

## Der Kanon der Bildung: Literarische Wertung in didaktischer Absicht

HARRO MÜLLER-MICHAELS

---

In der Bundesrepublik Deutschland scheinen die Zeiten nicht günstig, um noch einmal über den literarischen Kanon zu sprechen. Auf der einen Seite sind die vielfältigen Debatten in den Literaturwissenschaften über methodologische Fragen und interdisziplinäre Forschungsansätze, die nach Erscheinen des Bandes „Kanon Macht Kultur“ (Heydebrand 1998) angeregt wurden, inzwischen in dem „Handbuch Kanon und Wertung“ (Rippl – Winko 2013) übersichtlich zusammengefasst und sollen Anregungen für künftige Forschungen liefern. Auf der anderen Seite hat sich die Diskussion in den Bildungswissenschaften und Didaktiken im Gefolge der Lernstandserhebungen nach PISA 2000 vollständig auf die Beschreibung, Förderung und Prüfung von Kompetenzen als dem neuen Kern aller Bildung konzentriert: Geschult werden sollen methodische Fähigkeiten, wobei es gleichgültig ist, an welchen Inhalten die Kompetenzen ausgebildet werden. Formale ersetzt materiale Bildung. Die anregenden Debatten in den letzten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts über den literarischen Kanon für Unterricht und Bildung sind in Deutschland stillgestellt.

Unterschwellig aber gehen sie schon deshalb weiter, weil sechzehn Bundesländer jeweils Lektürelisten zur Vorbereitung auf das Abitur drei Jahre im Voraus bereitstellen müssen. Der verpflichtende Lektürekanon wird von anonymen Gruppen von den durch die Ministerien berufenen Lehrkräften nach geläufigen Kriterien, wie etwa Rezensionen im Feuilleton überregionaler Medien, didaktischer Empfehlungen und persönlichen Vorlieben ausgewählt; Handreichungen, Fortbildungen und Beiträge in Zeitschriften erleichtern die Implementierung der Werke. Über die Nachfrage von Studierenden erreichen die Lektürepräferenzen später die Lehre und Forschung in der Germanistik der Universitäten, wie Befragungen von Hochschullehrenden zeigen (Neuhaus 2002). Bevor die Debatten wieder öffentlich werden, ist es sinnvoll, an den erreichten Stand der Forschung zu erinnern.

### STAND DER FORSCHUNG

Die vielfältigen Aspekte der Kanon-Debatten werden in dem „Handbuch Kanon und Wertung“ (Rippl – Winko 2013) systematisch behandelt und, soweit wie möglich, miteinander verbunden. Dabei wird der Begriff Kanon in einem sehr weiten Sinne als Lektüreliste verstanden, die Einzelne oder Gruppen von Spezialisten in Gegenwart und Zukunft für lesenswert halten. Adressaten der Empfehlungen sind in der Regel gebil-

dete Laien und „Diskursteilnehmer in der Neueren deutschen Literaturwissenschaft“ (Neuhaus 2002, 14). Kanones sind demnach also Bestenlisten für professionelle Leser.

Konsens besteht in dem einführenden Kapitel des Handbuchs „Wert- und Wertungstheorien des 20. Jahrhunderts“, dass es zwei unterschiedliche Weisen für eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Kanon gibt: die „einerseits normativ-präskriptiven und andererseits analytisch-deskriptiven Ansätze“ (Beilein in Rippl – Winko 2013, 66). Das besondere Interesse aller Beiträge des „Handbuchs“ gilt der Analyse von Theorieentwürfen, der Geschichte von Kanon und Wertung und den zahlreichen damit befassten Wissenschaften, der Wertung in Institutionen, die mehr oder minder verbindliche Empfehlungen aussprechen; selbst die normativen Kanones mit den Pflichtlektüren werden deskriptiv behandelt. In dem umfangreichen „Handbuch“ wird allerdings an keiner Stelle der Prozess der Konzeption, Konstruktion, der detaillierten Begründungen sowie Evaluation eines literarischen Kanons beschrieben. Die ganze Aufmerksamkeit der Kapitel gilt der historischen und systematischen Analyse von Wertungen in Theorie und Praxis, ohne die Zukunft des Kanons mit einem Entwurf in den Blick zu nehmen. Völlig zu Recht bringt Aleida Assmann die Bedeutung des Begriffs ‚Gedächtnis‘ ins Spiel und betont, dass er „nicht auf retrospektive Erinnerung eingeschränkt werden [darf], sondern (...) Legitimationsfunktionen oder Anerkennungsformen für Gegenwart und Orientierung für die Zukunft mit ein[schließt]“ (Assmann in Rippl – Winko 2013, 79). Konsequenterweise sieht sie die Bedeutung der Kanones für die Bildung der nächsten Generation: „Diese dauerhafte Auseinandersetzung mit dem Klassiker ist zugleich die Quelle seiner Erneuerung. Texte, die nicht mehr gelesen, gelernt, gedeutet und diskutiert werden, verlieren an Ausstrahlung. Ihr semantisches Potenzial bleibt eingefaltet.“ (Assmann in Rippl – Winko 2013, 81). Texte hingegen, die Erfahrungen vertiefen, den Horizont des Wissens erweitern, vielfältige Kräfte entfalten, Wertentscheidungen unterstützen, gehören in den Kanon der Zukunft. Nur der Bildungskanon ist Kanon im eigentlichen Sinne, insofern er Lektüre der ausgewählten Werke verbindlich festlegt, begründet und für die Praxis kommentiert.

Auch wenn in der neueren literaturwissenschaftlichen Forschung Kanon in einem sehr weiten Sinne als Leseliste kurzer bzw. mittlerer Reichweite für ausgewiesene Experten verstanden wird, gibt es Ansätze, die für die Konstruktion eines Kanons für die Bildung wichtige Anregungen bereithalten. So betont die psychologische Werttheorie die Bedeutung der unmittelbaren Wahrnehmung und die erste Bedeutungskonstitution eines Textes für eine Wertschätzung. Oft ist Unterricht über kanonische Werke nichts anderes, als die intensive Aufmerksamkeit gegen die erste, meist abweisende Einschätzung eines Werkes zu lenken. Der Wahrnehmung folgt die genaue Analyse, die dann den nachvollziehbaren Werturteilen die Argumente liefert (van Holt in Rippl – Winko 2013, 19). Dabei werden unter Werten Konzepte verstanden, die sich „auf wünschenswerte Zielzustände oder Verhaltensweisen beziehen, (...) die Auswahl und Bewertung (...) leiten“ und nach ihrer Bedeutung ordnen (van Holt in Rippl – Winko 2013, 20). Über diese Wertmaßstäbe wird zu sprechen sein, damit die Werturteile nachvollziehbar werden und intersubjektives Einverständnis auf Zeit herstellen können.

In den zentralen Kapiteln des „Handbuchs“ über „Normative“ (3.1) und „Deskriptive Kanontheorien“ (3.2) werden vielfältige Aspekte, wie z. B. „Dimensionen literarischer Qualität“, „kontextbezogene Modelle“, „Kanonterminologie“, behandelt und lassen die Pluralität der Zugänge zu den Themen Kanon und Wertung sichtbar werden. Implizit wie explizit wird aber immer wieder deutlich, dass es einen Kanon allein aus ästhetischer Wertung nicht geben kann, denn das Interesse am Werk ist niemals Element des Textes selbst und ästhetische Qualitäten entziehen sich einer rationalen Wertung, sofern man nicht von einer normativen Poetik ausgeht. Seit der Weimarer Klassik wird Kunst in dem Sinne als autonom verstanden, dass sie ausschließlich der Logik der entworfenen ästhetischen Gesetzmäßigkeiten folgt und sich keinen ihr fremden Zwecken unterwirft. Ein Kanon aber ist immer normativ, insofern er Texte einer Werturteilspraxis unterzieht, die mit Zielvorstellungen an den Gebrauch der Literatur in seinen verschiedenen Medien, Institutionen und Situationen operiert. Wertung, sofern sie Relationen oder gar Prioritäten herstellt, ist grundsätzlich von dem Kontext abhängig, aus dem sie erfolgt. Die autonome Kunst tritt ein in die heteronomen Zwecke ihrer Rezeption und Performance. Gerade als autonomes Werk öffnet es sich differenten Kontexten und behält das Widerständige aller Kunst, die aus eigenen Zwecken geschaffen ist. Wenn Literatur auf diese Weise in ihrer Eigengesetzlichkeit bekräftigt wird, kann die Kritik an der Normativität des Kanons entkräftet werden. Denn Kanon im engen Sinne ist insofern normativ, als er verpflichtende Lektüre begründet. Thomas Anz hat bestätigt, was die Didaktik schon lange sagt, dass Kanonforschung ohne normative Bestandteile „funktionslos und folgenlos“ bleibe (Heydebrand 1998, 6). Die Schule ist eine öffentliche Institution, die über Lehrpläne, Leselisten, Textkorpora für zentrale Prüfungen und das Abitur durch die verantwortlichen Ministerien jeweils für Tausende junger Menschen Lektüre verbindlich festlegen kann. Clemens Kammler und Bettina Noack haben die Vorgaben für das Abitur in Nordrhein-Westfalen für die Jahre 2008-2010 ausgewertet (Kammler – Noack 2010, 10). Allein die Listen der zehn am häufigsten genannten Werke sowie der Gegenwartsliteratur seit 1968 lassen erkennen, wie der Kanon durch administrative Verordnungen mit der Kraft praktischer Entscheidungen justiert und regelmäßig revidiert wird. Dagegen wirken die theoretischen kulturwissenschaftlichen Debatten abgehoben und folgenlos. In dem definierten Verständnis sind auch Listen von Pflichtlektüre für Germanistikstudenten keine Kanones, weil sie primär nicht der allgemeinen Bildung, sondern professioneller Ausbildung dienen.

## KANON DER BILDUNG

Der Kanon als verbindliches didaktisches Konstrukt zum Zweck allgemeiner Bildung ist aus dem Blick geraten, als das Vorbereitungsteam für das DFG-Kolloquium „Kanon Macht Kultur“ unter der Federführung von Renate von Heydebrand beschlossen hatte, Bewerbungen von Didaktikern nicht anzunehmen. In ihrem Vorwort drückt sie zwar ihr Bedauern über die Lücke aus, rechtfertigt aber den Verzicht mit der Tatsache, „daß hier schon viel Arbeit geleistet wurde“, wobei sie „freilich auch deren stark normative Tendenz“ kritisiert (XIII). Durch dieses ‚Machtwort‘

von Literaturwissenschaftlern wurde ein zentraler Bereich von Kanonbildung in den allgemeinbildenden Schulen mit der stetigen Revision von Lehrplänen in sechzehn Bundesländern, jährlich neuen Abiturprüfungen, neuen fachdidaktischen Modellen vom Diskurs ausgeschlossen. Das hat Konsequenzen bis heute, weil auch die nachfolgenden Studien zu Wertung und Kanon sich weitgehend auf unverbindliche Leselisten in den Medien für die interessierte Öffentlichkeit und in der Germanistik für die Studierenden des Faches sowie Werturteilspraxis in den Wissenschaften bezogen. Es ist also an der Zeit, den zentralen Aspekt von Kanonkonstruktion und didaktischer Wertung in den wissenschaftlichen Diskurs zurückzuholen.

Grundlegende Einsichten über Geschichte und Bedeutung des europäischen Bildungskanons finden sich in den Studien von Manfred Fuhrmann (1999 und 2002). In „Bildung. Europas kulturelle Identität“ (Fuhrmann 2002) definiert er Kanon als „wertende Auswahl aus einem größeren Ganzen (...), getroffen von einer autoritativen Instanz und stabil über die Zeiten hinweg; das größere Ganze aber ist beim Bildungskanon nicht die Bildung, sondern die Kultur.“ (Fuhrmann 2002, 36/37). Kultur meint das gesamteuropäische Erbe, aus dem jeweils zu verschiedenen Zeiten und in bestimmten Regionen/Nationen die maßgebliche Auswahl für die Bildung junger Menschen von der Primarschule bis zur Universität getroffen wird. In der spezifisch deutschen Tradition der Aufklärung bedeutet Bildung die aktive Aneignung des kanonischen Werkes durch das Individuum; sie ist zugleich als „Prozess des Sich-Bildens und als erreichter Zustand des Gebildetseins“ zu verstehen (Fuhrmann 2002, 37). Der Kanon bietet das Material für die konkrete Lernsituation, „er reduziert die Potenzialität auf Aktualität, auf eine für das einzelne Subjekt überschaubare Auswahl“ (Fuhrmann 2002, 41). Die aktive Aneignung sichert Orientierung in Gegenwart und Zukunft. Fuhrmann übersieht nicht die Bedenken, die Georg Bollenbeck (1994) mit Blick auf den Missbrauch von Kultur und Bildung im Laufe der Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts eingehend belegt hat. Aber gerade die Deformationen begründen die Notwendigkeit, sich immer neu mit der Bildungsidee und ihren ursprünglichen Zwecken zu befassen. Diese Ziele eines Unterrichts über einen Kernbereich der Kultur, die deutschsprachige Literatur seit ihren Anfängen, habe ich mehrmals zusammenzufassen versucht, z. B. in dem Beitrag „Didaktische Wertung“ zum DFG-Kolloquium 1998 „Literaturkritik – Anspruch und Wirklichkeit“: Literatur ist besonders geeignet,

eigene Erfahrungen artikulieren zu helfen, Identifikationen zu ermöglichen, die bei poetisch verdichteten Texten zu Auseinandersetzung mit Gegenspiel und Konflikten führen, Wahrnehmungsmuster zu durchbrechen und zu neuer Erfahrung zu führen, den in literarischen Modellen formulierten Anspruch auf Menschlichkeit und Freiheit an der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu messen, (...) – und dies alles nicht durch abstrakte Begrifflichkeit, sondern durch anschauliche Bildlichkeit, die in der Diskussion das Allgemeine des Problems mit dem Besonderen des literarischen Modells zu verbinden vermag. (Müller-Michaels in Barner 1990, 431 – 432)

Avancierte Literatur wird Objekt und Mittel der Erkenntnis zugleich.

## EBENEN DER WERTUNG

Wenn der Kanon der Bildung den Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der die jeweilige Schülergeneration lebt, nicht verlieren soll, muss er ständiger Revision unterzogen werden. Seit der Reform der gymnasialen Oberstufe Anfang der siebziger Jahre sowie der Ausweitung des Zentralabiturs in den Ländern nach PISA 2000 werden Auswahlentscheidungen alle drei Jahre fällig. Meine eigene intensive Beschäftigung begann mit der Übernahme eines gymnasialen Grundkurses Deutsch 1980, bekam mit einem Gutachten über den Vergleich der Literaturkanones von DDR und BRD einen neuen Impuls und führte mit den Kolloquien über die literarische Wertung zu grundsätzlichen theoretischen Einsichten. Leider haben sich die integrativen Wertungen, die ästhetische mit didaktischen Urteilen verknüpfen, nicht durchgesetzt: Auf der einen Seite verzichtet das „Handbuch Kanon und Wertung“ (2013) auf jeden Beitrag, einen Kanon zu entwickeln, zu beschreiben und zu evaluieren, auf der anderen Seite vernachlässigen didaktische Studien eine Auseinandersetzung mit Kanontheorien, Instanzen, Geschichte oder Machtoptionen. Der Druck der Praxis fordert Konzentration auf Relevanz und Antwort auf die stets anstehende Frage: Welcher Kanon für Jugendliche der nächsten Generation geeignet ist, Bildung von Persönlichkeiten zu fördern.

So musste Theorie und Praxis didaktischer Wertung sich von den allzu allgemeinen Theorien in den Literaturwissenschaften entfernen. Die Kriterien für Auswahlentscheidungen werden mit genauem Blick auf die Praxis begründet und an Beispielen erläutert. Clemens Kammler fragt in den letzten 15 Jahren immer wieder nach Kriterien für die Begründung einer Auswahl der Gegenwartsliteratur für den Unterricht. Besonders verdienstvoll ist die Begründung für die Behandlung von Stücken des Theaters der Gegenwart (Kammler 2001). Seine Kriterien sind dabei: Ästhetische Qualität, Zeitdiagnostische Qualität, Jugendspezifische Thematik und Aktuelle Bühnenrelevanz. Noch breiter angelegt und ausführlicher begründet ist der Katalog von Kriterien in der umfangreichen empirischen Studie von Sabine Pfäfflin (2010). Unter den drei Leittheorien: Formal-ästhetische Kriterien, Thematisch-inhaltliche Kriterien, Didaktische Kriterien werden insgesamt elf Kriterien erläutert, die von „Polyvalenzgrad“ des Textes über „Vergangenheit als gegenwärtige Perspektive“ bis zur „Auseinandersetzung mit Wertfragen“ führen. Zwar ist die Zuordnung nicht immer klar, wie z. B. Trennung von formalen und inhaltlichen Kriterien, didaktische Kategorien (z. B. Exemplarität) als Merkmal der Form oder Abgrenzung von Ästhetik und Ethik. Dennoch wird der Aspektwechsel in den Abhandlungen über die Beispiele deutlich. Besonders verdienstvoll ist die Erprobung der ausgewählten Texte nach dem in den achtziger Jahren in Bochum entwickelten Modell qualitativer Unterrichtsforschung. Über den Kanon wird nicht nur mit abstrakten Theorien geredet, sondern er wird praktisch erprobt und auf seine Wirksamkeit in der Gegenwart geprüft. Da die Einzelkategorien aber unter die von mir beschriebenen Wertungskriterien weiterhin subsumierbar sind, können wir uns im Folgenden auf sie beschränken. Im Prozess der Auswahl und Begründung von Werken für die Bildung lassen sich drei Phasen unterscheiden: 1: Literarästhetische Wertung, 2. Didaktische Begründung und 3. Curricularer Kontext.

## KONSTRUKTION

Mehrfach habe ich in den vergangenen Jahrzehnten versucht, einen literarischen Kanon für die Schule zu entwickeln. Die letzte Variante mit einer Einführung in die Diskussion über die Praxis didaktischer Wertungen findet sich zusammengefasst im „Grundkurs Lehramt Deutsch“ (Müller-Michaels 2009, 99 – 103). Dabei sind weder die ausgewählten Werke neue Entdeckungen noch ihre curriculare Verortungen überraschend. Neu ist vielmehr die Struktur der Argumentation zur Begründung der Auswahlentscheidungen. Mit der Offenlegung der Kriterien wurden nicht nur die Entscheidungen plausibel und damit widerlegbar, sondern auch die Kriterien selbst der Argumentation, Kritik und Revision zugänglich. Der Prozess der Entscheidungsfindung soll an zwei Beispielen der neuesten Literatur erläutert werden, die den Gebrauch der Kriterien anschaulich und die Elemente der Argumentation plausibel machen: Uwe Timm „Am Beispiel meines Bruders“ (2003, AB) und Melinda Nadj Abonji „Tauben fliegen auf“ (2010).

Vor jeder literarischen oder didaktischen Wertung liegt eine *Aufmerksamkeitslenkung*, die das Werk produktiv für die weitere Beschäftigung erscheinen lässt. Literaturkritik, Anregungen in Gesprächen, bewährte Tradition, Erfahrungen aus der Schule, Theatern oder Autorenlesungen. Im Fall von Timms Geschichte seines Bruders ist es zunächst das durchgängig positive Medienecho im Frühherbst 2003, die Aufmerksamkeit beförderte. Die erste Lektüre bekräftigte das Urteil der Literaturkritik und setzte die didaktische Prüfung in Gang. Sowohl die Nähe der Brüder zum Alter der Schüler in einzelnen Abschnitten als auch die anschauliche und bewegende Geschichte aus Kriegs- und Nachkriegszeit ließen den Text als tauglich für die Bildung erscheinen: Anstöße zur Entwicklung der Persönlichkeiten durch andere Lebenswürfe sowie Welthaltigkeit des Textes. Konsequenterweise habe ich die Geschichte als Beispiel für meine Ausführungen über didaktische Wertung auf der Konferenz „Literaturwissenschaft als kritische Wissenschaft“ an der Universität Innsbruck im Herbst 2003 verwendet (Klein – Klettenhammer 2005). Ohne davon zu wissen, hat Sabine Pfäfflin das Werk im folgenden Jahr 2004 für einen Unterrichtsversuch ausgewählt und den Ablauf dokumentiert (Pfäfflin 2010). Mit den zwei unabhängig voneinander entwickelten Voten ist die Bedeutung des Textes für den Kanon der folgenden Jahre erwiesen.

### PHASE 1: ANALYSE UND WERTUNG

Die intensive Beschäftigung beginnt auf der ersten Stufe mit Ansätzen für eine Analyse. Die Erzählung ist eine bewegende Auseinandersetzung mit den lapidaren Aufzeichnungen des sechzehn Jahre älteren Bruders von den Kämpfen des Russlandfeldzugs, in deren Verlauf er 1943 verwundet wird und stirbt. Das Tagebuch wirft mit seinen Andeutungen, formelhaften Wendungen und unreflektierten Urteilen mehr Fragen auf, als es beantworten kann: Was treibt einen Achtzehnjährigen 1942 zur Waffen-SS? Warum spricht er nie von Gefühlen, selbst nicht beim Töten? Welches Leben hat er gehabt, welche Träume? Die Recherchen zu Leben und Sterben des Bruders werden für den Autor Uwe Timm unvermittelt zur Suche nach der eigenen Identität: Der Geschichte der Eltern, den eigenen Prägungen, die gegen das allgemeine Schweigen die Frage nach Wahrheit und Schuld aufwerfen oder die Chancen beden-

ken, „nein zu sagen. Non servo“ (AB 151). Über das die Empfindungen und Gedanken Bewegende hinaus ist der kurze Text voller Informationen über Familienrituale der Kriegs- und Nachkriegszeit, die Arbeit in einem Handwerksbetrieb der fünfziger Jahre, über die Sprache des Dritten Reiches, den Auftrag der SS-Divisionen im Krieg, Durchhalteparolen der Nazis, Optionen für den kleinen Widerstand oder über die Luftangriffe auf Hamburg. Durchgehend sind die Darstellungen begleitet von Kommentaren, Abwägungen, Einschränkungen, Fragen und Zweifeln, die die Fragilität allen Erinnerns unterstreichen. Sie wollen eine andere Form der Erinnerung als die im Tagebuch „festgeschriebenen“ Aufzeichnungen des Bruders, die fraglos hinnehmen, was befohlen wird – und seien es die Todesschüsse mit dem MG: „75 m raucht Iwan Zigaretten, ein Fressen für mein MG“ (AB, 19).

Die mehrfach gebrochenen Perspektiven und die bewegt erzählten Episoden lassen im ersten Zugriff ein ebenso komplexes wie anschauliches Werk erkennen. Zu seiner Bewertung sind die vier von Stefan Neuhaus im Anschluss an die Vorschläge von Heydebrand und Winko (1996) erläuterten vier Kriterien geeignet (2002, 17f.). *Polyvalenz* erfüllt die Geschichte des Bruders in mehrfacher Hinsicht: Zeitgeschichte kommt immer wieder ins Spiel: Russlandfeldzug 1943, Leben in den fünfziger Jahren, Reise an den Ort des Todes in den Neunzigern. Lesen lässt sich die Erzählung als Dokumentation, als Familienroman, als Bildungsgeschichte der Brüder Karl-Heinz und Uwe, als Ausdruck elementarer Erfahrungen über Liebe und Fremdheit, Streben und Scheitern, Leben der Generationen und Tod. Unterschiedliche und doch gleichwertige Leseweisen sind herausgefordert.

Die *Stimmigkeit* des Textes erweist sich vor allem in variationsreichen und kunstvoll gefügten Ebenen des Sprachgebrauchs: die Aufzählung der Ereignisse, ohne jede emotionale Beteiligung im Tagebuch des Bruders, die eingebauten Geschichten und Dokumente, die differenzierten und anschaulichen Kommentierungen des Ich-Erzählers, dagegen die Sprachverstümmelungen in den Äußerungen der Parteigänger des Nationalsozialismus. Die Sprachebenen sind Ausdruck der Vielfalt der Welten, in denen sie gebraucht werden; sie weisen über den Einzelfall hinaus und machen ihn zum Exempel der Aufarbeitung nationalsozialistischer Ideologie und Verbrechen.

Die *Originalität* des Werkes liegt vor allem in der mehrfach gebrochenen autobiografischen Perspektive: Das Tagebuch des Bruders wird mit den Erinnerungen des Erzählers so verbunden, dass der authentische Blick auf das Kriegsgeschehen von den Mühen der Recherche und Deutung überlagert wird. So werden nicht nur fundamental unterschiedliche Lebensentwürfe sichtbar, sondern vor allem Widersprüche in der Welt-Anschauung: Der Bruder, der übersensibel auf das Leid reagiert, das den Deutschen bei den Luftangriffen auf Hamburg angetan wird, aber unsensibel gegenüber dem Leid ist, das er und seine Truppe der Bevölkerung in Russland täglich antun. Auch der Erzähler selbst muss mit dem Widerspruch leben, dass er bei dem Erzählen nicht ohne Erfindungen auskommt („Tünen“, AB 59) und Kunst ohne Wirkung auf den politischen Alltag bleibt: „Kultur, Bildung gab keine Stärkung“ (AB, 62).

Die *Selbstreferenz* zeigt sich immer wieder bei dem Bemühen um Aufrichtigkeit. Besonders auffällig wird es, wenn das Befinden im Schreibakt thematisiert wird, z. B. die innere Abwehr des Erzählers vor dem Kapitel über das Sterben der Mutter (AB,

111ff.) oder das Grauen bei der Lektüre der Bücher über Auschwitz, das zum Abriss der Hornhaut führt (AB, 147); dann die ständigen Selbstermutigungen: „Über die Leiden zu schreiben, über die Opfer, das hieße auch die Frage nach den Tätern zu stellen, nach der Schuld, nach den Gründen für Grausamkeit und Tod – (...) Wenigsten das – Zeugnis ablegen.“ (AB 124), was die Generation der Täter versäumt hat. Das Schweigen brechen, von Schuld reden, auch wenn es die eigene Familie betrifft, ist das Ziel der Aufzeichnungen des Uwe Timm.

## PHASE 2: DIDAKTISCHE WERTUNG

Details der Analyse und Wertung lassen eine Eignung für den allgemeinbildenden Unterricht schon erkennen. Die Auswahl wird vor allem mit drei Kriterien begründet: Die *Exemplarität* des Textes liegt zunächst in seiner Form des autobiografischen Schreibens. Zwar folgt das Material der Familiengeschichte in seiner Komposition einer fiktionalen Ordnung, ist in seinen Details aber authentisch (Tagebuch, Reden, Briefe etc.): Wie andere Erinnerungen an die Zeit des Nationalsozialismus, etwa Victor Klemperers „Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten. Tagebücher 1933 – 1945“ (1995) oder Primo Levis „Ist das ein Mensch“ (1992), wollen sie vor allem „Zeugnis ablegen“, aber auch vom Leiden der Opfer erzählen und die Frage nach der Schuld der Täter stellen. Exemplarisch wird das Werk dann auch in der Thematik: Es wird von Krieg, Schuld, der Unfähigkeit zu trauern, dem Luftkrieg zur Befreiung Deutschlands oder dem Familienleben und den Anstrengungen der Heranwachsenden, Spielraum für die Freiheit zu gewinnen, erzählt.

Bei aller Zuverlässigkeit der Recherche und Genauigkeit bei der Wiedergabe der allgemeinen wie der speziellen Familien-Geschichte steckt der Text voller *Aktualität*. Das betrifft zunächst die Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg in der deutschen Literatur, etwa in Grass' „Im Krebsgang“ (2002) oder neuerdings in Alexander Kluges „Am Tag, als Hitler sich erschoss und die Westbindung der Deutschen begann“ (2014). Aktuell ist das Werk aber auch und vor allem in seinen Problemstellungen: Aus welchem Material speisen sich Erinnerungen und wie genau sind sie? Kausalzusammenhänge herzustellen ist ein nachträglicher gedanklicher Akt. Erzählungen von Erinnerungen werden zu Sinnvermutungen. Das können auch junge Menschen mit Aufzeichnungen aus der eigenen Kindheit entdecken. Voller Anspielungen ist die Suche der Brüder nach Identität: einmal eher durch Anpassung an die Erwartungen der Erwachsenen, das andere Mal in der Suche nach sich selbst, mit der Fähigkeit, ‚nein‘ sagen zu können.

Eng mit dem literarischen Wertkriterium Polyvalenz hängt die didaktische Qualität der *Potenzialität*, die auch Wirkungsmächtigkeit genannt wurde, zusammen. Darunter soll die Vielfalt und Komplexität der denkbaren Wirkungen eines Textes gefasst werden, sein Problemangebot, seine Appellstruktur und seine Herausforderungen für die Initiierung von Bildungsprozessen. Dieses Potenzial stellt der autobiografische Text bereit. Er spricht nicht nur bewegt von den Erinnerungen und dem, was sie auslösen, sondern ist selbst Mitleid erregend: Was das Schicksal der Opfer betrifft (z. B. Babij Jar, AB 140), aber auch derer, die in der Gesellschaft des Dritten Reiches von den Tätern als Geiseln für die unmenschlichen Feldzüge genommen werden: die



Frauen und Kinder. Für eine „Erziehung nach Auschwitz“ fordert Adorno, Mitgefühl und Selbstreflexion der jungen Menschen zu entfalten (Adorno 1977, 676). Von den Problemfeldern, die einen eher gedanklichen Umgang mit dem Buch fördern, haben wir schon gesprochen: Rituale des Familienlebens, Identitätssuche, Rolle der Gewalt in Familie, Schule und Militär, Anfang der Schuld, Optionen für das Handeln in einer Diktatur, Bedeutung von Kultur und Bildung für Entstehung einer zivilen Gesellschaft. Die unbeantworteten Fragen des Textes (z. B. AB 154) sind provozierende Impulse für ein offenes Gespräch, in dem es keine klaren Antworten geben kann.

Die offenen Fragen schließen moralische Aporien ein. Bei ihrer Behandlung kann es nicht darum gehen, die moralischen Urteile des Textes als Maxime des Handelns zu übernehmen, sondern nur darum, das eigene Bewusstsein zu schärfen, so etwa im Fall des Mitleids mit den Opfern des Luftkriegs in Hamburg, zugleich aber die Gnadenlosigkeit im Angesicht der Opfer des eigenen Handelns.

Zur Komplexität gehört schließlich auch, dass der Autor sein Schreiben ständig selbst zum Thema macht: Er begründet den Anlass für die Wahl des Stoffes, kommentiert die Texte des Bruders, fragt nach Ursachen für dessen Schuld, spricht von den eigenen Ängsten und der Unfähigkeit, die Gewalt gegen Menschen zu begreifen. Mit den Selbstreflexionen des Autors werden die jungen Leser angeregt, sich nicht nur mit den dargestellten Problemen auseinander zu setzen, sondern auch Mittel und Leistungen der Kunst zu begreifen.

Im Zusammenhang der Wirkungskraft eines Textes habe ich seit längerer Zeit von ‚Denkbildern‘ gesprochen, die ein avanciertes literarisches Werk vermittelt. Darunter sind aus Erfahrung gewonnene, gebündelte Ideen zu verstehen, die in anschaulicher Form Gedanken, Empfindungen und Urteile anregen. Es geht vor allem um inkomplette, offene Bilder, die unbegrenzt ausdeutbar bleiben. So wird der Bruder Karl-Heinz zum Verlorenen, der im Akt des Schreibens zurückgeholt und teilnehmend wie kritisch gewürdigt wird. Vielleicht aber ist auch Uwe der Verlorene, der sich mit seinem „Non servo“ (AB 152) von der Familie entfernt hat und schreibend, wenn auch erst nach dem Tod von Eltern und Schwester, in die Konstellation der Familie zurückkehrt. Schreiben wird in der Erzählung „Am Beispiel meines Bruders“ zum Akt der Rechtfertigung und der „Nachgetragenen Liebe“ (Peter Härtling).

### PHASE 3: CURRICULARER KONTEXT

Ist über die Eignung eines Textes zur Förderung der Bildung solcherart grundsätzlich entschieden, wird sein Stellenwert für das Curriculum einer definierten Jahrgangsstufe geprüft. In der *Kontextwertung* (Müller-Michaels 1990, 436) werden Varianten von Sequenzbildungen erörtert, die das einzelne Werk in wirkungsvolle Lernzusammenhänge stellen. In der Praxistauglichkeit erweist sich erneut die Kanonrelevanz. Die fünf wichtigsten sequenzkonstituierenden Prinzipien lassen sich mit Blick auf Uwe Timms „Am Beispiel meines Bruders“ andeuten:

- Geschichte – mit weiteren Beispielen der Gegenwartsliteratur, wie Sabine Pfäfflin es versucht hat.
- Thema – Erinnerungen, Erfahrungen, Erlebnisse aus Kriegs- und Nachkriegs-

zeit, wie z. B. der von Timm erwähnte „autobiografische Bericht“ von Primo Levi „Ist das ein Mensch?“ (1992), „Weiter leben“ (1994) von Ruth Klüger oder „Im Krebsgang“ (2002) von Günter Grass.

- Leitendes Motiv – ist der verlorene Bruder, dessen Geschichte durch das Erzählen lebendig wird. Das Motiv lässt sich verbinden mit der Legende vom verlorenen Sohn in Rilkes „Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge“ (1910), mit der Erzählung „Der Verlorene“ (1998) von Hans-Ulrich Treichel oder mit der in den Kulturen des Orients und Okzidents gleichermaßen verlorenen Mascha Kogan in Olga Grjasnowas Erzählung „Der Russe ist einer, der Birken liebt“ (2012).

- Form des Erzählens – In seinen Selbstreflexionen bekennt Timm sich zu Absichten und Mitteln der Autobiografie mit ihrem beharrlichen Streben nach Wahrhaftigkeit und den vielfältigen Genres des Dokumentarischen, wie z. B. Tagebuch, Briefe, Quellen aus Archiven, mit den eigenen Erinnerungen sowie den Kommentierungen im Schreibakt. Verknüpfungen zu anderen Autobiografien lassen sich finden, wie z. B. zu Christa Wolfs „Kindheitsmuster“ (1979), zu dem erwähnten autobiografischen Bericht von Primo Levi oder auch zu Alexander Kluges Erinnerungen an das Kriegsende 1945: „Der Tag, an dem Hitler sich erschoss und die Westbindung der Deutschen begann“ (2014).

- Implizite Idee – Zwar verletzt die Frage nach der leitenden Tendenz die Polyvalenz komplexer Texte, aber doch verdichten sich Vielfalt der Themen, Figuren, Ebenen der Handlung, Perspektiven des Erzählens immer wieder in Sentenzen, Motiven und Bildern. Den gefallenen Bruder als Person in die Familie zurückzuholen und ihm Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, ist eine der Absichten der Erzählung, die sie mit Mitteln des sachlichen Berichts, der bewegenden Geschichten und der Selbstreferenz verfolgt. Teilhabe erzeugen, aufklären und an die selbständige Urteilsfähigkeit zu appellieren, sind die erstrebten Wirkungen. Über das Denkbild der Suche nach dem Verlorenen lässt sich eine Sequenz über das Motiv erneut begründen; vor allem, weil Suche nach Identität, Leben in Widersprüchen, Versuche, Anpassung zu überwinden, dem Lebensgefühl der Jugendlichen entsprechen.

Ist in dem skizzierten mehrstufigen Verfahren die Auswahl der Lektüre begründet, wird deren Erprobung in Unterrichtsvorhaben sowie unter Prüfungsbedingungen die Eignung des Textes zur Förderung von literarischer Bildung bekräftigt und auf überschaubare Dauer im Kanon festgeschrieben. Im Fall von Timms Geschichte seines Bruders ist das geschehen, im Fall von Melinda Nadj Abonjis „Tauben fliegen auf“ (2010) steht die Implementation noch aus.

In dem Roman erzählt Melinda Abonji, in enger Anlehnung an ihre eigene Biografie, von der Flucht ihrer Familie aus der Vojvodina im Norden Serbiens Ende der siebziger Jahre sowie den Mühen, in der Schweiz Fuß zu fassen. Die Autorin spricht konsequent aus der Perspektive der Hauptfigur Ildikó in kunstvollem Ton, der Satz-längen variiert, Gedanken in Klammern äußert, Wir- und Ich-Perspektive wechselt, verschiedene Erzähler sprechen lässt und die eigene Stimme auf einer Skala zwischen emotionaler Unmittelbarkeit und komplexen Gedankengängen auf- und abwärts treibt. Die Struktur ist bestimmt von den Erzählungen über die fünf Reisen aus der Schweiz in die Vojvodina zwischen 1980 und 1989 für Besuche, Ferien, Hochzeit,

Beerdigung. Zugleich geht es in den Rückblenden um die Familiengeschichten, das Schicksal der Menschen in einer vergessenen europäischen Provinz zwischen Völkern, Staaten und Kulturen sowie den Einbruch von Gewalt und Krieg. So sind die Konstellationen vielfältig: Erzählen von der Not der Menschen, von den Geschichten auf dem Balkan, dem gelungenen Versuch, in der Schweiz eine neue Existenz zu gründen und von der Fremdheit in der alten und der neuen Heimat. Bei allen Herausforderungen der Gegenwart am Zürichsee bleiben die von den Großeltern vermittelten Werte lebendig: Heimat ist die Lebenswelt der Menschen, die den Kindern Vertrauen, Mut und Weisheit schenken.

An dieser Stelle können wir auf die Details einer Analyse verzichten, zumal das an anderer Stelle geschehen ist (Müller-Michaels 2014). Die besondere Wertigkeit des Romans ergibt sich vor allem durch seine *Polyvalenz*, aus der Vielfalt der Formen zwischen Autobiografie einer jungen ungarischen Serbin, die in der Schweiz lebt, den Geschichten von Minderheiten, die in Europa keine Chance haben anzukommen, den Erzählungen von exemplarischen Schicksalen der Generationen einer Familie aus dem zerfallenden Jugoslawien, sowie den Wertediskursen zwischen alter und neuer Welt. In der Form zwischen Autobiografie und Fiktion mit den ganz verschiedenen Perspektiven lässt sich immer wieder ästhetische *Stimmigkeit* nachweisen, gerade an den Stellen, an denen von der Brüchigkeit der Lebenswelten die Rede ist. Die *Selbstreferenz* zeigt sich durchgängig, wenn die Ich-Erzählerin ihre Gedanken und Kommentare in Klammern setzt und damit reflexive Distanz erzeugt.

Mit der Vielstimmigkeit des Erzählens und den bewegenden Geschichten ist das *Potenzial* für die Bildung nachweisbar: Erweiterung des Wissens über einen Teil Europas im Schatten der Aufmerksamkeit, Verständnis für die Schicksale von Vertriebenen und Flüchtlingen, Erweiterung der Kompetenz zur Analyse und Interpretation komplexer Erzählperspektiven, Angebot zur Identifikation mit den jugendlichen Personen durch die Übernahme fremder Sichtweisen. Mit dem Verständnis für die Anderen wächst auch das Nachdenken über das Selbst. Das Denkbild eines gebrochenen Bewusstseins von Heimat führt zur Kritik an einem allzu schlichten Heimatbegriff und zum Nachdenken über plurale Identität.

Die Implementation des Romans in Unterrichtsreihen kann über das Thema „Literatur von Migranten“ erfolgen, wie es in dem Beitrag „Fremde Blicke – Literatur von Eingewanderten“ (Müller-Michaels 2014) vorgeschlagen wurde – eine Sequenz in Verbindung mit Herta Müllers „Herztier“ (1994). Auch Verknüpfungen mit Beispielen aus der Literaturgeschichte sind produktiv in inhaltlicher wie methodischer Hinsicht. Eine *Kontextbildung* mit Rilkes „Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge“ würde die Situation in der Fremde deutlich machen und dem jungen Intellektuellen Malte sein weibliches Pendant Ildikó an die Seite stellen. Zwar sind der historische Abstand und die Unterschiede in sozialen Situationen erheblich, aber Lebensgefühl und Erzählen nahe an der Figur sind durchaus vergleichbar. Einen Versuch wäre es wert.

## WIDERSPRÜCHE ALS HERAUSFORDERUNGEN

Elemente und Stufen der Kanonkonstruktion sind hinreichend erläutert und werden kritischer Prüfung zugänglich. Nicht jede Auswahlentscheidung wird bei dem Handlungsdruck, den die Praxis täglich erzeugt, in der dargestellten Weise reflektiert erfolgen können, aber Ad-hoc-Festlegungen werden geprüft, bevor ein Text auf mittlere Frist im Kanon der Bildung festgeschrieben wird. Bekräftigungen in unterschiedlichen Kontexten sind ebenso herausgefordert, wie Kritik an Details und am Ganzen selbstverständlich ist. Zwar wird der Kanon in seinen Kernelementen über die Zeiten hinweg gültig bleiben (Müller-Michaels 2009, 101), aber in seinen freien Teilen ständiger Revision unterworfen. Die anfallenden Entscheidungen sind, so klar sie auch getroffen werden, voller Widersprüche. Die Frage, wie ein Werk der Autonomie-Ästhetik in konkreten Zusammenhängen bildend wirken soll, kann nur dialektisch beantwortet werden:

Vor allem das Werk, das auf einsinnige Lehrhaftigkeit verzichtet, ist offen für polyvalente Deutungen. Die Alternative, inwieweit ein Werk primär reflexiv-analytisch oder einführend-verständnisvoll wirken soll, führt zu einem Sowohl-als-Auch: Mitleid mit den Leidenden und kritisches Urteil über die Verhältnisse, die das Leid erzeugen. Die Frage, wieso gerade Texte der Vergangenheit für die Gegenwart bedeutend sein sollen, muss für jeden Jahrgang der nachwachsenden Generationen neu geprüft werden, indem sie auf ihre Leistung für historisches Verstehen sowie ihre Elemente von Gegenwärtigkeit befragt werden. Das Problem schließlich, dass die komplexen Texte Deutungen und Aktualisierungen erschweren, spricht nicht gegen ihre Wahl: Ist es doch das Nicht-Verstandene, das zum Stachel wird, sich später mit dem Rätsel erneut auseinanderzusetzen. Auch das leistet der Kanon: Als gebildeter Leser sich an die relevanten Fragen der Menschen und die Formen ihrer Gestaltung in unvergessenen Bildern zu erinnern.

## LITERATUR

- Adorno, Theodor W. 1977. „Erziehung nach Auschwitz“. In Theodor W. Adorno: *Kulturkritik und Gesellschaft II*. Gesammelte Schriften (Bd. 10, 2), hrsg. von Rolf Tiedemann, 674 – 690. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Barner, Wilfried, hg. 1990. *Literaturkritik – Anspruch und Wirklichkeit* (Germanistische Symposien – Berichtsbände 12). Stuttgart: Metzler.
- Bollenbeck, Georg. 1994. *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M.: Insel.
- Fuhrmann, Manfred. 2002. *Bildung. Europas kulturelle Identität*. Stuttgart: Reclam.
- Heydebrand, Renate von – Simone Winko. 1996. *Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation*. Paderborn: Schöningh.
- Heydebrand, Renate von, Hg. 1998. *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung* (Germanistische Symposien – Berichtsbände 19). Stuttgart: Metzler.
- Kammler, Clemens. 2001. „Das Theater der Gegenwart in didaktischer Perspektive.“ *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 48, 3: 372 – 393.
- Kammler, Clemens – Bettina Noack. 2010. „Literaturgeschichte und Kanon im Zentralabitur.“ *Der Deutschunterricht* 62, 1: 5 – 12.

- Klein, Michael – Sieglinde Klettenhammer, hrsg. 2005. *Literaturwissenschaft als kritische Wissenschaft*. Wien: Lit. Verlag
- Müller-Michaels, Harro. 1990. „Didaktische Wertung – Ein Beitrag zur Praxis literarischen Urteilens“. In *Literaturkritik – Anspruch und Wirklichkeit* (Germanistische Symposien – Berichtsbände 12), hrsg. von Wilfried Barner, 431 – 439. Stuttgart: Metzler.
- Müller-Michaels, Harro. 2009. *Grundkurs Lehramt Deutsch*. Stuttgart: Klett Lerntraining.
- Müller-Michaels, Harro. 2005. „Literaturkritik in didaktischer Absicht“. In *Literaturwissenschaft als kritische Wissenschaft*, hrsg. von Klein Michael– Sieglinde Klettenhammer, 167 – 179. Wien: Lit. Verlag.
- Müller-Michaels, Harro. 2014. „Fremde Blicke – Literatur von Eingewanderten“. *German as a foreign language*, 2: 79 – 94 (*Literaturdidaktik heute- Neue Konzepte für den muttersprachlichen und DAF-Unterricht*, hrsg. von Anica Betz – Hanna Kröger-Bidlo).
- Neuhaus, Stefan. 2002. *Revision des literarischen Kanons*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Pfäfflin, Sabine. 2010. *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Rippl, Gabriele – Simone Winko, hrsg. 2013. *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Stuttgart: Metzler.

## **A canon for general education: literary evaluation for didactic purposes**

---

Canon. Literary evaluation. Literary didactics. General education and culture (Bildung). Thought-images (Denkbilder). Curriculum of literary works. Context formation normativity/normative theories.

During the last twenty years canon has been taken as a register of literature for the interested public as well as professional readers. It is a challenge, therefore, to revive the initial meaning of canon as obligatory reading for the general education of the next generation. The article starts with a brief outline of the major positions of research in the humanities on the issue of literary evaluation and the controversy about normative and descriptive theories. Both are connected with the key purpose of general education in secondary schools. The great variety of aims provides arguments for choosing works of literature in the light of didactic intentions. The article then focuses on the description of teaching sequences including decisions for the selection of concrete literary works, e.g. novels by Uwe Timm (2003) and Melinda Nadj Abonji (2010). Conducted in three consecutive steps with altogether eight criteria, such canon decisions become plausible in theory as well as practicable in educational contexts: Literary Evaluation (e.g. polyvalence, self-reference), Didactic Justification (e.g. exemplarity, potentiality of significance) and Context Formation (e.g. by motif or literary form). Especially complex literary texts with their inherent thought-images (Denkbilder) give rise to an unlimited process of interpretation, enabling young readers to widen their knowledge and broaden their competence.

---

Prof. em. Dr. phil. Harro Müller-Michaels  
 Ruhr-Universität Bochum Germanistisches Institut  
 44801 Bochum  
 Deutschland  
 harro.mueller-michaels@rub.de