

Dieter Wrobel

Vergessene Texte der Moderne

Wiederentdeckungen für den Literaturunterricht

Waldemar Bonsels
Carl Sternheim
Gustav Meyrink
Felix Salten
Rahel Sanzara
Leonhard Frank
Alex Wedding
Gabriele Tergit
Marieluise Fleißer
Friedrich Wolf
Lisa Tetzner
Ernst Kreuder
Anna Maria Jokl
Veza Canetti

Dieter Wrobel

Vergessene Texte der Moderne

Wiederentdeckungen
für den Literaturunterricht

 Wissenschaftlicher Verlag Trier

Wrobel, Dieter: Vergessene Texte der Moderne.
Wiederentdeckungen für den Literaturunterricht / Dieter Wrobel.-
Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2010
ISBN 978-3-86821-210-5

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2010
ISBN 978-3-86821-210-5

Alle Rechte vorbehalten
Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier
Bergstraße 27, 54295 Trier
Postfach 4005, 54230 Trier
Tel.: (0651) 41503 / 9943344, Fax: 41504
Internet: <http://www.wvttrier.de>
E-Mail: wvt@wvttrier.de

Vorwort

Dass literarische Texte, Autorinnen und Autoren im Laufe von Jahrzehnten vergessen werden und allenfalls noch Spezialisten bekannt sind, ist wenig verwunderlich; Gründe hierfür gibt es viele. Je literatur- und textferner diese Gründe sind, desto eher lohnt ein prüfender Blick, der manche Wiederentdeckung zu Tage fördert und zur Infragestellung auch des schulischen Textkanons führt. Insbesondere im Literaturunterricht soll(t)en neben den kanonisierten Texten auch solche gelesen werden, anhand derer Kanonbildung bzw. Kanonausschlüsse mitthematisiert werden können. Denn der Literaturunterricht dient auch dazu, die Tradierung eines Kanons zu hinterfragen und die Bedingungen seines Zustandekommens zu reflektieren.

In diesem Buch werden 14 Autorinnen und Autoren, 14 vergessene Texte vorgestellt – in doppelter Absicht: Zum einen soll mit der Rekonstruktion von Lebens- und Werkgeschichten verdeutlicht werden, welche historischen Wendepunkte das Vergessen befördert haben. Zum anderen sollen die Texte nicht nur entdeckt, sondern vorgestellt, im Auszug zugänglich gemacht und dann vor allem didaktisch kommentiert werden. So werden Anschlussstellen der vergessenen Texte an Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer markiert und Vorschläge sowie Unterrichtsszenarien gezeigt, mit denen die vergessenen Texte auch im aktuellen Literaturunterricht einen Platz beanspruchen können – und zwar durch alle Schulstufen und Schulformen.

Sicher ist die Auswahl der vergessenen Texte ein gutes Stück weit subjektiv. Dennoch liegen ihr Kriterien zugrunde: Verschiedene Jahrzehnte sollen abgedeckt, Autorinnen und Autoren repräsentiert, unterschiedliche literarische Genres berücksichtigt werden, die Texte sollen heute noch bzw. wieder verfügbar sein und schließlich sollen die Texte insofern schul- und unterrichtskompatibel sein, dass mit ihnen zentrale Lernziele des Literaturunterrichts erreicht werden können.

Die hier vorliegenden Text(wieder)entdeckungen sind zwischen 2005 und 2009 in der Zeitschrift *Literatur im Unterricht* (LiU) erschienen. Für diese Publikation sind die Beiträge runderneuert, in Form und Format revidiert und dem aktuellen Forschungsstand angepasst worden. Zu danken ist dem LiU-Gründungsherausgeber Reinhard Wilczek für die Idee, den vergessenen Texten eine feste Rubrik einzuräumen, zu danken ist den aktuellen LiU-Herausgebern Anja Ballis und Klaus Maiwald für die Fortsetzung dieses in der didaktischen Zeitschriftenlandschaft einmaligen Unterfangens, zu danken ist dem Verleger Erwin Otto (WVT), der das LiU-Projekt ebenso wohlwollend begleitet hat, wie er die vorliegende Publikation aktiv unterstützt hat, zu danken ist Markus Nußbaum (WVT) für die technische Betreuung des Bandes und zu danken ist Corinna Ross-Homberg für die kritische Durchsicht des Manuskripts.

Die Anordnung der Kapitel folgt nicht den Entstehungsdaten der Texte, sondern der Chronologie der Erstveröffentlichung und damit der öffentlichen Wahrnehmbarkeit und den Kontexten ihrer Rezeption bzw. ihres Vergessens.

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1	Kanonbildung als Prozess und Problem Kanon als Lerngegenstand	1
Kapitel 2	Waldemar Bonsels: <i>Die Biene Maja und ihre Abenteuer</i> Lektüre für Kinderzimmer und Schützengräben	17
Kapitel 3	Carl Sternheim: <i>Der Snob</i> Spott und Ironie gegen die „Plüschezit“	33
Kapitel 4	Gustav Meyrink: <i>Der Golem</i> Zwischen Traum und Wissen, zwischen Vision und Realität	49
Kapitel 5	Felix Salten: <i>Bambi. Eine Lebensgeschichte aus dem Walde</i> Die niedliche, brutale Welt der Rehe	65
Kapitel 6	Rahel Sanzara: <i>Das verlorene Kind</i> „Geschichte von guten Menschen, die Furchtbares erleben“	81
Kapitel 7	Leonhard Frank: <i>Karl und Anna</i> Von der Möglichkeit und Unmöglichkeit der Liebe in Zeiten des Kriegs	97
Kapitel 8	Alex Wedding: <i>Ede und Unku</i> Berliner Kindheit um 1930 – an den Rändern der Gesellschaft	113
Kapitel 9	Gabriele Tergit: <i>Käsebier erobert den Kurfürstendamm</i> Vom Versagen der Medien am Ende der Weimarer Zeit	129
Kapitel 10	Marieluise Fleißer: <i>Eine Zierde für den Verein.</i> <i>Roman vom Rauchen, Sporteln, Lieben und Verkaufen</i> Von Verlierern in Geschäft, Sport und der Liebe	145
Kapitel 11	Friedrich Wolf: <i>Professor Mamlock</i> Eine frühe und deutliche Warnung vor dem Faschismus	161

Kapitel 12	Lisa Tetzner: <i>Die Kinder aus Nr. 67</i> (<i>Erwin und Paul / Das Mädchen aus dem Vorderhaus</i>) Dilemmageschichten aus dem Vorkriegs-Berlin	177
Kapitel 13	Ernst Kreuder: <i>Die Gesellschaft vom Dachboden</i> Literatur zwischen Kriegsende und „Stunde Null“	193
Kapitel 14	Anna Maria Jokl: <i>Die Perlmutterfarbe</i> Wie aus Schülern Marionetten werden	209
Kapitel 15	Veza Canetti: <i>Die gelbe Straße</i> Ein Schatten-Roman über Schatten-Existenzen	225
	Abbildungsnachweis	241

Kanonbildung als Prozess und Problem

Kanon als Lerngegenstand

Konjunktur des Kanons

Kulturen legen das, was sie für identitätsstiftend und besonders bewahrenswert erachten, in ihren Kanones nieder. Was verrät daher der Kanon über die Gesellschaft, für die er identitätsprägend wirkt bzw. die in ihm ihr ‚Wertvollstes‘ niederlegt [...]? (Ehrlich / Schildt / Specht 2007, 13)

Hieran schließen sich Folgefragen an: Wie vollzieht sich der Prozess der Kanonbildung? Wer bzw. welche gesellschaftlichen oder/und kulturellen Institutionen sind an diesem Prozess beteiligt? Wie statisch oder dynamisch bzw. wie revisionsfähig sind Kanones? Nach welchen Kriterien wird der Beitrag zur Identitätsstiftung ermittelt, ausgehandelt und tradiert? Wie ist das Verweisungsverhältnis zwischen Gesellschaft oder Kultur auf der einen und Kanon auf der anderen Seite situiert? Solche Fragen deuten an, dass die Kanonbildung ein hoch komplexer Aushandlungsprozess mit vielen Beteiligten und unterschiedlichen Interessen ist. Sie zielen ins Zentrum des Konstrukts Kanon selbst – und sind mit Blick auf die literaturwissenschaftlichen Aspekte der Kanonbildung und Kanonforschung diskutiert worden (vgl. exempl. Winko 1996, von Heydebrand 1998, Kaiser / Matuschek 2001, Arnold 2002, in didaktischer Perspektive Kochan 1990 und jüngst Hofmann / Hamann 2009 sowie mit Blick auf die Institution Universität Stuck 2004). Dabei hat sich – so verdeutlichen programmatische Äußerungen – ein kulturwissenschaftlicher Zugriff dem literaturwissenschaftlichen gegenüber tendenziell durchgesetzt (vgl. Assmann 1998, 49).

Indes steht diese Anschlussfrage noch weitgehend aus: Was verraten eigentlich die nicht-kanonisierten Texte, die Kanonexklusionen über die Gesellschaft? Diese Frage ist vor allem in didaktischer Hinsicht relevant. Denn wenn hier in kanonrevidierender Absicht argumentiert wird, so geht es zumeist darum, die Kanonfähigkeit aktueller Texte (oder bislang nicht schulisch goutierter Genres) zu prüfen. Texte, die schon länger aus dem Kanon herausgefallen oder Gegenstände von mehr oder weniger gelenkten Kanonausschlüssen geworden sind, werden in solchen Zusammenhängen kaum mitgedacht oder erinnert.

Neben dem wissenschaftlichen und damit eher exklusiven Diskurs hat sich zunehmend „ein großes gesellschaftliches Interesse an Konsensbildung in kulturellen Angelegenheiten“ (Ehrlich / Schildt / Specht 2007, 7) herausgebildet. Für die zurückliegenden Jahrzehnte drängt sich dabei der Eindruck auf, dass vor allem Medien und Medienakteure die Kanondebatte(n) getragen haben – diese geraten so zusehends selbst zum „Medienereignis“ (vgl. Poltermann 1995). Überregionale Zeitungen publizieren Kanonvorschläge, versehen die Notate ihrer Listen mit Hochwertbegriffen wie „die Besten“ oder „die Wichtigsten“ und reklamieren mit solchen Superlativen eine normative Bedeutung für die Selektionsergebnisse. Der Buchmarkt zieht mit und nach:

Mittlerweile sind derartige Kanones auch für literarische Genres verfügbar (z. B. Süddeutsche Zeitung: *Bibliothek der Weltliteratur*, *Junge Bibliothek* u. a.); einheitliche Cover-Designs unterstreichen den Anspruch der Corporate (Canon) Identity.

Der Kanon schulischer Lektüre stellt einen Sonderfall dar: Hier treffen von der einen Seite administrativ-bildungspolitische Vorgaben und ihre Diskurse sowie von der anderen Seite die Anschlussorientierung an die Kanondebatte(n) aufeinander. Dabei scheinen mit Blick auf den Literaturunterricht die Dinge einfacher zu liegen. Nach der Verabschiedung des verbindlichen Lektürekansons im Zuge der Post-68er-Umbrüche verzichteten die meisten Bundesländer nach wie vor auf einen festen Kanon im Sinne einer Lektüreobligatorik. Aber im Anschluss an jüngere bildungspolitische Debatten ist eine Entwicklung festzustellen, durch die quasi durch die Hintertür mindestens für die gymnasiale Oberstufe heimliche Kanones installiert werden. Im Zusammenhang mit Standardisierung und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen ist in nahezu allen Bundesländern das Zentralabitur eingeführt worden, in dessen Folge nun mehr oder weniger umfangreiche Listen mit obligatorischen Texten die Lektüreauswahl für den Unterricht dominieren. Ein Grundproblem des Kanons kehrt damit in die Schule zurück: Es ist nicht Gegenstand einer öffentlich geführten oder öffentlich transparenten Debatte, welche Kriterien die jeweiligen Textauswahlen geleitet haben. Faktisch führt dies zu einer Versechzehnfachung der schulischen Kanonfragen, da jedes Bundesland mit Verweis auf die Kultushoheit diese Dinge selbst regelt. Für die Sekundarstufe I ist Ähnliches festzustellen. Mit der Etablierung von Vergleichs- oder Parallelarbeiten wird es immer öfter erforderlich, Lektüreauswahlentscheidungen zu synchronisieren – und so im Kleinen Haus-Kanones zu installieren.

Angesichts dieser Entwicklungen müssen Lehrende nachdrücklich ermutigt werden, neben den vorgegebenen bzw. festgelegten Texten gerade die Spiel- und Freiräume aufzusuchen und hier ihren Schülerinnen und Schülern bevorzugt nicht-kanonisierte Literatur vorzustellen. Außerdem ist es eine Aufgabe des Unterrichts, die Kanonisierungsprozesse und -probleme zu thematisieren und Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass Lektüreauswahl und -kanon immer das Ergebnis von zeit- und kontextabhängigen Aushandlungsprozessen sind. Hierzu können besonders die „Vergessenen Texte“ einen Beitrag leisten, denn an ihnen kann erarbeitet werden, unter welchen Bedingungen ein literarischer Text aus dem Kanon ausgeschlossen wird.

Kanonisierung: Ein Beispiel verdeutlicht Grundsätzliches

Erhellend sind z. B. die Kanonisierungsaktivitäten der Wochenzeitung *Die Zeit*, die exemplarisch die öffentlich wirksamen Mechanismen und auch die Konfliktfelder von Kanonbildungsprozessen zeigen. Zwischen 1978 und 1980 ist dort zunächst eine *Bibliothek der 100 Bücher* zusammengestellt worden, die nichts weniger war als der ambitionierte Versuch, einen Kanon der Weltliteratur zu formulieren. Dem folgte dann 1983/84 die *Bibliothek der 100 Sachbücher* und schließlich 2002/2003 eine eigene *Schülerbibliothek* mit immerhin noch 50 literarischen Titeln, die ein Abiturient am

Ende seiner Schulzeit gelesen haben sollte. Und als die Kanondebatte zwischenzeitlich zu erlahmen drohte, hat *Zeit*-Redakteur Ulrich Greiner 1997 mit der Frage „Brauchen wir einen neuen Literatur-Kanon?“ nachgelegt und die Diskussion wieder belebt. Erhellend ist an diesem Exempel gleich mehreres, das in Grundzügen die Krux jeder Kanonisierung und Kanondebatte deutlich werden lässt:

1. Ausdehnung und Ausweitung: Ausgehend von (Welt-)Literatur ist der Kanonisierungsprozess auf Sachbücher erweitert worden. Dies kann als Reflex auf die zunehmende Komplexität des Sachwissens verstanden werden; hierin zeigt sich dann der Anspruch eines (jeden) Kanons, Ordnung in der Unübersichtlichkeit und Orientierung in der Vielfalt stiften zu wollen. Indem sowohl Literatur wie Sachwissen auf je 100 Bücher reduziert werden, ist eine Rückführung auf das Fundamentale vorgenommen: Der Kanon ist Wegweiser durch das Dickicht der Texte und des Wissens. Mindestens implizit wird hierbei mitkommuniziert, dass es (immer noch) möglich ist, der explosionsartigen Vermehrung von Literatur und Wissen zum Trotz, sich ein Fundament anzueignen und auf dessen Basis informiert an Diskursen von Kultur und Wissenschaft teilzunehmen. Ob das tatsächlich funktioniert, ob Kanonbildung gewissermaßen als operative Handlungsanweisung zum Allgemeingelehrtentum verstanden werden kann, ist einigermaßen in Frage zu stellen. Daneben wird nicht ganz so implizit auf den Bildungsbegriff referiert. Der Kanon ist in diesem Sinne ein Kondensat dessen, was der Gebildete, der an Bildung Teilhabende kennt bzw. kennen soll. Spätestens hier wird der Kanon zum Demarkationsinstrument, mit dem zwischen Bildung und Nicht-Bildung unterschieden wird. Doch auch dies greift zu kurz, denn Bildung ist mehr und anderes als die Kenntnis solcher Texte, die auf den „Best-of-Listen“ verzeichnet sind. Eine seriösere Funktion derartiger Kanonvorschläge liegt im Sinne von Aleida und Jan Assmann darin, dass ein Kanon dasjenige versammelt, an das erinnert werden soll (vgl. Assmann / Assmann 1987), das mithin im Gedächtnis behalten werden soll.

2. Bildung und Schule: Insofern ist das Vorgehen der *Zeit* konsequent, Kanones nicht allein vom Gegenstand (Weltliteratur, Sachwissen) her zu formulieren, sondern im Folgenden auch die Zielgruppe (Abiturienten) in den Blick zu nehmen. Damit kommt die Schule als Vermittlungsinstanz nicht nur von Bildung in einem fachspezifischen und lehrplanorientierten Sinn ins Spiel, sondern sie wird als Einrichtung gesehen, in der eine nachfolgende Generation an die Gedächtnisbestände herangeführt, in diese eingewiesen und insoweit sowohl mit Bildung als auch mit Wissen ausgestattet wird. Problematisch ist freilich die Ausrichtung am höchstmöglichen schulischen Abschluss, dem Abitur, denn eine bildungspolitisch spannende Diskussion darüber, wie denn ein Kanon für Absolventen von Real- oder Hauptschulen aussehen könnte, wird nicht geführt.

3. Auswahl: Im Falle der *Zeit*-Kanonlisten oblag die Auswahl der Titel einer Jury. Damit wird dem Unternehmen zwar der privatistische Anschein genommen, der notwendig etwa bei Kanonvorschlägen von Einzelpersonen (z. B. aus der Literaturkritik) ins Spiel kommt. Gleichwohl zeigt sich hierin das Legitimitätsproblem eines jeden Kanons. Zum einen ist zwar Expertise eine unabdingbare Voraussetzung zur Beteili-

gung an Kanonauswahldebatten, gleichzeitig reduziert die ebenso notwendige Beschränkung auf einen Expertenkreis die Anzahl der Einflussnahmen. Im Sinne von Assmann / Assmann kommt hier „Zensur“ ins Spiel (vgl. Assmann / Assmann 1987), jene institutionellen bzw. institutionalisierten Türsteher, die darüber wachen, welche Texte kanonfähig sind – und welche Texte aus dem Kanon ausgeschlossen sind, werden oder bleiben. Aber jeder Experte hat nun auch eine eigene kanonbezogene Sozialisation durchlaufen, ist (z. B. in der Schule) mit den Kanontscheidungen vorhergehender Expertengenerationen konfrontiert, ist an deren Kanones entlang ausgebildet worden. Dies ist insofern relevant, weil sich hier eine Problematik von Kanonrevisionen zeigt. So sind viele Texte, die während der nationalsozialistischen Kanonisierung (Stichwort: Bücherverbrennung) aus dem Kanon ausgeschlossen worden sind, später nicht wieder re-installiert worden und sind faktisch nachhaltig nicht nur aus dem zeitgenössischen Kanon ausgeschlossen worden, sondern damit auch für mögliche Kanonrevisionen nicht mehr oder allenfalls beschränkt verfügbar. Hier wird deutlich, dass Zensur mit Blick auf Kanonbildungsprozesse ausgesprochen lang anhaltende Wirkungen entfalten kann und dass einmal getroffene Kanonisierungsprozesse kaum mehr einholbar sind.

4. Rezeption, Wirkung und Wahrnehmung: Der Erfolg solcher Kanones ist nennenswert: Dies gilt hinsichtlich der Nachfrage durch Leser, immerhin ist z. B. der gesammelte Nachdruck der Textvorstellungen für die *Bibliothek der 100 Bücher* 2009, also knapp drei Jahrzehnte nach der Erstveröffentlichung, in der 13. Auflage erschienen (Raddatz 2009). Aber auch darüber hinaus verzeichnen alle möglichen Kanonisierungen erhebliche Erfolge beim Publikum und werden fleißig rezipiert und diskutiert, so die Vorschläge von Dietrich Schwanitz (*Bildung. Alles was man wissen muß*, 1999, 10. Auflage 2002), Christiane Zschirnt (*Alles, was man lesen muss*, 2002), Marcel Reich-Ranicki (*Der Kanon. Die deutsche Literatur. Gedichte, Dramen, Erzählungen, Romane*, 2002-2005) oder von Harold Bloom (*The Western Canon. The Books and Schools of the Ages*, 1995) und ähnliche Bestseller. Offensichtlich treffen solche Orientierungsangebote den Nerv der Zeit, haben die Kanones insofern Konjunktur, weil sie die mitunter mühsame Auswahlentscheidung abnehmen und weil sie mit dem Anspruch einer Autorität daherkommen. Insofern wächst Kanones die Funktion der Konsensstiftung zu: Sie werden durch die Rezipienten in ihrer historischen Faktizität als Konsens eines vorangegangenen Auswahlprozesses durch Sachverständige wahrgenommen und bewertet. Bemerkenswert ist daran, dass die Konjunktur der Kanones zu einem Zeitpunkt (wieder) aufgekommen ist, als die Postulate der Postmoderne zum Gemeingut geworden waren: Etwa die Rede von der Überwindung der Grenzen von U- und E-Kultur, die nicht nur im Feuilleton zu häufig als Beliebigkeit fehlverstanden worden ist, scheint ein gegenläufiges Bedürfnis nach Stabilität auf immer unsicherer werdendem Terrain zur Folge zu haben. Vielleicht noch mehr: Zu einer Zeit, in der Hybridisierung und kulturelle Globalisierung zur alltagskulturellen Realität wurde, befriedigt ein Kanon den Wunsch nach Sicherheit, Orientierung und Begrenzung von Überforderung angesichts des Vielen und des Polyphonen.

Ressourcen und Selektionen

Jeder Kanon muss, um als solcher funktionieren zu können, knapp und überschaubar sein. Dies erfordert Auswahlentscheidungen, gleich, ob ein Kanon für die Literatur der Aufklärung, des 20. Jahrhunderts, der deutschsprachigen Literatur der Neuzeit oder für die im Literaturunterricht zu behandelnden Texte aufgestellt wird. Solche Selektion hat zur Folge, dass die als kanonisch geltenden Texte an prominenter Stelle des Gedächtnisses positioniert werden, während die nicht-kanonisierten Texte sukzessive aus der Wahrnehmung verschwinden, einer breiten Öffentlichkeit immer weniger sagen – und auch auf dem Buchmarkt weniger bis gar nicht mehr präsent sind. Für die Schule kommt das Diktum einer knappen Ressource hinzu: Auch die Bildungs- bzw. Unterrichtszeit ist limitiert, so dass die Auswahl der im Unterricht behandelten literarischen Texte in mehrfacher Hinsicht Selektionsprozesse durchlaufen muss. Im Unterricht behandelte Literatur muss exemplarische Relevanz für Aspekte des Literatursystems aufweisen. Das heißt, dass Texte in formaler und/oder inhaltlicher Perspektive eine gewisse Stellvertreterschaft oder einen Modellfallcharakter besitzen sollen. Hierbei orientieren sich Auswahlentscheidungen nicht nur an literaturwissenschaftlichen Positionen; daneben ist eine Selbstreproduktion früherer Kanonentscheidungen wirksam, denn Texte, die bereits eine „positive Kanonprüfung“ durchlaufen haben und zum festen Inventar des Literaturunterrichts zählen, weisen eine hohe Beharrungskraft auf.

Neben solchen eher sachorientierten Auswahlaspekten sind didaktische Begründungen zu nennen. Hierunter fällt vor allem die Eignung eines literarischen Textes als Lerngegenstand. Ein Text ist dann für den Unterricht ertragreich, wenn erstens die Rezeptionshürden, d. h. das Maß der sprachlichen und inhaltlichen Fremdheit so einzuschätzen ist, dass Schülerinnen und Schüler einerseits Zugänge zum Text finden können, dass dabei aber dennoch ein gewisses Alteritätspotenzial vorhanden ist. Zweitens sind Inhalt und Thema des Textes zu berücksichtigen, denn ein literarischer Text wird hinsichtlich des didaktischen Potenzials umso höher einzuschätzen sein, je eher Schülerinnen und Schüler das behandelte Thema als relevant für den eigenen Lebenszusammenhang wahrnehmen können. Ein literarischer Text sollte drittens ein Nachdenken z. B. über anthropologische Grundfragen ermöglichen und erwarten lassen. Je mehr Lesarten ein Text ermöglicht, je mehr er zur Reflexion und Kommunikation auffordert, desto eher wird er für den Literaturunterricht interessant sein.

Dies führt zu einer virulenten didaktischen Debatte: Die knappe Ressource Bildungszeit, durch die Verkürzung der Schuljahre bis zum Abitur nochmals reduziert, ist nicht nur mit klassischer Schullektüre zu füllen, sondern Gegenwartsliteratur und Medien (z. B. Film) sollen ebenfalls berücksichtigt werden. Dies macht die Formulierung neuer Prioritäten für schulische Kanonisierung von Texten erforderlich, die neben den übergeordneten Funktionen des Kanons (Stichwort: Erinnerungskultur und Gedächtnisbildung) neue Entscheidungsfragen aufwerfen. Hier zeigt sich nun der dynamische Aspekt einer Kanondiskussion, denn es kommen neu gestellte und neu zu beantwortende Fragen auf: die Frage nach dem Verhältnis schulischer Klassiker zu Gegenwartsliteratur, die Frage nach dem Verhältnis einzelner Textsorten und Genres, die Frage

nach dem Verhältnis unterschiedlicher Medien, die Frage nach der Berücksichtigung aktueller thematischer Akzente bei der Auswahl literarischer Texte (z. B. Wendeliteratur, interkulturelle Literatur), die Frage nach den Lernperspektiven (z. B. literarisches Lernen, historisches Lernen) u. a. m. Auch fließen hier gesellschaftspolitische Großwetterlagen ein, so ist etwa die Frage alles andere als entschieden, ob Literatur der DDR als Anachronismus ausgeschlossen oder gerade als Dokument einer konkreten literarischen, literaturpolitischen und historischen Situation kanonfähig bleiben soll. – Dies alles gilt vor dem Hintergrund, dass die Zahl der literarischen Texte, die Schülerinnen und Schüler in der Schule behandeln, begrenzt ist und bleibt.

Eine weitere Ebene betrifft historische Entwicklungsprozesse des Kanons, die Werthaltungen sichtbar machen. So ist es in historischer Perspektive keineswegs selbstverständlich, dass Kinder- und Jugendliteratur oder belletristische Texte als legitimer Gegenstand des Literaturunterrichts an Schulen eingestuft werden. Im Gegenteil: Wellenartig hat es heftig geführte Ausschlussdebatten gegeben. So ist im ausgehenden 18. Jahrhundert die Lektüre von Unterhaltungsliteratur unter dem Schlagwort der „Lesesucht“ geradezu als gefährlich angesehen worden. Immer wieder ist die Argumentationsfigur des „guten Buches“ genutzt worden, die mal mehr, mal weniger explizit verwendet wird und hinter der nicht selten ein bewahrpädagogischer Diskurs offenbar wird. Dabei ist diese Argumentationsfigur exzessiv flexibel für ideologische Vereinnahmungen; sämtliche denkbare ideologische Kontexte kennen und nutzen sie, wenn es darum geht, erwünschte Schullektüre von unerwünschter zu unterscheiden, mithin als einen Kanon zu formulieren und zu begründen. Und dass solche Versuche, Einfluss auf die Schullektüre zu gewinnen, keinesfalls folgenlos geblieben sind, zeigt exemplarisch das „Gesetz zum Schutz der Jugend vor Schund- und Schmutzliteratur“ von 1926. (Literatur-)Pädagogische wie ideologisch motivierte Vorläufer dieses Rechtstextes haben ganz selbstverständlich mit „dem guten Buch“ argumentiert, ohne die implizite Wertung auch nur zu thematisieren. Erst im Anschluss an Anna Krüger ist Kinder- und Jugendliteratur ab Mitte der 1960er Jahre als Schullektüre hoffähig geworden (vgl. Krüger 1963).

Die Dynamik solcher Kanonbildungsprozesse betrifft nicht die inhaltliche Ebene allein, auch die Akteure verändern sich. Im genannten Fall treffen sich pädagogische und weltanschauliche Interessen und finden einen juristischen Bezugsrahmen, um implizite Kanonentscheidungen vorzunehmen. Ein aktuelles Beispiel hierfür ist die Debatte um einen Filmkanon. Dass Filme (nicht nur Literaturverfilmungen) relevante Unterrichtsgegenstände des Literaturunterrichts sind, ist im fachdidaktischen Diskurs inzwischen unumstritten. Aber die Auswahl von geeigneten Filmen war zumeist eine eher zufällige Entscheidung von Lehrkräften, gestützt auf eigene Kenntnisse und das zur Verfügung stehende Angebot von Lehr- und Lernmitteln. Eine solide Krierendiskussion ersetzt dies freilich nicht. Diese ist von einem außerschulischen und auch außerdidaktischen Akteur in die Debatte eingebracht worden. Die Bundeszentrale für politische Bildung hat 2003 einen Filmkanon vorgelegt (Holighaus 2005), der 35 Filme umfasst vom Stummfilm bis zum Gegenwartsfilm. 19 Experten aus Filmbranche