

Das „Was“ ist nicht entscheidend. Zu den (Re-)Kanonisierungstendenzen im Zuge der Kompetenzorientierung und der Standardisierung des Umgangs mit Literatur

Von Klaus Maiwald (Augsburg)

Der folgende Text basiert auf dem Beitrag zu einem Kolloquium an der Universität Koblenz-Landau, welches der Frage, *Was wir im Unterricht lesen (lassen) sollen*, gewidmet war. Mit dieser Frage öffnet sich ein sehr weites Feld möglicher Lektüregegenstände (vom Bilderbuch über den Gebrauchstext bis zum Bildungsroman) und Leseaktivitäten (vom einfachen Dekodieren bis zum komplexen Aufbau mentaler Sinnmodelle). Begreift man Lesen dazu in einer erweiterten Bedeutung, so wären auch Hörbücher, Filme, multimediale Hypertexte und narrative Computerspiele einzubeziehen. Wenn im Folgenden der Fokus auf literarischer Lektüre in der (gymnasialen) Sekundarstufe II liegt, so ist damit weder eine Abwertung der lese- und literaturdidaktischen Aufgaben anderer Schularten und Schulstufen noch ein Rückzug vor ‚den Medien‘ ins traute Reich der Bücher angezeigt. Das didaktische Feld des *Lesens im Unterricht* ist weit, der folgende Fokus auf literarisches Lesen in der Oberstufe ist ausschließlich pragmatischer und in keiner Weise programmatischer Natur.

Anhand einer Reihe jüngerer literaturdidaktischer Publikationen wird ein literaturdidaktisches Spektrum zwischen Gegenstands- und Kompetenzorientierung markiert (Teil 1). Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2012 für die Allgemeine Hochschulreife richten den Deutsch- und Literaturunterricht kompetenzorientiert aus, eröffnen aber in der Textwahl große Freiheitsgrade (Teil 2), denen allerdings, v.a. in Gestalt des Zentralabiturs, starke Vereinheitlichungs- bzw. Re-Kanonisierungstendenzen entgegenwirken (Teil 3). Entscheidend ist jedoch nicht so sehr das Was als das Wie und das Wozu des (schulischen) Lesens. Argumentiert wird daher (in Teil 4) für einen Literaturunterricht,

- der Raum für subjektive Textzugänge schafft, ohne darin aufzugehen;
- in dem Gattungs- und Epochenwissen nicht deklarativ träge bleiben, sondern prozedural für das Textverstehen werden;
- in dem Verstehens- und Interpretationsprozesse nicht zwanghaft gekoppelt sind an hergebrachte literaturbezogene Aufsatzarten;
- der ein (selbst-)reflexives Moment gewinnt.

Literaturunterricht dergestalt nicht so sehr als Interpretation von Werken denn als kulturelle Praxis zu begreifen, ließe sich durchaus in Einklang mit

den Bildungsstandards für die Hochschulreife bringen, die hierfür einer didaktischen Strukturierung unterzogen werden (Teil 5). Abschließend wird die Frage gewagt, warum es für die Schule eigentlich keinen Kanon geben solle (Teil 6).

1. Literaturdidaktik zwischen Gegenstands- und Kompetenzorientierung

Im Jahr 2012 erscheint von Bernhard Rank das Buch *Jürg Schubiger: Kinderliteratur der Nachdenklichkeit*. Es enthält Interpretationen und Unterrichtsvorschläge für die Grundschule und Sekundarstufe I zum kinderliterarischen Werk des Schweizer Autors, die auf literarische Erfahrung und literarische Bildung abzielen.¹

2010 erscheint in zweiter Auflage Sabine Pfäfflins Abhandlung über Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht.² Die Autorin unterscheidet formal-ästhetische, thematisch-inhaltliche, didaktische und „problematische“ Kriterien für die literaturunterrichtliche Textwahl³ und entwickelt auf dieser Grundlage Unterrichtsreihen zu drei gegenwartsliterarischen Texten.⁴

Christian Dawidowski und Dieter Wrobel geben 2013 einen Band zu der Frage heraus, wieweit „Kritik“ mit einem kompetenzorientierten Literaturunterricht kompatibel⁵ ist. Im ersten Teil werden Zusammenhänge zwischen Kritik und Kompetenz diskutiert, die im zweiten Teil an Texten von *Effi Briest* (1896) bis Moritz von Uslars Reportageroman *Deutschboden* (2010) sowie an Phänomenen des literarischen Handlungssystems (Theaterkritik, Deutscher Jugendliteraturpreis) illustriert werden.

Ebenfalls 2013 legt eine Autorengruppe um Anita Schilcher und Markus Pissarek ein „Modell literarischen Lernens auf semiotischer

¹ Bernhard Rank: *Jürg Schubiger: Kinderliteratur der Nachdenklichkeit*. Interpretationen und Unterrichtsvorschläge für die Grundschule und Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider 2012.

² Sabine Pfäfflin: *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider 2010.

³ Pfäfflins Kriterienkatalog ist auch deshalb problematisch, weil er das Didaktische auf die Förderung der Identitätsentwicklung, die Auseinandersetzung mit Wertfragen und unterrichtspraktische Aspekte verengt.

⁴ Die von Pfäfflin herangezogenen Texte sind Dirk Kurbjuweits *Zweier ohne. Eine Novelle* (2001), Judith Hermanns Erzählband *Sommerhaus, später* (1998) und Uwe Timms (auto-)biographische Erkundung *Am Beispiel meines Bruders* (2003).

⁵ Christian Dawidowski u. Dieter Wrobel: *Kritik und Kompetenz. Aspekte einer brisanten Relation*. In: Dies. (Hg.): *Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider 2013, S. 1-22, hier S. 4.

Grundlage“⁶ vor. Die Autor(inn)en entfalten neun Dimensionen literarischer Kompetenz, vom Verstehen expliziter und impliziter Textbedeutungen bis zur kulturellen Kontextuierung und Situierung. Dem Erwerb dieser Kompetenzen dienen enorm heterogene Texte, für das Figurenverstehen sind dies etwa:⁷

- Charlie Chaplins Film *Der große Diktator*,
- die Grimmschen Märchen *Frau Holle* und *Schneewittchen*,
- der Animationsfilm *Shrek*,
- Schefflers und Donaldsons Bilderbuch *Das Grüffelokind*,
- Michael Endes *Die unendliche Geschichte*,
- Yasmin Rezas / Roman Polanskis *Der Gott des Gemetzels*,
- Schnitzlers *Traumnovelle*
- sowie die Graphic Novel *Fun Home* von Alison Bechdel.

Versuchen wir eine Zusammenschau der vier didaktischen Publikationen: Rank denkt extrem von einem Gegenstand aus. Da ist ein Autor, da sind Texte, die es wert sind, Gegenstand von Literaturunterricht zu werden. Zuerst wird das „literarische Werk“ ausführlich besprochen, dem nachgeordnet ist das didaktische Konzept.⁸ Auch Pfäfflins Plädoyer für die „Lektüre von zeitgenössischen Texten“⁹ hat einen starken Gegenstandsbezug. Eine Zwischenstellung nimmt die Publikation von Dawidowski/Wrobel ein, denn hier geht es vorrangig um das theoretische Konstrukt einer literaturbezogenen Kritikkompetenz, erst in einem zweiten Schritt und stets darauf bezogen um Texte. Den extremen Gegenpunkt markiert das Modell von Schilcher und Pissarek. Hier müssen sich Texte nun vor allem „gut eignen, um ...“ etwas zu verdeutlichen, bzw. müssen sie „geeignete Demonstrationsobjekte“ oder „ein sehr lohnendes Beispiel“ für etwas sein.¹⁰ Positiv gewendet öffnet sich der Unterricht damit für alle mögli-

⁶ Anita Schilcher u. Markus Pissarek (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider 2013.

⁷ Vgl. zum Folgenden Markus Pissarek: Merkmale der Figur erkennen und interpretieren. In: Schilcher/Pissarek (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz, S. 135-168.

⁸ Rank: Schubiger: Kinderliteratur der Nachdenklichkeit, S. 1ff., 57ff. Ein ähnlicher Vorrang der Gegenstände zeigt sich in der Zeitschrift Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule (WVT Trier) bzw., daraus ausgekoppelt, bei Dieter Wrobel: Vergessene Texte der Moderne: Wiederentdeckungen für den Literaturunterricht. Trier: WVT 2010.

⁹ Pfäfflin: Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur, S. 9.

¹⁰ Vgl. etwa den Beitrag von Michael Titzmann: Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben. In: Schilcher/Pissarek (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz, S. 169-197, hier S. 182, 183, 191; auch Pissarek: Merkmale der Figur erkennen und interpretieren, S. 160.

chen Arten und medialen Ausformungen von Literatur; negativ besehen werden die Texte bzw. die Textfrage beliebig und wahllos.

Denkbar ist also ein Kontinuum von extremer Gegenstands- und Textorientierung hin zu extremer Ziel- und Kompetenzorientierung. Wo auf diesem Kontinuum ist der Literaturunterricht zu verorten? Die Gedanken zu dieser Frage sind frei, die Handlungsmöglichkeiten sind es nicht, denn es gibt für den Umgang mit Literatur in der Schule bildungspolitische und -administrative Vorgaben. Es sind dies einmal die Bildungspläne der Bundesländer, es sind dies aber auch die Bildungsstandards der KMK.

Die im Gefolge des so genannten PISA-Schocks seit 2003 sukzessive erschienenen Standards legen fest, welche Kompetenzen Schüler(innen) am Ende der Grundschulzeit, zum Hauptschul- oder zum mittleren Bildungsabschluss und für die Hochschulreife in verschiedenen Fächern erreicht haben sollen. Sie sind Teil einer umfassenden Kompetenzorientierung im Bildungswesen, die nicht mehr materiale Inhalte und Gegenstände, sondern messbare Fähigkeiten und Fertigkeiten priorisiert. Man kann die kompetenzorientierten Bildungsstandards als notwendige Voraussetzung für den Bildungsbegriff begrüßen;¹¹ man kann sie in domänenspezifischen bzw. literaturbezogenen Modellierungen ausarbeiten;¹² man kann sie auch als neo-liberalen Ausverkauf insbesondere literarästhetischer Bildungsziele sehen.¹³ Gleich wie man sie bewertet, ist die Kompetenzorientierung der aktuell vorherrschende und nicht zu umgehende Diskurs auch für den schulischen Umgang mit literarischen Texten.

¹¹ Vgl. Juliane Köster: Was Bildungsstandards leisten können. In: Volker Frederking u. Axel Krommer (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2014, S. 209-222.

¹² Vgl. Thomas Zabka: Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In: Clemens Kammler (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primär- und Sekundarstufe. Seelze: Klett, Kallmeyer 2006, S. 80-101; ähnlich Iris Winkler: „Danke, ... ich habe im Äsop gelesen“. Zum Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung im Literaturunterricht. In: Daniela A. Frickel, Clemens Kammler u. Gerhard Rupp (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg/Br.: Fillibach 2012, S. 119-138.

¹³ Vgl. Kaspar H. Spinner: Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch 18 (2005), S. 4-14; Marcus Steinbrenner: Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell. In: Didaktik Deutsch 23 (2007), S. 5-14; Matthis Kepser: Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik. In: Frickel/Kammler/Rupp (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie, S. 67-84; Johannes Odendahl: Lesen, Kompetenz und Bildung, Nachtrag zu einer verstummenden Diskussion. In: Frickel/Kammler/Rupp (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie, S. 105-117.

2. Die Bildungsstandards Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife als Vorgabe für die Textwahl

Betrachten wir die in den Standards aufgegebenen Textarten.¹⁴ Vorgesehen ist eine Auseinandersetzung mit *Texten und Medien*, was sich ausdifferenziert in „literarische Texte“, „pragmatische Texte“ und „Texte unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen“.

Gegen diese Text-Typologie ist aus fachlicher Sicht einiges einzuwenden. Einmal ist schon die Kollokation *Texte und Medien* wenig schlüssig, denn natürlich sind auch Minnelieder in mittelalterlichen Handschriften oder Novellen in Reclam-Heften Medien; und natürlich ist auch ein Hörbuch oder ein Film in einem erweiterten Sinn ein Text. Zweitens ist bei literarischen wie auch bei pragmatischen Texten offenbar ausschließlich an Gedrucktes bzw. zu Lesendes gedacht. Dass ein Drama in der Regel nicht zum Lesen vorgesehen ist, dass man viele lyrische Texte vor allem sprechen und hören sollte, dass pragmatische Texte auch multimediale Hypertexte oder Dokumentarfilme sein und als solche nicht nur gelesen werden können – all das sind blinde Flecken dieser Standards. Drittens tauchen bei den „Texten unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen“ (BDAH, S. 20) weder pragmatische Texte noch der Begriff des Literarischen auf. Offenbar ist ein Drama oder ein Gedicht literarisch, solange wir es lesen. Wenn es die „mediale Form“ wechselt, als Theaterinszenierung oder bei einem Poetry Slam, verliert es seinen Status als literarischer Text? Und ein Film kann erst gar nicht beanspruchen, eine Form von Literatur zu sein? Viertens sind die Gewichtungen bezeichnend: Für den Umgang mit literarischen Texten werden 15 verschiedene Standards gesetzt, für „mediale Texte“ nur sechs. Fazit: In der Definition und in der Gewichtung des „Literarischen“ dominiert ein printmedialer Habitus. Will man Schüler(innen) weiterhin vor allem geschriebene Literatur lesen lassen – die Abiturstandards machen es möglich.

Betrachten wir die Vorgaben zu den literarischen Texten genauer. In der Präambel heißt es:

Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich literarische Texte von der Aufklärung bis zur Gegenwart [...]. Sie verfügen über ein literaturgeschichtliches und poetologisches Überblickswissen, das Werke aller Gattungen umfasst, und stellen Zusammenhänge zwischen literarischer Tradition und Gegenwartsliteratur auch unter interkulturellen Gesichtspunkten her (BDAH, S. 18).

¹⁴ Bildungsstandards Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife 2012 unter URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (abgerufen am 01.08.2015). Im Folgenden direkt im Text unter der Sigle BDAH zitiert.

Diese Präambel eröffnet hohe Freiheitsgrade und weite Gestaltungsspielräume: Literarische Texte können kanonische Literatur, könnten aber auch *Der Trotzkopf* oder *Winnetou I* sein. Die Spanne von der Aufklärung bis zur Gegenwart wäre im Minimalfall abzudecken mit dem *Nathan*, mit *Das Parfum* und irgendetwas dazwischen. Werke aller Gattungen erfordern streng genommen nur drei Texte und unter Gegenwartsliteratur lässt sich je nach Definition alles nach 1989, nach 1968 oder nach 1945 verstehen.¹⁵

Auch die Ausbuchstabierung in den Einzelstandards lässt großen Gestaltungsspielraum. Einmal werden keine konkreten Texte, geschweige denn ein Kanon vorgegeben. Schon vor den Bildungsstandards stand nicht nur der deutsche Föderalismus gegen einen bundesweiten schulischen Lesekanon. Nach den Modernisierungsschüben der 1960er und 1970er Jahre „veränderten sich soziale und kulturelle Konstellationen. Kanonbildung wird immer stärker von Pluralität und Partialität gekennzeichnet.“¹⁶ Zu den Vorbehalten der 1968er gegen normativ verfestigte Kulturgüter treten heute die Gegebenheiten einer kulturell heterogenen Medien- und Zuwanderungsgesellschaft, welche die Idee eines einheitlichen Kulturstandards prekär werden lassen.¹⁷ Obwohl (oder vielleicht gerade: weil) kein offizieller Kanon existiert, bildet sich an Schulen ein gerne so genannter, im Grunde aber gar nicht so „heimlicher Kanon“ aus, indem wenige Texte eine starke Präsenz erlangen. Im Bereich der Gegenwartsprosa sind dies etwa Patrick Süskinds *Das Parfum* (1985) oder Robert Schneiders *Schlafes Bruder* (1992). Ich komme auf die Kanonfrage noch einmal zurück.

Keine Texte vorzuschreiben ist nur konsequent und logisch, wenn es primär um allgemeine Kompetenzen geht. Abzudecken wären in den Standards lediglich das Spektrum Aufklärung bis Gegenwart und die literarischen Gattungen. Man kann mit Clemens Kammler kritisieren, dass literarische Texte dergestalt zu Übungsgeräten für den Kompetenzerwerb verkommen, dass die Inhaltlichkeit geschwächt wird und die notwendige „Arbeit am Kanon“ zurücktritt.¹⁸ Kanonreflexion aber wäre umso gebote-

¹⁵ Im weiteren Sinne sogar die Literatur in der Lebensspanne des aktuell lebenden Publikums, womit auch der Expressionismus noch zur Gegenwartsliteratur zählen würde. Vgl. Dieter Burdorf u.a. (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart: Metzler 2007, S. 267.

¹⁶ Hermann Korte: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2006, S. 61-77, hier S. 66.

¹⁷ Vgl. auch die von dem CDU-Politiker Friedrich Merz im Jahr 2000 angezettelte „Leitkultur“-Debatte.

¹⁸ Vgl. Clemens Kammler: Präzisiert die Bildungsstandards Deutsch! Vergleichende Anmerkungen zum mittleren Schulabschluss und zum Hauptschulabschluss. In: Didaktik Deutsch, 36 (2014), S. 13-16, hier S. 14. Vgl. zum Thema Kanon und Wertung grundlegend: Gabriele Rippl u. Simone Winko (Hg.): Handbuch Kanon und Wertung. Stuttgart, Weimar: Metzler 2013; zur Kanonfrage unter literaturdidakti-

ner angesichts der Kanonisierungstendenzen, die in einem paradoxen Gegensatz zu den eigentlich eröffneten Freiheitsgraden stehen. Dass die Schule auf Freiheiten bei der Lektürewahl „mit dem Kanon von gestern“ bzw. durch „eine freiwillige Rückkehr zum ‚Kanon‘“ reagieren könnte, wurde schon in den 1990er Jahren befürchtet.¹⁹ Heute resultieren Rückwendungen zu (oder: das Festhalten an) einem festen Textkorpus weniger aus postmodernen Freiheitszumutungen denn aus den Vereinheitlichungstendenzen im Bildungswesen.

3. Vereinheitlichungs- und (Re-)Kanonisierungstendenzen

Eine starke Vereinheitlichungstendenz sind die Bildungsstandards selbst – trotz der in Präambel und Einzelstandards geöffneten Entscheidungsspielräume. Auf die zehn Seiten, welche die Einzelstandards füllen, folgen knapp 100 Seiten mit „illustrierenden Prüfungsaufgaben“, darunter zu Brechts *Leben des Galilei* und zu Schillers *Kabale und Liebe*. Hinzu kommen Übungsaufgaben zu Franz Kafkas Prosastück *Poseidon* und Joseph von Eichendorffs Gedicht *Zwielicht* (im Vergleich mit Goethes *Dämmerung senkte sich von oben*). Die Prüfungs- und Übungsaufgaben sind lediglich zur Veranschaulichung gedacht, dürften aber – samt den darin enthaltenen Primärtexten – einen mächtigen Nachahmungssog entwickeln.

Zweitens haben mittlerweile bis auf Rheinland-Pfalz alle Bundesländer ein Zentralabitur eingeführt – freilich mit unterschiedlichen Lektürevorgaben.²⁰ In Berlin und Brandenburg sowie in Bremen und Hamburg werden (wechselnden) Schwerpunktthemen wechselnde Lektüren teils verbindlich, teils fakultativ zugeordnet.²¹ Im erscheinenden *Lehrplan-*

schen Aspekten: Hermann Korte: Historische Kanonforschung; ebenso Ulf Abraham u. Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 2009 (Grundlagen der Germanistik 42), S. 92-96.

¹⁹ Vgl. Harro Müller-Michaels: Kanon – Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen. In: Hubert Ivo u. Kristin Wardetzky (Hg.): Aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten. Zur literarisch-ästhetischen Bildung im politischen Wandel. Festschrift für Wilfried Bütow. Berlin: Volk u. Wissen 1997, S. 117-123, hier S. 117; Elisabeth Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Metzler 1999, S. 83.

²⁰ Vgl. zum Folgenden: Irene Pieper u. Thomas Zabka (Hg.): Was muss man kennen? Ein Länderbericht zur Obligatorik im Zentralabitur. In: Didaktik Deutsch 37 (2014), S. 62-91.

²¹ In Berlin/Brandenburg sind das jeweils ein bestimmter Prosatext, ein bestimmtes Drama und ein Spektrum der Lyrik (z.B. Exillyrik Brechts und anderer Autoren). Für das Thema „Überlebenskünstler“ verbindlich war in Hamburg unter anderem *Die Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull* – bemerkenswerter Weise im Verbund mit zwei Spielfilmen: *Forrest Gump* und *Catch me if you can*. In Bremen wurde zum Thema „Ohnmacht“ ein Korpus u.a. mit Kafkas *Die Verwandlung* oder *In der Strafkolonie*, Falladas *Kleiner Mann – was nun?* oder Kaisers *Von morgens bis mitternachts*

PLUS in Bayern wird als einzige Pflichtlektüre absehbar (und weiterhin) Goethes *Faust I* stehen. Baden-Württemberg sieht aktuell *Dantons Tod*, *Homo faber* und *Agnes* verpflichtend vor. In Sachsen existiert eine verbindliche Lektüreliste mit sieben bzw. neun vorgegebenen Texten / Textgruppen für Grund- bzw. Leistungskurs. Für Hessen lässt sich sagen: „Der Kanon lebt!“²² Dasselbe Bundesland, das 1972 mit seinen „Rahmenrichtlinien zur Gesellschaftslehre“ noch einen bildungspolitischen Sturm konservativer Entrüstung ausgelöst hatte, verordnete (sich) im Zuge des Zentralabiturs eine so genannte Leseliste, auf der verbindlich *Lenz*, *Faust I* und *Frau Jenny Treibel* stehen.

In der Vielfalt zeigt sich sehr klar die Tendenz, bestimmte Texte obligatorisch oder wahlobligatorisch zu machen, und damit eine „kanonisierende Wirkung des Zentralabiturs“.²³ Ein Modell wie in Thüringen, wo es innerhalb eines allgemeinen Rahmenthemas völlige Vorgaben- und Textwahlfreiheit für die einzelne Lehrkraft gibt, dürfte eine vorübergehende Ausnahme bleiben. Unter den Gegebenheiten eines Zentralabiturs und im Sinne der Chancengleichheit der Schüler(innen) liegt es gerade dort nahe, dass sich ein inoffizieller Kanon tradierter Texte verfestigt.

Die Zentralisierung betrifft nicht nur die einzelnen Bundesländer, sie wirkt zusehends auch länderübergreifend. Ab 2016/17 sollen die Bildungsstandards bundesweit für das Abitur gelten; das Berliner Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt Kompetenzstufenmodelle und ländergemeinsame Abituraufgaben; die Länder Bayern, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen und Schleswig-Holstein haben sich darauf verständigt, gemeinsame Aufgaben bzw. Aufgabenteile in die Abiturprüfungen für Deutsch zu integrieren.²⁴ Absehbar werden sich damit auch die in den Prüfungen zu erwartenden und daher im Unterricht auftretenden Texte vereinheitlichen. Diesen Prozess rekursiv verstärken wird die „Industrie didaktischer Begleitliteratur“ mit ihren endlosen Textreihen, Lektürehilfen, Unterrichtsmodellen etc.²⁵

oder Tollers *Masse Mensch* angegeben – zusätzlich war ein Film verpflichtend, Robert Wiens *Das Cabinet des Dr. Caligari* oder Chaplins *Moderne Zeiten*.

²² Pieper/Zabka (Hg.): Was muss man kennen?, S. 73.

²³ Ulf Abraham u. Marja Rauch: Eine eigene Kompetenz für Literaturgeschichte als Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts. In: Didaktik Deutsch 30 (2011), S. 57-73, hier S. 61.

²⁴ Vgl. <https://www.isb.bayern.de/gymnasium/uebersicht/laenderuebergr-gem-aufgabenteile-abiturpruefung/> (abgerufen am 01.08.2015).

²⁵ Korte: Historische Kanonforschung, S. 72. Zu besichtigen war diese durch das Internet zusätzlich befeuerte Industrie etwa auf dem Portal www.schule-studium.de zum Abitur 2015 in Sachsen: „Was wird im Bundesland Sachsen in Deutsch LK/GK in der Oberstufe gelesen? Was ist für die Abitur-Prüfung 2015 zu bearbeiten?“ Auf der Seite werden die Titel angegeben, unter anderem Dürrenmatts *Der Besuch der alten Dame* (mit dem Hinweis: „Auch Thema in Baden-Württemberg“). Dazu gibt

Im Ergebnis ist festzuhalten, dass sich nicht trotz, sondern gerade wegen der Kompetenzorientierung (und gar nicht „heimlich“) ein informeller schulischer Lektürekanon bildet.

4. Bewertung und Folgerung: Nicht die Texte sind entscheidend

Problematisch wäre es, wenn im heimlichen Schulkanon Gegenwartsliteratur „nach Dürrenmatt und Frisch“ wieder unter den Tisch fiele, wie dies Clemens Kammler bereits vor 20 Jahren beklagte;²⁶ oder wenn traditionell-bildungsbürgerliche Literatur die Oberhand gewänne, wie man dies aktuell für Hessen behaupten kann;²⁷ oder wenn Hörbücher oder Filme wieder als das Andere, nicht als Teil der Literatur betrachtet würden. Nachgerade fatal wäre es, wenn ein eng geführter Literaturkanon im Verbund mit hergebrachten Textumgangs- und vor allem Prüfungsformen einen Literaturunterricht begründete, der in erster Linie proto-germanistische Exerzitien betreibt und / oder den Erwerb von Bildungskapital organisiert.

Damit bin ich bei der These, wonach nicht so sehr das Was als das Wie und das Wozu des (schulischen) Lesens von Belang sind. In seiner Studie über *Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft* warnt Christian Dawidowski mit guten Gründen vor den literaturpädagogischen Orientierungen der 1980er/90er Jahre, die sich auf „ex ante postulierte literarische Wirkungen“ stützten.²⁸ Dawidowskis Interviews zur Literatur- und Mediensozialisation junger Erwachsener aus dem so genannten Hochkulturschema lassen vermuten, dass der schulische Umgang mit Literatur stark von der Aussicht auf soziale Distinktion und von der „Hoffnung auf Erfolge im späteren Berufsleben“²⁹ motiviert wird. Nicht ohne Süffisanz konstatiert Dawidowski:

Unangebracht ist sicherlich die Erwartung, dass Schüler sich einem Text des 19. Jahrhunderts mit emotionalen und identifikatorischen

es Links auf „Stark Verlag: Original Prüfungsaufgaben Deutsch Abitur 2015“, auf nicht weniger als acht Interpretationen des Stücks (u.a. „Lektüredurchblick Plus“) und auf zahlreiche weitere Downloadmaterialien. Vgl. <http://www.schule-studium.de/Deutsch/Landesabitur-Deutsch/10-Sachsen-Landesabitur-Deutsch-Inhaltliche-Schwerpunkte.html> (abgerufen am 01.08.2015).

²⁶ Clemens Kammler: Was kommt nach Dürrenmatt und Frisch? Plädoyer für einen anderen Umgang mit Gegenwartsliteratur in der Schule. In: Diskussion Deutsch 142 (1995), S. 127-135.

²⁷ Pieper/Zabka (Hg.): Was muss man kennen?, S. 74.

²⁸ Christian Dawidowski: Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung. Frankfurt/M.: Lang 2009, S. 358.

²⁹ Ebd., S. 354.

Gratifikationen nähern sollten, um in den Diskurs der ‚Menschenbildung‘ einzutreten.³⁰

Eher gelte in der Sekundarstufe II Literatur als „Teil eines enzyklopädischen Wissens, das sich am Kanon dessen, ‚was man gelesen haben muss‘, orientiert“.³¹

Zu fragen ist, wie auf diesen deskriptiven Befund didaktisch zu reagieren sei. Die wohlfeilen (Leer-)Formeln von der „Schülerorientierung“ und von den „Schülerbedürfnissen“ zeigen hier ihre Tücke: Wenn die Schüler(innen) im Literaturunterricht vor allem auf verwertbares Wissen, auf sozialen Distinktionsgewinn und auf beruflichen Erfolg aus sind, muss man sich dann daran „orientieren“ und diese „Bedürfnisse“ befriedigen? Muss man „Idealvorstellungen [...] hinsichtlich emotionaler Erlebnisse“³² bzw. den oben zitierten „Diskurs der ‚Menschenbildung‘“ von vorneherein stornieren, wenn bzw. weil das bei Schülern nicht (mehr) angesagt ist? Soll in der Schule Literatur v.a. gelesen werden, um junge Menschen mit kulturellem Wissenskapital zu versorgen, welches sie in sozialen und ökonomischen Gewinn ummünzen können? (Zur Erinnerung: Wir reden hier nur vom Gymnasium.)

Vollständig zu teilen ist die Skepsis gegen präsumtive Bildungswirkungen literarischen Lesens. Joseph Goebbels war promovierter Germanist, und generell wird niemand, der sein Berufsleben in philologischen Fakultäten zubringt, ernsthaft an die Besserung des Menschen durch Literatur glauben. Ob Schüler(innen) durch die Auseinandersetzung mit Literatur tatsächlich Fremdes besser verstehen, empathische(re) Menschen werden, eine reichhaltige Vorstellungswelt und historisches Bewusstsein entwickeln und zu einer differenzierten Sicht anthropologischer Grundfragen gelangen, wie dies Kaspar H. Spinner exemplarisch und wirkungsmächtig für die leserorientierte Literaturdidaktik der 1990er Jahre postuliert hat,³³ das konnte man theoretisch herleiten, praktisch aber immer nur glauben und hoffen. Die Kompetenzorientierung entlässt den Literaturunterricht aus derlei gewaltigen Bildungserwartungen; sie fokussiert stärker, was im Umgang mit Texten erst einmal zu können ist – und das ist auch gut so. Andererseits erfordert die Standardorientierung vor allem „regelgeleitete und wissensbasierte Operationen“³⁴ und drängt mit ihrer

³⁰ Ebd., S. 357.

³¹ Ebd.

³² Ebd.

³³ Vgl. Kaspar H. Spinner: Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Bodo Franzmann (Hg.): Handbuch Lesen. München: Saur 1999, S. 597-601; auch in Kaspar H. Spinner: Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition. 5. Auflage. Seelze: Kallmeyer 2015, S. 168-172.

³⁴ Köster: Was Bildungsstandards leisten können, S. 217.

Ausrichtung auf zentrale Tests „zu einer Vereinheitlichung der Lernprozesse und einer Rückkehr zu normativ-deskriptiven Wissensformen“.³⁵

Somit ließen sich zwei Extreme literarischen Lesens zuspitzen: auf der einen Seite der emphatisch Bewegte, dem „das Rätsel des Textes als das Rätsel der eigenen Existenz“ erfahrbar geworden ist, wie dies Burkhard Spinnen als Idealbild zeichnet;³⁶ auf der anderen Seite der sachlich Kompetente (und vielleicht von Dawidowski Interviewte), der „Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen“ kann (BDAH, S. 19) – und sich davon soziales und berufliches Fortkommen erhofft.

Von meiner Seite ist hier keine Parteinahme für das ein oder andere Extrem zu erwarten, insbesondere kein Plädoyer für Spaß und Kreativität durch handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht.³⁷ Hermann Korte weist mit Recht darauf hin, dass Textlektüre im Unterricht (egal ob kanonisch oder nicht) „stets Schullektüre“ ist, die in einem institutionellen, fremdbestimmten Rahmen mit eigenen Bedingungen abläuft.³⁸ Das soll sie auch, denn Schule ist nicht dazu da, außerschulische kulturelle Praxis nachzuspielen, sondern diese zu erweitern und zu vertiefen. Dazu gehört beispielsweise, die Gattungszugehörigkeit oder die Historizität von Texten als bedeutungsrelevant erfassen zu können.³⁹ Daher kann Literaturunterricht, zumal in der Sekundarstufe, nicht darin aufgehen, emotionale und identifikatorische und in diesem Sinne „menschenbildende“ Erfahrungen zu stiften bzw. „Existenzrätsel“ aufzugeben. Aufgehen kann der Umgang mit ästhetischen Gegenständen aber auch nicht im „Verstehen und Nutzen“, welches die Standards Deutsch für den Mittleren Bildungsabschluss formulieren.⁴⁰ Morgensterns *Das Große Lalula*, Celans *Todesfuge* oder Kafkas *Die Verwandlung* wird man nicht restfrei „verstehen“, geschweige denn unmittelbar „nutzen“ können. Ein wesentlicher Bildungseffekt literarischen Lesens liegt in der Erfahrung und im Aushalten von Ambiguität, von Mehrdeutigkeit, von Unabgeschlossenheit. Daraus aber lässt sich folgern: Nicht die Texte sind entscheidend, sondern das, was man mit ihnen und aus ihnen macht.

³⁵ Abraham/Rauch: Eine eigene Kompetenz für Literaturgeschichte, S. 69.

³⁶ Burkard Spinnen: Auswärtslesen. Eine Litanei. Salzburg: Residenz 2010, S. 25.

³⁷ Vgl. Klaus Maiwald: Erbkönig-Rap, voll kreativ! Zu einem Klassiker des Deutschunterrichts und einem Hochwertwort der Deutschdidaktik. In: Lutz Götze u. Claudia Kupfer-Schreiner (Hg.): Visionen und Hoffnungen in schwieriger Zeit. Kreativität – Sprachen – Kulturen. Frankfurt/M.: Peter Lang 2009, S. 85-106.

³⁸ Korte: Historische Kanonforschung, S. 69.

³⁹ Und vergessen wir nicht, dass es im Gymnasium auch (noch) um wissenschaftspropädeutische Fähigkeiten für die Aufnahme eines Hochschulstudiums geht, was ein Germanistikstudium sein kann (freilich zu oft ein solches ist).

⁴⁰ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf, hier S. 13 (abgerufen am 01.08.2015).

Deutsch-Praktikant(inn)en – zumal am Gymnasium – verlegen sich in ihren Unterrichtsversuchen gerne auf die Bestimmung von Epochen- und von Gattungsmerkmalen. Ein geschätzter Augsburger Betreuungslehrer gab dazu einmal folgenden Rat: „Kinder interessieren sich für einen Text nicht, weil er eine Fabel ist, sondern weil er eine Geschichte erzählt.“ Dieser Satz hat eine stille Größe. Wie sehr Literaturunterricht als Germanistik im Kleinen, der kanonische Texte mit philologischen Kategorien traktiert, an den Schüler(inne)n vorbei gehen kann, lässt sich in Theo Teuchers Dokumentarfilm *Die Deutschstunde* (SWR 2008) besichtigen. Den dort zu sehenden Schüler(inne)n ist unklar, warum sie „krasse“ Texte über Todessehnsucht von Eichendorff und Heine lesen, sie erkennen bei Heine keine Ironie, versteigen sich stattdessen in abstruse Interpretamente, und sie glauben nicht, dass jemand in seiner Freizeit freiwillig Gedichte liest und analysiert.⁴¹ Was aber wäre zu tun? Ich nenne vier Punkte:

1. Selbstredend kann Literaturunterricht nicht dabei stehen bleiben, dass Texte uns Geschichten erzählen. Er muss jedoch Raum lassen für das, was Jürgen Kreft „bornierte Subjektivität“ und Harald Frommer „Konkretisation“ genannt hat,⁴² also eine erste Verstrickung, ein vorläufiges Verstehen, ein Äußern von Befremden („krass“) oder auch von Nichtverstehen – jedoch nicht alibihaft als „Spontanphase“, sondern als Teil und Bezugspunkt des Textverstehens.
2. Gattungs- und Epochenwissen dürfte nicht deklarativ und damit träge bleiben, Unterricht nicht in ein deduktives „Absuchen einzelner Werke auf das Vorhandensein von Epochenmerkmalen“ führen;⁴³ vielmehr müsste Gattungs- und Epochenwissen für das Textverständnis prozedural werden, wie dies Iris Winkler für die Fabel und Irmgard Nickel-Bacon für die Kurzgeschichte und die Parabel aufgezeigt haben.⁴⁴
3. Auf den Prüfstand gehören gerade, wenn man kompetenzorientiert an Adressaten und Funktionen denkt, die handelsüblichen

⁴¹ Vgl. zu Teuchers Film ausführlicher Klaus Maiwald: Was leistet(e) der Konstruktivismus für eine theoretische Verortung der Literaturdidaktik? In: Michael Baum u. Marion Bönninghausen (Hg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2010, S. 79-96, hier S. 79f.

⁴² Jürgen Kreft: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle und Meyer 1982, S. 378; Harald Frommer: Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation (Sekundarstufe I und II). Hannover: Schroedel 1988.

⁴³ Abraham/Rauch: Eine eigene Kompetenz für Literaturgeschichte, S. 66.

⁴⁴ Vgl. Winkler: „Danke, ... ich habe im Äsop gelesen“; Irmgard Nickel-Bacon: Parabel oder Kurzgeschichte? Prozeduralisiertes Gattungswissen, literarische Lesekompetenz und ästhetische Erfahrung am Beispiel von KurzprosaGattungen. In: Frickel/Kammler/Rupp (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie, S. 85-103.

„Texte über Texte“, also Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation als literaturbezogene Schulaufsätze.⁴⁵ Juliane Köster hat gezeigt, dass die Verstehensoperation der „Inhaltssicherung“ nicht an die Produktion von Textwiedergabeaufsätzen gebunden ist; ebenso wäre mit Clemens Kammler Interpretation als textrezeptive, kognitive Verstehensleistung zu trennen vom Schreiben schulischer Interpretationsaufsätze.⁴⁶ Ich halte es – im Einklang mit den Abiturstandards – durchaus für wichtig, dass Leser(innen) fähig sind, ein „eigenständiges Textverständnis zu entfalten und textnah sowie plausibel zu begründen“; oder dass sie in eine „argumentative Auseinandersetzung mit dem literarischen Text“ treten können (BDAH, S. 24). Zu fragen wäre gleichwohl, warum diese Kompetenzen in Form von Interpretations- und Erörterungsaufsätzen zu bezeugen sind, zumal es diesen meist wenig gelingt, „das eigene Textverständnis und dessen Konstruktcharakter vor dem Hintergrund der Geschichte der Interpretation des betreffenden Textes zu reflektieren“.⁴⁷ Eher dominiert in der Tat ein „Abrufen von Gemeinplätzen“, bei dem die Literatur „ihre wesentliche Funktion als Proberaum für das Selbstdenken verliert“.⁴⁸

4. Vor allem braucht der schulische Umgang mit Literatur ein stärker (selbst-)reflexives Moment. Schüler(innen) fragen in der Regel weder sich noch ihre Lehrer, warum sie Eichendorff und Heine lesen, nicht aber Helmut Krausser. Sie fragen nicht nach den Begründungen und Erkenntniszielen des schulischen Umgangs mit Literatur.⁴⁹ Sie sind sich selten bewusst, dass Epochenbe-

⁴⁵ Thomas Zabka: Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung. Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Michael Kämper-van den Boogaart u. Kaspar H. Spinner (Hg.): Lese- und Literaturunterricht, Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider 2010 (DTP 11, 3), S. 60-88.

⁴⁶ Juliane Köster: Testaufgaben zur ‚Inhaltssicherung‘ als literaturdidaktische Herausforderung. In: Frickel/Kammler/Rupp (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie, S. 253-270, hier S. 268; Clemens Kammler: Interpretationskompetenz und ihre Überprüfung. Anmerkungen zu einem Grundproblem der Literaturdidaktik. In: Frickel/Kammler/Rupp (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie, S. 235-251, hier S. 237.

⁴⁷ Kammler: Interpretationskompetenz, S. 438.

⁴⁸ Spinnen: Auswärtslesen, S. 82f.

⁴⁹ Anita Schilcher und Markus Pissarek schließen aus einer informellen Internetrecherche, die Schüler(innen) hätten „keine klare Vorstellung davon, worin die Ziele der Auseinandersetzung mit Literatur bestehen. Die Antworten spiegeln das Spektrum zwischen moralisch-ethischen, sozialkritischen sowie lesesozialisatorischen Zielen und Lehrplankonformität. In keiner Antwort spiegelt sich die Auffassung, es bedürfe einer spezifischen Kompetenz für das Verstehen literarischer Texte“ (Anita Schilcher u. Markus Pissarek: Literarische Kompetenz – zur Modellierung des Be-

zeichnungen Konstrukte sind und dass die Mehrheit der „Menschen im Barock“ in ihrem Alltag unbeseelt vom Vanitas-Gedanken blieb. Schüler(innen) erfahren den Literaturunterricht nicht als eigenen, partikularen Expertendiskurs. Es fehlt ihnen, auf den Punkt gebracht, ein reflexives Verständnis nicht nur für die Gemachtheit von Literatur, sondern auch für die Gemachtheit des schulischen Umgangs mit Literatur.

Ein derart reflexives Verständnis wäre zu gewinnen, wenn man Literatur stärker als kulturelles Handlungssystem auffasste⁵⁰ und Grundbegriffe wie Gattung, Epoche, Interpretation in ihrer Konstrukthaftigkeit reflektierte. Warum kann man mit Susan Sontag *Against Interpretation* (1966) sein, mit seiner Deutschlehrerin aber nicht? Auch wären der Literaturbegriff und die Textwahl zu hinterfragen: Warum liest man eher den *Taugenichts* als den *Trotzkopf*, obwohl man auch Letzteres mit vielfältigem Gewinn in der Oberstufe tun könnte?⁵¹ Warum gibt es einen offiziellen Filmkanon der Bundeszentrale für Politische Bildung,⁵² aber keinen Literaturkanon für die Schule? Im Sinne Thomas Zabkas sollte das Wertes bzw. die Ausbildung von Wertungskompetenz einen größeren Stellenwert und mehr Diversität erlangen, etwa im Gespräch über Literatur, in Buchvorstellungen, in der Wahl der Klassenlektüre, in der Prämierung von Texten, in der Überprüfung von Wertungen der Literaturkritik.⁵³ Die Beispiele deuten an, was es heißen könnte, den Literaturunterricht generell nicht so sehr als Interpretation von Werken denn als kulturelle Praxis zu gestalten.⁵⁴ Gelänge dies, wären sowohl die Skylla subjektivistischer Selbstkundgaben als auch die Charybdis technokratischer Kompetenzhubereien umschiffbar.

Die schlechte Nachricht: Dies ist ein ambitioniertes Programm. Die gute Nachricht: Dieses Programm ließe sich durchaus entlang der Bildungsstandards realisieren. Kehren wir zu diesen noch einmal zurück.

griffs. In: Dies. (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz*, S. 9-34, hier S. 28).

⁵⁰ Literarische Handlungen vollziehen sich etwa bei einem Poetry Slam, auf einer Buchmesse, in der Literaturkritik, in der Verleihung von Preisen, im Rezensieren bei Amazon – und auch im Literaturunterricht: jeweils in unterschiedlichen Domänen mit verschiedenen Ansprüchen und Reichweiten.

⁵¹ Vgl. Klaus Maiwald: Emmy v. Rhoden: Der *Trotzkopf*. In: Hans Vilmar Geppert u. Hubert Zapf (Hg.): *Große Werke der Literatur*, Bd. X. Tübingen, Basel: Francke 2007, S. 45-57.

⁵² Alfred Holighaus (Hg.): *Der Filmkanon. 35 Filme, die Sie kennen müssen*. Berlin: Bertz + Fischer 2005.

⁵³ Vgl. Thomas Zabka: *Literarische Texte werten*. In: *Praxis Deutsch* 241 (2013), S. 4-13, hier S. 10f.

⁵⁴ Vgl. Abraham/Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch*, S. 9.

5. Abiturstandards Deutsch *revisited* – mit einer didaktischen Strukturierung

Der „Mangel an fachlicher Genauigkeit und Systematik“, den Clemens Kammler bei den Standards zum Mittleren Bildungsabschluss ausgemacht hat, zeigt sich auch hier.⁵⁵ Die Abiturstandards sind oft additiv, nicht immer trennscharf und wenig systematisch. Man kann persönliche Leseererfahrungen sicher nicht aus einer Textanalyse heraushalten und gewiss gehören zu den Zusammenhängen zwischen literarischen Texten auch Themen, Motive und Strukturen. Als ob man zuletzt noch etwas Kreatives beifügen wollte, steht da wie ein Wurmfortsatz der Standard „kreativ Texte im Sinne literarischen Probehandelns gestalten“ (BDAH, S. 19). Dabei wäre das eine wesentliche, wenn nicht die zentrale Kompetenz, um die es im Literaturunterricht zu gehen hätte. Ein didaktisches Konzept wird in alledem nicht sichtbar – vielleicht soll und muss es das auch nicht. Ich möchte daher einen didaktischen Ordnungsvorschlag machen (vgl. folgende Abb.).

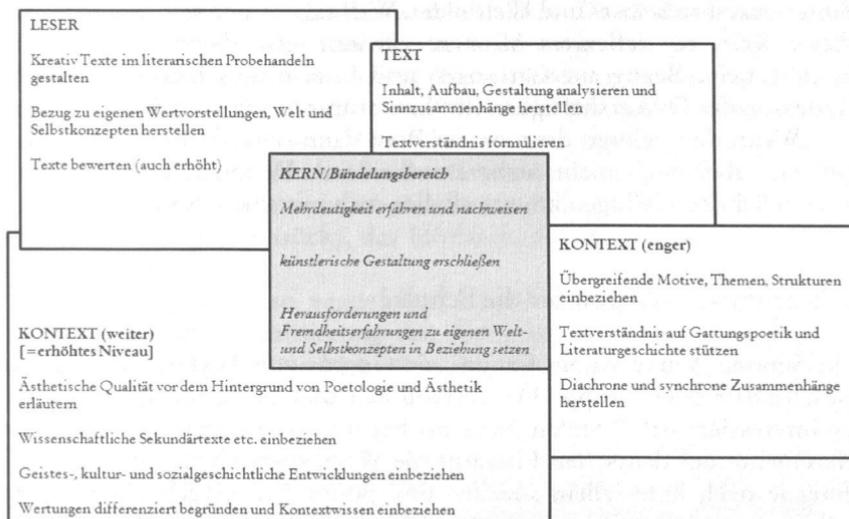


Abb. 1: Didaktische Strukturierung der Abiturstandards Deutsch für den Umgang mit literarischen Texten

Weil ich die grundlegende Legitimation des Literaturunterrichts dort sähe, beginne ich (links oben) mit dem Leser, der Leserin. Primär zu fragen wäre nicht, was sie für die Literatur tun sollen, sondern danach, was die Literatur für sie tun kann. Das ist eine Menge, und die Standards benennen es auch: eigenes Probehandeln, Bezug zu eigenen Vorstellungen und Konzepten, eigene Urteile. All dies kann jedoch nicht am Text vorbei,

⁵⁵ Kammler: Präzisiert die Bildungsstandards Deutsch!, S. 14.

sondern muss – nach rechts – in der Auseinandersetzung mit ihm gewonnen werden, also mit seinem Inhalt, seinem Aufbau, seiner Gestaltung. Da Texte nicht einfach da sind und für sich stehen, gilt es für ein angemessenes Textverständnis, Kontexte mit einzubeziehen: Das können literarische Motive sein, das kann die Erfüllung von oder der Bruch mit Gattungskonventionen sein, das kann ein Epochenbezug sein. In einem erweiterten Sinne kann es gehen um Begleitdiskurse, also Geistes- und Kulturgeschichte, Literaturwissenschaft und Literaturkritik, Poetologie und Ästhetik.

Wichtig schiene mir, dass der Kreis zum Leser zurückführt bzw. stets auf die Leserin bezogen bleibt; dass der Umgang mit Literatur kein bloßes philologisches Exerzitium wird, sondern eine subjektive Lebensbedeutung behält. Die Standards enthalten Formulierungen, in denen sich der Leser-, der Text- und der Kontextbezug bündeln: Leser(innen) erfahren Mehrdeutigkeit und erschließen eine künstlerische Gestaltung; sie erfassen die Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen literarischer Texte und beziehen sie – auf der Grundlage differenzierter Texterschließung – auf ihre Selbst- und Weltbilder. Wichtig schiene mir zweitens, dass dieser Kreis ein reflexives Moment gewinnt, etwa beim Bewerten von Texten, beim Bezug auf Gattungen und Literaturgeschichte und in der Reflexion der Diskurshaftigkeit des Literaturunterrichts selbst.

Wenn dies gelingt, dann ist das Was, dann sind die Texte noch nicht beliebig, aber auch nicht mehr entscheidend. Dennoch wage ich einen letzten Schritt: Gelingen könnte all dies auch mit einem Kanon.

6. Warum kein Kanon für die Schule?

Mit Simone Winko ist ein Kanon „ein Corpus von Texten [...], das eine Gesellschaft oder Gruppe für wertvoll hält und an dessen Überlieferung sie interessiert ist“.⁵⁶ Stefan Neuhaus hat nachgezeichnet, wie sich in der Geschichte der deutschen Literatur die Wertekriterien für die Kanonbildung je nach kulturellen, sozialen und politischen Gegebenheiten fortwährend wandeln.⁵⁷ Zu fragen wäre, wie gesagt, ob es in der Pluralität unserer Gesellschaft noch kulturelle Kanones geben kann; weitergehend, ob Literatur noch das Hauptmedium unseres kulturellen Gedächtnisses und unserer kulturellen Selbstverständigung ist; ob eine Kanondiskussion nicht auch und dringlicher für andere Medien zu führen wäre, für Spiel-

⁵⁶ Simone Winko: Literarische Wertung und Kanonbildung. In: Heinz Ludwig Arnold u. Heinrich Detering (Hg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München: dtv 1996, S. 585-600, hier S. 585.

⁵⁷ Vgl. Stefan Neuhaus: Deutschsprachige Literaturen – Deutschland. In: Rippl/Winko (Hg.): Handbuch Kanon und Wertung, S. 271-280.

filme, Serien, narrative Computerspiele;⁵⁸ ob die Kompetenzorientierung der Idee eines Kanons nicht diametral entgegensteht und ob an die Stelle eines Kanons der Werke mehr denn je ein „Kanon der Kompetenzen“ zu treten hätte, den Ulf Abraham schon am Ende des letzten Jahrtausends vorgeschlagen hat.⁵⁹

All diese Fragen sind gewichtig und berechtigt. Warum aber kann oder sollte es kein Korpus an Texten geben, welches Kinder und Jugendliche kennenlernen, *wenn sie in Deutschland eine staatliche Schullaufbahn absolvieren*? Ich denke nicht an einen zementierten Bestand „guter Literatur“, die „unter autonomieästhetischen Vorzeichen [der] Komplexität und Selbstbezüglichkeit“ erwählt wurde,⁶⁰ ich denke vielmehr an einen Fundus literarisch-kultureller Wirklichkeitsmodelle bzw., mit Harro Müller-Michaels, an einen Kanon der Irritationen oder einen Kanon der Denkbilder.⁶¹

In einen solchen Bestand der Irritationen und Denkbilder aufnehmen könnte man: *Pippi Langstrumpf*, *Emil und die Detektive*, *Der Zauberlehrling*, *Krabat*, *Huckleberry Finn*, *Die Simpsons*, Gregor Samsa, Dürrenmatts *Physiker*, *Lola rennt* und *Das Leben der Anderen*. Diese sehr spontane Liste soll auch zeigen, dass ein Kanon keineswegs nur hochliterarische, „deutsche“ und / oder printmediale Texte beinhalten kann. Lesen in der Schule ist nicht nur *Effi Briest* in der Oberstufe. Auch in anderen Schularten wird gelesen – von mehr Menschen als im Gymnasium –, so dass es auch für den Literaturunterricht der Grund- oder der Mittelschule eine Kanonfrage gibt. Literatur ist überdies nicht nur Geschriebenes, dazu gehört auch das Theater(stück), das Hörbuch, der Film – nicht nur als verfilmte Literatur.

Warum kann es, so verstanden, keinen schulischen Kanon geben? Nicht als „Fundamentalisierung des Ästhetischen“, nicht als „Negation von Gesellschaft und Geschichte“, nicht als „Prägewerk der Identität“;⁶²

⁵⁸ Vgl. hierzu den Filmkanon der Bundeszentrale für politische Bildung bzw. Holighaus (Hg.): *Der Filmkanon*; Hans Dieter Erlinger u. Bodo Lecke (Hg.): *Kanonbildung bei audiovisuellen Medien im Deutschunterricht*? München: kopaed 2004.

⁵⁹ Vgl. Ulf Abraham: *Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1998, S. 258. Abraham ging es indes noch um personale Fähigkeiten wie ästhetische Erfahrung verbalisieren, historisch kontextuieren, „Lesarten“ aushandeln (ebd.).

⁶⁰ Vgl. Simone Winko [2002]: *Literatur-Kanon als invisible hand-Phänomen*. In: Marja Rauch u. Achim Geisenhanslüke (Hg.): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart: Reclam 2012, S. 222-242, hier S. 234.

⁶¹ Harro Müller-Michaels: *Kanon der Irritationen. Varianten literarischer Identitätsbildung*. In: *Deutschunterricht* 47 (1994), H. 10, S. 462-471; Müller-Michaels: *Kanon – Denkbilder*.

⁶² Aleida Assmann [1998]: *Kanonforschung als Provokation der Literaturwissenschaft*. In: Rauch/Geisenhanslüke (Hg.): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*, S. 214-221, hier S. 218, 220.

vielleicht aber als Verständigungsgrundlage zwischen den Generationen und als Bezugspunkt für Individuation, Sozialisation und Enkulturation, die Ulf Abraham und Matthis Kepser als Bildungsaufgaben für den Umgang mit Literatur anschreiben.⁶³ Ich wage diesen Vorschlag nun auch im Medium der permanenten und (nach-)verfolgbaren Schriftlichkeit. Zur Aufregung besteht freilich kein Anlass: Auch wenn es einen Kanon gäbe, wären noch immer nicht die Texte entscheidend, sondern das, was man mit und aus ihnen macht.

⁶³ Abraham/Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch*, S. 53ff.