sekundarstufe I; dies umso mehr, als mit diesen Romanen eine Unterrichtslektüre ermöglicht wurde, die in Inhalte und Erzählweisen literarischer *Großformen* sachgemäßer einführen konnte als die kurzen, pädagogisch zurechtgestutzten Lesebuchstücke (vgl. Merkelbach 1989, der rückblickend eine Darstellung dieser Entwicklung leistet).

Die Bedeutung Anna Krügers für die Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur

Eine Pionierrolle in diesem langsamen didaktischen Anerkennungsprozeß der Kinder- und Jugendliteratur als Unterrichtsstoff spielt die Arbeit **Anna Krügers** (1973; 1. Aufl. 1963). Anna Krüger schließt sich der Lesebuchkritik jener Jahre an und sucht nach literarischen Alternativen: »Dabei ergab sich, daß ausgezeichnete Kinder- und Jugendbücher die Stoffe in Lesebüchern [...] weit übertrafen« (Krüger 1973, 5). Krügers Intention ist es, der »Kinderliteratur von Rang« einen Platz im Schulunterricht zu verschaffen (ebd., 28). Mit diesem Kriterium fügt sich die Pädagogin in die literarästhetische Didaktik jenes Jahrzehntes ein, der die Qualität eines literarischen Textes zur entscheidenden Meßlatte für die Entscheidung wurde, ob derselbe einer unterrichtlichen Vermittlung wert sei. Um zu erkennen, welchen kinderliterarischen Werken ein solcher »Rang« zukommt, sei es unerlässlich, die Texte zunächst einer »literarischen

Analyse« (ebd., 28) zu unterziehen. Anna Krüger behandelt die Literatur für Kinder und Jugendliche wie die für Erwachsene; sie nimmt sie auch unter ästhetischen Gesichtspunkten ernst. Die Pädagogin stellt Kinder- und Jugendbücher vor, die ihrer Auffassung nach für eine unterrichtliche Besprechung geeignet sind; sie beginnt mit dem zweiten und endet mit dem achten Schuljahr. Bekannte Titel sind darunter: Astrid Lindgrens *Karlsson vom Dach* für ein zweites Schuljahr, Carlo Collodis *Pinocchios Abenteuer* für ein drittes, Erich Kästners *Emil und die Detektive* für ein fünftes, Mark Twains *Tom Sawyers Abenteuer* für ein sechstes und Kurt Helds *Rote Zora* für ein achttes Schuljahr. Einige der Werke werden auf »Gehalt« und »Gestalt« hin analysiert, die Vorstellung der »schulpraktischen Arbeit« erfolgt im Anschluß an diese literarische Analyse. Dabei beruft sie sich auf mehrere durchgeführte Unterrichtseinheiten, nicht nur auf eine einzige Erprobung. Wenngleich es Anna Krüger wichtig ist, glaubwürdig zu demonstrieren, welche Erfolge eine unterrichtliche Vermittlung dieser Literatur erzielen kann, so geht es ihr doch gleichzeitig um eine **literaturanalytische Begründung eines neuen, erweiterten Literaturkanons:**

»Anna Krüger hat, indem sie eine kleine Zahl von Kinderbüchern wieder und wieder analysiert, einen Kanon vorbildlicher Werke aufgestellt, die sie für prototypisch erklärt, an denen sie Maßstäbe demonstriert und die sie für den Unterricht literaturdidaktisch organisiert. Es scheint ihr notwendig, der *Flut der immer rascher zunehmenden Neuerscheinungen einen solchen Kanon gegenüberzustellen*, um dem Gegenstand ihrer Forschung ein Profil zu geben, das sonst ständig zu zerfließen droht. [...] Welchen Charakter hatte der Kanon von Anna Krüger? Er brachte Autoren und Werke zur Ansicht, für deren Rezeption erst die Bahn gebrochen werden mußte, da sie von den maßgeblichen Kreisen »abgelehnt [...]« wurden. [...] Ihr Kanon war ein **Gegenkanon** [...]« (Lypp 1996, 186; Hervorh. E.K.P.)

Die Bedeutung, die Anna Krügers Initiative für die didaktische Anerkennung der Kinder- und Jugendliteratur im Rahmen literarischer Lernprozesse zukommt, wird in vielen kinder- und jugendliterarischen Didaktik-Publikationen betont; ihre Arbeit wird auch dann honoriert, wenn man mit ihrer literarästhetischen Position nicht übereinstimmt (Dahrendorf 1975, 212-233). Heinz-Jürgen Kliewer spricht in seinem historischen Überblick über die Kinder- und Jugendliteratur-Didaktik gar vom »Fixpunkt Anna Krüger« und stellt die didaktischen Positionen von 1963 – dem Zeitpunkt an dem Krügers *Kinder- und Jugendbücher als Klassenlektüre* erstmals erschienen ist – aus gesehen »rückwärts« und »vorwärts« dar (Kliewer 1996, 318, 320 und 324). Anna Krügers Werk wird somit zu einem Dreh- und Angelpunkt in der Geschichte der kinder- und jugendli-

terarisch orientierten Didaktik (auf andere ›klassische‹ Arbeiten zu diesem Thema kann in diesem Zusammenhang nur hingewiesen werden: vgl. z.B. Bamberger 1965; Maier 1987). Das Zurück, das für unseren Kontext weniger von Belang ist, reicht bis zum ›Urvater‹ der Kinder- und Jugendbuchdidaktik Heinrich Wolgast (vgl. I.1.); von Interesse für die hier erörterte Frage ist aber Kliewers Hinweis, daß es eine lange Tradition *sachkundeorientierter* Lektüre von Kinderbüchern gegeben hat und daß »Kinderliteratur als Anschlußlektüre für den Sachunterricht« funktionalisiert wurde (Kliewer 1996, 320): »Auf diesem Hintergrund zeigt sich Anna Krüger als doppelter Paradigmenwechsel: Weg von der Pädagogik und weg von der Indienstnahme der Jugendliteratur durch die Sachfächer« (ebd., 321), hin – so kann man ergänzen – zu einem **Gegenstand literarischen Lernens**.

Pro und Contra: Kinder- und Jugendliteratur in der Schule

Kliewer weist auch darauf hin, daß Rolf Geißler der einzige Literaturdidaktiker gewesen sei, der sich dezidiert gegen eine schulische Lektüre von Kinder- und Jugendliteratur ausgesprochen habe. Geißler vertritt die Ansicht, daß diese Texte eine Lese-Konsumhaltung zementierten. Er empfiehlt dagegen, »dem jungen Leser ›etwas zu beißen‹ zu geben, sich nicht nicht zu scheuen, »schwierige Bücher oder gar manchen ›harten Brocken‹ zu empfehlen« (Geißler 1962, 796). Zusammen mit Peter Hasubek hat er die didaktische Konsequenz aus dieser Einschätzung gezogen und einen Band vorgelegt, in dem Literaturvorschläge für die Romanlektüre vom fünften bis zum achten Schuljahr gemacht werden (Geißler/Hasubek 1968). Die beiden Literaturdidaktiker versuchen, Geißlers Ideal von der ›literarischen Verfrühung‹ für die Jugendliteratur umzusetzen (vgl. auch I.2.). Sie entscheiden sich – im Unterschied zu Anna Krüger – ausschließlich für ›Klassiker‹ älteren Datums wie beispielsweise Defoes *Robinson Crusoe*, Stevensons *Schatzinsel*, Mark Twains *Huckleberry Finn* und Grimmelshausen *Simplicissimus* und interpretieren diese umfangreichen Texte in Hinblick auf die unterrichtspraktische Vermittlung, dokumentieren allerdings keine Unterrichtsversuche. Die meisten Werke sind im 19., nicht ein einziges im 20. Jahrhundert erschienen. Allerdings betonen die beiden Autoren die Zufälligkeit der Auswahl, die nach dem in ihren Augen entscheidenden Auswahlkriterium, Unterrichtslektüre müsse Jugendliche *und Erwachsene* gleichermaßen ansprechen, zur Moderne hin erweiterbar sei. Gleichwohl ist dieser Lektürezusammenstellung eine Tendenz zum alten Kanonverständnis abzulesen, wenn es im Vorwort heißt:

»Eine gewisse überzeitliche, ich möchte sagen, weltliterarische Repräsentanz sollte dem Aufwand einer obligatorischen Behandlung schon korrespondieren« (Geißler/Hasubek 1968, VI). Die Autoren verstehen ihre Lektürevorschläge als Beitrag zur – komplexen – **Didaktik der Großform Roman** in der Sekundarstufe I und nicht so sehr als Beitrag zur Didaktik der Jugendliteratur.

Vergleichbare Sammlungen wie die zitierten von Krüger und Geißler/Hasubek, in denen einzelne kinder- und jugendliterarische Werke für eine unterrichtliche Behandlung vorgeschlagen und interpretiert werden, sind charakteristisch für eine Richtung der kinder- und jugendliterarischen Didaktik-Publikationen (z.B. Doderer 1969; Baumgärtner 1972; Wintgens/Kreter 1983 u. 1984; Sahr 1994; vgl. auch den nicht in didaktischer Absicht geleisteten Überblick über die Kinderliteratur seit 1945 bei Mattenklott 1994; vgl. auch die kleine, aber theoretisch sehr reflektiert begründete Auswahl in Steffens 1995; mit sachkundlicher Orientierung bei Karst 1979; Tabbert 1989). Daß zahlreiche solcher Auswahlvorschläge erschienen sind und noch immer erscheinen, steht wahrscheinlich im Zusammenhang damit, daß den Lehrern diese Texte als Unterrichtsstoff unbekannt waren/sind und daß es – anders als zu Zeiten des Kanons – einen Informationsbedarf über diese Literatur gab beziehungsweise gibt. Mit diesen Literaturvorschlägen verbinden die Herausgeber keinen kanonischen Anspruch, sondern sie bieten vielmehr eine didaktisch-methodisch begründete *Auswahl an* unterrichtsgerechten kinder- und jugendliterarischen Texten. Während viele dieser Sammlungen unmittelbar praxisorientiert ausgerichtet sind, wird die didaktische Reflexion des neu entdeckten literarischen Gegenstandes vor allem im Kontext der politisch-kritisch engagierten Didaktik auch auf theoretischer Ebene fortgesetzt.

Eine Akzentverschiebung findet dabei statt: Anna Krüger war es noch darum gegangen, auf die *ästhetische Qualität* dieser Literatur aufmerksam zu machen; der Literaturdidaktiker **Malte Dahrendorf** argumentiert aus *rezeptionsbezogenen* Gründen für eine schulische Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur: Eine Didaktik, die Kinder- und Jugendliteratur einbezieht, bewerte vor allem die »Zielgruppennähe« dieser Literatur »als positive Chance«, sie »überläßt jedoch die Rezeption nicht ihrem ›Selbstlauf‹; [...]« (Dahrendorf 1980, 273). Zielgruppennähe beweise diese Literatur, indem sie die Rezeptionsfähigkeit ihrer Leser ebenso berücksichtige wie deren Interessen und Erfahrungen. Dahrendorf kommt es – im Unterschied zu Krüger und Geißler/Hasubek – nicht auf die Qualität der Werke an:

»Ohne die didaktische Bedeutung der ›Dichtung‹ hier in Zweifel ziehen zu wollen, bin ich der Auffassung, daß ein [...] ›ästhetischer Monismus‹ sich gerade leserzieherisch nicht auszahlt, weil die Gefahr besteht, daß er den Schülern, da nach ihrer Wertung nicht gefragt wird, Literatur eher entfremdet« (ebd., 272).

Folgerichtig nennt Dahrendorf als einen der entscheidenden Maßstäbe für die Lektüreauswahl die Interessen der Schüler, wenn die Kinder- und Jugendliteraturdidaktik »leser- und schülerorientiert« sein will (ebd., 279): »[...] was für die Kinder lesenswert ist, muß zum Bestandteil der Wertentscheidung des Kritikers beziehungsweise Vermittlers werden« (ebd., 259; Hervorh. E.K.P.). Ein diskriminierender Umgang mit den – vielleicht trivialen – Lesebedürfnissen der Schüler verbiete sich, wenn eine Aufklärungsabsicht des Lehrers nicht ins Leere laufen soll.

Mit den *Lesebedürfnissen* bringt Dahrendorf ein Auswahlkriterium in die Debatte ein, das jeder bisherigen Kanondiskussion gänzlich fern ist, weil nicht mehr die Werke befragt werden, sondern die Leser. Wenn der Literaturunterricht vorwiegend leserorientiert sein soll, erübrigt sich eine Kanondebatte; zu einer solchen will Dahrendorf mit seinen zahlreichen Publikationen auch keinen Beitrag leisten (wichtige Aufsätze sind gesammelt in: Dahrendorf 1975; vgl. auch Dahrendorf 1977). Ihm geht es vielmehr darum, die kinder- und jugendliterarischen Werke wie auch das Leseverhalten der Schüler als *politisch-gesellschaftliches* Produkt zu analysieren und auf dieser Basis die aufklärungs- und emanzipationsorientierten Erziehungsziele des Literaturunterrichts zu stärken.

Die soziologischen Gesichtspunkte, die Dahrendorf anführt, ergänzen in den siebziger Jahren den Kriterienkatalog, der bei der Kinder- und Jugendliteratur Beachtung findet (vgl. Überblick bei Sahr 1996, 14-20); sie halten beispielsweise als Reflexion über die »Institution ›Kinderliteratur‹« Einzug in die Forschung (Hurrelmann 1982, 105). Im Mittelpunkt stehen allerdings ästhetische, pädagogische und leserorientierte Fragen, wenn es um das kinderliterarische Genre geht. Sie werden von den unterschiedlichen Forschungen mit leichter Akzentverschiebung behandelt:

Unterschiedliche Richtungen in der Kinder- und Jugendliteraturforschung: Ästhetiker und Pädagogen

1. In der eher **literaturwissenschaftlich orientierten Forschung**, die unter anderem von Hans-Heino Ewers (zahlreiche Arbeiten; unter anderem 1989; 1995; Ewers/Lypp/Nassen 1990), Reiner Wild (1990), Dagmar Grenz (1981) und Rüdiger Steinlein (1987) reprä-

sentiert wird, werden neben ästhetischen vor allem auch sozial- und literaturhistorische Momente untersucht sowie – neuerdings – modernisierungstheoretische (Wild 1997; Ewers 1997). Nicht streng zu trennen von der didaktisch orientierten Forschung und sich mit dieser immer wieder überschneidend, behandeln die Literaturwissenschaftler die kinder- und jugendliterarischen Texte doch in erster Linie als Teilgebiet der Gesamtliteratur und damit nicht anders als die für Erwachsene geschriebene Literatur (vgl. z.B. Grenz 1990). So betrachtet Ewers die Kinderliteraturtheorie nicht als eine »Theorie kindlicher Literaturrezeption«, sondern als Theorie eines poetischen oder literarischen Textes. Gegenstand einer Theorie der Kinderliteratur sei die »besondere Strukturiertheit dieses Korpus einschließlich seiner spezifischen Text Hervorbringungs- und verwendungsweisen«. Dieser Textkorpus werde zwar mit Blick auf eine »besondere Adressatengruppe gebildet«, doch lasse er sich weder vollständig aus dem Adressatenbezug ableiten, noch gehe er in dieser spezifischen Verwendung ganz und gar auf (Ewers 1989, 62). Ewers betont, daß die in der Kinderliteratur angewendeten literarischen Verfahren grundsätzlich nicht verschieden seien von denen der sonstigen Literatur.

2. In der **didaktischen Forschung** reflektieren die Autoren insbesondere pädagogische und leserpsychologische Fragen, aber auch – in der Tradition Krügers und Geißlers – ästhetische Momente, allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung und einer anderen Zielrichtung als in der literaturwissenschaftlich ausgerichteten Forschung (einen Kompromiß versucht z.B. Arndt 1984). So verläuft beispielsweise eine mehr oder weniger scharfe **Trennlinie zwischen den ›Ästhetikern‹ und den ›Pädagogen‹**, wie eine Ende der achtziger Jahre in *Praxis Deutsch* geführte Debatte zwischen den Literaturdidaktikern Bettina Hurrelmann und Gerhard Haas anschaulich dokumentiert (Haas 1988 a; 1988 b; Hurrelmann 1988; 1989): Während Gerhard Haas die Kunst-Qualität dieser Literatur jenseits einer pädagogisch-didaktischen Funktionalisierung betont wissen möchte, will Bettina Hurrelmann nicht darauf verzichten, kinder- und jugendliterarische Texte immer auch als pädagogischen Beitrag zu sehen (vgl. auch Hurrelmann 1982). Haas möchte diese Literatur aus gezielten literarischen Lernprozessen heraushalten; letztere sollen mit dem »altherwürdigen Lesebuch« stattfinden. Die »Bücher der Kinder- und Jugendliteratur [...] repräsentieren das pädagogisch Unverfügbare« (Haas 1988 a, 5), dem höchstens in einem produktions- und handlungsorientierten Umgang gerecht werden kann. Hurrelmann hingegen vertritt die Auffassung, daß »eine didaktisch wohl dosierte Unterstützung von Leseprozessen in der Schule [nicht] ›Ausbeutung«

der Texte sein muß« (Hurrelmann 1988, 3). Beiden – Haas wie Hurrelmann – geht es weniger darum, *welche* Werke gelesen werden, sondern *daß* und *wie* gelesen wird.

Gegenstand dieser Diskussion ist insofern auch nicht die Kanonisierung bestimmter kinderliterarischer Werke – Titel werden kaum genannt; debattiert wird das Potential beziehungsweise die **Gefahr einer erzieherischen Funktionalisierung**, die bei einer Literatur naheliegen kann, welche von Erwachsenen geschrieben ist und vielfach auch ausgewählt wird, deren Adressat aber eine kindlich-jugendliche Altersgruppe ist. Eine Pädagogisierung dieser Literatur liegt umso näher, als sie nicht selten schon mit ähnlichen Intentionen geschrieben worden sein mag. Die massenhafte Produktion dieser Texte, die in den achtziger und neunziger Jahren zu einer auch für Fachleute kaum noch übersichtbaren Titelzahl geführt hat, weist auf ein Leserinteresse hin, macht aber eine ästhetisch geleitete Auswahl in Zeiten ohne kanonische Vorgaben nicht leichter. In diesem Zusammenhang ist die Auflistung von Autoren interessant, die offensichtlich **in den Schulen tatsächlich gelesen** werden (Runge 1997). Es handelt sich um das Ergebnis einer 1995 durchgeführten Befragung von Lehrern an Grund- und weiterführenden Schulen über die in den letzten zwei Jahren gewählte Unterrichtslektüre. Demnach orientieren sich die Lehrer an »Klassikern der Moderne und der Gegenwart«: Peter Härtling steht mit 246 Nennungen unangefochten an der Spitze (vgl. dazu Daubert 1996, die ausschließlich *Peter Härtling im Unterricht* der Klassen 3 bis 6 behandelt), gefolgt von Erich Kästner mit 163 Nennungen, Astrid Lindgren mit 153 und Christine Nöstlinger mit 144 (ebd., 6/7).

Auch die Namen der anderen Autoren zeugen davon, daß die Lehrer *keine Experimente* – so der Titel des Aufsatzes – eingehen, sondern moderne oder tatsächliche Klassiker bevorzugen: Ursula Wölfel, Max von der Grün, Hans Peter Richter, Michael Ende, Otfried Preußler, Paul Maar, Daniel Defoe und die Märchen der Brüder Grimm: »In der Auswertung zeigt sich eine starke Konzentration auf wenige Titel und Schriftsteller. 40 Autorinnen und Autoren haben an allen Nennungen einen Anteil von 55 Prozent. Häufiger genannt werden nur ganz renommierte Kinder- und Jugendbuchautoren, deren Bücher schon lange Jahre eingeführt sind« (Runge 1997, 7). Dieses Ergebnis ist insofern interessant, als es trotz der Freiheit in der Lektürewahl offensichtlich eine Tendenz zur älteren, bewährten Kinder- und Jugendliteratur gibt, zur kanonischen Orientierung. Cornelia Rosebrock, die über *Kinderliteratur im Kanonisierungsprozeß* nachdenkt, gelangt insgesamt zu einer negativen Einschätzung, was einen »natürlich gewachsenen« Kanon angeht. Ein

solcher Kanon folge offensichtlich »allen möglichen Gesetzmäßigkeiten [...], nicht aber literaturdidaktischen oder -wissenschaftlichen Überlegungen« (Rosebrock 1998, 102). Schon aus diesem Grunde sei es angebracht, eine Reflexion über den Kanon auch in Hinblick auf die Kinderliteratur anzustellen. Diese Literatur habe außerhalb der klassischen Kanonisierungsprozesse gestanden, weil sie »auf andere Traditionen im Mischungsverhältnis von Gebrauchsorientierung und Autonomieästhetik zurückblicken« könne (ebd., 104). Aus diesem Grunde könne sie auch nicht einfach in den allgemeinen Kanon integriert werden und gehöre eher in einen »Subkanon« (ebd., 97). Auch wenn Rosebrock zu keiner Lösung gelangen, sondern das Problem skizzieren will, zeigen ihre Überlegungen gleichwohl, wie selbstverständlich inzwischen die unterschiedlichsten literarischen Genres in die Kanon-Debatte einbezogen werden können. Über Kinderliteratur hätte man im Kanon-Zusammenhang vor vierzig Jahren noch nicht gesprochen, über Detektiv- und Kriminalliteratur erst recht nicht.

1.2 Detektiv- und Kriminalliteratur

Diesem literarischen Genre wird innerhalb der Kanon-Diskussion zur Zeit nicht so viel Aufmerksamkeit geschenkt wie der Kinder- und Jugendliteratur, wenngleich es mit letztgenannter **einige Gemeinsamkeiten** hat, was Rezeption, literaturwissenschaftliche Forschung und Wirkung angeht:

- sowohl die Kriminal- als auch die Kinder- und Jugendliteratur wird außerhalb verpflichtender Lernprozesse freiwillig und gern gelesen;
- beide Genres wurden in den letzten dreißig Jahren als Objekt der literaturwissenschaftlichen Forschung entdeckt, analysiert und unter anderem in Hinblick auf ihr spezifisches Verhältnis zur Trivalliteratur diskutiert;
- beiden Formen ist eigen, daß durch sie berühmte und vielzitierte Figuren entstanden sind, die »für etwas« stehen und sogar literarisch Nicht-Eingeweihten bekannt sind.

Hinzu kommt, daß das detektivische Genre literarisch generativ gewirkt hat beziehungsweise noch immer wirkt und daß es sich – wie kaum ein anderes – zur poetologischen Propädeutik eignet (zum generativen Moment vgl. u.a. die Darstellungen bei Broich 1998, 104/05; Suerbaum 1984, 206-211; zur Poetik vgl. einige Beiträge in Vogt 1998).

Literaturwissenschaftliche und -didaktische Kommentare zum ›Krimi‹

Eine Neubewertung der Detektiv- und Kriminalliteratur wurde in den sechziger Jahren nicht durch pädagogische, sondern durch philosophische und literaturwissenschaftliche sowie durch die Stellungnahme eines experimentierfreudigen Literaten gestartet (Bloch 1998 (erstmal 1960); Alewyn 1998 (erstmal 1968); Heißenbüttel 1998 (erstmal 1963)). Diesen drei noch immer grundlegenden Aufsätzen, von denen insbesondere Alewyns Strukturanalyse als eine Art ›Basistext‹ vielfach zitiert und kritisch kommentiert wurde, ist eigen, daß ihre Autoren auf ein verborgenes Erkenntnispotential dieses Genres hinweisen wollen: Bloch auf ein welterkennendes, Alewyn auf ein poetologisches, und Heißenbüttel zeigt, daß dieses Genre offen und variabel ist, obwohl eigentlich immer die gleiche Geschichte erzählt wird. Im Unterschied zu diesen Arbeiten, in denen das detektivische Genre eine überraschend enthusiastische Würdigung erfährt, konzentrierten sich die meisten Didaktiker, die in den siebziger Jahren diese Literatur in den Unterricht einbezogen sehen wollten, darauf, deren ideologische Seite zu entlarven und diese Texte im Kontext ihrer gesellschaftlich-soziologischen Produktions- und Rezeptionsbedingungen zu untersuchen (vgl. Dahrendorf 1972). Sie wurde als Beispiel für Trivilliteratur auf ihr latent falsches Bewußtsein und ihre systemstabilisierenden Inhalte hin erforscht und sollte nach der unterrichtlichen Aufklärung zukünftig von den Schülern kritisch, distanziert, bewußt (oder gar nicht mehr) gelesen werden. So gelangt Günter Waldmann, der mit der Behandlung trivilliterarischer Texte im Unterricht ein »kritisches Verhältnis zu diesem Medium« und ein »Bewußtsein der Indoktrination und Manipulation« der Leser erreichen will (Waldmann 1973, 57), zu einem vernichtenden Urteil über Detektiv- und Kriminalromane: diese seien »ideologisch problematische, vielleicht gefährliche Produkte unserer Bewußtseinsindustrie« (ebd., 37). Selbst Dürrenmatts Anti-Detektivroman *Der Richter und sein Henker*, der auch in Kreisen literarische Anerkennung genießt, die sich an Kriminalliteratur nicht interessiert zeigen, wird den »üblichen trivialen Detektivromanen« gleichgestellt und als »anti-aufklärerisch« und »christlich« verurteilt (ebd., 46). Wenngleich Waldmann in einer späteren Publikation ein sachliches, auf Textanalyse und Schülerproduktion ausgerichtetes Unterrichtsmodell zum Detektivroman entwirft, so vertritt er nach wie vor die Position, daß dieses Genre ein »Menschenbild [reproduziert], [...] das [...] inzwischen so ausgepowert und pervertiert ist, daß es dem einzelnen als Sinn seines Lebens im Grunde nichts mehr

anzubieten vermag als den Sieg über seine Konkurrenten« (Waldmann 1980 Bd. 1, 233).

Nüchterner als Waldmann ordnet Erika Dingeldey die Kriminalliteratur dem obersten Lernziel »Erkennen gesellschaftlicher Zusammenhänge« unter (Dingeldey 1973, 156). Um zu diesem Ziel zu gelangen, schlägt sie einen historischen Durchgang vor, der mit einem Beispiel Conan Doyles beginnt, über Texte von Agatha Christie und Raymond Chandler fortgesetzt wird und bei einem Roman von Dorothy Sayers endet. Dingeldey analysiert die detektivischen und kriminalistischen Erzählungen auf ihre unterschiedlichen Qualitäten hin: sie würdigt Chandler und disqualifiziert Sayers. Ihr kommt es aber weniger auf literarhistorisches Lernen an als vielmehr darauf, den »Zusammenhang zwischen Literatur und Gesellschaft am vielfach Gelesenen« nachzuweisen (ebd., 173) und zu zeigen, daß »in fiktionaler Literatur [...] gesellschaftliche Prozesse« objektiviert sind (ebd., 170).

Peter Nusser, der sich noch engagierter als Dingeldey um eine sachliche Bewertung des Kriminalromans bemüht (vgl. Nusser 1992), vertritt eine anders ausgerichtete didaktische Position: Anknüpfend an die Spannungs- und Identifikationsbedürfnisse der Schüler sollten solche gesellschaftskritischen Kriminalromane für eine unterrichtliche Lektüre ausgewählt werden, die einerseits diesen Lese-Wünschen entgegenkommen, die aber gleichzeitig eine kritische Reflexion über soziologisch-politische Zusammenhänge auslösen sollen (einige solcher Romane – z.B. von Dashiell Hammett, Boileau/Narcejac und Harry Kemelman – sind vorgestellt in: Nusser 1998 (erstmal 1971); Nusser 1975). Nusser ist also der einzige, der dem charakteristischen Moment dieser Literatur – nämlich spannend zu sein – im Unterricht gerecht zu werden versucht; aber auch er steuert – wie alle anderen Didaktiker jener Jahre – ein um Aufklärung und Kritik bemühtes Lernziel an.

Diese einseitige didaktische Orientierung hat Ulrich Broich schon 1978 kritisiert und den Gegenvorschlag unterbreitet, den **Detektivroman als Mittel des literarischen Lernens** einzusetzen: er sei besonders gut geeignet, um die Schüler »mit einigen grundlegenden Aspekten der Gattungstheorie und -geschichte vertraut zu machen« (Broich 1998, 108; erstmal 1978). Auch bei Peter Hasubek wird die Jugenddetektivgeschichte als Gegenstand einer literarischen Analyse ernst genommen (Hasubek 1974; vgl. auch Henze 1979; Wintgens/Kreter 1983, 163-196). Er überträgt ein von Edgar Marsch entwickeltes Strukturschema auf die für junge Leser geschriebenen Detektivgeschichten und entschlüsselt Aufbau, Spannungsmomente sowie die Gestaltung der für dieses Genre typischen Elemente wie

Detektiv, Tat und Täter (vgl. Marsch 1983, 89-111); erstmals 1972). Im Unterschied zu den anderen Didaktikern betont Hasubek, daß die Detektivgeschichte ein genaues Lesen erfordere und »ein hohes Maß von geistiger Aktivität bewirke« (Hasubek 1974, 92). Seine didaktischen Vorschläge sind textorientiert. Die gewählten Beispiele – Baudouy: *Der Fall Carnac* für eine 4. Klasse, Blyton: *Geheimnis um einen nächtlichen Brand* für eine 5./6. und Christie *Der rote Kimono* (heute: *Mord im Orient-Express*) für eine 8.-10. Klasse – sollen von den Schülern in Hinblick darauf untersucht werden, wie charakteristische Detektivliteratur-Aspekte in diesen Texten gestaltet sind. Kritik soll nicht am systemstabilisierenden Impuls dieser Literatur, sondern an minderwertiger literarischer Qualität geübt werden (z.B. bei Blyton).

Trivalliteratur oder literaturanalytischer Metatext

Hasubek ist vorsichtig, was die **Zuordnung dieses Genres zur Trivalliteratur** betrifft. Bezüglich der Erwachsenenliteratur spricht er von fließenden Grenzen »zwischen trivialer und gehobener Literatur« und entwickelt für die »gute Jugenddetektivgeschichte« das Kriterium, daß sie den Leser »zu einer Distanzierung vom Geschehen und von den Figuren« und damit zu einem rationalen Lesen erziehe (Hasubek 1974, 15). Auch in den literaturwissenschaftlichen Forschungen wird die Wertungsfrage diskutiert (z.B. Schulz-Buschhaus 1975; Suerbaum 1984). Die jeweiligen Entscheidungen dieser beiden Autoren sind repräsentativ für die beiden Richtungen der detektivisch-kriminalistischen Literatur-Forschung: Während der Romanist Schulz-Buschhaus davon ausgeht, daß »der Kriminalroman zwischen den verschiedenen Arten der Trivalliteratur eine Sonderstellung« beansprucht und »mit seinen besten Exemplaren die Sphäre literarischer Trivialität oft deutlich überschreitet« (Schulz-Buschhaus 1975, X; vgl. auch 1-5), kann der Anglist Ulrich Suerbaum dem anderen Lager zugerechnet werden: »Bei jeder Art von Wertung rangieren sie – von Ausnahmen und Grenzfällen abgesehen – an bescheidener Stelle auf der Skala« (Suerbaum 1984, 11). Suerbaum führt gleichwohl eine profunde, die historische Entwicklung in den Vordergrund stellende Analyse kriminalistischer Erzählbeispiele durch, mit der er den unterschiedlichen Formen dieser Gattung gerecht zu werden sucht.

Broich widerspricht Suerbaum, der die Einschätzung, Krimis gehörten zur leichten Unterhaltung schon in einer früheren Publikation vertreten hatte, und nennt einige Beispiele, »die in Einzelfällen sogar literarischen Rang erreichen« (Broich 1998, 100); neben be-

kannten Romanen wie Dorothy Sayers: *Aufruhr in Oxford*, Dashiell Hammett: *Der Malteserfalke*, Maj Sjöwall/Per Wahlöö: *Und die Großen läßt man laufen* auch solche, die dieses Genre avantgardistisch umformen: Friedrich Dürrenmatt: *Das Versprechen*, Alain Robbe-Grillet: *Die Radiergummis* und Michel Butor: *Der Zeitplan*.

Ergänzen könnte man diese Auflistung, ohne allerdings den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, um Chestertons *Father Brown*-Erzählungen; Friedrich Glausers während der dreißiger Jahre entstandene *Wachtmeister Studer*-Romane, in denen ein bedächtiger Detektiv von der Berner Kantonspolizei in der Schweizer Provinz Kriminalfälle aufklärt; Nicholas Blakes Solitär *Mein Verbrechen* aus den dreißiger Jahren, in dem mit dem Wechsel von der Ich- zur Er-Erzählsituation eine perfekte Irreführung des Leser inszeniert wird; *den talentierten Mr. Ripley*, den Patricia Highsmith in den fünfziger Jahren erfunden hat und in dem die Verbrechen aus der Sicht des Täters erzählt werden, ohne daß eine Aufklärung stattfindet; und nicht zuletzt um *Selbs Betrug* von Bernhard Schlink und Walter Popp, die in den achtziger Jahren einen mehrfach »schuldigen« Detektiv erfinden, der trotzdem die Sympathien auf seiner Seite hat.

Der italienische Historiker Carlo Ginzburg wirft einen anderen, einen originellen Blick auf detektivische Literatur (Ginzburg 1998; erstmals 1980; vgl. auch Paefgen 1997 b). Ginzburg interpretiert die **detektivische auf Indizien gerichtete Spurensuche** im Stile Sherlock Holmes als Paradigma für viele Natur- und Geisteswissenschaften, unter anderem auch für die Philologie. Von ihrer Anlage her sei auch die Philologie eine spurensuchende und -sichernde Indizienwissenschaft, die – wenn sie einen literarischen Text zu entziffern versuche – durchaus Verwandtschaft mit der detektivischen Aufklärungsarbeit eines kriminalistischen Falles zeige. Ginzburgs so **gelagerte Aufwertung des detektivischen Erzählgenres** führt zu einer anderen Begründung, warum solche Textbeispiele als sinnvolle Basislektüre literarischer Lernprozesse in Betracht gezogen werden können: Die detektivischen Methoden bieten auf unterhaltsame und spannende Art eine Anleitung für eine professionelle literarische **Lektüre- und Interpretationsarbeit des Lesers**, in der es ebenfalls auf Genauigkeit, Akribie und Geduld ankommt.

Peter Hühn argumentiert ähnlich, wenn er den Detektiv bei der Arbeit an einem Fall mit einem Leser vergleicht, der versucht, einen Text zu entziffern: »[...] wir, die tatsächlichen Leser des Romans, [befinden] uns in einer Position, die der des Detektivs gleicht: Wir sind mit den Signifikanten der »Oberfläche« konfrontiert, deren Bedeutungen (Signifikat) wir während des Lesens herauszufinden haben« (Hühn 1998, 244). Aus dieser Sicht haben detektivische und

kriminalistische Erzählungen mit dem zu tun, was wir als um Aufklärung bemühte (und manchmal scheiternde) Leser ebenfalls zu tun haben: Detektiv- und Kriminalerzählungen stellen die **Form eines literaturanalytischen Metatextes** vor, in dem erzählt wird, was wir als analysierende und interpretierende Leser auf der Suche nach der Deutung ebenfalls tun. Ein gutes Beispiel dafür sind die *Rabbi-Krimis* von Harry Kemelman: Der mit talmudischer Spitzfindigkeit denkende und argumentierende Rabbi David Small kann als Vorbild für einen Detektiv zitiert werden, der wie ein Philologe vorgeht und einen Kriminalfall wie einen Text behandelt. Peter Hühn spricht von *Detektivromanen*; dieser Begriff sollte, wenn auch inzwischen häufiger ausschließlich vom Kriminalroman die Rede ist, nicht unterschlagen werden, weil die **Figur des Detektivs** in den literarischen Erzählungen selbst wie aber insbesondere in der neueren Literaturtheorie nach wie vor Bedeutung hat (vgl. z.B. Wirth 1994, 342-345). Das Detektivische als Methode ist zitierfähig geworden, und nicht zuletzt in der Literaturwissenschaft. – »Einigkeit herrscht bei der Annahme, daß die Kriminalgeschichte in den literarischen Kanon gehört, wenn auch mit unterschiedlichen Intentionen und methodischen Konsequenzen« (Daubert 1984, 438). Unterschiedlich werden die Intentionen bleiben, aber eine didaktische Reflexion, in die literaturtheoretische Erkenntnisse bezüglich des detektivisch-kriminalistischen Erzählens und Lesens einfließen, steht – besonders für den Unterricht mit lernschwächeren und leseabgeneigten Schülern – für die nächste Zeit an.

1.3 Gegenwartsliteratur

Mit Gegenwarts- oder zeitgenössischer Literatur sind Texte jüngeren Erscheinungsdatums gemeint, die weder durch literaturwissenschaftliche Interpretationspraxis noch durch didaktische Analysen und methodische Erprobungen abgesichert sind. Es kann keine Didaktik der Gegenwartsliteratur geben; es kann nur didaktische Reflexionen darüber geben, ob und mit welchen Begründungen Texte der zeitgenössischen Literatur ein Stoff sein können, der eines Vermittlungsprozesses wert ist. Gegenwartsliteratur wird immer dann zu einem brisanten Diskussionsthema, wenn an der klassisch-kanonischen Auswahl Kritik geübt wird (für die zwanziger Jahre vgl. Hegele 1996, 49-53; für die siebziger Jahre z.B. Ivo 1969, 11-12). Unter diesen Voraussetzungen wird die Forderung nach Aktualität im Literaturunterricht auch von den Lehrenden und nicht nur von den Schülern gestellt. Noch in den sechziger Jahren kam die Forderung

nach Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht einer Revolte, einem Aufstand gegen das Althergebrachte gleich. Im klassischen Kanon – so wie Günther Buck ihn definiert hatte – waren Texte der Gegenwartsliteratur ausgeschlossen (vgl. II. 1.1.). Buck spricht deswegen auch mit Blick auf die zeitgenössische Literatur von der »*Gefahr der Aktualität*«, »beliebigen Gegenwarts-Konjunkturen«, »möglichen Pleiten von morgen« und verleiht damit der Sorge der Didaktiker und Lehrer Ausdruck (Buck 1983, 364), die die gering bemessene Lesezeit in der Schule nicht unnützlich mit einer Literatur vergeuden möchten, die eventuell nach kurzer Zeit wieder vergessen sein wird; die wenigen Literaturstunden sehen sie lieber für klassisch Gesichertes reserviert. Die **Wertungsfrage**, die gerne in Verbindung mit trivialliterarischen Texten diskutiert wird (Schemme 1975), ist noch offener, wenn es sich um die didaktische Entscheidung für Beispiele der Gegenwartsliteratur handelt. Selbst bei trivialliterarischen Texten sorgt der zeitliche Abstand vom Erscheinungsjahr dafür, daß über den sich wandelnden Wert auf einer sich stets ändernden Skala genauere Auskunft gegeben werden kann als über den eines erst unlängst publizierten literarischen Text, der nur wenige Leser gehabt hat.

Literarische Wertung

»Wenn es keine prästabili[s]ierte Harmonie von historischer ›Bedeutung‹ und literarischer ›Größe‹ einer Dichtung gibt, dann ist das Kriterium der ›Wirkungsdauer‹ immer nur in der Lage, den *Kanon von gestern* zu legitimieren. Die didaktische Entscheidung darüber, was *heute* als bedeutend, daher wissenswert und daher lernnotwendig gelten soll, bedarf zusätzlicher Argumente, die den literarischen Kanonisierungsprozeß in der Schule aus einem bloßen Traditionalismus befreien« (Herrlitz 1976, 257 (erstmalig 1967); Hervorh. E.K.P.) Herrlitz geht es nicht um das Verhältnis von Kanon und Gegenwartsliteratur, sondern um eine *rationale* Begründung kanonisch-didaktischer Entscheidungen, die immer nur im Bewußtsein ihrer jeweiligen Relativität gefällt werden könnten. Bezogen auf eine gegenwartsorientierte Literaturvermittlung bedeuten Herrlitz' Überlegungen, daß mit der Relativierung des Kriteriums *Wirkungsdauer* ein zentrales Hindernis in Frage gestellt wird, das einer Didaktisierung zeitgenössischer Literatur im Wege gestanden hatte. Überhaupt ist die Vermittlung zwischen absoluten und relativistischen Auffassungen, wie sie nach der Darstellung von Georg Pilz und Erich Kaiser Mitte der sechziger Jahre in der Wertungsdiskussion stattgefunden hat (Pilz/Kaiser 1976, 9-25, hier 14), für die didaktische Öff-

nung gegenüber zeitgenössischen Texten von Bedeutung. Mit den überzeitlichen, auf absoluten Anspruch zielenden Wertungskriterien, in denen von »einstimmigen Werken [...] aus mächtigeren Spannungen« die Rede ist (Kayser 1952; zitiert nach: Pilz/Kaiser 1976, 60/61), von »der inhaltlichen Richtigkeit, der substantiellen Echtheit« (Sengle 1955; zitiert nach: Pilz/Kaiser 1976, 71) und in denen auf das »Kontinuum der Reflexion« abgezielt wird (Emrich 1963; zitiert nach: Pilz/Kaiser 1976, 95), konnte die zeitgenössische Literatur nicht erfaßt werden. Das zeigt sich beispielsweise an dem Urteil, das der Literaturwissenschaftler Wolfgang Kayser auf dieser Basis über das Werk eines Autors fällt, das 1952 wie unlängst erschienene Gegenwartsliteratur behandelt werden muß. Gemeint ist Franz Kafka, dessen Werk Kayser »flach« und einseitig nennt und dessen »Überschätzung« er aus der Zeiterfahrung erklärt: »ein Violinkonzert, meisterhaft gespielt, aber nur auf der tiefen G-Saite« (zitiert nach: Pilz/Kaiser 1976, 61).

Einen anderen Weg zeigt der Literaturwissenschaftler Walter Müller-Seidel, wenn er drei Bedingungen bei der literarischen Wertung für unerläßlich erklärt: »das *geschichtliche* Denken, den *Zeitpunkt* des Urteils und die *Dignität* des Urteils« (Müller-Seidel 1965, 33). Neu an dieser Relativierung ist, daß die historische Bedingtheit des literarischen Werkes ebenso betont wird wie die des Urteils selbst. Mit »Dignität des Urteils« will Müller-Seidel einer schematischen Zensurenverteilung vorbeugen, einer bloßen Beurteilung nach »falsch« oder »richtig«. Aber auch Müller-Seidel ist vorsichtig, was die Wertung gegenwartsliterarischer Texte angeht; er spricht von nicht ausbleibender »Unzuverlässigkeit«, die mit fehlendem zeitlichen Abstand einhergehen müsse und will diesen Teil der Literaturkritik überlassen (ebd., 25; 35).

Im Zusammenhang mit der trivilliterarischen Wertungsdiskussion wird als neuer, zusätzlicher Faktor die **Rezipientenposition** genannt. Während noch Müller-Seidel vor einer uferlosen Relativierung gewarnt hatte, ist eine solche nicht zu vermeiden, wenn Leserreaktionen ein Kriterium werden: »Literarische Werke existieren konkret nur als rezipierte. Als rezipierte sind sie immer schon wertbesetzt: literarische Werke gibt es konkret nur als gewertete« (Waldmann 1973, 79). Wenngleich Waldmanns radikale These nicht das letzte Wort in der Wertungsdebatte war, so hat die rezeptionsästhetische Theorie gleichwohl Einfluß auf die Frage nach der literarischen Qualität eines literarischen Werkes gehabt. Die Einbeziehung des Lesers führte – vielleicht in einem verkürzten, einseitigen Verständnis, aber durch den Ansatz der Theorie legitimiert – dazu, zunächst subjektive Stellungnahmen, dann auch subjektiv-begründete Urteile zuzulassen.

Gegenwartsliterarische Texte gelangten im Zuge dieser Diskussion in den Deutschunterricht; zunächst solche aus den fünfziger Jahren (z.B. Literatur von Heinrich Böll, Günter Grass, Uwe Johnson, Christa Wolf, Max Frisch, Friedrich Dürrenmatt), dann aber auch Texte unmittelbarer Gegenwart wie der 1973 erschienene Roman des in der DDR lebenden Autors Ulrich Plenzdorf, der mit dem Titel *Die neuen Leiden des jungen W.* unverkennbar an das »klassische« Vorbild anknüpfte. Er kann als Beispiel für eine literaturdidaktische Richtung zitiert werden, in der von aktueller Literatur ausgegangen wird, um über diese einen Zugang zu klassischen Werken zu finden; wie überhaupt die **intertextuellen Verweise** gegenwartsliterarischer Texte auf ältere Literatur didaktisch als Chance genutzt wurden, um die Aktualität der Tradition zu verdeutlichen. Plenzdorfs Roman, der heute aus vielerlei Gründen schon wieder »alt« ist, konnte sich deswegen relativ schnell als Schullektüre etablieren. Ähnlich erging es anderen literarischen Texten der Gegenwart, auch wenn sie nicht so zwangsläufig zu älterer Literatur führten wie Plenzdorfs Roman: Waren sie einmal für den schulischen Vermittlungsprozeß entdeckt, verhalfen methodisch-didaktische Publikationen nicht selten dazu, daß aus dem Experiment ein Normalzustand wurde. In der Tendenz zeichneten sich solche raschen Kanonisierungsprozesse beispielsweise ab bei Heinrich Böll *Die verlorene Ehre der Katharina Blum* (1974), Martin Walser *Ein fliehendes Pferd* (1978), Christa Wolf *Kassandra* (1983), Patrick Süßkind *Das Parfüm* (1985) und werden sich vielleicht noch zeigen bei Ruth Klüger *weiter leben* (1992).

Wie selbstverständlich inzwischen eine Didaktisierung gegenwartsliterarischer Werke – zumindest in der Theorie – geworden ist, zeigt das zweite Heft, das die Zeitschrift *Praxis Deutsch* einem einzigen Autor beziehungsweise einer Autorin widmet: die Redaktion hat dafür »Christa Wolf« gewählt (1995, H. 133). Mit einer solchen Entscheidung wird indirekt ein Beitrag zur schulischen Kanonisierung einer noch schreibenden Autorin geleistet, deren jüngster Roman erst knapp ein Jahr nach Erscheinen dieses Heftes publiziert wurde.

Wie risikobereit sich die Didaktiker in den neunziger Jahren zu einem literarischen Werk jüngster Vergangenheit bekennen, zeigt auch ein Heft der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* (1996, H. 3), das nicht einer einzigen Autorin, sondern einem einzigen Werk gewidmet ist: Patrick Süßkind *Das Parfüm*. Im Vordergrund steht zwar die vorgeschlagene Methode – »Lektüre-Vielfalt« (vgl. III.1.) –, aber schon im Untertitel wird der Roman genannt, auf den sich alle Beiträge beziehen (vgl. zum *Parfüm* auch Bogdal 1993 b; vorsichti-

ger äußert sich Kämper-van den Boogaart 1997 c, 73-78). Solche Konzentrationen auf einen lebenden Autor oder auf ein unlängst publiziertes Werk, wie sie erst in jüngster Zeit in den deutschdidaktischen Periodika stattfinden, können als Ermutigung für die Lehrer interpretiert werden, Gegenwartsliteratur als Unterrichtslektüre zu wählen. Im Wege stehen dem vielleicht nicht selten die Anschaffungsprobleme, die sich bei neuen literarischen Texten in anderem Ausmaß stellen als bei lange tradierten, weil finanzielle Mittel gänzlich fehlen oder weil diese Bücher für eine längere Zeit nur zu höheren Preisen zu erwerben sind.

Plädoyer für eine gegenwartsorientierte Literaturauswahl

Trotz dieser organisatorischen Hindernisse beklagt der lange Zeit als Lehrer tätig gewesene Literaturdidaktiker Clemens Kammler die distanzierte Haltung der Deutschlehrer gegenüber neuer Literatur und schlägt einige Titel vor, die den antiquierten Kanon nur noch angeblicher ›Gegenwartsliteratur-Autoren‹ – bestehend aus Dürrenmatt, Frisch, Grass, Böll und Andersch – aktualisieren sollen (Kammler 1995 a):

»Wir Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen müssen uns der Unübersichtlichkeit des Literaturmarktes stellen, ständig nach für die Schule Brauchbarem Ausschau halten, ohne gleich den Kanon im Hinterkopf zu haben. Dabei gibt es keine Garantie dafür, daß die Texte, auf die wir dabei stoßen, in zehn Jahren für die Schule noch interessant sind« (ebd., 129).

Kammler beklagt die **Tendenz, sich auf ›Bewährtes‹** zurückzuziehen. Die Möglichkeit, neue literarische Texte deutscher und anderer Sprachen zu wählen, die zudem mit dem gängigen Interpretationsritual nicht zu erfassen sind (vgl. in diesem Zusammenhang besonders Fingerhut 1987; vgl. auch III.1.), werde von den Lehrern viel zu selten genutzt.

Das Kriterium für seine eigene Vorschlagsliste ist der Hinweis auf die entscheidenden literarischen Strömungen der letzten 25 Jahre: »Neue Subjektivität, DDR-Literatur, postmoderne Literatur, feministische Literatur« (Kammler 1995 a, 131): Sie beginnt mit Woddy Allens *Gott*, geht unter anderem über Patrick Süßkinds *Das Parfüm*, Elfriede Jelineks *Die Klavierspielerin*, Ruth Klügers *weiter leben* und endet vorläufig bei Franz Xaver Kroetz' *Furcht und Hoffnung der BRD*. Die Unvollständigkeit dieser Auswahl gesteht Kammler ein und nennt am Schluß eine Reihe von Autoren, deren Werke auf eine zukünftige Lektüre und eventuelle Aufnahme in diese Vorschlagsliste warten.

Unbegründet findet er die – auch von Günther Buck geäußerte – Sorge, daß das Gewählte nicht Bestand haben könnte. Schon häufiger habe sich in der Geschichte der Schullektüre ein Text überlebt, der aber für die jeweilige Schülergeneration durchaus Bedeutung gehabt habe; so sei es beispielsweise Plenzdorfs *Neuen Leiden* ergangen (ein Roman, der im übrigen in der ehemaligen DDR heute eine Renaissance erlebt). Es ist unter diesen Voraussetzungen nur konsequent, daß Kammler keine Wertungsprobleme erörtert, weil er um die Relativität des Urteils weiß und dieses nicht fürchtet. Sein Protest richtet sich sowohl gegen ein ängstliches kanonisches Denken als auch gegen nicht lesende Deutschlehrer.

Und tatsächlich verlangt die Fähigkeit, zeitgenössische Lektüre sinnvoll in literarische Lernprozesse zu integrieren und mit ihrer Hilfe den tradierten Kanon zu ergänzen, einen Deutschlehrer, der kontinuierlich neu erschienene literarische Texte liest und dieses Lesen zu einer der Aufgaben seines Berufes zählt. Nur ein so praktiziertes Leseverhalten kann zu subjektiven, aber im vergleichenden Leseprozeß gewonnenen Beurteilungskriterien führen, die den Lehrer sowohl bei Auswahlentscheidungen als auch beim unterrichtlichen Experiment sicherer werden lassen. Da eine solche Auswahl mit zusätzlicher Lesearbeit verbunden ist, die nicht alle Deutschlehrer gerne leisten, gelangt wahrscheinlich seltener ein gegenwartsliterarischer Text in den Literaturunterricht als die Vertreter eines ›klassischen Kanons‹ befürchten. Groß dürfte die »Gefahr der Aktualität« in der Praxis des Literaturunterrichts wahrscheinlich nicht sein; es gibt unter den Deutschlehrern eine Tendenz zum alten und neuen Kanonischen. Auch deswegen bleibt das Kanon-Thema virulent. Nicht auszuschließen ist, daß gerade die postmoderne Freiheit in der Wahl der Schullektüre, die nicht in allen, aber in vielen Bundesländern existiert, eine freiwillige Rückkehr zum ›Kanon‹ provoziert hat.

2. Lesedidaktik

Es ist nicht zufällig, daß die Frage nach dem ›Was des Lesens‹ intensiver diskutiert wird als die nach dem ›Wie des Lesens‹. Lesen als **Basisaktivität des Literaturunterrichts** ist gleichzeitig diejenige, die sich am wenigsten steuern und überprüfen läßt. *Ob und wie* ein literarisches Werk gelesen wurde, bleibt Vermutungen überlassen; erst mündliche und schriftliche Dokumente erlauben die sichere Auswertung literarischer Lernprozesse. (Marcel Proust hat diesen Sach-