

In der Reihe „Romane im Unterricht“ sind bereits zwei Bände erschienen: „Lektürevorschläge für die Primarstufe“ (1999) und „Lektürevorschläge für die Sekundarstufe I“ (1998).

Die im vorliegenden Band gemachten Vorschläge sind an Studierende und Lehrende gerichtet, die auf der Suche sind nach motivierenden Texten für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II. Es handelt sich um zeitgenössische Romane der deutschen und internationalen Literatur, die noch keinen kanonischen Rang besitzen, ihn vielleicht auch nicht erlangen werden. Sie haben jedoch durchweg in der professionellen und nicht-professionellen Rezeption besondere Aufmerksamkeit gefunden und erfuhren in einem Kolloquium „Literatur und Schule“ an der Universität Frankfurt/M. unter ästhetischem, thematischem und didaktischem Aspekt breite Zustimmung.

Die Lektürevorschläge und die didaktisch-methodischen Überlegungen sind Arbeitsergebnisse eines Projekts, in dem Lehrende an Schule und Hochschule zusammenarbeiten. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Frage, wie die Schule das literarische Lesen in der Freizeit und über die Schulzeit hinaus als eine nach wie vor wichtige Form kultureller Praxis fördern kann. Wie lässt sich die Verschulung von Literatur so weit reduzieren, dass Literaturunterricht und Freizeitlektüre als korrespondierende Bereiche erfahren werden und nicht als getrennte Welten?

Sekundarstufe II

Romane im Unterricht

Valentin Merkelbach (Hrsg.)



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

netzwerk
lernen

www.netzwerk-lernen.de



netzwerk
lernen

Außenumschlag U4 + Rücken

zur Vollversion

Vorwort

Epische Langformen im Unterricht zu lesen ist in der Didaktik, mit Blick auf die wachsende Bedeutung der Kinder- und Jugendliteratur, unstrittig. In der täglichen Praxis jedoch ist die Lektüre solcher Texte, weil sie verbunden ist mit einem hohen zeitlichen und methodischen Aufwand, immer noch eher selten. Das gilt für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I, weniger für die Oberstufe, wo noch einmal zwischen Grund- und Leistungskurs zu differenzieren ist. Auf den Literaturunterricht insgesamt gesehen dominieren nach wie vor die im 45-Minuten-Takt leichter zu handhabenden Kurzformen (epische Kurzprosa, Gedichte), die jedoch im Leseverhalten außerhalb der Schule nur eine marginale Rolle spielen.

Es gab Stimmen, die davor warnten, an diesem Zustand etwas zu ändern. Insbesondere Literaturpädagogen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur befürchteten, daß eine stärkere Einbeziehung von Kinder- und Jugendromanen in den Literaturunterricht für diese Texte ähnliche Auswirkungen haben könnte wie für die Roman-Klassiker, die in der Sekundarstufe II gelesen werden. Wer hat noch positive Erinnerungen an Max Frischs „Homo faber“ oder gar an historisch weiter zurückliegende Texte des klassischen Kanons oder ist in späteren Jahren zu einer Zweitlektüre motiviert, wenn er sich über Wochen in einem intensiven Behandlungsunterricht mit einem Text hat beschäftigen müssen? Solche klassischen Texte werden ja auch nicht primär ausgewählt, weil sie eine besondere Problematik oder Aktualität für Jugendliche oder junge Erwachsene haben. Sie genießen als herausragende Dokumente der literarischen Tradition eine hohe Wertschätzung im öffentlich-literarischen Diskurs, und diese Wertschätzung soll auch Heranwachsenden vermittelt werden.

Mag die Gefahr der Verfrühung und Überforderung bei der Auswahl von Kinder- und Jugendromanen auch geringer sein als bei der Auswahl von Romanen des klassischen Kanons, so stellt sich doch generell die Frage: Fehlt der Literaturdidaktik mit ihrem an der Literaturwissenschaft orientierten Interesse am Text und an der literarischen Tradition nicht immer noch der Wille, mit der gleichen Hartnäckigkeit dieses textanalytische und historische Interesse mit den Bedürfnissen der Lesenden, mit einer zu entwickelnden und zu stabilisierenden Lesemotivation, in Einklang zu bringen?

Der Erörterung der Frage nach einer gleichmaßen text- und leserorientierten Literaturdidaktik verdankt die vorliegende Arbeit ihr wichtigstes Motiv. Die Arbeitsergebnisse resultieren aus einem Projekt zum Thema „Epische Langformen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene“ an der Universität Frankfurt. Das Projekt ist angebunden an ein Kolloquium „Literatur und Schule“, an dem neben den Mitgliedern der Projektgruppe Deutsch-Studierende und Deutsch-Lehrende teilnehmen. Es geht um folgende Fragen:

- Wie kann Schule das literarische Lesen in der Freizeit und über die Schulzeit hinaus als eine nach wie vor wichtige, weil selbstreflexive Form kultureller Praxis fördern?
- Wie können Lehrende von ihren SchülerInnen auch als Lesende und Belesene wahrgenommen werden, die für Literaturberatung (Lesetips) in Betracht kommen?
- Wie kann Literaturunterricht der Ort sein, an dem der für die Lesentwicklung wichtige Austausch von Leseerfahrungen, das literarische Gespräch, gelernt wird?
- Wie ist Verschulung von Literatur so weit zu reduzieren, dass Literaturunterricht und Freizeitlektüre von Lernenden als korrespondierende Bereiche erlebt werden und nicht als getrennte Welten?

Die zwei einleitenden Beiträge des Buches zur Didaktik und zur Methodik epischer Langformen erörtern die oben genannten Fragen auf einer allgemeinen Ebene der literaturdidaktischen Diskussion.

Die Lektürevorschläge, von Projektmitgliedern namentlich gezeichnet, sind zugleich Resultate der gemeinsamen Arbeit in Projekt und Kolloquium und in folgendem Verfahren entwickelt worden:

- Die Mitglieder der Projektgruppe verständigen sich für das Kolloquium auf eine Liste epischer Langformen, die als Lektüre für Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene geeignet erscheinen.
- Im Kolloquium wird in jeder Sitzung ein Text besprochen unter den beiden Aspekten: „literarische Qualität“ und „geeignet als Schul- oder Freizeitlektüre für ...“.
- Texte, die im Kolloquium Zustimmung erfahren, werden von Projektmitgliedern als Lektürevorschläge ausgearbeitet, und die Ausarbeitungen werden in der Projektgruppe redigiert.

Die Mitglieder der Projektgruppe, die am Institut für deutsche Sprache und Literatur I der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt arbeiten, sind:

- Eva Fischer, Lehrerin
- Valentin Merkelbach, Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
- Gisela Reuschling, Akademische Oberrätin
- Sabine Schindler-Schwalb, Lehrerin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin
- Barbara Seeliger, Lehrerin und Pädagogische Mitarbeiterin

Neben dem vorliegenden Band für die Sekundarstufe II sind zwei Bände mit Lektürevorschlägen bereits erschienen. 1998 ein Band für die Sekundarstufe I und 1999 ein Band für die Primarstufe.

Einleitung

VALENTIN MERKELBACH

Zur Didaktik epischer Langformen

1. Kanon versus Lektürefähigkeit

Wer Romanliteratur für die Sekundarstufe I oder die Primarstufe sucht und dafür im inzwischen reichen Angebot der Kinder- und Jugendliteratur fündig wird, bewegt sich in einem erst kurzzeitig lizenzierten literaturdidaktischen Feld (Merkelbach 1998, S. 3 ff.); wer Vorschläge für die Romanlektüre in der Sekundarstufe II machen will, gerät sofort in eine alte, immer wieder neu entfachte Debatte um den schulischen Literaturkanon, der die Romane enthält, die auf der gymnasialen Oberstufe gelesen werden sollen.

Wie hartnäckig in der Öffentlichkeit an diesem Kanon immer noch festgehalten wird und an dem, was unbedingt an klassischen Texten Abiturienten gelesen haben sollten, zeigt in schöner Einmütigkeit wieder einmal eine im Mai 1997 von Ulrich Greiner unter dem Titel „Bücher für das ganze Leben“ initiierte Debatte (Greiner 1997). Mit Feststellungen, die noch aus dem Kulturkampf um die Heitschen Rahmenrichtlinien stammen könnten wie „Die Schüler lesen im Deutschunterricht eher *Bild* als *Faust*“ oder „Als der Deutschunterricht in die Hände traditionsfeindlicher Didaktiker geriet, wurde der Kanon abgeschafft“, versucht Greiner den DeutschlehrerInnen ernsthaft ins Gewissen zu reden. Was nach wie vor zum Kanon gehöre, das zeige die ZEIT-Umfrage, sei doch „de facto unumstritten“. „Der Höhenkamm der großen Werke“ bestehe auch dann, wenn er zeitweise „im Nebel modischer Relativierung“ unsichtbar geworden sei. Nur lesen müsse man lernen und dazu bedürfe es „der Anleitung, der Verführung anhand der kanonischen Werke“. Wie die „Verführung“ vor sich gehen kann, beschreibt Greiner am klassischsten aller klassischen Texte: „Wer den *Faust* nicht mag, und welcher Schüler hat ihn je gemocht, muß die Chance erhalten, den eigenen Widerstand an ihm auszubilden.“

So sieht das didaktische Konzept aus, wonach Schülerinnen und Schüler „Bücher für das ganze Leben“ kennen lernen sollen. Dass Greiner an den Erfolg einer solchen Vogel-friss-oder-stirb-Methode selber nicht so recht glaubt, zeigt seine eher resignativ klingende Schlussbemerkung: „Wir besitzen unser Selbst nicht. In den Werken der Literatur weht es uns an. Manches stünde besser, wenn wir sie lösen und darüber sprechen.“ Auf diesem Niveau bewegen sich dann weitgehend die Beiträge der zum Kanon befragten „prominenten Zeitgenossen“, unter denen weder eine Deutschlehrerin noch ein Deutschdidaktiker zu Wort kommen.

Fünf Werke vom „Höhenkamm“ sollen von den Befragten jeweils genannt werden, die in der Schule unverzichtbar sind, also verbindlich gemacht werden sollten; denn: „Wo keine Verbindlichkeit mehr herrscht, gähnt die geschichtsvergessene Leere.“ (Greiner) Von den SchülerInnen ist in der ganzen Debatte nur am Rande die Rede. Hartmut von Hentig, der einzige Pädagoge unter den Befragten, empfiehlt denen, die einen Kanon für die Schule fordern, sich vorher ein paar Fragen zu stellen. Sein eigener Fragen-Katalog, mit dem er die ZEIT-Aufgabe löst und zugleich ad absurdum führt, beginnt:

- „1. Soll dieser Kanon für alle Schülerinnen und Schüler aller Schularten gleichermaßen gelten? Wenn nicht – warum nicht?
2. Was machen wir mit den ungewollten Nebenwirkungen? Schule und Zwang verderben gleichermaßen die Freude an ihrem Objekt. Und: 'Faust' oder 'Der Mann ohne Eigenschaften' oder 'Berlin, Alexanderplatz' oder die 'Duineser Elegien' – nicht für 17jährige geschrieben – werden zu falschen Zeiten gelesen. Und: Was man gelesen hat, hat man gelesen, basta!“ (ZEIT, 16.5.97, S. 51)

Adressaten-Probleme hat auch der Schriftsteller Peter Hacks, der nicht nur als Stückeschreiber bekannt ist, sondern wunderbare Geschichten und Gedichte für Kinder geschrieben hat. Hacks meint zu Greiners Anfrage:

„Der Kanon für Menschen ist nicht derselbe wie der Kanon für Abiturienten; (Fontanes unbestreitbar kanonischer 'Stechlin' beispielsweise ist Personen unter 30, 40, oft auch unter 30 nicht zumutbar). Wonach Sie, und leider ausdrücklich, forschen, ist der Pennälerkanon, der Kanon für Leute unter 20. 'Es geht', schreiben Sie, 'um den Deutschunterricht.' Ich meinerseits vermute, es geht um Deutschland.“ (ZEIT, 16.5.97, S. 51)

Noch einmal ist von den Schülerinnen und Schülern die Rede in einem die Kanon-Debatte insgesamt reflektierenden Beitrag des Literaturwissenschaftlers Manfred Schneider (ZEIT, 13.6.97, S. 49). Schneider weist auf Franz Kafkas feine Unterscheidung von „betrügen mit Betrug“ und „betrügen ohne Betrug“ hin. Ist für Kafka Literatur „betrügen ohne Betrug“, so ist für Schneider die ZEIT-Debatte ein Beispiel für „betrügen mit Betrug“. Dieser bestehe darin, „daß sich auf ein Alarmzeichen eines Redakteurs hin eine ganze Schar vermutlich kluger Leute die Maske besorgter Deutschlehrer aufsetze, „Betrug“ rufe und „ein falsches Spiel“ spiele, das da heiße: „Wir sind passionierte Leser, aber unsere Kinder nicht, Darum errichten wir einen Kanon.“

„Wann, um Gottes willen, hört der Deutschlehrer (das Bildungs-Über-Ich) in uns auf, das Ende der Literatur, das Ende der Kultur, das Ende des Geistes zu beschwören und den Schülern die Mission aufzutragen, wieder von vorn zu beginnen! Goethes Faust (28 Punkte) und Hölderlins Gedichte (9 Punkte) im Tornister, brechen wir wieder einmal auf, diesmal nicht gegen den Feind draußen, sondern gegen den Feind drinnen, mit dem man kein Literaturgespräch mehr führen kann, weil er so unzivilisiert ist wie einst der Gegner im Westen und Osten. Das Vaterland ist in Gefahr: Neunzig Prozent der Germanistik-Anfänger kennen den Faust nicht.“ Das reicht, um allen, die Text statt Werk sagen, den Krieg zu erklären. Aber, liebe Leute, habt ihr die Abiturienten denn betragt,

was sie kennen? Wißt ihr, woraus sich die mythische Welt der Achtzehnjährigen zusammensetzt? Welche Lieder, welche Bücher, welche Filme und Theaterstücke ihnen wichtig sind? Wißt ihr etwas darüber? Euer Kanon enthält schöne, großartige Werke; aber der Bankrott ist gerade das Kanonische des Kanons. Goethe, Kafka, Thomas Mann, Büchner, Brecht werden mit ihren prominenten Werken heruntergebetet, weil sie zum Kanon gehören. Ulrich Greiner will den Zufall der Schullektüren bekämpfen, um die literarische Überlieferung nicht abbrechen zu lassen, schon umschwärmen ihn lauter beflissene Bildungsimulanten, die den Kanon herunterbeten. Der Kanon ist nicht das, was man liest, sondern das, wovon man weiß, daß es gelesen werden sollte.“

Was Schneider pointiert formuliert, ist Thema eines Beitrags „Kanon zwischen Wunsch und Wirklichkeit“, mit dem Rüdiger Zymner zur Versächlichung der Diskussion beitragen will (Zymner 1996). Zymner stellt fest, dass wir nach wie vor zu wenig wissen „über Funktion und Bestand eines wirklich gültigen, also eines aktiven Kanons in unserer Gesellschaft (oder gar mehrerer solcher aktiver Kanones).“ Deshalb verlassen wir uns „auf das Urteil einiger weniger kompetenter Leser, die uns schon sagen, was wichtig ist“, mit bedenklichen Folgen in verschiedenen Bereichen, besonders aber für Universität und Schule, „wo selbst weiche Kanones zum Teil eines ‚circularis vitiosus‘“ werden könnten (Zymner 1996, S. 9f.).

„Man klagt über die vermeintliche Unbelesenheit und literarische Unbildung von Schülern und Studenten (denn sie kennen ja nicht die Texte, die man selbst für wichtig hält), man stellt daraufhin eine umfangreiche (und doch viel zu kurze ...) Leseliste mit empfehlendem Charakter zusammen, in der selbstverständlich nur Grundlegendes und Wichtigstes auftaucht – um dann auf der Basis des ‚weichen Kanons‘ feststellen zu müssen, daß die kanonischen Texte nicht bekannt sind, obwohl man sie doch jetzt irgendwie voraussetzen können müßte. Installiert wird dadurch die Kanondiskussion als ‚perpetuum mobile‘, bei dem sich Klagen über den allgemeinen Bildungsverfall und Rekapitalationen des vermeintlich grundlegenden Wissens gegenseitig unentwegt im Kreise jagen – und zwar nicht allein in Universität und Schule, sondern bis hinein in die Feuilletons, in denen dann und wann die angstvolle, keineswegs auf einen zunehmenden Analphabetismus abzielende Frage gestellt wird, ‚ob wir überhaupt noch lesen‘ können.“ (Zymner 1996, S. 10)

Zymner muss 1996 wohl die neue Kanon-Debatte im ZEIT-Feuilleton schon geahnt haben, zu deren Versächlichung er im Voraus den Vorschlag macht, zwischen einem „aktiven“, d. h. einem von Belletristik Lesenden wirklich rezipierten, und einem „postulierten“ Kanon zu unterscheiden. Er stellt fest, dass sich die wenigen empirischen Studien bisher vornehmlich auf eine quantitative Erforschung des „postulierten Kanons“ an Schule und Universität bezogen.

In einer Pilot-Studie sammelte Zymner in Massenmedien (Zeitungen, Zeitschriften, Rundfunk, Fernsehen, Werbung) Anspielungen auf Literatur, ausgehend von der These, dass bei einem dispersen Zielpublikum solcher Medien man ja wohl nur auf Texte und Autoren anspielen könne, „von denen man meint, daß sie irgendwie bekannt sind und ‚zur Allgemeinbildung‘ gehören (auch wenn sie nicht unbedingt in einem postulierten Kanon auftauchen müssen“, Andernfalls riskiere ein

Zeitungsredakteur oder Werbetexter, „daß seine Anspielung mißlingt, also nicht als ‚Anspielung auf ...‘ erkannt“ werde. Er zitiert beliebige Beispiele wie „Im Osten nichts Bunter“, „Die Kraniche der Lufthansa fliegen wieder“ oder „Chronik eines angekündigten Mordes“ (Zymner 1996, S. 11).

Ein Korpus solcher Anspielungen wurde nun an der Universität Freiburg (Schweiz) Germanistik-Studierenden vorgelegt und im Hinblick auf eine repräsentative Studie für das dabei untersuchte „Wissensmilieu“ („Studierende der deutschen Literatur an Schweizer Universitäten“) schon einmal einige Hypothesen gewagt. In unserem Zusammenhang interessant ist die begründete Vermutung: „Der aktive Kanon der deutschen Literatur ist ein Kanon der internationalen deutschsprachigen (also sowohl genau deutschsprachigen als auch ins Deutsche übersetzten) Literatur“, genauer: der erzählenden Literatur ab 1900. Von der Literatur vor 1900 spielt die genau deutschsprachige eine marginale Rolle. Ihre Bedeutung ist geringer noch als die der ins Deutsche übersetzten Literatur vor 1900 (Zymner 1996, S. 11)

„Zugespißt könnte man formulieren, daß genau deutschsprachige (also nicht erst ins Deutsche übersetzte) Literatur vor Hermann Hesse für dieses Wissensmilieu nur noch eine Sache für Experten und daß der aktive Kanon innerhalb dieser Gruppe ein internationaler Kanon der Literatur des 20. Jhs. ist. Das bedeutet nicht etwa, daß innerhalb dieses Wissensmilieus Fontane, Goethe, Opitz oder Wickram nicht (mehr) gelesen werden, wohl aber, daß möglicherweise die Kenntnis dieser Autoren für die aktive Teilhabe an unserer Kultur entbehrlich erscheint. Hiervon unterschieden werden muß auch die Wichtigkeit, die Fontane, Goethe, Opitz oder Wickram für das Studium der Neueren deutschen Literatur in Freiburg (Schweiz) haben und die jedem Studierenden durch eine seminarinterne Leseliste verdeutlicht werden soll – für die Teilnahme am literaturwissenschaftlichen Fachgespräch (und nur hierfür) ist die Kenntnis dieser Autoren unentbehrlich.“ (Zymner 1996, S. 11f.)

So sehr also Zymner institutsinterne Leselisten für notwendig hält, auf denen kanonische Texte der deutschen Literaturgeschichte sich finden, so sehr er für eine umfassende literaturwissenschaftliche Ausbildung auch der Lehramtstudierenden plädiert, so problematisch fände er es, wenn der Literaturunterricht – gemeint ist wohl auch bei ihm in erster Linie der der gymnasialen Oberstufe – weiterhin vor allem mit Texten einer solchen Liste kanonischer Werke bestritten würde und nicht mit Werken und AutorInnen eines „aktiven Kanons“. Es gehe darum, „ein Bildungsminimum so zu garantieren und Lernfähigkeit so zu kultivieren, daß dem Individuum eine selbständige und kritische Teilhabe an unserer Kultur möglich“ sei (Zymner 1996, S. 13). Mögen auch Spezialthemen wie Lyrik des Barock im Literaturunterricht weiterhin ihren Platz haben, so müsste doch das zentrale Ziel dieses Unterrichts sein, „an der Literatur des 20. Jhs. die Selbständigkeit im Umgang mit literarischen Texten, Urteils- und Kritikfähigkeit einzüben“. Davon ausgehend könne man historisch zurückgehend und gattungspoetisch variierend immer dort weiterarbeiten, wo es sich anbiete. Wichtiger jedoch als die Lektüre bestimmter Texte, etwa auch kanonisierter Texte des 20. Jahrhunderts, sei die Einübung einer kritischen „Lektürefähigkeit“, „die letztendlich in nichts anderem als im Aneignen und

aktiven Nutzen literaturwissenschaftlichen Basis- und Prinzipienwissens“ bestehe (vgl. Zur Methodik epischer Langformen: 5. Textanalyse). Die konkrete Auswahl der Texte sei dann vorrangig „eine didaktisch-pragmatisch zu beantwortende Frage“, die freilich den „aktiven Kanon“ zu berücksichtigen hätte (Zymner 1996, S. 13f.)

Die Funktion und die Möglichkeiten von Literaturunterricht so zu sehen ist für Zymner nun keineswegs „ein so betrübliches Szenario“ für Literaturwissenschaftler an der Universität. „Denn wären tatsächlich alle Studienanfänger schon zu Beginn ihres Studiums im skizzierten Sinne lektürefähig (also zu einem selbständigen, kritischen Umgang mit Texten wenigstens der intellektuellen Disposition nach fähig), so lägen auf lange Sicht mindestens ebenso erfolgversprechende Studienvoraussetzungen vor wie bei dem allenthalben händeringend geforderten, aber selten gesichteten Studenten, der ‚kanonisch belesen‘ das Studium aufnimmt.“ (Zymner, 1996, S. 14)

Was Literaturunterricht leisten kann – in Schulen, die mit der Sekundarstufe I oder dem Abitur enden –, wenn dort LehrerInnen arbeiten, die selber (noch) gerne Literatur lesen, ist, ein lesefreundliches Klima zu schaffen und eine Motivation zum Lesen, die auch in der Freizeit und über die Schulzeit hinaus trägt. Gerade SchülerInnen aus literaturfernen Elternhäusern – und die finden sich zunehmend nicht nur an Haupt- und Realschulen – brauchen die Erfahrung, dass Literatur lesen ein ebenso kurzweiliger wie nützlicher Zeitvertreib sein kann. Wenn diese SchülerInnen in der Schule auch noch erleben, dass das offene Gespräch über Literatur den Lesegenuss intensivieren kann, so besteht die Chance, dass sie sich als Erwachsene angesprochen fühlen von all den literarischen Angeboten der öffentlichen und privaten Institutionen der Erwachsenenbildung. Dort können dann auch Texte aus dem „postulierten Kanon“, „dran kommen“ – wie etwa Fontanes „Stechlin“ –, die bei jungen Erwachsenen der Oberstufe noch nicht „dran“ waren.

Die Schule der Literatur kann nicht nur die Schule sein. Wer glaubt, dort den „Kanon der Menschen“ (Hacks) retten zu müssen, läuft Gefahr, alles zu verspielen, was mit Literatur zu tun hat. Natürlich gibt es auch in der Schule vom ersten Schuljahr an neben der individuellen Auswahl der einzelnen Lehrperson einen Kanon, gelegentlich „heimlicher“ Kanon genannt, der von denen formuliert und immer wieder ergänzt wird, die auf der Suche sind nach geeigneten Texten, nach Gedichten, nach Kurzprosa und epischen Langformen, mit denen sie ihre SchülerInnen zum Lesen verlocken und deren literarische Kompetenz entwickeln möchten. Und natürlich muss es auch dort, wo es noch nicht geschehen ist, für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen einen Kanon „großer Werke“ geben, der im Laufe des Studiums gelesen und im Examen als bekannt vorausgesetzt werden kann. Für Lehramtstudierende muss dieser Kanon allerdings, mit Blick auf Primarstufe und Sekundarstufe I, neben dem „Höhenkamm großer Werke“ auch die historischen und modernen, die nationalen und internationalen Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur enthalten (Hurrelmann 1996).

Die im vorliegenden Band gemachten Lektürevorschläge für junge Erwachsene sind an Studierende und DeutschlehrerInnen adressiert, die in ihrem privaten Lesen immer auch auf der Suche sind nach „starken Romanen“ aus dem „aktiven Kanon“ der internationalen Literatur des 20. Jahrhunderts. Es ist dies keine Ermunterung zur Beliebigkeit der Textauswahl, denn es handelt sich bei den Vorschlägen um Texte, die in der professionellen Rezeption und/oder unter „einfachen“ LeserInnen besondere Aufmerksamkeit gefunden haben und dann auch im Kolloquium unter thematischem, ästhetischem und didaktischem Aspekt Zustimmung fanden. Im Blick der Literaturdidaktik bleiben, bezogen auf epische Langformen, die als bedeutend eingeschätzten Romane eines „postulierten Kanons“ der deutschen und der Welt-Literatur. Ob solche Texte „Bücher für das ganze Leben“ werden, kann nämlich in einer günstigen didaktischen Konstellation für den einen oder anderen Roman auch schon in der Schule entschieden werden, muss es aber nicht, wenn der begründete Verdacht besteht, dass ein solcher bedeutender Text, was Peter Hacks vom „Stochlin“ behauptet, Personen unter 30, 40 oder gar 50 noch nicht zumutbar ist. Einen solchen Text in der Schule, auch im Leistungskurs, noch nicht „dran“ zu nehmen, muss also nicht dem Rat einer „traditionsfeindlichen Didaktik“ entsprechen, sondern kann im Vertrauen darauf geschehen, dass der „aktive Kanon“ einer Kultur über die Schulzeit hinaus vom „postulierten“ der Literaturwissenschaft beeinflussbar bleibt. Voraussetzung dafür sind allerdings eine Lesemotivation und eine Lektürefähigkeit, die auch vor „harten Brocken“ der Romanliteratur vor und nach 1900 nicht kapitulieren und seien es „Der grüne Heinrich“, „Ulysses“ oder Uwe Johnsons „Jahrestage“ in vier Bänden.

2. Psychologische Aspekte der Auswahl

Ein an Kinder- und Jugendliteratur interessiertes romandidaktisches Konzept, das uns bei unseren Lektürevorschlägen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I leitete (Merkelbach 1998, 1999), hatte auch Auswirkungen auf die Vorschläge für die Sekundarstufe II. Auch für 16 bis 19jährige gilt, was Wolfgang Wangerin und Rolf Geißler für die Mittelstufe fordern: Romane sollen „verständlich, gut zu lesen und spannend“ sein, „damit Schüler Spaß an der Lektüre haben und Romanlesen nicht als lästige Pflicht empfinden“. Bei der Auswahl sei darum „nicht allein auf den Text, sondern ebenso auf die Situation der Schüler und auf den thematischen Zusammenhang zu achten, da Lesen von den Erfahrungen, Erwartungen und Einstellungen“ ebenso abhängt „wie von den Konstituenten des Textes“ (Wangerin/Geißler³ 1980, S. 610).

Für das an der Lebenslage von SchülerInnen und nicht mehr nur am Text orientierte Konzept berufen sich Wangerin/Geißler u. a. auf Heinz Hillmanns Buch „Alltagsphantasie und dichterische Phantasie“, in dem die Frage erörtert wird, was denn ein einzelner Schriftsteller zur Aufklärung komplexer gesellschaftlicher Prozesse beitragen kann, wenn daran inzwischen ganze Stäbe von Sozialwissenschaft-

lern arbeiten; ob nicht „der noch immer wesentlich an seinem Leibe die Welt erfahrende und allein dilettierende Schriftsteller tatsächlich eine hybridanachronistische Institution“ sei (Hillmann 1977, 1).

Wissenschaftler und Literat erforschen nach Hillmann das Leben, und beide sind, unterschiedlich allerdings, dafür auch kompetent. Der Schriftsteller handle in seiner Forschungstätigkeit „als Alltagsmensch im Alltagsprozeß“, und mit dem Alltagsmenschen teile er auch „das praktisch orientierte Eigeninteresse“. Er forsche, „weil er selbst erfolgreich handeln, seine Probleme klären und lösen will“. Darum sei sein Werk auch nicht Abbild gesellschaftlicher Realität, „sondern Problemanalyse und Lösungsentwurf für zukünftiges Handeln“. Der Wissenschaftler hingegen erforsche die Welt nicht nach dem Muster „Ich in Situationen“, sondern „Situationen, Prozesse, Institutionen, in denen Menschen“ handeln (Hillmann 1977, 3). Die wissenschaftliche Kompetenz des Schriftstellers sei die Kompetenz des Alltagsmenschen, nur gesteigert, wenn aus dem nebenberuflichen der hauptberufliche Autor werde. Literarische Kompetenz sei so „eine durch Kommunikation und Arbeit qualifizierte Alltagskompetenz“ (Hillmann 1977, 6).

Eine besondere Rolle spielt für Hillmann dabei die Phantasie. In Anlehnung an Freud geht er von der Annahme aus, „daß Struktur und Funktion der Phantasie beim Alltagshandelnden und beim Schriftsteller sich prinzipiell gleichen und sich nur in – allerdings wesentlichen – Randbedingungen (wie u. a. schriftliches statt innerliches, kontinuierliches statt punktuelles, öffentlich vorgetragenes statt privates, von Handlungszwang entlastetes statt unter Handlungszwang stehendes Verhalten) unterscheiden“. Funktion der Phantasie sei beim Alltagsmenschen und beim Schriftsteller gleichermaßen „das vorwegnehmende Durchspielen alternativer Lösungen für schwierige und insbesondere problematisch gewordene Handlungen des Individuums, der Gruppe, der Sovietät, der Gattung“. (Hillmann 1977, 6)

Eine solche Theorie von Literatur als Problemlösungsspiel des Literaten als Alltagsmenschen mit gesteigerter Kompetenz liegt auch Hillmanns Aufsatz über den „Bildungswert der Literatur“ zugrunde (Hillmann 1982). Hillmann beginnt seine „Überlegungen zu einem Literaturunterricht als Problemlösungsspiel“ mit einem Schlüsselerlebnis:

„Ich saß mit einigen Studenten in einer Kneipe bei der Uni. Später setzte sich dann ein junger Mann mit glänzender Lederjacke dazu, weil er einen der Studenten vom Gymnasium wiedererkannte, das er früher besucht, dessen Besuch er aber abgebrochen hatte. 'Sag mal, bist du ein Prof?' fragte er mich nach einer Weile, und als ich bejahte: 'Mensch, was machst du da denn?' - 'Literatur', sagt ich, plötzlich alle möglichen Einwände gegen derartiges deutlich vor Augen. 'Ist alles Mist', sagte er wegwerfend, 'außer einem: Kafka.' - 'Was denn von ihm', fragte ich, jetzt ganz Ohr (da ich ja mit Kafka ein halbes Leben zugebracht habe). - 'Na die 'Verwandlung'!' - 'Warum?' - 'Weil, der flippt aus.' - 'Wie, der flippt aus?' - 'Ist doch klar: Mit dem Alten hat er ein elendes Verhältnis, und die ganze Familie nimmt ihn ja nur aus. Der Chef im Betrieb, der sitzt auf dem Pult und schnaut die Leute an. Mit den Frauen klappt es auch nicht, und sein Hobby ist doch schwachsinnig. Laubsägearbeiten! Da kann man doch nur ausflippen!'“ (Hillmann 1982, 41)