

Wolfgang Wiesmüller

Universität Innsbruck

Die Kanondebatte – Positionen und Entwicklungen

Abstract

In recent years, a canon of modern German literature has been widely discussed, particularly in the context of educational reforms. The discourse has taken place both in the public sphere of (print) media and within the fields of literary studies as well as teaching methodology, with obvious interferences. Positions reach from demands to foster and revise a canon to its complete rejection as an educated middle-class phenomenon. While literary studies have developed a nomenclature of the canon concept and reflected on criteria for its compilation, teaching methodology recommends – in view of competence-oriented literature courses – to focus on the teaching of a basic knowledge of literary history, which seems to make the consideration of a canon indispensable in a certain framework.

Key words: literary canon, literary studies, teaching methodology, literary history

0. Vorbemerkung

Kaum ein anderes Thema hat außerhalb der Literaturwissenschaft ein so starkes und kontinuierliches mediales Echo gefunden wie die Frage nach dem Kanon der deutschsprachigen Literatur und in Verbindung damit nach dem Lektürekanon im Deutschunterricht. Auf diesen Zusammenhang hat bereits Jürgen Hein in seiner Bestandsaufnahme der *Kanondiskussion in Literaturdidaktik und Öffentlichkeit* von den 1960er zu den 1980er Jahren hingewiesen (vgl. HEIN 1990). Das mag daran liegen, dass der Kanondebatte ein hoher kultur- und bildungspolitischer Stellenwert eingeräumt wird, der sich gerade im Zusammenhang mit einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft noch gefestigt hat.

Im Folgenden sollen verschiedene Diskurse über den Kanon und deren Kontexte beleuchtet werden, wobei der Blick zunächst auf die Printmedien gerichtet sei, um den gesellschaftlichen und (bildungs)politischen Aspekt der Thematik hervorzukehren.

1. Die Kanondebatte im Spiegel der Printmedien

Überblickt man die Kanondebatte der letzten zwanzig Jahre in den deutschsprachigen Printmedien – die Sammlungen des *Innsbrucker Zeitungsarchivs zur deutsch- und fremdsprachigen Literatur* (IZA) am Innsbrucker Germanistikinstitut ermöglichen das unter dem Schlagwort ‚Kanon‘¹ – zeigen sich folgende Tendenzen: Die mediale Debatte über Kanonfragen erweist sich nicht nur als Dauerbrenner, in gewisser Regelmäßigkeit wird auch ein ganz konkreter Kanon von Büchern, die man gelesen haben sollte, präsentiert und diskutiert. Dieses Phänomen hat sich, wie es scheint, in den Jahren nach der „Wende“ und der damit verbundenen Wiedervereinigung Deutschlands verdichtet. Es entsteht der Eindruck eines drohenden Verlusts des literarischen Traditionsbewußtseins und der völligen Auflösung von Verbindlichkeiten und Übereinkünften bezüglich eines gemeinsamen literarischen Grundstocks – vor allem im Deutschunterricht (vgl. dazu WIESMÜLLER 2002: 99ff.). Aus diesem Grund hat eine der führenden Wochenzeitungen Deutschlands, *Die Zeit*, 1997 (vom 16. 5., 23. 5. und 30. 5. 1997) unter dem Titel *Der deutsche Literatur-Kanon. Was sollen Schüler lesen?* eine Umfrage gestartet. Sie hat „namhaften Autoren und Zeitgenossen“ folgende Aufgabe gestellt:

Welche literarischen Werke der deutschsprachigen Literatur müßte ein Abiturient im Deutschunterricht gelesen haben? Bitte nennen Sie drei bis fünf Titel und begründen Sie Ihre Auswahl. Nennen Sie außerdem einen Titel, der nicht unbedingt zu diesem Mindestkanon gehören mag, von dem Sie aber möchten, daß er häufiger gelesen werde.

Das Ergebnis dieser Umfrage fiel nicht gerade überraschend aus: „Goethes Faust an der Spitze, gefolgt von Kafka, Thomas Mann, Büchner, Brecht, Schiller, Kleist und Lessing“ – ein Ergebnis, das im Anschluß von „drei Literaturexperten“ kritisch reflektiert wurde – darunter auch von Wendelin Schmidt-Dengler, der sich wiederholt und engagiert in die Kanondebatte eingebracht hat. Sein Resümee lautete: „ein ebenso repräsentatives wie abstruses Ergebnis“. Es führt ihn letztlich zu der ambivalenten Feststellung, von der die Diskussion über den Kanon insgesamt geprägt zu sein scheint:

¹ Die hier berücksichtigten Zeitungsartikel wurden im „Innsbrucker Zeitungsarchiv zur deutsch- und fremdsprachigen Literatur (IZA)“ eingesehen (<http://www.uibk.ac.at/iza>).

„So ist auch dieser Kanon zutiefst fragwürdig, wie jeder Kanon. Aber man kommt um die Kanondebatte nicht herum, so man noch daran glaubt, daß Literatur an der Schule vermittelt werden soll.“

Dass die Medien diesem in erster Linie bildungspolitisch initiierten Bedürfnis nach einem literarischen Kanon nachgekommen sind und damit ihrerseits dieses Bedürfnis wiederum verstärken, lässt sich auch an einigen Unternehmungen von Zeitschriften und Magazinen ablesen: Das bekannteste Beispiel dafür ist wohl die *Spiegel*-Ausgabe Nr. 25 vom 18. Juni 2001 mit dem „Kanon des Starkritikers“ Marcel Reich-Ranicki – inzwischen ist seine Auswahl von Werken der deutschsprachigen Literatur in mehreren Kassetten im Suhrkamp-Verlag erschienen, was auch den ökonomischen und werbestrategischen Aspekt dieser medialen Kanondebatte unterstreicht.

Das österreichische Magazin *profil* dürfte hier Anleihe genommen haben und hat in seiner Ausgabe Nr. 48 vom 26. November 2001 mit dem Aufmacher „Alles, was man lesen muß“ die „50 wichtigsten Bücher aller Zeiten“ präsentiert. Dabei hat man zunächst auch auf Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Literaturwissenschaft und der Literaturkritik sowie des Literaturbetriebs zurückgegriffen. Gleichzeitig wurde aber auf der *profil*-Homepage ein Internet-Forum eingerichtet, auf dem die BenutzerInnen zu den „Experten“-Listen der „50 Klassiker fürs Leben“ Stellung beziehen konnten. Es sollte gleichsam zum ‚Kanon von oben‘ ein Kanon der LeserInnen erfragt werden, also ein ‚Kanon von unten‘. Einen solchen Versuch hatte zuvor schon die *Literarische Gesellschaft Karlsruhe* unternommen. Ergebnisse ihrer Literaturnumfrage im Internet, mit der sie im Jänner 2001 begonnen hatte, wurden von der Zeitschrift *Buchkultur* (75–76/2001) präsentiert. Unter der Überschrift „Literatur ‚von unten‘ – der andere Kanon“ konnte man dort die „ersten 15 Plätze der ‚Lebensbücher‘“ einsehen: neben der *Bibel* und Hesses *Siddharta*, *Der Mann ohne Eigenschaften* von Musil, Dostojewskis *Schuld und Sühne*, Sten Nadolnys *Die Entdeckung der Langsamkeit* sowie John R. Tolkiens *Herr der Ringe* und Jerom D. Salingers *Der Fänger im Roggen*.

Es scheint sich also in den 1990er Jahren bis zur Jahrtausendwende ein Wandel in der Kanondebatte vollzogen zu haben, den Wendelin Schmidt-Dengler, um nochmals auf ihn zurückzukommen, in der genannten *Profil*-Ausgabe von 2001 folgendermaßen formuliert hat:

Es gibt heute einen großen Unterschied zu den siebziger und achtziger Jahren, in denen man die revolutionäre Expertise in der Kunst gesucht und nach dem Innovativen gefragt hat. Jetzt drängen die Medien, aber auch die Schulen und die Öffentlichkeit wieder nach Antworten auf die Frage, was wirklich die Essenz unserer Kultur ist.

Oder etwas ironisch gesprochen: Es ist am Ende des 20. Jahrhunderts offensichtlich jene Zeit angebrochen, nach der sich Schülerinnen und Schüler in der Phase der antiautoritären Erziehung im Gefolge der 68er-Bewegung

gesehnt haben, schenkt man folgender Anekdote Glauben, die Renate von Heydebrand kolportiert hat: „Kinder fragen die Lehrerin: »Was sollen wir lesen?« Antwort: »Was ihr wollt!« Darauf ein Stoßseufzer: »Wann müssen wir endlich mal nicht das lesen, was wir wollen!?!«“ (HEYDEBRAND 1993: 3)

Im Verlauf der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts scheinen die Medien den Fokus bezüglich der Kanondebatte vermehrt auf die Literaturwissenschaft zu richten. Spätestens seit den 1990er Jahren haben wiederholt Symposien und Tagungen zu Fragen der Kanonbildung stattgefunden (vgl. z.B. JANOTA 1993; HEYDEBRAND 1998), über die in den Zeitungen teilweise berichtet wurde. Aus journalistischer Sicht wird dabei die literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Kanon als Rückkoppelung des öffentlichen Diskurses wahrgenommen. So kommentiert z.B. Thomas Thiel eine Kanon-Tagung der Stiftung „Weimarer Klassik“ mit den Worten: „Parallel zu dem wachsenden öffentlichen Bedürfnis nach Kanonisierung hat sich auch die wissenschaftliche Forschung auf den Kanonbegriff rückbesonnen“. In seinem Bericht wird eine Tendenz deutlich, die für das Bild der literaturwissenschaftlichen Kanonforschung in den Medien symptomatisch zu sein scheint, wenn er meint: „Der Wille zur Reflexion über die eigenen Werte, unumgänglich bei einer Kritik an der Wertsetzung eines bestehenden Kanons, überwog letztlich den Willen zur konkreten Identifizierung [...] von allgemeinen Maßstäben der Kanonisierung“ (THIEL 2005). Auch im Zusammenhang mit Berichten über andere Symposien zur Kanonfrage (vgl. z.B. SPINNLER 2005; HILDEBRAND 2010) entsteht das Bild einer äußerst zurückhaltenden Literaturwissenschaft, wenn es um die Vorgabe von Wertungen oder gar um die Erstellung von Kanones geht. Im Subtext der medialen Berichterstattung wird das durchaus als Rückzug aus der Expertenverantwortung kritisiert, womit die Relevanz der Literaturwissenschaft auf dem Prüfstand steht. Denn der gesellschaftliche und kulturelle Kontext, den die Literaturwissenschaft zwar ebenfalls reflektiert, aber daraus offensichtlich keine greifbaren Konsequenzen ableitet, hat für das mediale Interesse an der Kanonfrage durchaus Priorität; nämlich die Dringlichkeit derselben angesichts der „Zersetzung einer gemeinsamen Gesprächs- und Wertegrundlage im Zuge der Medienrevolution“ (THIEL 2005).

Mit anderen Worten: Die Literaturwissenschaft reflektiert Entstehung und Wandel von Kriterien und Wertmaßstäben verschiedenster Art, von ästhetischen, soziokulturellen bis hin zu systeminternen, die einen Kanon erzeugen und zusammenhalten, will aber selber keinen Kanon der deutschsprachigen Literatur dekretieren, da sie ein solches Unterfangen aus unterschiedlichen Gründen für obsolet hält. Als Institution steuert sie allerdings sehr wohl bestimmte Kanonisierungsprozesse zumindest implizit, vor allem in der universitären LehrerInnenausbildung mit ihren Konsequenzen für den Deutschunterricht, worauf noch zurückzukommen sein wird.

Neben den Berichten finden sich recherchierte Artikel zum Thema mit integrierten Interviews von Fachleuten. So hat Anna Goldenberg die Frage nach dem Literaturkanon im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht an österreichischen Schulen untersucht (die folgenden Zitate bei GOLDENBERG 2010). Obwohl oder vielleicht gerade weil in den österreichischen Lehrplänen für den Literaturgeschichtsunterricht an Höheren Schulen keine Lektürevorgaben enthalten sind, hat sich sozusagen ein „heimlicher Literaturkanon“ herausgebildet. Stefan Krammer, Leiter des Fachdidaktischen Zentrums Deutsch an der Universität Wien, erklärt dieses Phänomen damit, dass „gewisse Texte [...] im kollektiven Gedächtnis“ bleiben. „Sowohl Lehrer als auch Schüler wollen sie dann lesen.“ Er meint, solche Traditionen sollten „gelegentlich auch aufgebrochen werden.“ Im Gespräch mit DeutschlehrerInnen zeigt sich allerdings, dass die Art und Weise, wie Literatur in der Schule vermittelt wird, entscheidender sei als ein Lektürekanon. Man müsse den Schülerinnen und Schülern erfahrbar machen, „dass alte, teilweise schwer zugängliche Texte ihnen für ihr Leben Relevantes sagen können“. Zu diesem Lebensbezug gehört inzwischen auch die Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen, weshalb mithilfe der Literatur auch gelernt werden kann, „das Andere kennen zu lernen und Fremdes aufzuspüren“, wie Theresia Ladstätter, die Leiterin des Pilotprojekts „Transkulturelle Literaturdidaktik in der Schulpraxis“ an der Universität Klagenfurt meint. Andererseits wird mit der Formel „Bildung statt Ausbildung“ auch der Wert der Literatur für die Persönlichkeitsentwicklung betont. In der Praxis des Literaturunterrichts scheint also die Frage nach dem Kanon keineswegs vordringlich zu sein, es geht vielmehr darum die Schülerinnen und Schüler überhaupt für Literatur zu interessieren und ihnen ganz allgemein deren Bedeutung und Relevanz zu vermitteln.

Um gleich beim Literaturunterricht zu bleiben und die Bildungspolitik nochmals ins Spiel zu bringen, sei auf das „Symposium für Deutschlehrer aller Schularten“ des Kulturministeriums von Baden-Württemberg 2005 hingewiesen (die folgenden Zitate bei SPINNLER 2005). Beim Versuch einer Erneuerung der „Bildungspläne für den Literaturunterricht“ geht es aus der Sicht der Politik offensichtlich um einen Spagat: Einerseits gibt es „die Klassiker, also die kanonischen Texte und Autoren, auf die kein Literaturunterricht verzichten kann“ – in diesem Sinne werden noch „siebzehn klassische Autoren von Walther von der Vogelweide bis Ingeborg Bachmann festgelegt“ – andererseits will man „allen Beteiligten künftig mehr Freiraum lassen, wie sie diese Begegnung gestalten wollen.“ Auch hier wird wiederum deutlich, dass sich die Diskussion um den Kanon in Richtung des Umgangs mit Literatur im Unterricht verschiebt. Anlass des genannten Symposiums waren nämlich „empirische Untersuchungen der Leseforschung“, die ergeben haben, „dass viele Schüler die im Unterricht behandelte Literatur lang-

weilig finden und privat nie lesen würden.“ Der Deutschunterricht würde also anstatt „Lese Freude“ zu wecken vom Lesen abschrecken. Demgegenüber habe aber der „Boom etwa der Harry-Potter-Bücher“ die „Lesebereitschaft“ der Jugendlichen unter Beweis gestellt. Die Konsequenzen, die die Kulturpolitik daraus ziehen möchte, ist, „den Spaß am Lesen bei der Unterrichtsgestaltung mehr in den Vordergrund zu rücken.“ Wenn es einen „Kampf zwischen zwei Schulen“ in der Fachdidaktik gibt, „von denen die eine im Unterricht die literarisch-ästhetische Kompetenz fördern, während die andere die Lesemotivation stärken will“, so werde man letzterer von Seiten der Politik mehr Raum geben, d.h. aber auch den Literaturunterricht weniger reglementieren und ihm mehr Gestaltungsspielraum eröffnen.

Insgesamt ist also festzustellen, dass in den öffentlichen und medialen Diskussionen über den Kanon eine Reihe von Fragen und Problemen angesprochen wird, die sowohl auf literaturwissenschaftliche als auch auf fachdidaktische Aspekte Bezug nehmen, die im Folgenden deutlicher umrissen werden sollen.

2. Literaturwissenschaftliche Aspekte des Kanons

Die literaturwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Kanon erfolgt gegenwärtig vor allem im Bereich der sogenannten ‚Angewandten Literaturwissenschaft‘, zu deren Arbeitsfeldern auch die ‚Literaturvermittlung‘ gehört (vgl. NEUHAUS 2009: 43–60), sind es doch ‚vor allem die Medien und Institutionen der Literaturvermittlung, deren Wertungen schließlich Kanonisierung bewirken‘ (HEYDEBRAND/WINKO 1996: 223).

Angeregt wurde eine intensivere Beschäftigung der Literaturwissenschaft mit Kanonfragen aber auch durch den kulturwissenschaftlichen Diskurs der sogenannten Gedächtnistheorien, speziell im Anschluss an den Begriff des ‚kollektiven‘ bzw. ‚kulturellen Gedächtnisses‘, wie er von Jan und Aleida Assmann entwickelt und auch mit Aspekten der Kanonbildung in Verbindung gebracht wurde. Da das kulturelle Gedächtnis auch ‚durch stabilisierende Kanones‘ organisiert wird, ‚gehört die Kanonforschung zu den attraktiven kulturwissenschaftlichen Themen der Gegenwart‘ (SCHÖSSLER 2006: 216). Dabei wird

Literatur [...] im Kontext von gesellschaftlichen Macht- und Distinktionsverfahren, von Elitebildungen und Identitätskonstruktionen betrachtet. Denn der Kanon stellt als autorisiertes Wissen kulturelles Kapital bereit, lässt ‚an herrschenden Lebensstilen [...] partizipieren‘ und bildet ‚Formen sozialer Distinktion heraus [...], die gesellschaftliche Einfluss- und Machtsphären symbolisch markieren‘. Er versieht bestimmte Gruppen mit (rivalisierenden) Leit- bzw. Identitätsbildern und stellt Maximen des Handelns bereit. (SCHÖSSLER 2006: 216)

Eine erste breite und nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Kanon‘ erfolgte 1996 auf einem DFG-Symposium, dessen Beiträge im Band *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung* vorgelegt wurden (vgl. HEYEDBRAND 1998). In der Einleitung zu diesem Band fasst Thomas Anz in übersichtlicher Weise die Nomenklatur der Kanondiskussion zusammen, der später auch Hermann Korte im Text+Kritik-Band *Literarische Kanonbildung* im Wesentlichen gefolgt ist (vgl. KORTE 2002). Anz stellt die Klassifizierungen des ‚Kanon‘-Begriffs wie folgt in einer Reihe von Begriffspaaren vor (vgl. dazu ANZ 1998):

Materialer Kanon vs. Deutungskanon:

Unter einem „materialen Kanon“ versteht man die aus der Überlieferung ausgewählten und als verbindlich festgelegten Autoren/innen und/oder Werke. Der „Deutungskanon“ hingegen besteht in Auslegungs- und Interpretationsmustern, die vorgeben, wie mit den kanonisierten Werken umzugehen ist; er findet seinen Niederschlag z.B. in sogenannten Standardinterpretationen für Universität und Schule. Während nun der materiale Kanon eine gewisse Beständigkeit aufweist, ist der Deutungskanon einem stärkeren Wandel unterworfen, d.h. ein und dieselben Texte werden immer wieder nach neuen Interpretationsmustern ausgelegt. Allerdings besteht auch eine dialektische Wechselwirkung zwischen diesen Kanonformen; denn die „Kanonisierung von Literatur [ist] das Resultat von Lese-, Deutungs- und Wertungsprozessen [...], in denen sowohl individuelle als auch institutionelle Faktoren auf komplexe Weise zusammenwirken“ (HEYDEBRAND/WINKO 1994: 132).

Idealer (offizieller, expliziter, postulativer) vs. Realer (inoffizieller, aktiver, wilder) Kanon:

Dem idealen Kanon (erstellt und verordnet durch Bildungsinstitutionen) steht ein eigener, abweichender Kanon gegenüber, den die Leserschaft durch ihre Vorliebe für bestimmte AutorInnen und Werke festlegt. In diese Richtung zielen die empirische Leserforschung oder Projekte zur Erhebung eines ‚Kanons von unten‘. Das impliziert, dass man einen Kanon zwar vorgeben kann, die Akzeptanz bei der Leserschaft aber damit nicht garantiert ist.

Kernkanon vs. Akuter Kanon:

Hier geht es um den Zeitaspekt des Kanons. Es gibt sozusagen einen längerfristigen, resistenten Kanon, der einen festen Kernbereich oder Kernbestand abdeckt. Um ihn herum erstreckt sich eine flexiblere Zone, in der sich der Kanon ändert und wandelt.

Gruppenkanon vs. Institutionen:

Mit dieser Unterscheidung ist der Geltungsbereich eines Kanons angesprochen. Neben dem Universalanspruch des von Institutionen vorgegebenen

Kanons bilden verschiedene soziale Gruppen und Schichten, beispielsweise bestimmte Altersgruppe von Schülerinnen und Schülern, ihren eigenen Kanon aus. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe läßt dann auch deren Kanon verbindlich werden.

Ein weiteres Feld der Kanonforschung stellt die Frage nach den sozialen Funktionen des Kanons dar, wobei diese durchaus ambivalent gesehen werden. Ihnen liegt die generelle Opposition von Kanonisierung (Pflege, Revision, Erweiterung des Kanons) auf der einen und De-Kanonisierung (Kritik am Kanon, Pluralisierung) auf der anderen Seite zugrunde, und zwar als soziale bzw. institutionelle Handlungsprozesse. So wird Kanonisierung als Sozialisierungsinstrument betrachtet, mit dem auch Herrschaft ausgeübt wird, die einerseits die individuelle Entfaltung einschränkt und Unterwerfung fordert, andererseits aber auch, mit Bourdieu gesprochen, ‚kulturelles Kapital‘ und sozialen Status vermitteln kann.

Weiters wird in diesem Zusammenhang von der konsensbildenden Funktion eines Kanons gesprochen, der als gemeinsame Basis vorausgesetzt werden kann und auf den sich die TeilnehmerInnen am Diskurs über Literatur auf den verschiedensten Ebenen beziehen können.

In Verbindung damit wird auf die identitätsstiftende Funktion von Kanones verwiesen, und zwar von der individuell-personalen über die soziale bis hin zur nationalen Identität im gesellschaftlichen Segment der Kultur. Als Problem wird auch hier wiederum die Unterbindung von Pluralität, Diskussion und Dissens und die mit der kanonischen Abgrenzung einhergehende Ausgrenzung gesehen, z.B. aus feministischer Sicht der Umgang mit Schriftstellerinnen in Kanonisierungsprozessen.

Anz resümiert die verschiedenen Positionen der Kanondebatte in folgendem Spektrum: Den einen Pol bilden die Befürworter und Verteidiger der Kanon-Idee. Ihrer Meinung nach ist die Notwendigkeit eines Kanons aufgrund seiner kulturellen und sozialen Funktionen (Identität und Integration) unbestritten. Es gelte daher, den Kanon zu bewahren und zu pflegen, seine Einheit und Universalität zu garantieren. Am anderen Pol wird für die Freiheit von normativen Zwängen und für die Pluralisierung gesprochen; ein Kanon sei anachronistisch, ein Erbe des Bildungsbürgertums und einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft nicht mehr angemessen. Außerdem sei die normative Kraft des Kanons längst verloren gegangen. Dazwischen finden sich folgende abgestufte Standpunkte:

- Der materiale Kanon soll zwar bewahrt werden, aber der Deutungskanon kann und muss sich verändern, um historisch-sozialen und kulturellen Entwicklungen Rechnung zu tragen.
- Der Kanon muss von Zeit zu Zeit revidiert werden, wobei die Anzahl der kanonisierten Texte einen festen Rahmen abgeben soll.

- Jeder Kanon bedarf eines Gegen-Kanons. Man sollte immer wieder Texte ins Spiel bringen, die vom Kanon ausgeschlossen sind.
- Kanonbildung ist ein Vorgang, der nicht ausgeschaltet werden kann, er ist unausweichlich. Wenn man einen Kanon abschafft, bildet sich ein neuer, ohne dass er als solcher benannt wird („anonymer Kanon“). Daher geht es einfach darum, die Prozesse von Kanonbildungen zu beobachten und zu reflektieren.

Der literaturwissenschaftliche Diskurs sei mit Überlegungen abgerundet, die Renate von Heydebrand angestellt hat und die mir nach wie vor bedenkenswert erscheinen. Sie hält zunächst am normativen Anspruch eines Kanons fest:

Unter ‚Kanon‘ will ich eine strenge Auswahl von Autoren und Werken der Literatur verstehen, die eine Gemeinschaft für sich als die vollkommensten anerkennt und mit Argumenten verteidigt. Darauf möchte ich bestehen: Ein Kanon ist nicht irgendeine statistisch ermittelte Bestenliste; er wirkt als Norm. (HEYDEBRAND 1993: 4f.)

Andererseits plädiert sie aber dafür, dass die Leserinnen und Leser „auf verschiedenen Stufen ihrer Sozialisation und nach verschiedenen Bedürfnissen mit je verschiedenen Ausschnitten des Kanons bekannt gemacht“ werden sollen. „Das heißt: In allen kulturellen Teilbereichen müssten Kanonsierungsprozesse in dem Sinne stattfinden, dass diskutiert wird, was unter den besonderen Bedürfnissen und Werterwartungen das Wichtigste ist“ (HEYDEBRAND 1993: 17). Damit werden die jeweiligen Rahmenbedingungen besonders herausgestrichen, in denen ein Kanon mit klar reflektierten Aufgaben und Zielvorgaben aufgestellt wird.

Und vielleicht wäre auch folgende These konsensfähig: Wenn man die Kanon-Idee nicht grundsätzlich in Frage stellt, sollte man bestimmte Kanones nicht verabsolutieren, sondern ihre Entstehung und ihre Geltung als dynamischen Vorgang begreifen und dessen Kriterien und Wertmaßstäbe explizieren und reflektieren, wie das in den neueren Debatten der literaturwissenschaftlichen Kanonforschung erfolgt ist (vgl. z.B. STRUGER 2008; SANNA 2009).

3. Kanon und Literaturdidaktik

Bei den literaturdidaktischen Überlegungen zur Kanonfrage soll uns zunächst die Praxis der universitären Lehre im Bereich der Literaturwissenschaft als Anknüpfungspunkt dienen, unterscheiden sich doch ihre grundlegenden Probleme nicht von denen der Schule und bleibt doch die universitäre LehrerInnenausbildung nicht ohne Einfluss auf die Kanonbildung in der Schule. Es geht um die sogenannten ‚Lese- oder Lektürelisten‘,

die an den Germanistikinstituten nach wie vor Verwendung finden und keineswegs unumstritten sind.

Die generelle Funktion von Lektürelisten für die Primärliteratur im Bereich der neueren deutschen Literatur besteht darin, dass sie den Studierenden als Orientierung dienen sollen, im Sinne eines diachronen wie synchronen Überblicks bzw. um wahrzunehmen, wo es Lücken gibt, die durch eigenständige Lektüre zu füllen wären.

Entscheidend sind die Kriterien der Auswahl von Autorinnen und Autoren und/oder von Werken. Solche Auswahlkriterien könnten folgendermaßen festgelegt werden, wie sie z.B. bei der Erstellung der Lektüreliste „Neuere deutsche Literatur“ für das Lehramtsstudium „Deutsch“ am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck herangezogen wurden (vgl. <http://www.uibk.ac.at/germanistik/studium/formulare.html>).

Zunächst sollte eine Abstimmung mit Lektürelisten anderer Germanistikinstitute oder mit bereits vorhandenen Vorschlägen (vgl. z.B. SEGEBRECHT 2000) erfolgen, sozusagen im Sinne einer ‚corporate identity‘. Weiters werden einerseits nationale/regionale Kriterien zu berücksichtigen sein, etwa in Österreich Werke der österreichischen Literatur (vgl. HOLZNER 1990; SCHEICHL 1991); andererseits wird man den Blick auch auf Werke der Weltliteratur richten müssen.

Von besonderer Wichtigkeit sind die expliziten Auswahlkriterien, wie sie beispielsweise Elisabeth Stuck für die Aufnahme eines literarischen Werks in einen universitären Literaturkanon aufgelistet hat. Dabei gilt es, das jeweilige Werk nach folgenden Aspekten zu bewerten: „formal-ästhetische Eigenschaften“, „lebensweltliche Bezugsmöglichkeiten“ (Aktualisierbarkeit), literaturgeschichtlicher „Innovationsschub“, sozialhistorisch relevante Themen, „repräsentativ für die Epoche“, „exemplarisch für die Gattung“, „intertextuelle Bezüge“ und „Neubearbeitungen“, Potential für „affektive Beteiligung“ der LeserInnen, Bedeutung in der „europäischen Literatur/Weltliteratur“ (STUCK 2003: 107).

Insgesamt wird sich die Erstellung von Lektürelisten wohl immer als Gratwanderung gestalten: Zum einen zwischen idealen Zielvorstellungen und pragmatischen Rücksichten (Rahmenbedingungen des Lehrbetriebs und Studiendauer), zum anderen zwischen festen Bestandteilen eines materialen Kanons und flexiblen Modulen bzw. individuellen Gestaltungsspielräumen der Studierenden. Mindestens so wichtig aber wie das Ergebnis sind die Diskussionen zu veranschlagen, die auf diesem Weg geführt werden (müssen), halten sie doch die „Kanonreflexion“ in Gang, ohne die jede Form der Kanonbildung tatsächlich zu einem Traditionsautomatismus erstartet (vgl. SCHMIDT-DENGLER/ZEYRINGER 1993: 11).

Wenn nun Studierende des Faches „Lehramt Deutsch“ im Zuge ihrer universitären Ausbildung mit einer Art Kanon in Form von Lektürelisten konfrontiert werden, stellt sich die Frage, wie sie es damit in ihrer berufli-

chen Praxis in der Schule halten; insbesondere angesichts der Tatsache, dass beispielsweise die österreichischen Lehrpläne an Höheren Schulen für den Literaturunterricht keinen Lektürekanon vorgeben. Wie schon erwähnt, hat dieses Vakuum dazu geführt, dass ein ‚heimlicher‘ oder ‚anonymer‘ Kanon entstanden ist. Diese Situation hat wiederum Stimmen auf den Plan gerufen, die bestimmte Normierungen einfordern, wobei allerdings der Spielraum für die Lehrenden nicht völlig eingeengt werden soll, wie ebenfalls eingangs bereits an einem Beispiel gezeigt wurde. Wie ist also dieses Dilemma im Lichte literaturdidaktischer Reflexionen zu beurteilen, die den Literaturunterricht und darin wiederum die für die Kanonfrage besonders relevante Vermittlung der Literaturgeschichte zu modellieren versuchen.

Ulf Abraham spricht von „zwei Begriffe[n], deren Problematisierung von der anhaltenden und im Zeichen von Standardisierung und Kompetenzorientierung verschärfen Krise des Literaturgeschichtsunterrichts kündigt“, nämlich „Epoche“ und „Kanon“ (ABRAHAM 2012: 12). Die permanenten literaturdidaktischen Debatten über die Legitimation eines Kanons hätten dazu geführt, dass er „praktisch“ nur mehr in „Lehrplan- und Zentralabiturkommissionen“ wirksam geblieben ist sowie in Schulliteraturgeschichten mit ihrem „Gebrauchskanon bewährter Texte.“ Im schul- und bildungspolitischen Bereich ortet Abraham schon seit längerem eine „Gegenbewegung“ zu der seit den 1970er Jahren begonnenen „Entkanonisierung der Lesebücher.“ Diese Tendenz werde mit der „Umstellung auf Zentralabitur in Österreich und einigen deutschen Bundesländern“ noch zunehmen. Wenngleich er diese Entwicklung kritisch beurteilt, da sie nicht nur den Lehrenden die Möglichkeit der „Arbeit am Kanon“ nimmt, sondern auch bei der Reifeprüfung wieder das Abfragen von „Wissensbeständen“ verstärkt, mahnt er gleichzeitig ein, dass man „zu einem bewussten Erwerb historischen Orientierungswissens“ zurückkehren müsse; „erst dieses [Wissen] begründet die »literarische bzw. literaturgeschichtliche Kompetenz, um selbständig und nach Möglichkeit problembewusst mit den Texten umzugehen.«“ Und dieses „Orientierungswissen kommt ohne die Konzepte Epoche und Kanon nicht aus [...]“ (ABRAHAM 2012: 13f.).

Diese Rückkehr zum Kanon hat allerdings eine klar andere Qualität als der Ruf nach dem Kanon im Sinne eines bildungsbürgerlichen Wissens. Denn im Hinblick auf die Kompetenzorientierung geht es mit dem Konzept ‚Kanon‘ eben nicht darum, bestimmte „Spezialkenntnisse“ zu erwerben, sondern die Fähigkeit zu entwickeln, „Unbekanntes an Hand bekannter Referenztexte und -autoren einzuschätzen und einzuordnen“ (ABRAHAM 2012: 14). Somit wird zwar wieder ein Kanon für den Literaturgeschichtsunterricht gefordert, allerdings sichtlich mit der Möglichkeit der offenen Gestaltung desselben durch die DeutschlehrerInnen und mit einer veränderten Funktion.

Der Problematik des Kanons ist Abraham gemeinsam mit Matthis Kepser bereits in der Einführung in die *Literaturdidaktik Deutsch* nachgegangen

(vgl. ABRAHAM/KEPSEK 2009). Sie führen „das Verschwinden eines verbindlichen Kanons und einer darauf abzustellenden literarischen Grundbildung“ auf den Zweifel sowohl der Literaturwissenschaft als auch der Literaturdidaktik an der „Legitimation von Kanonisierung“ zurück, der auch auf die Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien durchgeschlagen hat. Sie sehen darin eine „Reaktion auf eine sozial, psychosozial und ökonomisch seit den sechziger Jahren radikal veränderte Lebens- und Medienwelt“ (ABRAHAM/KEPSEK 2009: 93). Es sei aber der falsche Weg, diesem Phänomen mit der Polemik zu begegnen, der Beliebtheit der Textauswahl im Literaturunterricht müsse durch einen definitiven Kanon Einhalt geboten werden. Vielmehr sollte man sich auf das „Prinzip von Bewahrung und Sichtung“ besinnen, das Jürgen Krefk seinerzeit das „Kanonprinzip“ genannt hat (ABRAHAM/KEPSEK 2009: 94f.; KREFK 1977: 310). Das bedeutet, dass man den „Kanonstatus“ der ausgewählten Werke reflektieren und thematisieren soll, d.h. dass man „Kriterien für Kanonentscheidungen“ heranziehen muss. Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf jene Auswahlkriterien, die Harro Müller-Michaels für die Sekundarstufe II angeboten hat (vgl. MÜLLER-MICHAELS 1997: 119f.); sie überschneiden sich mit jenen, die bereits im Zusammenhang mit den universitären Lektürelisten angesprochen wurden:

- zum ersten ist es die „Exemplarität‘ (die Beziehung eines Werkes zu seiner Epoche und/oder Gattung)“;
- zum zweiten die „Aktualität‘ (die Beziehung zwischen dem historischen Werkkontext und den Verstehensvoraussetzungen heutiger Lernender)“;
- und schließlich die „Wirkungsmächtigkeit‘ (die Beziehung zwischen dem Werk und dem Leser/der Leserin)“, d.h. das Potential eines Textes seine Leserschaft auf verschiedenste Weise anzusprechen. (ABRAHAM/KEPSEK 2009: 95)

Abraham und Kepser betonen nachdrücklich, dass es bei der Vermittlung von literarhistorischem Wissen im Literaturgeschichtsunterricht auf keinen Fall um abfragbares „Benennungswissen“ gehen darf, sondern darum, „*im Unterricht* eine lebendige Auseinandersetzung über die Bedeutung eines Werkes zu stiften“, wobei folgende Fragen, bezogen auf das jeweilige literarische Werk, aufgeworfen werden könnten:

Welche Bedeutung hat es im Kontext seiner Zeit und Gattung? Welche hat es heute, z.B. in der Inszenierungspraxis des Theaters oder als Stoff für neue Filme? Und welche hat es für uns, gleichsam eingetragen in unseren Erfahrungshorizont und gelesen in Kenntnis unserer Lebenswelt? (ABRAHAM/KEPSEK 2009: 95)

In diesem Sinne fokussieren sie ihre Überlegungen zum Lektürekanon im Literaturunterricht in der folgenden These, die mir für den gegenwärtigen didaktischen Diskurs repräsentativ zu sein scheint:

Nicht die Kenntnis eines materialen Kanons, sondern das Bewusstsein der Notwendigkeit von Kanonrevision und Rekanonisierung, der Funktion der Kanondebatte für unsere literarische Kultur, halten wir insgesamt also für einen Ausweis „literarischer Bildung.“ (ABRAHAM/KEPSEK 2009: 96)

Dazu bedarf es allerdings eines „Bildungsfundaments“, wie sie unter Hinweis auf Müller-Michaels betonen (vgl. MÜLLER-MICHAELS 1997: 118), nämlich „Wissen und Fähigkeiten hinsichtlich der literarischen Tradition“ (ABRAHAM/KEPSEK 2009: 96).

Die Frage nach dem Lektürekanon spielt natürlich auch in den aktuellen Diskussionen der Literaturdidaktik eine Rolle, die sich seit „PISA“ vor allem um den Kompetenz-Begriff drehen, wie oben bereits deutlich geworden ist. So hat Kaspar Spinner „Elf Aspekte literarischen Lernens“ kompetenzorientiert herausgearbeitet. Dazu zählen im Bereich des literarischen Verstehens „Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen“ und „Literarhistorisches Bewusstsein gewinnen“ (SPINNER 2006: 13). Mit Blick auf unsere Fragestellung wäre anzumerken, dass man dabei ohne die Auswahl von Werken der Literaturgeschichte nach dem Kanonkriterium des Exemplarischen wohl nicht auskommen wird. Werner Wintersteiner sieht die Stärke des literarischen Kompetenzdiskurses vor allem darin, nicht das „Wissen [über Literatur] zum Angelpunkt“ des Literaturunterrichts zu machen, sondern den „Lernprozess des literarischen Verstehens [...] deutlicher ins Auge zu fassen“ (WINTERSTEINER 2011: 105). Er betont allerdings, dass das „Festhalten an einem ganzheitlichen, persönlichkeitsorientierten Literaturunterricht“ unverzichtbar sei. Wenngleich „eine zeitgemäße persönlichkeitsorientierte Literaturdidaktik [...] die positiven Elemente des Kompetenzdiskurses aufgreifen“ muss, so bietet er in der Engführung auf die „Ökonomisierung des Bildungsprozesses [...] keine Alternative“. Wenn etwas zur Disposition gestellt werden kann, so die „Einschränkung auf den bestehenden Kanon an Hochliteratur, an traditionellen Gattungen, die Fixierung auf das Medium Buch“, nicht aber diese „Grundidee des Literaturunterrichts“ (WINTERSTEINER 2011: 114f.).

Sofern es einen „Kanon der Hochliteratur“ überhaupt noch gibt, müsste man ihn m. E. nicht gleich zur Disposition stellen, da er für bestimmte Zielsetzungen des Literaturunterrichts durchaus nützlich sein kann, wie wir gesehen haben. Entscheidender ist wohl, dass er in Bewegung gehalten wird. Daher sei abschließend jener Appell von Jürgen Hein in Erinnerung gerufen, der nicht nur den Zusammenhang von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik unterstreicht, sondern der mir in der gegenwärtigen Diskussion durchaus noch angebracht erscheint:

Literaturwissenschaftler und Lehrer können sich die Arbeit am Kanon nicht abnehmen lassen, sie zeugt von ihrer Verantwortung der literarischen Kultur und den

Menschen gegenüber, seien sie Autoren oder Leser, sie setzt mehr Kenntnis und mehr Engagement für die Literatur voraus, vor allem, Kanon nicht als Last, sondern als belebende Herausforderung zu begreifen. (HEIN 1990: 340)

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2012): „Literaturgeschichte lehren und lernen im kompetenzorientierten Unterricht.“ In: *ide (informationen zur deutschdidaktik)*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 36, 4: Wolfgang Hackl / Claudia Rauchegger-Fischer (Hrsg.): *Literaturgeschichte*, 8–17.
- Abraham, Ulf / Kepser, Matthias (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: E. Schmidt (Grundlagen der Germanistik 42).
- Anz, Thomas (1998): „Einführung.“ In: Renate von Heydebrand (Hrsg.): *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung*. Stuttgart-Weimar: Metzler (Germanistische Symposien. Berichtsbände XIX), 3–8.
- Goldenberg, Anna (2010): „Die verstaubten Bestseller.“ In: *Die Presse* (Wien), 20.09.2010.
- Hein, Jürgen (1990): „Kanon-Diskussion in Literaturdidaktik und Öffentlichkeit. Eine Bestandsaufnahme.“ In: Detlef C. Kochan (Hrsg.): *Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht*. Amsterdam: Rodopi (Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 30), 311–346.
- Heydebrand, Renate von (1993): „Probleme des ‚Kanon‘ – Probleme der Kultur- und Bildungspolitik.“ In: Johannes Janota (Hrsg.): *Germanistik, Deutschunterricht und Kulturpolitik*. Tübingen: Niemeyer (Vorträge des Augsburger Germanistentages 1991/4), 3–22.
- Heydebrand, Renate von (Hrsg.) (1998): *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung*. Stuttgart-Weimar: Metzler (Germanistische Symposien. Berichtsbände XIX).
- Heydebrand, Renate von / Winko, Simone (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation*. Paderborn u.a.: Schöningh (UTB 1953).
- Heydebrand, Renate von / Winko, Simone (1994): „Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Beobachtungen und systematische Überlegungen.“ In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)*, 19/1998, 96–172.
- Hildebrand, Kathleen (2010): „Kanon und Literaturkritik 2.0.“ In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10.02.2010.
- Holzner, Johann (1990): „Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich.“ In: Detlef C. Kochan (Hrsg.): *Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht*. Amsterdam: Rodopi (Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 30), 113–135.
- Janota, Johannes (Hrsg.) (1993): *Germanistik, Deutschunterricht und Kulturpolitik*. Tübingen: Niemeyer (Vorträge des Augsburger Germanistentages 1991/4).
- Kochan, Detlef C. (Hrsg.) (1990): *Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht*. Amsterdam: Rodopi (Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 30).
- Korte, Hermann (2002): „K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern.“ In: Heinz Ludwig Arnold (Hrsg.): *Literarische Kanonbildung*. München: edition text+kritik (Text+kritik. Sonderband), 25–38.
- Kreft, Jürgen (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Müller-Michaels, Harro (1997): „Kanon – Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen.“ In: Hubert Ivo / Kristin Wardetzky (Hrsg.): *Aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten. Zur literar-ästhetischen Bildung im politischen Wandel. Festschrift für Wilfried Bürow*. Berlin: Volk & Wissen, 117–123.

- Neuhaus, Stefan (2009): *Literaturvermittlung*. Wien: UKV Verlagsgesellschaft mbH (UTB 3285).
- Sanna, Simonetta (Hrsg.) (2009): *Der Kanon in der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Bern u.a.: Peter Lang (IRIS. Ricerche di cultura europea / Forschungen zur europäischen Kultur 24).
- Scheichl, Sigurd Paul (1991): „Der literarische Kanon in Österreich – ein österreichischer literarischer Kanon.“ In: Björn Ekmann u.a. (Hrsg.): *Deutsch – eine Sprache? Wie viele Kulturen?* Kopenhagen-München: Fink (Kopenhagener Kolloquien zur deutschen Literatur 15/Text&Kontext. Sonderreihe 30), 101–126.
- Schmidt-Dengler, Wendelin / Zeyringer, Klaus (1993): „Die einen raus – die anderen rein. Zur Problematik des Kanons in der österreichischen Literatur.“ In: Wendelin Schmidt-Dengler u.a. (Hrsg.): *Die einen raus – die anderen rein. Kanon und Literatur: Vorüberlegungen zu einer Literaturgeschichte Österreichs*. Berlin: E. Schmidt (Philologische Studien und Quellen 128), 9–18.
- Schößler, Franziska (2006): *Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft*. Tübingen-Basel: Francke (UTB 2765).
- Segebrecht, Wulf (2000): *Was sollen Germanisten lesen? Ein Vorschlag*. 2., überarb. und erw. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Spinner, Kaspar H. (2006): „Literarisches Lernen.“ In: *Praxis Deutsch* H. 200, 6–16.
- Spinnler, Rolf (2005): „Der Klassikerkanon lässt sich nicht einfach wegzappen.“ In: *Stuttgarter Zeitung*, 08.07.2005.
- Struger, Johann (Hrsg.) (2008): *Der Kanon – Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen*. Wien: Praesens Verlag (*Stimulus*. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2007).
- Stuck, Elisabeth (2003): „Die Rolle des literarischen Kanons an der Universität. Überlegungen zu impliziten und expliziten Wertungen bei der Selektion am Beispiel von Friedrich Rückert.“ In: Peter Wiesinger (Hrsg.): *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000*. Band 8: *Kanon und Kanonisierung als Problem der Literaturgeschichtsschreibung*. Bern u.a.: Peter Lang (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Kongreßberichte 60), 105–111.
- Thiel, Thomas (2005): „Google oder Kanon?“ In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 16.11.2005.
- Wiesmüller, Wolfgang (2002): „Die Kanondebatte im Spiegel der Printmedien, der Literaturwissenschaft und der universitären Lehre.“ In: *Mitteilungen aus dem Brenner-Archiv*, 21, 99–114.
- Wiesmüller, Wolfgang (2012): „Kanon – ist ein literaturhistorischer Kanon für den Literaturunterricht notwendig?“ In: *ide (informationen zur deutschdidaktik)*. *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 36, 4: Wolfgang Hackl / Claudia Rauchegger-Fischer (Hrsg.): *Literaturgeschichte*, 18–27.
- Wintersteiner, Werner (2011): „Literarische Bildung – noch immer? Schon wieder? Warum? Literaturunterricht in Zeiten der Standardisierung und Kompetenzorientierung.“ In: Wolfgang Hackl / Ulrike Tanzer (Hrsg.): *Germanistikstudium in Modulen. Curricula zwischen Berufsorientierung und Fachstudium*. Wien: Praesens Verlag (*Stimulus*. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2010), 94–115.