

André Eggenschwiler

Schweizer Romane in der Literaturdidaktik nach 1945

Rezeptionsgeschichtliche Studien zu Friedrich Dürrenmatt,
Max Frisch, Zoë Jenny, Peter Stamm und Markus Werner

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät
der Universität Freiburg in der Schweiz

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag von
Frau Professorin Elisabeth Stuck und Herrn Professor Ralph Müller.
Freiburg, den 16. Dezember 2011
Prof. Dr. Marc-Henry Soulet, Dekan

Dank

Bei dieser Studie, die in einem Zeitraum von sechs Jahren entstanden ist, habe ich immer wieder – manchmal beinahe wundersame – Hilfe erhalten. Mein besonderer Dank gilt an erster Stelle Elisabeth Stuck. Sie hat die Dissertation mit entscheidenden Impulsen und kritischen Diskussionen gefördert. Ihre Betreuung empfand ich in jeder Hinsicht als vorbildlich. Vom Leitungsteam des Freiburger Forschungskolloquiums haben Ralph Müller, Harald Fricke, Stefan Bodo Würffel, Urs Meyer, Sabine Haupt und Jan-Erik Antonsen die Arbeit mit wertvollen Hinweisen unterstützt. Aus den Reihen der Teilnehmenden waren es Mirjam Hurschler, Sonja Klimek, Verena Pisall, Deborah Wetterwald, Christoph Gschwind, David Vonlanthen und Andreas Freinschlag, deren Beiträge ich besonders geschätzt habe.

In einer frühen Phase konnte ich konzeptionelle und methodische Fragen mit Urs Ruf und Rudolf Käser von der Universität Zürich erörtern. Diese Gespräche haben dem fachdidaktischen Schwerpunkt deutliche Konturen verliehen. Wertvoll war für mich auch der Austausch mit Gaby Grossen von der Pädagogischen Hochschule Bern. Sehr hilfreich war die von Elisabeth Stuck gewährte Möglichkeit, erste Ergebnisse an der Internationalen Fachdidaktischen Tagung der PH Bern im September 2009 zu präsentieren. Mein Dank geht deshalb auch an Sigrid Thielking von der Leibniz Universität Hannover sowie Ursula Klingenböck und Susanne Hochreiter von der Universität Wien.

Ehemalige Schülerinnen und Schüler überraschten mich bisweilen mit originellen Ideen und Perspektiven. Erwähnt seien hier Céline Blatter, Leonie Plastina, Eveline Zimmermann, Lukas Lanzrein, Reto Rufener und Florian Stricker. Die Schulleitung des Gymnasiums und der Wirtschaftsmittelschule Thun-Schadau hat günstige Voraussetzungen geschaffen, damit ich mit der nötigen Konzentration der literaturwissenschaftlichen Forschung nachgehen konnte. Rektor Hans-Ueli Ruchti begleitete die Projektidee stets mit Wohlwollen, Daniel Jordis Planung war für mich in dieser Zeit optimal.

Kathrin und Peter Bangerter-Zurbrügg sowie Nives Mlakar (Bibliographie) haben mir mit der genauen Durchsicht des Manuskripts und formalen Hinweisen viel aufwendige Detailarbeit abgenommen.

Meinen Schwiegereltern, Lilo und Klaus Aeberhard-Schilt, bin ich sehr dankbar. Ohne ihren unerwarteten Anruf an einem Sonntagmorgen im April gäbe es diese Publikation nicht.

Dankbar bin ich auch meinen Eltern, die mich immer haben gewähren lassen.

Der größte Dank geht an Claudia.

Für Lea, Anja, Simon und Lukas

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Fragestellung	15
1.2	Methode	17
1.2.1	Publikationen mit fachdidaktische Beiträgen	18
1.2.1.1	Fachdidaktische und gymnasialpädagogische Zeitschriften	19
1.2.1.2	Lektüreschlüssel	20
1.2.1.3	Unterrichtshilfen	21
1.2.1.4	Lernmedien	23
1.2.1.5	Kommentierte Textausgaben	24
1.2.1.6	Weitere Publikationen mit fachdidaktischer Perspektive	24
1.2.2	Phasenmodell und literaturdidaktische Theoriebildung nach dem Zweiten Weltkrieg	25
1.2.2.1	Erste Phase	25
1.2.2.2	Zweite Phase	25
1.2.2.3	Dritte Phase	26
1.2.3	Gegenwartsliteratur	27
1.2.4	Zur Verwendung des Begriffs <i>Kanon</i>	30
1.3	Textkorpus	33
1.4	Jugendliche als Leserinnen und Leser im gesellschaftlichen Um- feld	37
1.5	Zum Aufbau	40
2	Institutionelle Rahmenbedingungen	43
2.1	Bundesrepublik Deutschland	43
2.1.1	Literatur am Gymnasium nach der <i>Stunde Null</i> : Die 1950er und die frühen 1960er Jahre	44
2.1.2	Bildungspolitische Veränderungen nach Mitte der 1960er Jahre bis Ende der 1980er Jahre	45
2.1.3	Die Situation nach 1990 im Zuge politischer Umwälzungen und die Folgen der PISA-Ergebnisse	47
2.2	Schweiz	51
2.3	Österreich	55
2.3.1	Erste Lektürelisten nach 1945	55
2.3.2	Der Lehrplan 1967 als Ausdruck eines beginnenden Paradigmen-	

	wechsels	56
2.3.3	Die 1970er und die 1980er Jahre	56
2.3.4	Der Rahmenlehrplan in neuester Zeit	58
3	Kanonisierungsprozesse, Gegenwartsliteratur und literarische Wertung	59
3.1	Das Spannungsfeld Kanon – Gegenwartsliteratur in der fachdidaktischen Diskussion.....	59
3.2	Kanonisierungsprozesse als Resultat des Zusammenwirkens von Kontextfaktoren, literarischer Wertung und didaktischen Entscheidungen	65
3.2.1	Wertungstheoretisch begründete Kriterien	66
3.2.1.1	Renate von Heydebrand und Simone Winko: Typologie axiologischer Werte zur Beurteilung literarischer Texte	67
3.2.1.2	Das Modell von Friederike Worthmann	71
3.2.1.3	Der schulische Praxisbezug in Sabine Pfäfflins <i>Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht</i>	72
3.2.2	Ein deskriptives Modell der Bildung eines Lektürekansons im gymnasialen Literaturunterricht	77
3.2.2.1	Institutionelle Rahmenbedingungen	80
3.2.2.2	Unterrichtspraktische Kriterien und Faktoren	81
3.2.2.3	Rezeptionsgeschichtliche Konstellationen	84
3.2.2.4	Marktspezifische Faktoren	86
3.2.2.5	Formale Kriterien	88
3.2.2.6	Inhaltliche Kriterien	91
4	Fachdidaktische Rezeption von Schweizer Romanen der 1950er Jahre	95
4.1	Friedrich Dürrenmatt: Der Richter und sein Henker (1952)	95
4.1.1	Neuerscheinung: Vom Fortsetzungsroman im <i>Schweizerischen Beobachter</i> zum <i>rororo</i> -Taschenbuch	95
4.1.2	Fachdidaktische Erstrezeption: Waldmann und Bodensieck	96
4.1.3	Die späten 1960er Jahre und die Zeit nach 1970	101
4.1.4	Erweiterte fachdidaktische Rezeption in den 1970er Jahren	104
4.1.4.1	Edgar Neis: Interpretation für Schüler/-innen und Lehrkräfte	105
4.1.4.2	Die fachdidaktisch orientierten Monographien von Walter Seifert ..	106
4.1.4.3	Ulrich Eisenbeiß 1976	109
4.1.4.4	Fachdidaktische Literatur und methodische Monographien nach 1980	111
4.1.5	Die institutionelle Seite der fachdidaktischen Rezeption von <i>Der</i>	

	<i>Richter und sein Henker</i>	114
4.1.6	Die Erfolgsstory der Romans aus unterrichtspraktischer und wertungstheoretischer Sicht	115
4.2	Friedrich Dürrenmatt: <i>Der Verdacht</i> (1953)	118
4.2.1	Neuerscheinung	118
4.2.2	Fachdidaktische Erstrezeption	120
4.2.3	Erweiterte fachdidaktische Rezeption seit den frühen 1970er Jahren	122
4.2.3.1	Neis und <i>Der Verdacht</i>	112
4.2.3.2	Andere Ansätze	123
4.2.3.3	Der Lektüreschlüssel von Friedhelm Klöhr	125
4.2.4	Die institutionelle Seite der fachdidaktischen Rezeption von <i>Der Verdacht</i>	126
4.2.5	Unterrichtspraktische und wertungstheoretische Überlegungen zur Lektüre des Romans	127
4.2.5.1	Die ersten Seiten	128
4.2.5.2	Stutthof	128
4.2.5.3	Der Kommissär am Ende seiner kriminalistischen Laufbahn	129
4.2.5.4	Die Hütte	130
4.2.5.5	Auseinandersetzung mit Lessings <i>Nathan</i>	131
4.2.5.6	Das Finale	132
4.2.5.7	Zusammenfassung zu den unterrichtspraktischen und den wertungstheoretischen Überlegungen	133
4.3	Friedrich Dürrenmatt: <i>Das Versprechen</i> (1958)	136
4.3.1	Eine Fabel weiterdenken – Der Roman	137
4.3.2	Fachdidaktische Erstrezeption im Kontext der Bärlach-Romane	140
4.3.3	Die fachdidaktische Rezeption von den späten 1960er Jahren bis zum Ende des 20. Jahrhunderts	141
4.3.3.1	Die strukturellen Analysen von Margit Weber	142
4.3.3.2	Theo Lindner 1996	143
4.3.4	Ein Jack-Nicholson-Effekt? Fachdidaktische Rezeption nach Erscheinen des Films <i>The Pledge</i> von Sean Penn (2001)	144
4.3.4.1	Peter V. Brinkemper	144
4.3.4.2	Eugenio Spedicatos These von der <i>interpretierenden Transformation</i>	146
4.3.4.3	Der Lektüreschlüssel von Bernd Matzkowski	147
4.3.4.4	Das Unterrichtskonzept aus der Reihe <i>Lesewelten</i>	150
4.3.5	Die institutionelle Seite der fachdidaktischen Rezeption	151
4.3.6	Unterrichtspraktische und wertungstheoretische Sichtweise	152
4.3.6.1	Faktoren, die Kanonisierungsprozesse hemmen	153
4.3.6.2	Faktoren, die Kanonisierungsprozesse fördern: Noch einmal <i>The</i>	

	<i>Pledge</i>	156
4.4	Max Frisch: Homo faber. Ein Bericht (1957)	158
4.4.1	Neuerscheinung und mediale Inszenierung	159
4.4.2	Erste fachdidaktische Beiträge	160
4.4.2.1	Walter Henzes Antrittsvorlesung 1961	160
4.4.2.2	Rolf Geißlers didaktische Vorschläge	161
4.4.2.3	Franz Hebel 1965	162
4.4.2.4	Werthen und Windmann 1967	164
4.4.3	Die 1970er und die 1980er Jahre	166
4.4.3.1	<i>Königs Erläuterungen</i> von Edgar Neis	167
4.4.3.2	Ulshöfer 1973	168
4.4.3.3	Wintterlin 1981 und Schurf 1982	169
4.4.3.4	Schmitz, Viehoff und Müller-Salget: Das Ineinandergreifen von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik	170
4.4.4	Erweiterte fachdidaktische Rezeption auf der Basis neuerer litera- turwissenschaftlicher Erkenntnisse	172
4.4.5	Nach 1990 – nach dem Film von Volker Schlöndorff	173
4.4.6	Die institutionelle Seite der Rezeption eines Schulklassikers	177
4.4.7	Unterrichtslektüre bis in die Gegenwart – Bezug zu wertungs- theoretischen und unterrichtspraktischen Aspekten	177
5	Fachdidaktische Rezeption von Schweizer Romanen der Gegenwartsliteratur	181
5.1	Zoë Jenny: Das Blütenstaubzimmer (1997)	181
5.1.1	Fachdidaktische Erstrezeption des Adoleszenzromans	183
5.1.2	Fachdidaktische und methodische Beiträge um 2000 als Kristal- lisationspunkte vertiefter fachdidaktischer Auseinandersetzung	185
5.1.3	Das Unterrichtsmodell in der Reihe <i>LiteraNova</i>	188
5.1.4	Erwähnungen in Lehrplänen	192
5.1.5	Der Erfolg des Romans aus wertungstheoretischer und unterrichts- praktischer Sicht	193
5.2	Peter Stamm: Agnes (1998)	194
5.2.1	Fachdidaktische Erstrezeption von <i>Agnes</i>	194
5.2.2	Ansätze einer vertieften fachdidaktischen Rezeption	198
5.2.3	Stellenwert in Stoff- und Prüfungsplänen der Gegenwart	200
5.2.4	Unterrichtspraktische Aspekte und Fragen der literarischen Wer- tung	203
5.3	Markus Werner: Am Hang (2004)	204
5.3.1	Reaktionen im Feuilleton und literaturwissenschaftliche Beiträge	

	als Grundlage einer didaktischen Diskussion	207
5.3.2	Fachdidaktische Rezeption	210
5.3.3	Stellenwert in Lehrplänen der Gegenwart	213
5.3.4	Unterrichtspraktische Überlegungen und Wertungsfragen	213
6	Fazit und Ausblick	217
6.1	Fazit	217
6.2	Ausblick	221
	Literaturverzeichnis	225
	Anhang	247
	Literaturdidaktische und gymnasialpädagogische Zeitschriften und germanistische Periodika mit teilweise literaturdidaktischen Bei- trägen (in alphabetischer Reihenfolge)	248
	Lektürelisten und Lesen am Gymnasium in Österreich: Vom Lehr- plan 1978 zum Lehrplan 1989/90 (Donnenberg 1990, S. 144ff.)	249
	Wie entsteht ein gymnasialer Lektürekanon? Ein deskriptives Mo- dell der Bildung eines Lektürekansons im gymnasialen Litera- turunterricht in Stichworten	252
	Das Versprechen (1958): Dr. H.s Kritik am Kriminalroman (Dür- renmatt 1985, S. 11ff.)	254
	Gegenwart und Vergangenheit im <i>Blütenstaubzimmer</i> , Lösung eines Arbeitsblattes (Ruhlig 2004, S. 29)	256

Die unzähligen Hefte wanderten in der Sekundarschule von Hand zu Hand, geheim, denn die Lehrer versuchten sie zu unterdrücken, der Meinung, für uns sei das „gute Jugendbuch“ die einzig richtige Lektüre. Als der Deutschlehrer mein Pult untersuchte, fand er ganze Stöße der verfeimten Hefte. Zum Glück hatte ich die gelesen und nicht die Jugendbücher, denn der Kitsch brachte uns die Binsenwahrheit bei, dass die Welt der Erwachsenen in Unordnung war [...].¹

Friedrich Dürrenmatt

Die Einbeziehung der Gegenwartsdichtung in den Unterricht kommt den berechtigten Wünschen der Jugend entgegen. Das Interesse des Durchschnittsschülers ist oft sogar um so leichter zu wecken, je weniger Gewicht ein Werk besitzt. Wir dürfen aber dem heranwachsenden Menschen nicht nur vorsetzen, was er will, sondern müssen seinen Blick gerade für das dichterisch und menschlich Wertvolle öffnen.²

Robert Ulshöfer

1 Einleitung

Was sollen, was wollen Jugendliche im gymnasialen Deutschunterricht lesen? Der Schüler Dürrenmatt hatte offenbar ganz andere Vorstellungen davon, was lesenswert sei, als sein Lehrer. In der Erinnerung an heimliche Lektürefreuden zeigen sich Lernziele des Literaturunterrichts: Dürrenmatts Lehrer wollten Erkenntnisse fördern und Werte vermitteln; der Hinweis darauf, dass die Lehrer „die unzähligen Hefte“ zu unterdrücken versuchten, deutet ebenso darauf hin wie die Ablehnung der Binsenwahrheit, dass „die Welt der Erwachsenen in Unordnung“ sei. Friedrich Dürrenmatt entzog sich dem pädagogischen Anspruch. Der Zielkonflikt endete mit Pult-Durchsuchung und Heftchen-Fund.

Robert Ulshöfer hat die Theoriebildung und die Praxis des Deutschunterrichts in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg unter anderem als Autor fachdidaktischer Aufsätze, Herausgeber der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* und Verfasser mehrerer Metho-

¹ Dürrenmatt 1981, S. 44f. Das Zitat stammt aus *Stoffe I, Der Winterkrieg in Tibet*.

² Ulshöfer 1952, S. 8. Die Gegenüberstellung der Begriffe *Gegenwartsdichtung* und *Hefte* (bei Dürrenmatt) soll hier nicht suggerieren, dass es sich um gleichwertige Begriffe handelt. Ulshöfer bezieht sich auf die Frage, wie Gegenwartsliteratur für Erwachsene in den gymnasialen Literaturunterricht einbezogen werden soll. Bei Dürrenmatt taucht die Schunddiskussion auf, die spezifisch im Feld der Jugendliteratur untersucht worden ist. Beide Aspekte markieren Fragen, mit denen sich die gymnasiale Literaturdidaktik befasst.

diken³ nachhaltig geprägt. Zur Beantwortung der Frage, welche Texte der Gegenwartsliteratur Jugendliche im Unterricht lesen sollen, führt er neben literarischen Wertmaßstäben und moralischen Normen noch weitere Gründe an: „Der Gegenwartsdichtung sollten wir (nur) soweit in den Unterricht Eingang gewähren, als wir dadurch die Schüler 1. überhaupt für echte Dichtung aufzuschließen und 2. von der Gegenwartsdichtung zum vertieften Verständnis auch der Werke der Vergangenheit zu führen vermögen.“⁴ Damit wird die Beschäftigung mit Gegenwartsliteratur zur vorbereitenden Übung der Würdigung älterer Texte. Dass dem Deutschlehrer der Unterschied zwischen *echter* und weniger gewichtiger Literatur in jedem Fall klar ist, wird axiomatisch vorausgesetzt.

1999 sieht Clemens Kammler in den eben zitierten Ausführungen die Tendenz, dass Ulshöfer der Gegenwartsliteratur nur zögerlich einen Eigenwert zugesteht. Sie sehe sich – so Kammler weiter – in den frühen 1950er Jahren dem Verdacht ausgesetzt, dass es ihr nicht gelingen werde, sich im Kanon „echter Dichtung“ auf Dauer zu etablieren.⁵ Am Anfang der modernen fachdidaktischen Reflexion über Gegenwartsliteratur steht somit ein Ressentiment. „Deshalb gesteht Ulshöfer ihr nur ein Bleiberecht auf Widerruf, nur die dienende Funktion eines Transmissionsriemens zu, der die Verbindung zu den ‚Tiefen‘ der Tradition herzustellen habe.“⁶ Ulshöfer plädiert in seinem Aufsatz für die Pflege der literarischen Tradition. Dürrenmatts Deutschlehrer hat einige Jahre zuvor erfolglos versucht, die aus seiner Sicht wertvolle Dichtung durchzusetzen und unerwünschtes Schrifttum zu bannen.

Die auf Bewahrung ausgerichtete Literaturdidaktik wird spätestens Ende der 1960er Jahre relativiert. Im Pilotheft der Zeitschrift *Diskussion Deutsch* fordert Rolf Geißler eine eigene didaktische Betrachtung der Gegenwartsliteratur:

Natürlich hat der Literaturunterricht Aufgaben für unsere Gegenwart zu erfüllen. Auf sie bezogen, hat er einen Beitrag zu leisten zu dem, was man als Herausbildung der Zeitgenossenschaft nennen könnte. Es käme darauf an, das Hineinwachsen in unsere Welt und eine erste Weltorientierung, – so weit das mit den Mitteln der Literatur geschehen kann –, zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der Literatur sehr weit zu fassen. Zu ihr gehört die fiktionale Gegenwartsliteratur ebenso wie die Sachliteratur, die Jugendliteratur ebenso wie die Zeitungslektüre. Hier müßte auch eine stärkere Beschäftigung mit den sprachlich-literarischen Problemen von Funk, Fernsehen und Film stattfinden.⁷

³ Seine *Methodik des Deutschunterrichts, Mittelstufe I* erscheint ebenfalls 1952, weitere Bände und Neuauflagen folgen bis 1974.

⁴ Ulshöfer 1952, S. 8f.

⁵ Kammler 1999.

⁶ Kammler 1999, S. 4.

⁷ Geißler 1970, S. 13.

Mit dem Zurückweisen der Vorbehalte gegen neueste Werke und dem erweiterten Literaturbegriff wird ein Paradigmenwechsel in der Literaturdidaktik vollzogen, der bis heute gilt.⁸ Die Funktion der Gegenwartsliteratur ist Mitte der 1960er Jahre in einem Transformationsprozess, sie steht nun nicht mehr primär im Dienste der literarischen Tradition, sondern wird zu einem Bereich der Kultur, die für Jugendliche in Bildungsinstitutionen zugänglich ist. Es sind Autoren wie Friedrich Dürrenmatt, deren Werke im Zuge dieser Veränderungen eine zentrale Bedeutung bekommen.

Wenn man die Aufmerksamkeit darauf richtet, was Gegenstand des gymnasialen Lektüreunterrichts sein soll, gelangt man zur Frage, weshalb sich ein bestimmtes Werk als gymnasiale Klassenlektüre eignen könnte, ein anderes dagegen weniger oder nicht.⁹ Weshalb werden bestimmte Werke von Schulbuchverlagen aufgegriffen und über längere Zeit mit Publikationen für die schulische Lektüre empfohlen? Warum verschwinden andere nach kurzer Zeit aus den Verlagsprogrammen?

Um diese Fragen, die sich auf längerfristige Veränderungen des literarischen Kanons beziehen, beantworten zu können, wird in dieser Arbeit sowohl ein theoretischer als auch ein empirischer Zugang vorgestellt. Mögliche Antworten werden einerseits mit Hilfe eines neu entwickelten Modells formuliert,¹⁰ das Kanonisierungsfaktoren für den gymnasialen Literaturunterricht unterscheidet und beschreibt. Andererseits versuche ich im empirischen Teil der Arbeit mit Studien zur fachdidaktischen Rezeption ausgewählter Romane von Friedrich Dürrenmatt, Max Frisch, Zoë Jenny, Peter Stamm und Markus Werner aufzuzeigen, weshalb diese Werke in unterschiedlichem Maße als kanonisierte Werke zu betrachten sind.

Wer die einzelnen didaktischen Rezeptionsgeschichten in den Kapiteln 4 und 5 vergleicht, wird Unterschiede erkennen, was die fachdidaktische Reflexion und die methodischen Ansätze anbelangt. Der empirische Teil stellt deshalb einen Beitrag zur historischen Kanonforschung dar, die angesichts zentral durchgeführter Prüfungen eine ungebrochene Aktualität hat. Mehr noch: Zentrale Prüfungen, die sich auf ein vorgegebenes, relativ kleines Textkorpus

⁸ Historische Überblicksdarstellungen zu dieser Frage erwähnen dieses erweiterte Verständnis von Literaturdidaktik und Implikationen für den Lektürekanon. Siehe dazu Buß 2007, S. 145; Saupe 2007, S. 264; Abraham, Kepser 2006, S. 75-81; Paefgen 2006a, S. 25.

⁹ Zeitgenössische Lexika für den gymnasialen Literaturunterricht behandeln eine große Menge an Texten, ohne einen Kanon postulieren zu wollen. Ein Beispiel dazu ist Frey (Hg.) 2009, S. 8f.

¹⁰ Dieses ist Gegenstand des Kapitels 3.2.2. Im Überblick dargestellt ist es im Anhang dieser Arbeit: *Wie entsteht ein gymnasialer Lektürekanon? Ein deskriptives Modell der Bildung eines Lektürekansons im gymnasialen Literaturunterricht in Stichworten.*

als Prüfungslektüre stützen, fordern zur Auseinandersetzung mit dem gymnasialen Lektürekanon heraus. Dieser entwickelt sich auf der Basis gesellschaftlicher und bildungspolitischer Rahmenbedingungen.¹¹ Die Studien zu den einzelnen Romanen sind vor dem Hintergrund institutioneller Aspekte und Kanonfragen zu betrachten. Die Einzeluntersuchungen dienen dem Ziel, die gesellschaftliche Bedeutung literarischer Bildung auf der gymnasialen Oberstufe angemessen zu beschreiben. Dies im Wissen darum, dass literarische Bildung am Gymnasium eine heikle Aufgabe hat: „Die Einbindung in eine Institution mit genuin nicht-literarischen Zielen führt zu einer mehr oder weniger expliziten Instrumentalisierung von Literatur und zu institutionellen Strukturen, die nicht nur den Gegenstandsbereich den eigenen Erfordernissen anpassen, sondern [...] auf die Institution Literatur zurückwirken.“¹² Die Relevanz literarischer Bildung am Gymnasium wirkt – so kann man Gaisers Argument weiterentwickeln – letztlich auf die gesellschaftliche Bedeutung von Kultur zurück. Es ist eine Kultur der Reflexion, deren Wichtigkeit in Zeiten raschen technologischen und gesellschaftlichen Wandels und angesichts globaler Probleme zunimmt.

Das Gymnasium ist ein Ort, wo junge Menschen mit den eben skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen konfrontiert werden. Hier diskutieren Jugendliche aber auch Lösungsansätze. Gleichzeitig ist kaum eine andere Institution für die Rezeption literarischer Texte derart einflussreich wie das Gymnasium.¹³ Diese Tatsache ist empirisch mindestens für die Bundesrepublik Deutschland seit den späten 1970er Jahren belegt. Gaiser bezieht Ergebnisse in seine Überlegungen zu institutionellen Kanonisierungsfaktoren ein. Der Deutschunterricht werde allerdings „vom Schüler nicht als Veranstaltung einer literarischen Institution empfunden, sondern als ein spezifischer Bereich der hegemonialen Institution Erziehung mit all den autoritären Strukturen realer Macht.“¹⁴

Man kann dagegen argumentieren, dass die Institution Gymnasium nicht auf das Merkmal der Machtausübung reduziert werden darf. Die gymnasiale Oberstufe bietet die Möglichkeit systematischer und interdisziplinärer Lektüre, wenn man die verschiedenen Fremdsprachen einbezieht. Die Lernprozesse im Literaturunterricht werden von einer Fachperson begleitet und teilweise gesteuert. Die Deutung eines Werks ist ein Ergebnis komplexer kogni-

¹¹ Diese werden für den untersuchten Zeitraum für die Bundesrepublik Deutschland, Österreich und die Schweiz in Kapitel 2 dargestellt.

¹² Gaiser 1993, S. 138.

¹³ Gaiser 1993, S. 134, mit der Bedeutung schulischer Lektüre befasst sich das Kapitel *Pädagogische Vermittlungsinstanzen: Literatur als Sozialisierungsinstrument*, S. 132-138.

¹⁴ Gaiser 1993, S. 135.

tiver und sozialer Prozesse. Derartige Aspekte des kulturellen Systems Gymnasium sind ebenso relevante strukturelle Bedingungen.

1.1 Fragestellung

In dieser Arbeit geht es um die Beantwortung der Frage, wie neuere Schweizer Romane¹⁵ in der fachdidaktischen Literatur für die gymnasiale Oberstufe seit 1945 rezipiert werden. Dabei wird untersucht, wie sich die literaturdidaktische Sicht auf ein Werk im Laufe der Zeit verändert. Die Rezeption ist umso facettenreicher, je weiter die Erstausgabe eines kanonisierten Romans zurückliegt.¹⁶ Die Tatsache, dass bestimmte Werke über Generationen als Klassenlektüre gewählt werden, ist ein erklärungsbedürftiges Phänomen. Es ist von verschiedenen fachdidaktischen Publikationen, Lernmedien und Produkten der literarischen Ratgeberliteratur aus zu betrachten. Dabei interessiert die Frage, wie neuere pädagogische Ansätze erkennbar sind und auf welche Weise kulturelle, institutionelle und politische Rahmenbedingungen diesen Prozess beeinflussen. Die Anwendung des in Kapitel 1 erwähnten Modells, das Faktoren der Kanonisierung vorstellt, ist deshalb von zentraler methodischer Bedeutung.

Die Studie ermöglicht Einblicke ins komplexe Geflecht von literarischer Produktion und Distribution, in institutionelle Voraussetzungen und in die Rolle von Akteuren im kulturellen Handlungsfeld Gymnasium. Sie konzentriert sich auf Wechselwirkungen zwischen diesen Faktoren.

In Abgrenzung zur pädagogisch und kognitionspsychologisch orientierten Methodik gehe ich von einem Begriff der Literaturdidaktik aus, die sich als Teil der germanistischen Literaturwissenschaft begreift.¹⁷ Literaturdidaktik entwirft, überprüft und entwickelt Theorien des

¹⁵ Zwei Überblicksdarstellungen bilden den literaturhistorischen Ausgangspunkt, weil sie ein differenziertes Bild der Deutschschweizer Literatur bieten: Pezold (Hg.) 2007 sowie Rusterholz, Solbach (Hg.) 2007. Die Frage, wie die Begriffe *Schweizer Literatur* und *Schweizer Autor* zu definieren seien, ist umstritten, jedoch nicht Gegenstand meiner Untersuchung. Sowohl in den beiden zitierten Literaturgeschichten als auch in den Lexika *KLOnline* und *Kindlers Literatur Lexikon Online* werden die im empirischen Teil behandelten Autoren und die Autorin der Schweizer Literatur zugerechnet.

¹⁶ Die Phase der Rezeption der ausgewählten Romane von Max Frisch und Friedrich Dürrenmatt umfasst mittlerweile mehr als fünfzig Jahre.

¹⁷ Die Unterscheidung von Didaktik und Methodik stellt der Pädagoge Wolfgang Klafki auf einem Hochschultag in Trier im Oktober 1962 heraus. 1966 veröffentlicht Hermann Helmers die erste *Didaktik der deutschen Sprache*, s. dazu Schmidt 2009, S. 74. Die Etablierung der *Deutschdidaktik* mit wissenschaftlichem Anspruch ist direkt mit dieser Neupositionierung um die Mitte der 1960er Jahre verknüpft.

Deutschunterrichts weiter.¹⁸ Gisela Wilkending führt in einem Lexikonartikel zum Begriff *Literaturdidaktik* aus: „Im Unterschied zur Methodik, die sich mit den Vermittlungsverfahren im engeren Sinne befasst, entwirft die Didaktik die leitenden Konzepte und Bildungsziele.“¹⁹ Mit einer Betonung des historischen Aspekts umreißen Ulf Abraham und Matthias Kepser den Gegenstand in ihrem Einführungsband: „*Literaturdidaktik beschäftigt sich [...] mit der wissenschaftlichen Erschließung des kulturellen Handlungsfeldes ‚Literatur‘ in Bezug auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige Lehr-/Lernkontexte.*“²⁰ Die Begriffe *Literaturdidaktik* oder *Didaktik des Literaturunterrichts* werden erst in den 1970er Jahren geläufig,²¹ was eine Folge der intensiven Theoriebildung in dieser Zeit ist.²²

In ihren Ausführungen gehen Abraham und Kepser auf verschiedene Aufgaben ein, die mit dem Anspruch, Lernkontexte in Vergangenheit,²³ Gegenwart und Zukunft einzubeziehen, verbunden sind.

Es gibt eine historisch orientierte Forschung, die z.B. untersucht, wie Deutschunterricht in der *Vergangenheit* [...] ausgesehen hat oder Lehrpläne der 1970er Jahre formuliert worden sind. Die Erschließung der *Gegenwart* meint nicht nur die (empirische) Erhebung von Erleben und Verhalten, das mit Literatur zu tun hat. Von der Literaturdidaktik wird z.B. mit Recht erwartet, dass sie sich aktiv an der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften beteiligt, was sie zu einer eingreifenden Wissenschaft macht. Im Hinblick auf die sich wandelnde Lebenswelt der Lernenden und Lehrenden muss sie die *Zukunft* voraus denken und darf nicht einfach das, was bisher zur Vermittlung literarischer Bildung getaugt hat, konservieren. Daran gekoppelt ist das begründete Infragestellen tradierter und das Eintreten für neue Umgangsweisen sowie damit verbundener Gegenstände.²⁴

Ausgehend von dieser Explikation ist die vorliegende Studie eine Untersuchung historischer Rezeptionsprozesse in den jeweiligen institutionellen Strukturen. *Erschließung der Gegenwart* bedeutet in meiner Untersuchung die Position, die bestimmten literarischen Texten aktuell zukommt. Der Aspekt der sich wandelnden Rahmenbedingungen rückt dort in den Vordergrund, wo mit der schulischen Lektüre von neueren Romanen Fragen zum literarischen

¹⁸ Paefgen 2006a, S. VII: „Literaturdidaktik wird verstanden als **Theorie des Lehrens und Lernens von Literatur in Lernkontexten**. Mit Lernkontext ist in den weitaus meisten Fällen der Deutschunterricht gemeint, wenngleich die didaktischen Konzeptionen auch auf andere Lernverhältnisse übertragen werden können (Verlage, Medien, Volkshochschulen, Akademien etc.).“

¹⁹ Wilkending 2000, S. 451.

²⁰ Abraham, Kepser 2006, S. 8.

²¹ Wilkending 2000, S. 451.

²² In diesen Jahren werden unter anderem Phasenmodelle für den Literaturunterricht entworfen. Joachim Fritzsche diskutiert in Band 3 seines Standardwerks *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*, der dem *Umgang mit Literatur* gewidmet ist, das Vier-Phasen-Schema von Jürgen Kreft aus dem Jahr 1977, nachzulesen bei Fritzsche 1994, S. 213-228.

²³ Die historische Dimension der Literaturdidaktik zeichnet Paefgen 2006a, S. 1-54, nach.

²⁴ Abraham, Kepser 2006, S. 8.

Kanon ausgelöst werden. Allerdings – und das gilt es im Auge zu behalten – ist es sehr schwierig, empirisch zu erfassen, wie die Wirkungen des Literaturunterrichts konkret aussehen. Alfred C. Baumgärtner erinnert an diesen Punkt nicht ohne (Selbst-)Ironie: „Der Gedanke, dass für den Weg eines Menschen zur Literatur nicht so sehr das Buch auf der Schulbank, sondern das unter der Bettdecke entscheidend ist, muss Literaturdidaktiker wie Literaturlehrer natürlich zutiefst beunruhigen, denn wo bleiben dann Schule und Unterricht [...]?“²⁵ Eine Position, die an das Dürrenmatt-Zitat am Anfang dieser Arbeit erinnert.

1.2 Methode

Zur Beantwortung der in Kapitel 1.1 dargestellten Fragestellung analysiere ich relevante fachdidaktische Publikationen. Das sind primär Artikel in Zeitschriften, Kapitel in gedruckten Lern- und Lehrmitteln, Unterrichtshilfen, kommentierte Schulausgaben und Lektüreschlüssel. Da sich fachdidaktische Rezeptionsgeschichte nicht nur auf Sekundärtexte beziehen kann, gilt es die Auswahl von Unterrichtsgegenständen als Teilgebiet der Deutschdidaktik zu beachten: Im Zentrum stehen hier die Verfügbarkeit von (preisgünstigen) Texten, Texteditionen sowie Ereignissen in Verlagsgeschichten.

Besondere Aufmerksamkeit gilt den ersten Belegen für die fachdidaktische Rezeption. Spätere Veröffentlichungen, die Kanonisierungsprozesse als Schullektüre dokumentieren, sind vor allem dann Gegenstand der Untersuchung, wenn sie konzeptionelle Erweiterungen der bis zu diesem Zeitpunkt erschienenen Beiträge enthalten. Was in meiner Studie als *fachdidaktische Rezeptionsgeschichte* bezeichnet wird, ist anhand von Romanen aus der deutschsprachigen Schweiz noch nicht systematisch erarbeitet worden. Der Fokus auf Entwicklungen im Längsschnitt hat den Anspruch, das Verhältnis von literarischer Produktion und gymnasialem Deutschunterricht am Beispiel der berücksichtigten Romane zu beschreiben. Dabei sollen Phasen der fachdidaktischen Rezeptionsgeschichte definiert und angewendet werden.

Aus dem Unterschied von Reflexion und Praxis leite ich eine Differenzierung bei der Gewichtung meines Forschungsinteresses ab: Die Analyse eines Werks aus literaturdidaktischer Perspektive ist Gegenstand eines Teilgebiets der germanistischen Literaturwissenschaft. Diese Analyse steht hier im Vordergrund. Dagegen werden unterrichtspraktische, metho-

²⁵ Baumgärtner 1996, S. 6.

dische Aspekte dann einbezogen, wenn sie der Vermittlung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse dienen und in Bezug auf das Methodenrepertoire eine Erweiterung darstellen. Diese Konzentration auf die Literaturdidaktik im Sinne der Definition von Elisabeth Paefgen²⁶ in Kapitel 1.1 und die untergeordnete Bedeutung der Methoden gilt insbesondere für Angebote im Internet; denn dieses hat die Möglichkeiten der Verfügbarkeit von didaktischer und methodischer Literatur grundlegend verändert. Doch dem technologischen Wandel und der damit einhergehenden Unübersichtlichkeit des Internets kommt in meinem Forschungsvorhaben keine zentrale Bedeutung zu, weil Angebote, die online verfügbar sind, oftmals einem raschen Wandel unterworfen sind. Es ist oft nicht möglich, das Datum zu rekonstruieren, wann eine für meine Fragestellung interessante Seite hochgeladen worden ist. Die fehlende Datierung erschwert den Versuch, eine Abfolge von Publikationen zu rekonstruieren, die als fachdidaktische Rezeption zu betrachten sind. Drittens finden sich auf Homepages zu fachdidaktischen Themen häufig Literaturhinweise. Diese beziehen sich auf gedruckte Unterrichtshilfen und Interpretationen. Der umgekehrte Fall ist (im Augenblick noch) seltener zu beobachten. Ein Befund, der sich mit der zunehmenden Digitalisierung in naher Zukunft verändern dürfte.

1.2.1 Publikationen mit fachdidaktischen Beiträgen

Publikationen mit literaturdidaktischen Beiträgen sind vielfältig. Eine vollständige Erfassung stellt eine große Herausforderung dar, die im Rahmen dieser Studie angegangen werden soll. Es ist gleichzeitig eine Aufgabe, bei der man auf Überblicksdarstellungen zurückgreifen kann. Zu Beginn des Untersuchungszeitraumes, d.h. seit 1945, leistet die Zeitschrift *Der Deutschunterricht* diese Arbeit. Mitte der 1970er Jahre stellt Ralph Gebauer *Arbeitsmittel für Grund- und Leistungskurse im Deutschunterricht Sekundarstufe II* zusammen.²⁷ Vor dem Hintergrund der deutschen Wiedervereinigung und der Veränderungen in Gymnasien der ehemaligen DDR befasst sich Martin Pfeifer mit Unterrichtshilfen, die auf die konkrete Unterrichtsplanung zugeschnitten sind.²⁸ In dieser Phase erscheint die achte, völlig überarbeitete

²⁶ Siehe dazu Kap. 1.1.

²⁷ Gebauer 1976.

²⁸ Pfeifer 1991a, Pfeifer 1991b, Pfeifer 1991c, Pfeifer 1992. Pfeifer sichtet die damals gängigen Reihen für den Schulgebrauch. Er geht dabei exemplarisch auf einzelne Bände ein. Die Analysen münden jeweils in Empfehlungen und Einzelheiten wie Anschaffungskosten, was Ausdruck eines engen Praxisbezuges ist.

Auflage von Reinhard Schleppers *Was ist wo interpretiert?*²⁹ Diese *Handreichung für das Lehrfach Deutsch*, wie der Band im Untertitel genannt wird, hat nicht das Ziel, alle schulrelevanten Publikationen zu einer großen Anzahl an kanonisierten Ganzschriften aufzulisten. Doch mit dem Verweis auf sehr viele unterschiedliche Titel sind die wichtigsten Publikationen bei Schlepper erwähnt.

Neben derartigen praxisbezogenen Beiträgen ermöglichen Verlagsgeschichten exemplarische Einblicke in fachdidaktische Publikationen. Für die neueste Zeit können Verlagsprogramme konsultiert werden. Dabei erweisen sich Homepages der einzelnen Schulbuchverlage als wichtige Datengrundlage. Eine Kategorisierung der Publikationen und das Erfassen der wichtigsten überregionalen und internationalen Veröffentlichungen soll im Folgenden dem Anspruch gerecht werden, Hauptlinien einer Rezeptionsgeschichte herauszuarbeiten.

1.2.1.1 Fachdidaktische und gymnasialpädagogische Zeitschriften

Im Zentrum des Forschungsvorhabens stehen fachdidaktische Periodika im untersuchten Zeitraum,³⁰ begonnen mit der Zeitschrift *Der Deutschunterricht*, 1947 von Robert Ulshöfer begründet, sowie die 1973 lancierte *Praxis Deutsch*. Ebenfalls ausgewertet werden *Deutschunterricht* (erscheint seit 1948, bis Ende der 1980er Jahre das wichtigste ostdeutsche Publikationsorgan), *Didaktik Deutsch* (seit 1996 als Fortsetzung von *Jahrbuch der Deutschdidaktik*), *Diskussion Deutsch* (insgesamt 144 Nummern von 1970-1995, aufgegangen in *Der Deutschunterricht*), *Informationen zur Deutschdidaktik – IDE* (seit 1976) und *Jahrbuch der Deutschdidaktik* (1978-1995, aufgegangen in *Didaktik Deutsch*).

Das jüngste Produkt im Angebot ist seit 2000 erhältlich und nennt im Untertitel eine zeitliche Präzisierung: *Literatur im Unterricht – Texte der Moderne und Postmoderne in der Schule*.³¹ Schließlich wird auch *Text + Kritik* (erscheint seit 1963) bearbeitet. Obwohl diese *Zeitschrift für Literatur* (Untertitel) literaturwissenschaftliche Sammelbände zu einzelnen Autoren – seltener zu Autorinnen – herausgibt, fehlen explizite Bezüge zum Literaturunter-

²⁹ Schlepper 1991. Dies ist gleichzeitig die letzte Auflage, die erste erschien 1970. Eine Bewertung der einzelnen Veröffentlichungen wird, im Gegensatz zu Pfeifer 1991, nicht vorgenommen. Dazu berücksichtigt Schlepper auch Zeitschriftenartikel.

³⁰ Einen Überblick bietet Paefgen 2006a, S. 188ff.

³¹ Siehe dazu im Anhang dieser Arbeit die Zusammenstellung *Literaturdidaktische und gymnasialpädagogische Zeitschriften und germanistische Periodika mit teilweise literaturdidaktischen Beiträgen (in alphabetischer Reihenfolge)*.

richt.³² Den zwei zuerst genannten Titeln mit je sechs Nummern pro Jahr kommt deshalb eine vorrangige Bedeutung zu, weil sie die meistgelesenen Periodika mit fachdidaktischen Beiträgen sein dürften. Ist die Zielgruppe der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* bei Lehrkräften auf der Sekundarstufe II zu sehen, bezieht sich *Praxis Deutsch* auf alle Schuljahre, allerdings mit einem Schwerpunkt auf den unteren Schulstufen bis zur Sekundarstufe I.

Betrachtet man die Seite der Unterrichtspraxis, so ist davon auszugehen, dass die genannten Fachzeitschriften mindestens potentiell Einfluss auf methodische Entscheidungen haben. Wie weit allerdings *Der Deutschunterricht*, *Praxis Deutsch* oder andere Zeitschriften die Planung in dem Maße beeinflussen, dass eine Deutschlehrkraft die Lektüre danach ausrichtet, ist – soweit ich sehe – noch nicht empirisch erforscht worden. Umgekehrt liegen bisher auch keine Daten vor, inwiefern Lehrer/-innen neuere Romane aus der Schweiz losgelöst vom literaturdidaktischen Diskurs im Unterricht thematisieren. Diese Aspekte werden in meiner Untersuchung ausgeklammert. Doch aufgrund der publizierten Beiträge in den untersuchten Periodika sind Aussagen zu längerfristigen Entwicklungen möglich.

1.2.1.2 Lektüreschlüssel

Mit den synonym verwendeten Begriffen *Lektürehilfe* und *Lektüreschlüssel* wird in dieser Untersuchung eine Textsorte bezeichnet, die Primärliteratur auf der Basis literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse für den schulischen Kontext erläutert. Die Lektürehilfe bezieht gesichertes Hintergrundwissen der Germanistik und anderer Disziplinen ein. Darüber hinaus kann die Lektürehilfe Bezüge zum konkreten Unterrichtsgeschehen aufweisen. Dies ist vor allem an exemplarischen Klausur- oder Prüfungsfragen erkennbar, zu denen oft Musterantworten formuliert werden. Das definitorische Merkmal, dass die Lektürehilfe literaturwissenschaftliche Erkenntnisse für einen schulischen Kontext nutzbar macht, ist zentral für den Horizont meiner Untersuchung. Rezipienten im kulturellen Handlungsfeld Schule (insbesondere auf der Oberstufe des Gymnasiums) sind an Lektüreschlüsseln interessiert.

Fachdidaktische Literatur reflektiert Lektürehilfen mit dem methodischen Ziel, einen Überblick zu bieten und gleichzeitig die inhaltliche Qualität zu beurteilen. Das heißt, sie versucht Empfehlungen für den Gebrauch abzugeben. Dies gilt beispielhaft für den Beitrag von

³² Dies gilt ebenfalls für das *Kritische Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur KLG*, seit der Umstellung auf die digitalisierte Version *KLGonline*.

Ralf Gebauer³³ sowie Martin Pfeifers Essays aus den Jahren 1991 und 1992. Bezieht man diese Veröffentlichungen sowie Schlepper³⁴ ein und überblickt man Verlagsprogramme, so fällt die Breite des Angebotes auf: Die längste Tradition haben *Königs Erläuterungen und Materialien*,³⁵ die bis in die Gegenwart als typisches Beispiel eines Lektüreschlüssels betrachtet werden können. Ähnliches gilt für die vom J. Beyer Verlag herausgegebene Reihe *Analysen und Reflexionen*. Vom Diesterweg Verlag stammen die *Grundlagen und Gedanken zum Verständnis erzählender Literatur*, die sich von *Königs Erläuterungen* unter anderem durch einen Anmerkungsapparat und ein umfangreicheres Literaturverzeichnis unterscheiden. Die *Erläuterungen und Dokumente* von Reclam sind als Ergänzung zu den Textausgaben in der *Universal-Bibliothek* konzipiert und dürften eher für Lehrkräfte als Interpretationshilfe und Materialsammlung dienen. Dagegen sind die *Lektüreschlüssel* aus dem gleichen Verlag auf Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern zugeschnitten. Klett gibt eine Reihe mit dem Titel *Lektürehilfen* heraus. Mentor in München veröffentlicht die schmalen Bände *Lektüre-Durchblick*, der Stark Verlag die *Interpretationshilfe Deutsch*. Bei den letzten drei Reihen scheint als Zielgruppe primär die Schülerschaft im Zentrum zu stehen, wenn man Umfang, optische Gestaltung und Hinweise auf Verkaufsseiten von Internetbuchhandlungen berücksichtigt. Eine Untergruppe bei den Lektürehilfen bilden Produkte, die auf Abschlussprüfungen hin konzipiert sind. Beispielhaft erkennbar ist dies bei den *Abitur-Prüfungen Deutsch* vom Stark Verlag.

1.2.1.3 Unterrichtshilfen

Im Unterschied zu Lektüreschlüsseln sind in *Unterrichtshilfen* ergänzend zu den literaturwissenschaftlichen Erläuterungen (oft mehrere) Kapitel zu Voraussetzungen, zur Planung, zur Durchführung und zur Auswertung des Literaturunterrichts wichtige Elemente. Der unterschiedlich ausführliche Methodenteil ist das Hauptmerkmal der einzelnen Reihen. Auch eine Lektürehilfe kann Prüfungsfragen enthalten, um Lehrkräften Anregungen zu vermitteln und das Zusammenstellen einer Klausur zu erleichtern. Damit beeinflusst dieser Teil einer Lektürehilfe das Unterrichtsgeschehen. Da die Unterrichtshilfe den Stoff strukturiert, Phasen des Literaturunterrichts vorschlägt und diesen Unterrichtsmethoden zuordnet, haben sie – sofern

³³ Gebauer 1976.

³⁴ Schlepper 1991.

³⁵ Pfeifer 1991b, S. 519.

sie mit Zustimmung gelesen werden – einen direkten Einfluss auf konkrete Unterrichtsplanung.

Als Beispiele seien hier die *Oldenbourg-Interpretationen* erwähnt, die ursprünglich einen kürzeren unterrichtspraktischen Anteil aufgewiesen haben. Die *Oldenbourg-Interpretationen* werden bis in die Gegenwart zu Texten des gymnasialen Lektürekansons veröffentlicht. Klett gibt die *Stundenblätter* heraus, deren herausragendes Merkmal detaillierte Ablaufpläne von Lektionen sind. Dass neuere Reihen von Unterrichtshilfen mit Vorbehalten von der Literaturdidaktik aufgenommen werden, zeigt das Beispiel der *Literatur-Kartei*. Neben der *Literatur-Kartei* ist auch die Reihe *Einfach Deutsch* (Schöningh) ein neueres Produkt. Dasselbe gilt für *LiteraNova*, *Unterrichtsmodelle mit Kopiervorlagen*; diese Hefte aus dem Cornelsen Verlag sind der neuesten Literatur gewidmet und werden ständig um neueste Werke erweitert.

Die Auflistung soll die aktuell leicht zugänglichen und aktualisierten Unterrichtshilfen erwähnen. Es gibt zu dieser Textsorte noch mehr Produkte. Diese Tatsache zeigt die bestehenden Unterschiede zwischen Regionen oder Bundesländern, was die Wichtigkeit von Unterrichtshilfen im gymnasialen Deutschunterricht unterstreicht. Dabei darf deren Wichtigkeit allerdings auch nicht zu hoch eingestuft werden, da in die Unterrichtsplanung Faktoren hineinspielen, die weit über den literarischen Text als Lernangebot hinausgehen. So wird in der fachdidaktischen Literatur der Bezug zum Schüler, zur Schülerin betont. Martin Pfeifer erinnert 1991 daran, wie dieser Aspekt zu gewichten ist:

Der Lehrer ist immer wieder gefordert, vorliegende Aussagen nicht einfach zu übernehmen und modellhafte Abfolgen nicht blindlings nachzuvollziehen, sondern den Erfordernissen entsprechend zu modifizieren. Es gibt eben nicht das Patentrezept: Man nehme eine beliebige Lerngruppe und ein vorgegebenes Konzept für eine Unterrichtseinheit und erhält optimalen Unterricht. Jede Lerngruppe ist anders, jede Unterrichtsstunde verläuft anders, vom Lehrer und seinem Verhalten ganz zu schweigen.³⁶

Pfeifers Aufforderung für einen flexiblen Umgang mit Unterrichtshilfen zielt darauf ab, fertige Unterrichtskonzepte eher als Fundus mit Anregungen zu nutzen. Die Formulierung vom *optimalen Unterricht* enthält eine implizite Kritik an Wirkungsversprechungen, die in Verlagskatalogen und Klappentexten oft erscheinen. Pfeifer benennt Faktoren, die für gelingenden Literaturunterricht mitverantwortlich sind. Doch diese können von Unterrichtshilfen nicht oder nur in geringem Maße thematisiert werden. Fragen zur Lehrer-Schüler-Interaktion,

³⁶ Pfeifer 1991a, S. 428.

zum situativen Verhalten der Lehrkraft und zu Rahmenbedingungen werden von der allgemeinen Didaktik und der Schulpädagogik aufgegriffen und reflektiert.

1.2.1.4 Lernmedien

Der Einbezug von Lernmedien und Unterrichtsmaterialien ist für ein genaues Bild der fachdidaktischen Rezeption ebenfalls wichtig.³⁷ Entscheidendes definitorisches Merkmal ist die thematische Breite eines Lernmediums. Meistens finden sich hier Kapitel zu verschiedenen Gattungen, literaturhistorischen Epochen und Autor/-innen vereinigt. Diese Kapitel werden weiter durch thematische oder formale Vergleiche zueinander in Beziehung gesetzt. Ist der Lektüreschlüssel in der Regel einem Werk gewidmet, so erhält ein bestimmtes Werk im Lernmedium ein Kapitel. Dies ist auch der Fall in Literaturgeschichten für den Schulunterricht, die sich von Literaturgeschichten für Studierende der Germanistik durch einen knappen Umfang, einfachere Sprache und einen höheren Anteil an Bildmaterial unterscheiden.³⁸

Lehrmittel enthalten literaturwissenschaftliche, didaktische und entwicklungspsychologische Aspekte, was die in Kapitel 1.1 definierte Unterscheidung von Didaktik und Methodik verdeutlicht.³⁹ Weil methodische Entscheidungen auf der Grundlage von literaturwissenschaftlichen Zielen getroffen werden, führt die Analyse von Lernmedien zu genaueren Einblicken in übergeordnete didaktische Konzepte.

Die Auswahl und die länderspezifischen Unterschiede sind größer als bei Lektüreschlüsseln und Unterrichtshilfen, weshalb an dieser Stelle auf eine Auflistung einzelner Produkte verzichtet wird. Bei der Berücksichtigung von Lehrmitteln ist darum eine quantitative Einschränkung auf aktuell erhältliche Produkte notwendig, denn die Programme verschiedener Schulbuchverlage zeigen eine schwer überschaubare Menge an Titeln. Die Gründe dafür liegen weniger in der Fachdidaktik als in Marketingstrategien und Umsatzzielen der Verlage. Dazu kommen Eigenheiten des föderalistischen Bildungssystems im gesamten deutschen

³⁷ Zu Lehrmitteln im Literaturunterricht s. Stuck, Mlakar 2009.

³⁸ Was hier in Bezug auf Printmedien gesagt wird, gilt ebenfalls für Lernsoftware. Diese bietet in der Regel eine digitalisierte Version eines bereits bestehenden Unterrichtswerks mit medienspezifischen Erweiterungen wie Videoclips, Tonaufnahmen, animierten Grafiken und Möglichkeiten des individualisierten E-Learnings. Angewendet wird dieses Verfahren beispielhaft beim Projekt *Texte, Themen und Strukturen interaktiv* vom Cornelsen Verlag.

³⁹ Entscheidende Beiträge für die Weiterentwicklung der Diskussion über die Beziehung Didaktik – Methodik stammen von Kaspar H. Spinner. Wichtige Aufsätze sind zusammengestellt in: Spinner 2001, 2. Aufl. 2006. Dort v.a. die Essays *Erfahrungswelt als Deutungsfolie* (S. 18-26), *Interpretieren* (S. 57-72) und *Zielsetzungen des Literaturunterrichts* (S. 168-172).

Sprachraum, was zu einer Konkurrenzsituation führt. Obwohl es im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich ist, alle Schulbücher auszuwerten,⁴⁰ die Schweizer Romane der Nachkriegszeit thematisieren, soll eine begründete Auswahl an Lehrmitteln das Bild der fachdidaktischen Rezeption vertiefen.

1.2.1.5 Kommentierte Textausgaben

Kommentierte Textausgaben integrieren eine Textedition mit einer Lektürehilfe. Der Kommentar- und Materialteil kann neben dem Text auch Bildmaterial enthalten, das etwa die Entstehungszeit oder Einblicke in die Aufführungspraxis eines Stücks dokumentiert. Dies ist der Fall in einigen Ausgaben von *Reclams Universal-Bibliothek*. Ebenfalls realisiert ist es in der *Suhrkamp Basisbibliothek*, die sowohl Erläuterungen auf den Textseiten als auch im Anhang anbietet. Als weitere Beispiele sind die Klett-Lesehefte der *Editionen für den Literaturunterricht* und der *Oldenbourg-Textnavigator* zu nennen.

1.2.1.6 Weitere Publikationen mit fachdidaktischer Perspektive

Neben fachdidaktischen und gymnasialpädagogischen Zeitschriften, Lektüreschlüsseln, Unterrichtshilfen, Lernmedien und kommentierten Textausgaben existieren andere Publikationen, die Rezeptionsprozesse zeigen, doch nicht diesen Textsorten zugeordnet werden können. Der Übergang zu Literatur, die als Grundlage für Studierende und Forschende der Literaturwissenschaft dient, ist hier nicht in jedem Fall klar erkennbar. Das ist eine Tatsache, auf die bereits bei Lektüreschlüsseln und Unterrichtshilfen hingewiesen worden ist. Zu erwähnen sind in diesem Bereich Biographien wie etwa die *rororo-Monographien* oder *Autorenbücher* aus der *Beck'schen Reihe*. Ebenfalls ein klares literaturwissenschaftliches Profil mit umfangreichen und teilweise kommentierten Literaturverzeichnissen haben die *suhrkamp taschenbuch materialien*.

⁴⁰ Dies wäre Gegenstand der historischen und systematischen Lehrmittelforschung, wie sie bei Eva Matthes am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg geleistet wird. Siehe dazu <http://www.fachportal-paedagogik.de/hbo/>, download 02.08.2010.

1.2.2 Phasenmodell und literaturdidaktische Theoriebildung nach dem Zweiten Weltkrieg

Nach der Unterscheidung der Textsorten, die eine fachdidaktische Rezeption dokumentieren, sollen in diesem Kapitel verschiedene Zeitpunkte und Phasen im Laufe einer fachdidaktischen Rezeptionsgeschichte geklärt werden. Zu diesem Zweck werden strukturierende Begriffe eingeführt. Der Prozess soll in Phasen unterschieden werden, und zwar anhand eines dreistufigen Modells, das im praktischen Teil der Untersuchung auf die Werke des Korpus angewendet wird.

1.2.2.1 Erste Phase

Als erste Phase bezeichne ich den Zeitraum, der mit der Erstveröffentlichung in Buchform beginnt und mit den ersten literaturdidaktischen Reaktionen in den untersuchten Publikationsorganen endet. Diese Grenze ist deshalb von Belang, weil sie die Zeit abschließt, in der ein Roman noch keinen Widerhall in der fachdidaktischen, dagegen aber in der medial inszenierten literarischen Diskussion gefunden hat. Fachzeitschriften sind besonders geeignet, als zentrale Publikationsforen für fachdidaktische Reflexion betrachtet zu werden, da sie zum Teil mehrmals jährlich erscheinen und über Fachbibliotheken in Gymnasien für Deutschlehrkräfte relativ leicht zugänglich sind.

1.2.2.2 Zweite Phase

Die zweite Phase umfasst die Zeit vom ersten explizit fachdidaktischen Beitrag bis zur Veröffentlichung von umfassenden Unterrichtskonzepten und Lektürehilfen, das heißt bis zur Publikation von unterrichtsrelevanter Fachliteratur sowohl für Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler. Sobald fachdidaktisches Wissen auf diesem Weg zugänglich wird, könnte – mit Vorbehalten – von Kanonisierung im gymnasialen Deutschunterricht gesprochen werden. Vorbehalte gibt es gegen diesen Schluss deshalb, weil Aussagen über die Kanonisierung eines Werks ohne empirische Grundlagen methodisch unvollständig bleiben müssen. Als empirische Grundlage sehe ich in diesem Zusammenhang Umfragen (bei Schülerinnen, Schü-

lern, Lehrkräften oder Verlagen), die quantifizierende Methoden anwenden, mit denen die Rezeption eines Werks aus statistischer Sicht erkennbar wird. Zudem ist in der Fachliteratur, die sich mit Kanonisierungsprozessen befasst, umstritten, von welchem Zeitpunkt an von einer Kanonisierung eines literarischen Texts gesprochen wird. Geht man zum Beispiel davon aus, dass *kein* Werk, das weniger als fünfzig Jahre alt ist, als kanonisiert betrachtet werden kann, ist eine Diskussion über Kanonisierungsprozesse von Gegenwartsliteratur gar nicht möglich. Bezogen auf meine Untersuchung steht dagegen die Frage im Vordergrund, ab wann es eine intensivere Diskussion und eine stärkere Beachtung durch Lehrmittelverlage gibt. Erstveröffentlichungen belegen dieses Interesse der Schulbuchverlage und lassen Rückschlüsse auf eine häufigere Lektüre im gymnasialen Deutschunterricht zu. Da es zu weit führen würde, von einer fachdidaktischen Kanonisierung zu sprechen, scheint mir der Begriff *erweiterte fachdidaktische Rezeption* adäquat zu sein. Damit ist eine terminologische Abgrenzung zum öffentlichen Kanon markiert, denn sie berücksichtigt Bedingungen des gymnasialen Deutschunterrichts.⁴¹

1.2.2.3 Dritte Phase

Die dritte Phase umfasst den Zeitraum von der eben beschriebenen erweiterten fachdidaktischen Rezeption bis zur Gegenwart. Dies ist für den untersuchten Zeitraum eine anwendbare zeitliche Größe, da die Erstveröffentlichungen nicht weiter als rund sechzig Jahre zurückliegen.⁴² In dieser dritten Phase gibt es im Blick auf die Gegenwart zwei grundsätzliche Möglichkeiten: Entweder wird ein Text bis in die Gegenwart von neuen oder aktualisierten Lektüreschlüsseln und Unterrichtshilfen begleitet oder die schulspezifische Sekundärliteratur nimmt ab und verschwindet schließlich aus den Verlagsprogrammen. Dieser zweite Fall ist ein Indiz dafür, dass ein Roman allmählich aus dem gymnasialen Deutschunterricht ausscheidet.

Dieses Modell, das somit auf der Abfolge *Neuerscheinung – fachdidaktische Erstrezeption – erweiterte fachdidaktische Rezeption* basiert, hat zum Ziel, Rezeptionsprozesse sichtbar zu machen und Vergleiche zwischen verschiedenen Texten zu ermöglichen. Das Modell zeigt

⁴¹ Zum öffentlichen Bildungskanon s. Stuck 2004, S. 22-27 sowie S. 100.

⁴² Würden ältere Romane herangezogen, wäre diese dritte Phase zu umfangreich, da eine fachdidaktische Rezeption von Texten aus der Klassik viel früher beginnt und unterrichtspraktische Konzepte entsprechend früher vorgelegt worden sind. Zudem würden die teils dramatischen politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in ihren Auswirkungen auf den gymnasialen Deutschunterricht nur ungenau erfasst.

in der vergleichenden Anwendung die unterschiedlichen „Schulkarrieren“ eines Romans der neueren Deutschschweizer Literatur im Unterricht der gymnasialen Oberstufe. Das Modell hat den weiteren Vorteil, dass es vor dem Hintergrund verschiedener Epochen fachdidaktischer Theoriebildung angewendet werden kann. Die neuere literaturdidaktische Theoriebildung beginnt mit dem Umbau der Institution Gymnasium in Deutschland kurz nach 1950.⁴³ Sie führt nach bewegten Jahren um 1970 zur Etablierung an Universitäten und pädagogischen Fachhochschulen.⁴⁴ Neuere Einführungen in die Deutschdidaktik widmen der Vermittlung von Literatur im untersuchten Zeitraum jeweils eigene Kapitel, so dass die Forschungsgeschichte anhand der dort zitierten Beiträge nachvollziehbar wird.⁴⁵ In diesen Einführungen wird der unter anderem der Vermittlung von Gegenwartsliteratur besondere Beachtung geschenkt.

1.2.3 Gegenwartsliteratur

Die Forderung, Gegenwartsliteratur im Gymnasium zu lesen, taucht spätestens Ende der 1920er Jahre auf, damals noch aus den Reihen der Deutschlehrkräfte. Sie provoziert seither den mehr oder weniger deutlichen Einspruch von Literaturdidaktikern und Lehrkräften, die den pädagogischen Wert älterer Texte betonen.⁴⁶ Damit wird ein Gegensatz sichtbar, der charakteristisch ist für die Auseinandersetzung seit dem politischen und gesellschaftlichen Umbruch 1945 in Deutschland: Auf der einen Seite werden bis heute traditionelle schulische Lektürekanones gepflegt.⁴⁷ Auf der anderen Seite steht die Forderung, Neuerscheinungen aus literaturtheoretischen, entwicklungspsychologischen und gesellschaftlichen Gründen einzu-

⁴³ Paefgen 2006a, S. 16-25: *Von der Methodik zur Didaktik*.

⁴⁴ Das entsprechende Kapitel ist bei Paefgen 2006a mit *Didaktische Aufbruchzeit: Die siebziger Jahre* überschrieben, S. 26-54.

⁴⁵ Neben Paefgen 2006a, Bogdal u. Korte (Hg.) 2002 sowie Spinner 2006 reflektieren weitere Einführungs- und Sammelbände den Stand der literaturdidaktischen Theoriebildung: Abraham, Kepser 2006. Kämper van den Boogaart (Hg.) 2007. Lange, Weinhold (Hg.) 2007.

⁴⁶ Kammler 2002, S. 166-176. Zur Kontroverse, in welchem Maße und mit welchen didaktischen Zielsetzungen Gegenwartsliteratur gelesen werden soll, besonders S. 166-171. Zum Wagnis, gegenwartsliterarische Texte im Unterricht zu behandeln, s. auch Paefgen 2006a, S. 91-94. Dagegen spricht gerade die Menge von Unterrichtshilfen zu Neuerscheinungen dafür, dass Lehrkräfte in den vergangenen Jahren Vorbehalte gegen Gegenwartsliteratur überwunden haben.

⁴⁷ Unter Kanon wird hier das Korpus verstanden, das im Unterricht der gymnasialen Oberstufe bearbeitet wird. „Dass im Deutschunterricht auch Gegenwartsliteratur berücksichtigt werden soll, ist heute nicht mehr umstritten.“ Dieser Eröffnungssatz Kaspar H. Spinners im Vorwort zu Pfäfflin 2007 scheint angesichts des Angebotes an didaktischen Handreichungen, die sich auf ältere Texte konzentrieren, recht optimistisch zu sein. Ob der Satz eher didaktisches Wunschenken reflektiert als unterrichtspraktische Realität beschreibt, müsste anhand einer Auswertung realer Lektüreprogramme untersucht werden.

beziehen.⁴⁸ Ausgehend von diesem Spannungsverhältnis sollen deshalb mit den eingangs skizzierten Recherchefragen im praktischen Teil didaktische Neuerungen und Debatten sichtbar gemacht werden. Dabei ist eine Analyse der methodischen Zugänge zwar nicht zentral, doch unerlässlich, wenn der Gegenstand in angemessener Tiefe behandelt werden soll.⁴⁹ Die Frage nach dem quantitativen Verhältnis der Behandlung von Gegenwartsliteratur einerseits und „klassischen“ Werken andererseits stellt sich bis heute. Sie bedeutet in Schulsystemen ohne verbindliche Lektürelisten eine permanente Herausforderung. Die Titel, mit denen die beiden Richtungen (Neuerscheinungen befürwortende gegen tendenziell ablehnende Stimmen) den eigenen Standpunkt argumentativ vertreten, sind einem Wandel unterworfen.

Der Begriff *Gegenwartsliteratur* wird intensiv verwendet. Eine konzentrierte Auseinandersetzung damit setzt in meinem Untersuchungszeitraum in den 1960er Jahren ein.⁵⁰ Der Begriff ist definitorisch nicht eindeutig geklärt.⁵¹ Trotzdem ist eine Verständigung darüber, was als Gegenwartsliteratur betrachtet wird, die Voraussetzung sowohl für eine Untersuchung des Phänomens als auch für eine weiterführende Diskussion von literaturhistorischen Epochen.⁵² Empirisch erhobene Antworten auf die Frage, welcher Zeitraum unter dieser Bezeichnung zu verstehen sei, liefern widersprüchliche Ergebnisse.⁵³

Für eine Definition aus einem literaturdidaktischen und bildungspolitischen Kontext ist der Hamburger Bildungsserver eine interessante Quelle, weil er den Begriff auf einer eigenen Homepage thematisiert.⁵⁴ Neben dem Link auf eine Seite mit einer literaturwissenschaftlichen Definition gibt es weitere zu *Gegenwart: 1968 bis heute* oder *Gegenwartsliteratur seit 1985* und andere. Klickt man auf den Begriff *Gegenwartsliteratur*, gelangt man zu einer Definition

⁴⁸ Zum Verhältnis von Gegenwartsliteratur und Deutschunterricht s. Janshoff 2003. Mit seinen bibliographischen Notizen eröffnet Janshoff vielfältige Einblicke in den deutschsprachigen Literaturbetrieb um das Jahr 2002. Dabei berücksichtigt er neben Printmedien auch Internetadressen. Zu Trends und Motiven in der Gegenwartsliteratur um diese Zeit s. auch Aspöckl (Hg.) 2003. Dort ist ein Beitrag abgedruckt, der sich unter anderem mit Zöe Jenny befasst: Fetzer 2003.

⁴⁹ Zur Spannweite literaturdidaktischer Ansätze s. Bogdal u. Korte (Hg.) 2002.

⁵⁰ Heft 1 der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* des Jahrgangs 19, 1967, ist unter anderem der Gegenwartsliteratur gewidmet, das Oberthema lautet *Grundfragen des Deutschunterrichts IV: Lektürekanon und literarische Wertung*. Es geht um den Literaturunterricht und Lektürekanoes in den beiden deutschen Staaten. Unter anderem wird das Thema realisiert mit einer tabellarischen Zusammenstellung der Lektürepläne für Nordrhein-Westfalen (1963), Bayern (1964), Niedersachsen (1965) sowie der DDR (o.J.). Das Heft enthält ebenfalls den grundlegenden Aufsatz zu Lektüre-Kanon und literarischer Wertung, s. dazu Herrlitz 1967.

⁵¹ Kammler, Surmann 2000, S. 92.

⁵² Seit 2002 erscheint beim Verlag Stauffenburg in Tübingen *Gegenwartsliteratur. Ein germanistisches Jahrbuch*, herausgegeben von Paul Michael Lützeler und Stephan K. Schindler.

⁵³ Noch kurz vor 2000 gaben 17% der Lehrkräfte in einer Umfrage an, zur Gegenwartsliteratur gehörten literarische Werke, die seit 1945 erschienen seien. Kammler, Surmann 2000, S. 92.

⁵⁴ <http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/faecher/deutsch/epochen/gegenwart>, Stand 18.10.2010. Als Autor wird Dieter Kasang genannt. Kapitel zur Popliteratur, zur ostdeutschen Lyrik nach dem Mauerfall, zum Roman im Zeitalter der audiovisuellen und digitalen Medien oder Literatur im Internet zeigen Erscheinungsformen und Tendenzen der neuesten deutschen Literatur.

der Universität Duisburg-Essen.⁵⁵ In der Explikation wird zunächst auf die Unschärfe des Begriffes hingewiesen, doch der Begriff meine die jeweils aktuelle Literaturproduktion. Als Epoche schließe sich die deutschsprachige Gegenwartsliteratur an die Nachkriegsliteratur einerseits und die Literatur der DDR andererseits an.

Im Blick auf eine literaturwissenschaftliche Epochenbildung scheint mir die Unterscheidung zwischen Nachkriegs- und Gegenwartsliteratur sinnvoll zu sein.⁵⁶ Wenn es eine Zäsur gibt, die für Deutschland gilt, dann dürfte es die politische Wende des Jahres 1989 mit dem Zusammenbruch der Deutschen Demokratischen Republik sein.⁵⁷ Es gibt einen Unterschied zwischen dem, was als Gegenwartsliteratur wahrgenommen wird, und der vorangegangenen Nachkriegsliteratur.⁵⁸

Die Literaturdidaktikerin Paefgen definiert Gegenwartsliteratur als „Texte jüngerer Erscheinungsdatums, die weder durch die literaturwissenschaftliche Interpretationspraxis noch durch tradierte didaktische Analysen und langfristige methodische Erprobungen abgesichert sind.“⁵⁹ Im weiteren Sinne werde der Begriff auch gebraucht, um die Literatur unmittelbar zurückliegender Jahrzehnte zu kennzeichnen.

In dieser Definition ist der Zeitraum, der als Einheit betrachtet wird, offen. Solange der Begriff „unmittelbar zurückliegende Jahrzehnte“ nicht mit einer genauen Jahreszahl konkretisiert wird, ist der Zeitraum *Gegenwart* variabel. Wichtiger für den Begriff, wie ich ihn in Bezug auf die Literaturdidaktik verwende, sind bei Paefgen die drei Merkmale, die jeweils eine fehlende oder schwache Materialbasis bezeichnen: *Interpretationspraxis*, *didaktische Analysen* und *methodische Erprobungen*. In diesen drei Elementen werden Zusammenhänge erkennbar: Fachwissenschaftliche *Interpretationspraxis* gilt als Voraussetzung fundierter schulischer Lektüre. *Didaktische Analysen* nehmen eine verbindende Funktion zwischen universitärer Fachwissenschaft und Lektüreunterricht ein. Literaturunterricht fußt auf systematischen didaktischen Bearbeitungen, zu denen Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtseinheiten gehören. Unterrichtseinheiten wiederum werden im konkreten Unterricht *erprobt*. Da Interpretationspraxis, didaktische Analysen und methodische Erprobungen jedoch

⁵⁵ <http://www.uni-due.de/literaturwissenschaft-aktiv/Vorlesungen/literaturge/gegenwlit.htm>, Stand 18.10.2010.

⁵⁶ Die „langen“ 1950er Jahre gehören somit nicht mehr dazu, s. dazu Scheuer 2001.

⁵⁷ Zur Reaktion von deutschen Schriftstellern auf die grundlegenden Veränderungen zwischen Oktober 1989 und Oktober 1990 s. Kügler 1992.

⁵⁸ Das *Kritische Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur KLGOonline* macht diese Unterscheidung nicht, da es Autor/-innen der Nachkriegszeit berücksichtigt. Neueste Literaturgeschichten für den Schulgebrauch berücksichtigen in ihren literaturhistorischen Kapiteln die Epochengrenze 1989. Zur Nachkriegsliteratur in der Schweiz s. auch Rusterholz, Solbach (Hg.) 2007, S. 241-327.

⁵⁹ Paefgen 2006b, S. 166.

fehlen, ist die Behandlung von Gegenwartsliteratur in einem schulischen Kontext für die Lehrkraft mit Unsicherheiten verbunden. Es entstehen Risiken bei der Interpretation. Doch auch die Vorbereitung und die Durchführung des Unterrichts sind schwieriger als bei Romanen, die durch Unterrichtshilfen gewissermaßen abgesichert sind.

Mit zunehmendem Abstand zwischen der Erstveröffentlichung und der Zeit, in der ein Roman im gymnasialen Deutschunterricht gelesen wird, verändert sich die verfügbare Materialbasis. Im praktischen Teil meiner Arbeit interessieren vor allem frühe didaktische Analysen und methodische Konzepte. Daran anschließend gilt ein besonderes Augenmerk Neuerungen und Neubewertungen aufgrund von allgemeindidaktischen, institutionellen und gymnasialpädagogischen Veränderungen.

1.2.4 Zur Verwendung des Begriffs *Kanon*

Im *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* definiert Rainer Rosenberg einen Kanon als „Zusammenstellung als exemplarisch ausgezeichneter und daher für besonders erinnerungswürdig gehaltener Texte“. ⁶⁰ Ein Kanon sei „ein auf einem bestimmten Gebiet als verbindlich geltendes Textkorpus“. ⁶¹ In der Literaturwissenschaft ist der Kanon gemäß dieser Definition der Bestand an literarischen Texten, deren Kenntnis in einem bestimmten sozialen Rahmen für den Ausweis von (literarischer) Bildung galt. „Dem Kenntniserwerb diene die für die Schullektüre vorgenommene Textauswahl („Schulkanon“).“ ⁶²

Im Zentrum meiner Arbeit steht der *gymnasiale Lektürekanon* als *materialer Kanon*, ⁶³ der unterschieden wird von universitären Kanones und als Ausgangspunkt eines öffentlichen literarischen Bildungskanons gelten kann. ⁶⁴ Der gymnasiale Lektürekanon ist die Menge aller Werke, die im Literaturunterricht im Klassenverband oder von Lerngruppen gelesen und diskutiert werden. Zu diesem Kanon gehören für den Schulgebrauch kommentierte, oft relativ preisgünstige Taschenbuchausgaben sowie Werke, zu denen parallel ein Begleitprogramm an

⁶⁰ Rosenberg 2000, S. 224.

⁶¹ ebd.

⁶² ebd.

⁶³ Zum Verhältnis von literarischem Kanon und Institution Schule s. Pütz 2009, S. 36-39. Auf Fragen um Textauswahl und Kanon s. Fritzsche 1994, S. 101-107.

⁶⁴ Zu verschiedenen Kanones s. Stuck 2004, S. 57ff.

Hilfsmitteln existiert.⁶⁵ Dazu kommt die Aufnahme in Literaturgeschichten oder Lektürelisten,⁶⁶ die von einzelnen Fachkonferenzen definiert werden.

Vom materialen gymnasialen Lektürekanon zu unterscheiden ist der gymnasiale Prüfungskanon. Dazu gehören Texte, die an Abitur- oder Maturitätsprüfungen vorgelegt werden. In einem Schulsystem, in dem Kandidatinnen und Kandidaten relativ autonom Lektürelisten zusammenstellen können, ist die Menge der zur Auswahl stehenden literarischen Werke groß. Folglich bildet der materiale Lektürekanon eine Teilmenge des materialen Prüfungskanons. Jedes Buch, das im Unterricht der gymnasialen Oberstufe gelesen wird, ist theoretisch wählbar für eine Abschlussprüfung. Im Gegenzug ist nicht jedes Werk, das für eine individuelle Prüfung in Frage kommt, eine geeignete Lektüre für eine Lerngruppe, da ein Text für den Unterricht andere Funktionen zu erfüllen hat.

Ein *präskriptiver* Kanon, wie er exemplarisch in Lektürelisten und konkreten Lehrplangabgaben erscheint, umfasst Werke, die von einer Gruppe von Experten wie Lehrkräften als lesenswert betrachtet werden. Ein *deskriptiver* Kanon dagegen bildet tatsächliche Wahl von Werken ab.⁶⁷ Der präskriptive Kanon steht in meiner Untersuchung im Vordergrund. Es geht dabei um mögliche Haltungen gegenüber Literatur. Das können methodische Entscheidungen sein oder die Frage, welche Einsichten der Literaturwissenschaft einbezogen werden, die sich nicht explizit als fachdidaktisch versteht. Zu diesem Aspekt der deskriptiven Kanonisierung gehört damit die Frage, welcher Deutungskanon sich parallel zur normativen Setzung eines Werks in Lektürelisten etabliert.⁶⁸ Hans-Georg Herrlitz hat 1964 eine Geschichte des Lektürekansons als Geschichte der für den Schulgebrauch festgelegten Werke nachgezeichnet.⁶⁹ Dabei geht er auch auf den Roman ein – eine Gattung, die im praktischen Teil meiner Arbeit⁷⁰ im Zentrum steht: „Am Beispiel der Erfolgsgeschichte des Romans ließe sich die Kanonisierung einer literarischen Gattung rekonstruieren, die bis ins letzte Drittel des 18. Jahrhunderts als minderwertige, schädliche und lesesüchtig machende Literatur abgewehrt wurde, bis sie einige Jahrzehnte später [...] eine besonders privilegierte Kanonposition erlangte.“⁷¹

⁶⁵ Die Faktoren, die es bei der Entstehung und der Veränderung eines schulischen Lektürekansons zu beachten gilt, werden in Kap. 3.2.2 dargestellt.

⁶⁶ Neuere Beiträge zu den Themen Literaturgeschichtsschreibung und Kanon, vor allem in Österreich und Osteuropa, versammelt Knafl (Hg.) 2010.

⁶⁷ Schemme 1990, S. 202.

⁶⁸ Schemme 1990 zeichnet Veränderungen des Deutungskansons und variierende fachdidaktische Schwerpunkte am Beispiel von Goethes *Iphigenie* nach.

⁶⁹ Herrlitz 1964. Hinweis bei Schemme 1990, S. 202.

⁷⁰ Siehe dazu Kap. 4 und 5.

⁷¹ Korte 2002, S. 27.

Eng mit den Begriffen *Kanon* und *Gegenwartsliteratur* sind die Kanonerneuerung oder Versuche zur Kanonrevision verbunden. Gerade im kulturellen Handlungsfeld Gymnasium werden kulturelle Neuerungen aufgegriffen, verschieben sich die Schwerpunkte bei der Rezeption literarischer Texte. Kammler sieht in diesem Zusammenhang um das Jahr 2000 wenig Bewegung in der Kanonrevision:

Es hat den Anschein, als seien wir heute, am Ende dieses Jahrhunderts, vom utopischen Projekt der siebziger Jahre weiter entfernt als vom Traditionalismus eines Ulshöfer. Der Begriff ‚Entfremdung‘ – implizite Leitvokabel in Geißlers Ausführungen – hat gegenwärtig weit weniger Konjunktur als der konservative Ruf nach einem neuen und gleichzeitig alten Kanon, der als Bollwerk gegen die von Erosion bedrohten Bestände ‚unserer‘ literarischen Tradition errichtet werden soll.⁷²

Ein Indiz dafür, dass elf Jahre nach dieser Hypothese eine gesellschaftliche Veränderung stattgefunden hat, sind zentrale Abiturprüfungen in Deutschland und Österreich. Denn solche Bemühungen sind eine Folge der Festschreibung „neuer und gleichzeitig alter“ Kanones, die unter anderem zum Prüfen standardisierten Wissens innerhalb relativ enger Vorgaben führen. Insofern ist der präskriptive materiale Kanon eine Voraussetzung zentraler Prüfungen.

Wenn Lehrkräfte Neuerscheinungen in Betracht ziehen, verlassen sie sichere Voraussetzungen der Unterrichtsvorbereitung.⁷³ Sofern sie das Wagnis trotzdem eingehen, eröffnen sie die Chance, Schülerinnen und Schüler am literarischen Leben teilhaben zu lassen. Die Deutschdidaktik greift diese Risikobereitschaft auf und weist mit begründeten Empfehlungen den Weg zu einem Literaturunterricht mit einem Lektürekanon, der sich entlang relativ konstanter Kriterien erneuert.⁷⁴ Diese Form der Kanonbildung trägt dazu bei, den Literaturunterricht und damit letztlich das Fach Deutsch in Zukunft zu legitimieren. Dass Neuerscheinungen von gestern ihr Verfalldatum scheinbar überschritten haben, mindert deren Bedeutung für die Deutschdidaktik nicht. Es gilt eher das Gegenteil: Wenn Neuerscheinungen von einst allmählich aus Leselisten für den Unterricht verschwinden, können Bücher, die zeitlich näher bei Erfahrungshorizonten von Jugendlichen liegen, überhaupt in Betracht gezogen werden. Damit

⁷² Kammler 1999, S. 4. Mit dem utopischen Projekt sind Geißlers Forderungen nach einer Kanonerweiterung in der ersten Ausgabe der Zeitschrift *Diskussion Deutsch* 1970 gemeint.

⁷³ Die Wertungsfrage stellt sich in diesem Fall akzentuiert, denn sie „ist noch offener, wenn es sich um die didaktische Entscheidung für Beispiele der Gegenwartsliteratur handelt.“ Paefgen 2006a, S. 89. Als Begründung für die Schwierigkeit der Wertung nennt Paefgen neben der zeitlichen Nähe die Tatsache, dass ein unlängst publizierter literarischer Text erst wenige Leser gehabt hat.

⁷⁴ Pfäfflin 2007, S. 10-12, führt fünf Gründe an, weshalb Gegenwartsliteratur zum Teil nur zögerlich in den Literaturunterricht integriert wird: Unsicherheiten bei der Bewertung der noch nicht kanonisierten Werke, fehlende Sekundärliteratur und Unterrichtsmodelle, Vielzahl der jährlichen Publikationen, in der Schule gängige Interpretationsrituale sowie fehlende Unterrichtszeit. Eine kritische Stimme zum Klischee, dass Deutschlehrkräfte nicht mehr lesen: Bogdal 1996, S. 3f.

sei nicht implizit behauptet, dass Neuerscheinungen per se leichter zugänglich sind. Doch sprachliche Konventionen sind einem Wandel unterworfen. Der zeitgeschichtliche Hintergrund verändert sich, neue Kontexte von Lebenswelten, Rollenbildern und sozialen Problemlagen spiegeln sich in literarischen Texten. Zu bedauern ist angesichts dieses Prozesses nicht, dass bestimmte Romane im Augenblick kaum beachtet werden. Fachdidaktisch relevant ist vielmehr die Frage, weshalb beispielsweise ein Autor in den 1970er und 1980er Jahren gerade von jungen Menschen intensiv gelesen wurde. Antworten auf diese Frage tragen dazu bei, das Phänomen *Gegenwartsliteratur im Gymnasium* genauer zu beschreiben und längerfristige Veränderungen zu verstehen.

1.3 Textkorpus

Das Korpus der im praktischen Teil behandelten Werke umfasst Romane, die der Deutschschweizer Literatur zugerechnet werden.⁷⁵ Der Zeitraum von rund 60 Jahren erlaubt es, die didaktische Literatur dazu zu untersuchen, zumal vor 1968 noch kaum von wissenschaftlicher Literaturdidaktik gesprochen werden kann.⁷⁶ In Kapitel 4 wird die fachdidaktische Rezeption von Max Frischs Roman *Homo faber* sowie Dürrenmatts Kriminalromanen *Der Richter und sein Henker*, *Der Verdacht* und *Das Versprechen* untersucht. Grundlage der Auswahl sind meine vorbereitenden Studien, die zeigen, dass diese beiden Autoren eine auffallend breite Wirkung für die gymnasiale Oberstufe entfaltet haben. Im Rahmen der vorbereitenden Studien habe ich 18 Zeitschriften,⁷⁷ Lektüreschlüssel, Unterrichtshilfen, Lernmedien, kommentierte Textausgaben,⁷⁸ Lexika und Verlagsprogramme nach Fundstellen zu literaturdidaktischen Beiträgen über Schweizer Romane durchsucht. Zu einer Reihe von Romanen, die der Nachkriegsliteratur zugerechnet werden können, gibt es vereinzelte Reaktionen in der Literatur, die einen Zusammenhang zum sozialen Handlungssystem Gymnasium aufweist. Die folgenden Texte und Autor/-innen habe ich nicht einbezogen, doch meine Hin-

⁷⁵ Siehe dazu Pezold (Hg.) 2007: Diese Literaturgeschichte beschränkt sich auf die Deutschschweizer Literatur des 20. Jahrhunderts.

⁷⁶ Siehe dazu Klaus-Michael Bogdals Essay *Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien*, in: Bogdal, Korte (Hg.) 2002, S. 9.

⁷⁷ Im Anhang dieser Arbeit ist die Übersicht der konsultierten Periodika dargestellt: *Literaturdidaktische und gymnasialpädagogische Zeitschriften und germanistische Periodika mit teilweise literaturdidaktischen Beiträgen (in alphabetischer Reihenfolge)*. Ich unterscheide literaturdidaktische Zeitschriften, gymnasialpädagogische Zeitschriften mit literaturdidaktischen Beiträgen sowie germanistische Periodika mit teilweise literaturdidaktischen Beiträgen, um den Publikationszusammenhang eines Beitrags aufzuzeigen.

⁷⁸ Siehe dazu die Erläuterungen in Kapitel 1.2.1.

weise zu den wenigen Reaktionen in der fachdidaktischen Literatur sollen Anknüpfungspunkte für weitere und vertiefende Studien darstellen. Eine neue Forschungsfrage wäre in diesem Zusammenhang, weshalb bestimmte Werke aus der didaktischen Diskussion verschwinden. Ein frühes Beispiel ist der Roman *Der Stumme* von Otto F. Walter aus dem Jahr 1959.⁷⁹ Ähnliches gilt für Paul Nizon,⁸⁰ Verena Stefan,⁸¹ Hugo Loetscher,⁸² Hermann Burger⁸³ und Erica Pedretti.⁸⁴ In der Zeit zwischen Mitte der 1980er Jahre bis zum Ende des Jahrhunderts sind einige Beiträge zu Gertrud Leutenegger nachweisbar.⁸⁵ Vereinzelt gibt es ebenfalls zum Krimiautor Peter Zeindler und zu Christoph Geiser.⁸⁶ Auch Romane von Eveline Hasler werden von der Fachdidaktik eher zurückhaltend rezipiert, Lektüreschlüssel gibt es bislang keine.⁸⁷

Eine besondere Position nimmt Peter Bichsel ein, der seit den späten 1960er Jahren in verschiedenen Zusammenhängen aus literaturdidaktischer Sicht beachtet wird. In der Regel stehen bei ihm Kürzest- und Kurzgeschichten sowie kleinere Erzählungen im Vordergrund. Aus diesem Grund gehe ich in meiner Studie nicht auf Peter Bichsel ein, weil er von der Deutschdidaktik nicht schwerpunktmäßig als Romanautor rezipiert wird. Ähnlich sieht das Bild in Bezug auf Urs Widmer aus, bei dem eher Dramen im Vordergrund stehen.⁸⁸

Eine alternative Fragestellung wäre ebenfalls die Betrachtung von Wiederentdeckungen aus dem frühen 20. Jahrhundert in meinem Untersuchungszeitraum. Zu nennen sind hier die

⁷⁹ Drei Jahre nach Erscheinen ist er Gegenstand in der Zeitschrift *Der Deutschunterricht*, Heft 1, 1962. In der Zeitschrift *Anregung* macht sich Paul Riegel Gedanken zu diesem Roman im Deutschunterricht der Oberstufe, siehe dazu *Anregung*, Heft 6, 1964.

⁸⁰ Zu seinem *Canto* (1963) siehe *Der Deutschunterricht*, Heft 2, 1999.

⁸¹ Im Zentrum der gymnasialpädagogischen Auseinandersetzung steht *Häutungen. Autobiographische Aufzeichnungen, Gedichte, Träume, Analysen* (1975). Für den Literaturunterricht in Betracht kommt oder kam dieses Buch wohl in erster Linie wegen der persönlichen Geschichte einer sexuellen Befreiung. Die Erzählerin löst sich aus der als bedrückend und demütigend empfundenen Abhängigkeit von männlichen Partnern und macht sich auf den Weg hin zur gleichgeschlechtlichen Liebe. Der Text vollzieht damit – wenige Jahre nach den Jugendunruhen der späten 1960er Jahre – einen Tabubruch. Die literaturdidaktische Reflexion ist in *Der Deutschunterricht* erkennbar: In Heft 3 des Jahrgangs 1986, Heft 4 des Jahrgangs 1999 sowie Heft 1 des Jahrgangs 2000. In eine ähnliche Richtung (Thematisierung der Körperlichkeit) geht auch ein Beitrag von Jürgen Lieskounig in *Diskussion Deutsch* 19 (1988), 101, S. 279-291. Für die Sekundarstufe I s. auch *Praxis Deutsch*, Heft 73, 1985: Das entsprechende Heft ist dem Thema *Mädchen – Junge* gewidmet.

⁸² Dessen Roman *Wunderwelt. Eine brasilianische Begegnung* aus dem Jahr 1979 wird in der Zeitschrift *Der Deutschunterricht*, Heft 4, 2002, aufgegriffen.

⁸³ *Die künstliche Mutter*, Burgers Roman aus dem Jahr 1982, erscheint in der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* 1999, Heft 6.

⁸⁴ *Valerie oder Das ungezogene Auge* (1986) ist Gegenstand in *Der Deutschunterricht*, Heft 1, 2002.

⁸⁵ *Der Deutschunterricht*, Heft 3, 1986; *Der Deutschunterricht*, Heft 1, 1993. Ebenfalls in *Der Deutschunterricht* erscheint 1996, Heft 1, ein Hinweis auf Leuteneggers Erstlingsroman *Vorabend* (1975). Zur gleichen Autorin schließlich auch *Der Deutschunterricht*, Heft 2, 1999.

⁸⁶ Zu Zeindlers *Feuerprobe* (1993) s. *Der Deutschunterricht*, Heft 4, 1999. Christoph Geisers Roman *Der Baumeister* (1998) wird aufgegriffen in *Der Deutschunterricht*, Heft 6, 1999.

⁸⁷ Erwähnt sei an dieser Stelle eine didaktische Analyse zu *Anna Göldin. Letzte Hexe* in der Zeitschrift *Praxis Deutsch*, Heft 180, 2003.

⁸⁸ Eine der jüngsten Fundstellen bietet die Zeitschrift *Der Deutschunterricht* ist Heft 2, 2001.

Romane von Robert Walser, der nicht nur Autorinnen und Autoren beeinflusst hat, sondern auch in der didaktischen Literatur aufgegriffen worden ist.⁸⁹ Wenn Robert Walsers Romane in meiner Studie nicht erscheinen, so geschieht dies aus methodischen Gründen: Das Textkorpus ist zeitlich einzugrenzen, damit die Vergleichbarkeit der Rezeptionsgeschichten erhöht wird.

Gibt es zu den oben aufgelisteten Autorinnen und Autoren eine nicht sehr dichte und zeitlich eher begrenzte Debatte, trifft dies für andere Romane von Max Frisch nicht im gleichen Maße zu. Doch die Rezeptionsgeschichten anderer Frisch-Romane werden hier ebenfalls nicht in Einzelheiten rekonstruiert. Zum einen haben meine vorbereitenden Analysen ergeben, dass die Intensität der Diskussion zu Romanen wie *Stiller* (1954) hinter *Homo faber* zurückbleibt. Dazu kommt, dass in der deutschdidaktischen Literatur die Ganzschrift *Stiller* kaum noch Beachtung findet, wohingegen parabelhafte Erzählungen, die in den Roman eingebettet sind, in Lehrmitteln erscheinen.⁹⁰ Die Zusammenstellung von Namen und Werken zeigt, dass die Korpusbildung nicht auf lückenlosen Einbezug aller Werke, die nach 1945 erschienen sind, ausgerichtet ist. Literaturdidaktische Problemstellungen und Argumente sollen vielmehr exemplarisch untersucht werden. Die Beschränkung auf die ausgewählten Werke ermöglicht eine größere Genauigkeit in den Einzeluntersuchungen. Aus dem Bestreben, eine größere Vergleichbarkeit der einzelnen Studien zu erreichen, sind deshalb auch Erzählungen nicht einbezogen worden.

Romane der 1950er Jahre werden heute definitiv nicht mehr als Gegenwartsliteratur im engeren Sinn betrachtet. Deshalb ist es vertretbar, mit Clemens Kammler zu fragen, was nach Dürrenmatt und Frisch komme.⁹¹ Kein Schweizer Roman ist seit den 1960er Jahren in der Literaturdidaktik für die gymnasiale Oberstufe auch nur annähernd so intensiv analysiert worden wie *Homo faber* oder *Der Richter und sein Henker*. Es gibt eine Auseinandersetzung mit anderen Werken, zum Teil eine intensive Rezeption und Diskussion, doch die fachdidaktische Resonanz neuester Romane aus der Schweiz ist viel geringer, als dies bis Mitte der 1980er

⁸⁹ Behandelt wird er in den 1960er Jahren im *Handbuch zur modernen Literatur im Deutschunterricht*. Siehe dazu Dormagen et al. (Hg.) 1963. 1971 erscheint das Beiheft 1 zur Zeitschrift *Der Deutschunterricht* mit dem Titel *Provokation und Idylle. Über Robert Walsers Prosa*.

⁹⁰ Im Vordergrund steht hier die Geschichte von Isidor, dem Apotheker. Zum Roman sind bis in die Gegenwart zwei Lektüreschlüssel im Buchhandel erhältlich: Eine Interpretation aus der Reihe *Königs Erläuterungen und Dokumente* und ein Band aus der Reihe *Analysen und Reflexionen*, der neben *Stiller* auch *Mein Name sei Gantenbein* sowie *Montauk* behandelt.

⁹¹ Kammler 1995.

Jahre der Fall war.⁹² Man kann mit Klaus Pezold festhalten, dass die Schweizer Literatur der 1970er und 1980er Jahre zwar noch keine *nach*, sondern eine *mit* Frisch und Dürrenmatt sei. Pezold überblickt das literarische Schaffen des zwanzigsten Jahrhunderts in der Schweiz insofern, als das Gesamtwerk dieser beiden Autoren einen einmaligen Höhepunkt der Schweizer Literatur darstelle. Doch in späterer Zeit sei das Werk nicht mehr so bestimmend wie in den 1960er Jahren oder so singulär wie in den 1950er Jahren.⁹³

Bei Dürrenmatt wird als gesellschaftlicher und ideologischer Hintergrund die Zeit des beginnenden Kalten Krieges relevant, vor dem sich sein Erfolg als Bühnenautor (mit frühen Übersetzungen, so etwa ins Englische) in den 1950er und 1960er Jahren entfaltet. Bei Max Frisch werden Fragen der Identität sowie die Auseinandersetzung mit einem Menschen wichtig, der als Typus für den Machbarkeitswahn der 1960er Jahre in die Literaturgeschichte eingegangen ist. Für die Wahl gibt es somit nicht primär regionale Gründe, sondern literaturhistorische. Bei diesen zwei Autoren ist erkennbar, dass deutsche Literatur bis Ende der 1960er Jahre zu Weltliteratur wird. Zudem ist es eine interessante Herausforderung nachzuvollziehen, wie Romane aus der Deutschschweiz in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich von der Fachdidaktik rezipiert werden. Eine Besonderheit der Schweizer Literatur besteht darin, dass sie vor einem anderen gesellschaftlichen und politischen Hintergrund entsteht als diejenige in Österreich und der Bundesrepublik Deutschland. In einer der neuesten Literaturgeschichten der Schweiz wird der Zusammenhang von literarischem Schaffen und Politik als Epochenmerkmal an den Anfang gestellt: „Literatur aus der Schweiz nach 1945 kennt keine Stunde Null, sie kennt nicht Bruch noch Neuanfang.“⁹⁴ Sie stehe vielmehr im Zeichen des Erhaltens, Bewahrens der Pflege der realistischen und klassizistischen Traditionen; dies, obwohl bahnbrechende Autorinnen und Autoren „früh vorangegangen“ seien.⁹⁵

Nach den beiden Repräsentanten der Weltliteratur werden im fünften Kapitel drei Werke von einer Autorin und zwei Autoren betrachtet, die für die Literatur um die Jahrtausendwende stehen. Mit Zoë Jennys *Blütenstaubzimmer* wird die literaturdidaktische Rezeption eines Erstlings untersucht, der in den späten 1990er Jahren Erfolge im Feuilleton und in den Medien

⁹² Das gilt in späterer Zeit auch für Christian Kracht, der im Feuilleton stark beachtet wird, in der didaktischen Literatur jedoch eine marginale Bedeutung hat. Zu Kracht sind Beiträge in der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* erschienen, und zwar in Heft 1 sowie Heft 4 des Jahrgangs 2002.

⁹³ Pezold 2006.

⁹⁴ Rusterholz, Solbach (Hg.) 2007, S. 241.

⁹⁵ ebd. Vier Beispiele werden zur Begründung dieser Einschätzung ins Feld geführt: „Doch die Stunde der Walser und Glauser war noch nicht gekommen, selbst Inglin's *Schweizerspiegel* ist noch von manchen als zu modern verkannt worden, *Dada Zürich* war längst vergessen und schon damals nur von kleinen Kreisen zur Kenntnis genommen worden.“

feiern konnte. Ähnliches gilt für *Agnes* von Peter Stamm und *Am Hang* von Markus Werner. Zoë Jenny publiziert aktuell keine Romane in deutscher Sprache, Peter Stamm und Markus Werner dagegen schon. Diese Tatsache bietet eine interessante Perspektive für die Zukunft: Wie werden zukünftige Werke dieser Autoren von der Fachdidaktik rezipiert?

Der Bereich Deutsch als Fremdsprache wird gänzlich ausgeklammert, weil literarischen Texten in diesem Kontext eine andere didaktische Aufgabe zukommt. Damentexte und Lyrik würden den Rahmen der Untersuchung ebenfalls sprengen. Doch an den Punkten, wo Auswahl und Schwerpunktsetzung klar eingeschränkt werden müssen, bieten sich wiederum Möglichkeiten anschließender Studien.

1.4 Jugendliche als Leserinnen und Leser im gesellschaftlichen Umfeld

Fachdidaktische Theoriebildung wird vor dem Hintergrund sich rasch verändernder Lebenswelten der Erlebnisgesellschaft entwickelt.⁹⁶ Wirklichkeit wird in hohem Maße durch Massenmedien vermittelt,⁹⁷ die Lebenswelten von Jugendlichen prägen und strukturieren. Damit bewegen sich fachdidaktische Fragestellungen im Übergangsbereich zu Wissenschaften wie Linguistik, Soziologie,⁹⁸ Psychologie und Informationstechnologien.⁹⁹ Diese Tatsache führt dazu, dass die methodischen und psychologischen Bedingungen auf der gymnasialen Oberstufe Merkmale aufweisen, die den Literaturunterricht von der universitären Literaturwissenschaft unterscheiden. Eine germanistische Literaturdidaktik, die ihre theoretischen Überlegungen losgelöst von der Unterrichtspraxis formuliert, würde Gefahr laufen, den Bezug zur Vermittlung von Literatur und damit zum Unterrichtsgeschehen zu verlieren.

Lesen – auch die Lektüre in der Klasse – ist eine individuelle Tätigkeit in diesem gesellschaftlichen Umfeld. Somit ergibt sich ein Gegensatz zwischen dem persönlichen Lesen und den Kontextbedingungen. Diese Bipolarität wird angesichts des raschen technologischen Wandels¹⁰⁰ in anderen Bereichen als den Informations- und Kommunikationstechnologien spätestens seit den 1960er Jahren formuliert. So empfehlen zum Beispiel Werthen und Windmann 1967, Jugendlichen auf der gymnasialen Oberstufe das bewusste Wahrnehmen des

⁹⁶ Zum Begriff *Erlebnisgesellschaft* s. Schulze 2000.

⁹⁷ Luhmann befasst sich mit dem Zusammenhang von Massenmedien und Alltag, s. dazu Luhmann 2009.

⁹⁸ Neuland (Hg.) 2007: Dieser Sammelband bietet unter anderem Einblicke in kulturelle Kontexte, in denen sich Jugendliche bewegen, sowie sprachliche Ausdrucksformen.

⁹⁹ Auch wenn ich im empirischen Teil gedruckte Literatur in den Vordergrund stelle, sind Verweise auf Lektürehilfen und Deutungen im Internet da eingefügt, wo eine Innovation zu beobachten ist.

¹⁰⁰ Zur Bedeutung des Internets für Jugendliche s. Kurzrock 2007.

Kunstwerks zu ermöglichen. „Sie sollen den Weg in die Dichtung erleben als Expedition in ein mitunter nicht ungefährliches Reich des Möglichen, das doch in vielfacher Beziehung steht zur geistigen und persönlichen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Realität.“¹⁰¹ Das Entwickeln der Sensibilität für dichterische Sprache wird hier nicht ohne pädagogisches Pathos propagiert. Das Erkennen von Zusammenhängen zwischen psychischen Vorgängen und äußerer Welt wird zu einem wichtigen Ziel.

Mediale Veränderungen wirken auf Lebenswelten und Wahrnehmungsmöglichkeiten junger Menschen ein. Bernd Scheffer thematisiert derartige Veränderungen in einer Zeit, in der das Surfen im Internet das Zappen vor dem Fernsehgerät abzulösen beginnt. Medienutzung und kulturelle Praxis Jugendlicher „erfolgen kaum noch anhand von einzelnen Produkten mit (autoritärem) Anfang und Ende, erfolgen nicht in klar zutage liegender (autoritärer) Überlegenheit des einen oder anderen Mediums, sondern vollziehen sich als eine Art von Surfen im Medienmeer“¹⁰². Dies bedeute ein Sich-Einspielen auf stets gleichermaßen gültige Medienwellen. Surfen – dies kann man aus den Überlegungen Scheffers schließen – geht einher mit dem Entwerfen eigener, teilweise virtueller Identitäten. Das führt zu einem Spielen mit Rollen und einem Sich-nicht-Festlegen-Lassen. Dieses Spiel ist eine Absage an Autoritäten, da das Programm nicht passiv aufgenommen, sondern kreativ mitgestaltet und verändert wird.¹⁰³ Eine Jugend, die individuell Programme mitgestaltet und immer schon bereit ist, in andere Bereiche kulturellen Lebens zu wechseln, weil ein derartiges Wegzappen so einfach war wie nie zuvor, bedingt ein gründliches Umdenken der Generation, die sich nicht zu den *computer natives* zählen darf.¹⁰⁴ Dieser Unterschied der Generationen zeigt sich in unterschiedlichen Möglichkeiten des Wahrnehmens, insbesondere in der Fähigkeit, Texte zu lesen, die in der Kompositionsstruktur ästhetische Merkmale neuer Medien imitieren. Heinrich Kaulen weist kurz vor der Jahrtausendwende – jedoch noch ohne direkten Bezug zum Computer – auf veränderte Wahrnehmungsmöglichkeiten hin. Literarische Texte, die durch Techniken einer filmischen Schreibweise wie schnelle Schnittfolgen und rasante Dialoge bestimmt seien, würden keine Überforderung für junge Menschen darstellen. „Was Ältere verstört, ist

¹⁰¹ Werthen, Windmann 1967, S. 12.

¹⁰² Scheffer 1998, S. 401.

¹⁰³ Scheffer 1998, S. 402. Er bezieht sich dabei auf empirische Daten zu Lebenswirklichkeiten, die von Inez Bauer 1996 referiert werden.

¹⁰⁴ Das sind diejenigen Mediennutzer, die vor 1975 geboren worden sind und somit nicht von früher Kindheit an Zugriff auf Computer hatten.

ihnen aus der Ästhetik der Werbefilme und Videoclips häufig bereits geläufig und wird daher ohne große Verwunderung registriert.“¹⁰⁵

Auf veränderte Lebenswelten geht 1998 Gerhard Rupp in seinem Essay über den Zielkonflikt zwischen bürgerlicher Kultur und jugendlicher Lebenswelt im Deutschunterricht ein: „Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer durch ihre peer groups und durch die ‚Multimedien‘ geprägten Lebenswelt auf, in die die erwachsenen Lehrer/-innen keinen rechten Einblick haben. Außerdem verändert sich diese jugendliche Lebenswelt immer schneller.“¹⁰⁶ Was Rupp kurz vor dem Jahr 2000 beobachtet, ist als Trend im beginnenden 21. Jahrhundert nicht minder gültig. Studien, die einen Rückgang der Bedeutung der multimedialen Umwelt für Jugendliche belegen würden, liegen derzeit keine vor. Rupp stellt weiter die These auf, die Germanistik verdanke sich einem Medienereignis: dem Buchdruck. Doch die Germanistik habe diesen Kulturwandel ebenso wenig erkannt wie die Deutschdidaktik. Dadurch öffne sich eine Schere zwischen bürgerlicher Kultur des Reflektierens, des Lesens und der idealen Ich-Bildung und einer Jugendkultur, „die sich den Angeboten der Massenmedien und der Warenwelt gegenübersteht und die sich auch aus den Orientierungen der eigenen peer groups bildet.“¹⁰⁷ Der letztere Punkt dürfte kulturelle Grundbedingen der Lebenswelten Jugendlicher bis in die Gegenwart angemessen charakterisieren. Ob allerdings Germanistik und Literaturdidaktik diese Jugendkultur tatsächlich vernachlässigen, scheint mir kaum beantwortbar zu sein. Gerade hier haben Publikationen wie der Aufsatz von Rupp die Funktion eines Auslösers intensiver Reflexion über das Verhältnis von jugendlicher Lebenspraxis und kultureller Bildung übernommen. Dazu kommt die Frage des Generationenwechsels: Ob sich dieser tatsächlich in der Weise beschleunigt hat, dass sich der Rhythmus laut Rupp von dreißig auf zehn oder fünf Jahre verkürzt hat, müsste empirisch ermittelt werden. Ebenso die Aussage, in der Lifestyle-Gesellschaft gälten Menschen über 25 Jahre bereits als Senioren.¹⁰⁸ Auch wenn diese pointierten Aussagen zum Verhältnis der Generationen noch nicht durch repräsentative Befragungen gestützt werden: Sie zeigen auf, wo Grenzen zwischen Generationen verlaufen.

Für diese Generationen sieht Rupp in Bezug auf das Gymnasium unterschiedliche Kulturen. Im Gymnasium treffen Jugendkultur und Erwachsenenkultur aufeinander. Jugendkultur

¹⁰⁵ Kaulen 1999, S. 332.

¹⁰⁶ Rupp 1998, S. 417. Diese Einschätzung ist zu berücksichtigen für die Bedingungen, die es bei der Kanonisierung von gymnasialer Deutschlektüre zu berücksichtigen gilt, s. dazu Kap. 3.2.2.

¹⁰⁷ Rupp 1998, S. 418.

¹⁰⁸ ebd.

definiert er als Begriff, „mit dem das innovative Potential noch nicht vollständig einsozialisierter kulturell-ästhetischer Orientierungen gefaßt wird, das sich in vorfindliche Muster und Zwänge kritisch (als Widerstand) und produktiv“ einschreibe.¹⁰⁹

Mit dieser Definition wird der Status der Jugendkultur gegenüber der Erwachsenenkultur in zweierlei Hinsicht präzisiert: Zum einen wird diese Kultur als innovativ und noch nicht angepasst definiert. Dies problematisiert grundsätzlich den Prozess der Eingliederung in eine mögliche Erwachsenenkultur. Andererseits setzt sich Jugendkultur nicht nur kritisch, sondern auch produktiv mit Mustern auseinander. Das setzt eine grundlegende (und vielleicht nicht immer klar erkennbare) Bereitschaft der Aneignung dieser Muster voraus. Wichtig in Bezug auf das Thema der vorliegenden Untersuchung ist hier, dass der gymnasiale Deutschunterricht ein Ort ist, wo bürgerliche Kultur und Jugendkultur interagieren. Der literarische Kanon bietet für junge Menschen eine „Alteritätserfahrung“ an.¹¹⁰ Bezogen auf die Interpretation bedeutet dies das Aushandeln einer möglichen Interpretation.

1.5 Zum Aufbau

Im Kapitel 2 stehen institutionelle Rahmenbedingungen im Zentrum. Diese sind relevant für die fachdidaktische Rezeption der neueren Literatur nach 1945, weil bildungspolitische Vorgaben den Stellenwert von Literatur im gymnasialen Unterricht und den Einbezug von Gegenwartsliteratur beeinflussen.

Im theoretischen Teil der Arbeit (in Kapitel 3) geht es darum, das Verhältnis von kanonisierter Literatur und Gegenwartsliteratur in der fachdidaktischen Diskussion aufzuzeigen.¹¹¹ Dabei wird die von Renate von Heydebrand und Simone Winko formulierte Typologie axiologischer Werte zur Beurteilung literarischer Texte¹¹² referiert und mit neueren Beiträgen zur Wertungstheorie ergänzt.¹¹³ Zu diesen Ansätzen werden Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Unterricht einbezogen, die Sabine Pfäfflin postuliert hat.¹¹⁴ Auf dieser Grundlage habe ich ein deskriptives Modell der Bildung eines Lektürekansons im gymnasialen Litera-

¹⁰⁹ Rupp 1998, S. 425.

¹¹⁰ Rupp 1998, S. 428.

¹¹¹ Siehe dazu Kap. 3.1.

¹¹² Heydebrand, Winko 1996. Zur Typologie axiologischer Werte zur Beurteilung literarischer Texte s. S. 111-131.

¹¹³ Worthmann 2004; Stuck 2004, insbesondere S. 39-113.

¹¹⁴ Pfäfflin 2007. Eine erste Fassung der wertungstheoretisch fundierten Kriterien hat die Autorin 2003 in der Zeitschrift *Literatur im Unterricht* publiziert, damals noch unter dem Namen Sabine Burtscher. Die Arbeit entstand als Dissertation bei Kaspar H. Spinner und erschien vier Jahre später.

turunterricht entwickelt, das Gegenstand des Kapitels 3.2.2 ist. Die Kapitel 4 und 5 stellen den praktischen Teil der Arbeit dar. Hier wird nachvollziehbar, wie unterschiedlich die fachdidaktische Rezeption ausgewählter Romane sein kann. Auf der Grundlage von Kapitel 2 und 3 sind theoretisch fundierte Antworten auf die Frage möglich, weshalb zeitgenössische Romane Eingang in den gymnasialen Lektürekanon finden. Übertragen in eine Zielformulierung für meine Studie hat dies insofern Konsequenzen, als es aufzuzeigen gilt, wie sich die literaturdidaktische Rezeption eines Romans im Blick auf axiologische Werte,¹¹⁵ didaktische Theorien¹¹⁶ und Methoden verändert. Ein Fazit zu den didaktischen Rezeptionsgeschichten und ein Ausblick auf mögliche Forschungsperspektiven runden die Arbeit ab.

¹¹⁵ Heydebrand, Winko 1996, S. 114f.

¹¹⁶ Als eine für den Literaturunterricht zu berücksichtigende allgemeindidaktische Theorie sei der didaktische Konstruktivismus genannt, s. dazu Reich 2006.

2 Institutionelle Rahmenbedingungen

Die Darstellung von bildungspolitischen Rahmenbedingungen beschränkt sich auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und die Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Politische Voraussetzungen in anderen deutschsprachigen Staaten und Ländern mit deutschsprachigen Minderheiten werden ausgeklammert. Nicht behandelt wird unter anderem die Situation im Fürstentum Liechtenstein.¹ Ebenfalls ausgeklammert wird die Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik. Die DDR gehört der Vergangenheit an, eine zukunftsgerichtete Bildungsdiskussion ist nicht mehr möglich.² In den drei untersuchten Staaten dagegen sind die Prämissen der öffentlichen Diskussion anders: Bildungspolitik ist ein offener Prozess. Lehrpläne, amtliche Vorgaben, offizielle und heimliche Lektürekanones sind jeweils als Stationen einer Entwicklung zu betrachten, die einem längerfristigen Wandel unterliegt.

Es gibt eine Konzentration auf die BRD, Österreich und die Schweiz, weil mit den drei genannten mitteleuropäischen Demokratien der größte Teil der deutschsprachigen Bevölkerung berücksichtigt werden kann. In diesem Zusammenhang ist es auch interessant zu sehen, wie sich die Literaturdidaktik nach der nationalsozialistischen Diktatur (in Österreich und der BRD) im Vergleich zu einem Land entwickelt, in dem das Fach Deutsch ohne Bruch des politischen Systems steht.

2.1 Bundesrepublik Deutschland

Die Literaturdidaktik unmittelbar nach Ende der nationalsozialistischen Diktatur orientiert sich zunächst am Status der Literaturdidaktik der Weimarer Republik.³ Literatur bekommt „keine geringe Rolle beim Versuch, festen Boden zurückzugewinnen“⁴. Sie wird Ausgangspunkt eines Neuanfangs nach der *Stunde Null*.

¹ Eine Studie von Victor Sialm-Bossard, die im Sammelband von Kochan (Hg.) veröffentlicht worden ist, vermittelt Einblicke in den Lektürekanon am Liechtensteinischen Gymnasium. Vor allem der Einfluss der katholischen Kirche wird als Besonderheit im Kleinstaat erkennbar. Siehe dazu Kochan (Hg.) 1990, S. 77-112.

² Kurz vor der deutschen Wiedervereinigung erscheint im Sammelband zu Literaturdidaktik und Lektürekanon von Kochan (Hg.) ein Beitrag über didaktische Theorie, Lektürekanon des Lehrplans und Literaturunterricht in der Deutschen Demokratischen Republik, s. dazu Meier 1990.

³ Schemme 1990, S. 238.

⁴ Schemme 1990, S. 239.

2.1.1 Literatur am Gymnasium nach der *Stunde Null*: Die 1950er und die frühen 1960er Jahre

In der Präambel zu den Lehrplanrichtlinien für die Gymnasien des Landes Schleswig-Holstein aus dem Jahr 1955 steht in Bezug auf übergeordnete Ziele Folgendes:

Dem Gymnasium fällt [...] die Aufgabe der Geistesbildung zu: Das Gymnasium will erziehen zu einem selbständigen geistigen Verhalten zu Natur und Kultur, zu dem Erbe der Vergangenheit und zu den Forderungen der Gegenwart [...].

Die Bildungsaufgabe schließt darum in sich das Heranführen an die Bedeutung der Kunst der rechten Frage an Dinge und Menschen, die mit persönlicher Kraft und kritischem Verstand gestellt wird, die den Jugendlichen durch die Prüfung der eigenen Erfahrung frühzeitig sichert vor Triebhaftigkeit und Blendung und Scheinwahrheit.⁵

Eine positive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit *vor* den historischen Katastrophen durch massenhafte „Blendung und Scheinwahrheit“ wird hier in den Mittelpunkt gestellt. Der Deutschunterricht hat die Funktion, Erziehung zu einem angemessenen Sprachgebrauch zu fördern. Wird der Gymnasiast „so erzogen, dann können die Gestalten der Dichtung lebendig vor seinem inneren Auge erscheinen und ihm helfen, in Verantwortung vor Menschen und vor Dingen zu handeln.“⁶ Die Politik fordert als direkte Konsequenz der Auseinandersetzung mit Dichtung ein verantwortungsvolles Handeln.

In dieser Zeit fordern Literaturdidaktiker eine Lektüreauswahl, die sich am pädagogischen Prinzip zu orientieren habe, „wonach in die Schule vor allem gehört, was inhaltlich von grundlegendem Wert ist.“⁷ Gelesen werden neben Ganzschriften auch Lesebuchtexte.⁸ Welche Texte das Kriterium *von grundlegendem Wert* erfüllen, unterliegt in der damaligen Zeit keinem genaueren Erklärungsbedarf, sofern sich ein Text deutlich genug vom Chauvinismus und Rassismus der Vergangenheit abhebt. Eine restaurative pädagogische Position versucht, in der Leere der Nachkriegszeit eine sichere Insel zu gewinnen, „von der aus man verlorenes Leben meint wieder einholen zu können.“⁹

1958 wird der Anspruch, mit dem Lesen zu höchsten Werten hinzuführen,¹⁰ in einem Dekret über Bildungsauftrag und Bildungspläne von Gymnasien formuliert: Die Literatur „vermittelt Wertmaßstäbe für Gehalt und Gestalt des Schrifttums und befähigt den jungen Menschen, aus der deutschen geistigen Überlieferung, vor allem aus der großen deutschen

⁵ Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein 1955, S. 5.

⁶ ebd., S. 41.

⁷ Flitner 1954, S. 59. Zu den 1950er Jahren s. Müller-Michaels 2002, S. 43f.

⁸ Zur Lesebuchdiskussion s. Schmidt 2009, S. 75.

⁹ Schemme 1990, S. 240.

¹⁰ „Alle Versuche, das Menschenbild zu bestimmen, auf das nach 1945 hin erzogen werden sollte, endeten bei radikal konservativen Vorstellungen [...]“ Müller-Michaels 2002, S. 43.

Dichtung, Führung und Geleit zu gewinnen.“¹¹ Diese Prämisse führt zu verbindlichen Lektürekanoes in allen deutschen Bundesländern bis Ende der 1950er Jahre.¹² Dass in präskriptiven Rahmenvorgaben der Spielraum eng ist für das, was in den frühen 1960er Jahren als Trivilliteratur bezeichnet wird, ist ebenso unbestritten wie die Tatsache, dass Gegenwartsliteratur mit großer Zurückhaltung gelesen wird. Dennoch beherrschen wertkonservative Tendenzen nicht uneingeschränkt das Feld. Fragestellungen und Haltungen, die ihre Grundlagen in der Existenzphilosophie haben, öffnen das Blickfeld für eine Literaturdidaktik, die Abschied genommen hat vom Anspruch auf einen wohlüberlegt definierten Werk-Kanon, der primär erzieherische Anliegen in den Deutschunterricht transportiert. Dazu kommen Forderungen nach Veränderungen im Bildungsbereich, die Mitte der 1960er Jahre immer deutlicher artikuliert werden.¹³

2.1.2 Bildungspolitische Veränderungen nach Mitte der 1960er Jahre bis Ende der 1980er Jahre

Die Veränderungen um 1968¹⁴ stehen in einem kausalen Zusammenhang mit Kommunikationstheorie und Rezeptionsästhetik, die in die Deutschdidaktik einbezogen werden. In der Literaturdidaktik, die sich als wissenschaftliche Disziplin positioniert, beginnt eine lang währende Diskussion über Vor- und Nachteile von Literatur im Unterricht.¹⁵ Dazu werden in dieser Zeit nicht nur konkurrierende Kanones problematisch, sondern die Idee des Kanons selbst.¹⁶ Gleichzeitig wirken sich Curriculumforschungen auf die didaktische Theorie aus. Bildungsziele, die einen Werk- oder Autorenkanon implizieren, werden durch Lernziele

¹¹ Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien. Vorgelegt von der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule. Berlin; Göttingen; Heidelberg 1958, S. 31f., zit. n. Schemme 1990, S. 240.

¹² Hein 1990, S. 328.

¹³ „Die Literaturdidaktik musste in den sechziger Jahren nicht ‚erfunden‘ werden. Sie entstand unter enormem öffentlichem Druck im Zuge der Bildungsreformen als Antwort auf Defizite sowohl in der schulischen als auch in der universitären Ausbildung. [...] Im Verlauf der Bildungsdebatten dieser Zeit bildete sich als Konsens heraus, dass die Schule – und zwar sämtliche Gliederungen von der Grundschule über die Förderschule bis zum Gymnasium – auf der Grundlage der höchsten Wissensform der Moderne, der Wissenschaft, weiterentwickelt werden müsse, um den wachsenden technologischen, sozialen und kulturellen Anforderungen der Gesellschaft gerecht zu werden.“ Korte 2002a, S. 9f.

¹⁴ Paefgen 2006a, S. 26-41; Müller-Michaels 2002, S. 44-47, Schmidt 2009, S. 74ff.

¹⁵ Hein 1990, S. 311.

¹⁶ Ivo 1990, S. 294, hier auf die Lehrplanarbeit in Hessen bezogen. Mit Differenzierungen trifft dies auch auf andere deutsche Bundesländer zu.

ersetzt.¹⁷ Die neuen institutionellen Voraussetzungen in dieser Zeit gehen deshalb über Akzentverschiebung weit hinaus.

Die auf diese Weise in mehrfacher Hinsicht veränderte Situation der Literaturdidaktik nach 1970 hat zur Folge, daß sich erstmals seit etwa einem Jahrhundert auch die amtlichen Richtlinien solcher Formulierungen enthalten, die einer erneuten Kanonisierung von Schullektüre entsprechen würden. Wo die Literaturwissenschaft sich zunehmend als entideologisierte „Textwissenschaft“ versteht, die sich, bei durchaus unklarer Gewichtung, auf alle Sorten für den Gebrauch verfügbarer Texte richtet, treten die alten kanonisierten Schulklassiker zunächst an den Rand. So werden klassische Werke, wenn der jener Fachwissenschaft adäquate Literaturunterricht sie dennoch heranzieht, entweder zu Demonstrationsgegenständen für bestimmte textwissenschaftliche Methoden: strukturalistische, literatursoziologische, wirkungs- und rezeptionsgeschichtliche sowie rezeptionsästhetische, daneben auch für solche der traditionellen Werkinterpretation und Literaturgeschichte; oder sie erfüllen eine gesellschaftskritische Funktion [...].¹⁸

In amtlichen Vorgaben erscheinen neue Methoden der Linguistik und der Literaturwissenschaft. Das ist eine Veränderung, deren Auswirkungen bis in die jüngste Vergangenheit erkennbar waren. Erst mit der breiter geführten Diskussion über Bildungsstandards bekommt die Literaturdidaktik in der Gegenwart ein neues Bezugssystem.¹⁹

Mit der Hinwendung zu Lernzielen wird um 1970 der Lektürekanon in höherem Maße individualisiert, von den einzelnen Schulen gesetzt.²⁰ Dabei können Werke der unmittelbaren Vergangenheit sowie Gegenwartsliteratur vermehrt auf die Lektüreliste gesetzt werden. Der institutionelle Überbau erlaubt Experimente, sofern diese mit den Lernzielen vereinbar sind. Eine Nebenwirkung dieser Offenheit ist Orientierungslosigkeit, die sich nicht nur bei Lehramtskandidaten und Berufseinsteiger/-innen bemerkbar macht, wenn es darum geht, selbständig eine Lektüreauswahl zu treffen. Wenn diese Verunsicherungen von Bildungspolitikern als Ausdruck einer Krise wahrgenommen werden, erheben sich Forderungen nach Vereinheitlichung, Zentralabitur und Standardisierung – diese Veränderungen, welche die gegenwärtige Situation charakterisieren, führen zu einer Neudefinition von Kanonisierung.

Doch diesmal geht es weder um Werke noch um zu vermittelnde Werte (wie in den 1950er Jahren). Es geht um klar definierte Fähigkeiten, Skills, die antrainiert werden, damit

¹⁷ Schemme 1990, S. 242f.

¹⁸ Schemme 1990, S. 243.

¹⁹ Kammler (Hg.) 2006.

²⁰ Dass es neben diesen Veränderungen in den 1970er Jahren in Westdeutschland auch gegenläufige Tendenzen, d.h. eine Aufwertung von Leselisten und damit die institutionelle Festschreibung eines Werkkanons gibt, legt Jürgen Heim anhand der *Hessischen Rahmenrichtlinien* dar. 1973 spricht er von „Auszug der Literatur aus den Klassenzimmern“. Ab 1976 sind wieder Ansätze erkennbar, einen Kanon einzuführen. Die Version von 1980 enthält eine umfangreiche Lektüreliste, zudem sollen literaturhistorische Kenntnisse vermittelt werden. „Allgemein wurde in Literaturdidaktik und Öffentlichkeit der Ruf nach einem Kanon laut.“ Hein 1990, S. 312.

das Individuum in einer Gesellschaft funktionieren kann, deren zentrales Merkmal der Individualismus in einem möglichst wenig regulierten Markt ist.²¹

In den frühen 1980er Jahren wird das Problem des Kanons in Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe erörtert. Als Beispiel sei auf die Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen hingewiesen, wo in Bezug auf eine pluralistische Gesellschaft gefragt wird, ob und wie „ein gemeinsamer Besitz an Literaturkenntnissen eine Grundlage für die Diskussion allgemeiner und aktueller menschlicher Fragen außerhalb der von Interessen und Konfliktsituationen mitbestimmten Lebenswirklichkeit sein kann.“²²

Überblickt man den Zeitraum, so kann festgehalten werden, dass Ende der 1980er Jahre die Kanon-Diskussion in Bewegung kommt.²³ Für die 1970er Jahre konstatiert Jürgen Hein eine Literatur-Abstinenz, zum Teil gar Literaturfeindlichkeit. Er sieht in der neuen Kanon-Diskussion eine politische Debatte.²⁴ In den Lehrplänen, die kurz nach 1980 entstehen, finden sich wieder verstärkt Textvorschläge, dabei wird der Kernbestand eines traditionellen Schulkansons um moderne Literatur erweitert.²⁵ Diese Beobachtung wird allerdings auch insofern relativiert, als materiale Kanonvorgaben in Widerspruch zu leitenden Prinzipien eines demokratischen Unterrichts und zur pädagogischen Verantwortung der einzelnen Lehrkraft empfunden werden.²⁶

2.1.3 Die Situation nach 1990 im Zuge politischer Umwälzungen und die Folgen der PISA-Ergebnisse

Im Zusammenhang mit der Wiedervereinigung gibt es in Westdeutschland tiefgreifende bildungspolitische Veränderungen, die als Epochengrenze betrachtet werden. Zur veränderten Situation äußern sich neben Didaktikern²⁷ vor allem Politiker/-innen. Marianne Schultz-Hec-

²¹ Zur kritischen Auseinandersetzung mit literarischen Kompetenzen und Standards im Deutschunterricht s. Kammler 2006.

²² Zit. n. Hein 1990, S. 327.

²³ Hein 1990, S. 315.

²⁴ Hein 1990, S. 316.

²⁵ Hein 1990, S. 328.

²⁶ Fingerhut 1998, S. 99. Dazu auch Pütz 2009, S. 33-39: Pütz geht bei seinen Überlegungen davon aus, dass Bildungspolitik im Zuständigkeitsbereich einzelner Bundesländer liegt. „Sofern man eine national einheitliche Kanonisierung im Bereich der Schule vorantreiben wollen würde, wäre dies folglich nur schwer durchführbar.“ Pütz 2009, S. 37.

²⁷ Das 9. *Symposium Deutschdidaktik* befasst sich mit dem Deutschunterricht in Ost und West nach 40 Jahren Trennung, s. dazu Witting 1992, S. 6.

tor – baden-württembergische Kultusministerin von 1991 bis 1995 – nimmt im Vorwort zum Bildungsplan für das Gymnasium Bezug auf die besondere Situation für Deutschland:

Seit der letzten Lehrplanrevision Anfang der achtziger Jahre hat sich in allen Lebens- und Wissensbereichen ein tiefgreifender Wandel vollzogen. Der rasche Zuwachs an wissenschaftlichen und technologischen Erkenntnissen und der epochale historische Umbruch in Deutschland und Europa haben in Verbindung mit neuen pädagogischen Anforderungen eine Fortschreibung der Lehrpläne erforderlich gemacht.²⁸

Lehrplanarbeit wird hier mit den veränderten Bedingungen der Wissensgesellschaft begründet, deren Relevanz auf der gleichen Stufe steht wie politische Prozesse. Diese basieren letztlich auf globalen Veränderungen im Zuge des Zusammenbruchs der Sowjetunion. Auch wenn Schultz-Hector keinen kausalen Zusammenhang zwischen diesen Veränderungen und den genannten pädagogischen Anforderungen herstellt, so sind gesamtgesellschaftliche Voraussetzungen eine wesentliche Begründung für eine Revision fachdidaktischer Positionen, die in den frühen 1980er Jahren entwickelt worden sind.

Ein bemerkenswertes Detail zu den Veränderungen zeigt sich, wenn man die spätere Phase der ostdeutschen Zeitschrift *Deutschunterricht* bis zum Zusammenbruch der DDR betrachtet. Bis in die 1970er Jahre werden den Bänden recht aufwendig gestaltete, umfangreiche Stichwortregister beigelegt. Ab den frühen 1980er Jahren wird das Erscheinungsbild weniger lesefreundlich. In den 1980er Jahren erscheint das Layout noch unübersichtlicher, die Druckqualität ist schlecht.

Beim Heft 7/8 aus dem Jahre 1990 arbeiten Valentin Merkelbach und andere Literaturdidaktiker aus der Bundesrepublik Deutschland mit. Das Layout wird wieder klarer. Zudem verwendet der Verlag nun helleres, solideres Papier. 1991 wird in *Deutschunterricht* 44, S. 634 die Forderung eines Kanons für das wiedervereinigte Deutschland erhoben. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die Zeitschrift vier Folgen zu Unterrichtshilfen veröffentlicht.²⁹ Martin Pfeifer überblickt den großen Markt der Unterrichtshilfen mit dem Anspruch, konkrete Einstiegs- und Orientierungshilfen zu bieten. Besonders interessiert dürften daran Lehrkräfte in den fünf neuen Bundesländern gewesen sein, daneben auch Unterrichtende, die noch im Referendariat waren.

²⁸ Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.) 1994, S. 5.

²⁹ *Deutschunterricht* 44 (1991) und *Deutschunterricht* 45 (1992).

Wolfgang Schemme bezeichnet 1990 die Kanonsituation als „aporetisch“, weil einerseits ein verbindlicher Lektürekanon an schulische Gleichschaltung der Vergangenheit erinnern würde und andererseits eine Theorie zur Legitimierung von Auswahlentscheidungen als allgemeiner Konsens in der deutschen Gesellschaft nicht zu erwarten sei.³⁰ „Angesichts dieses Tatbestandes ist es nicht sinnvoll, jene Kanondiskussion durch eine weitere Analyse von Kriterien und theoretischen Argumenten fortzuführen.“³¹ Eine Folge davon sind unterschiedliche Rahmenvorgaben in den einzelnen Bundesländern.³² Die Bandbreite reicht von Richtlinien mit eher traditionellem Literaturbegriff und Lektürelisten bis zu relativ offenen amtlichen Vorgaben, welche Textauswahl und Kanon-Arbeit den Fachkonferenzen der einzelnen Schulen übertragen.³³ Davon ausgenommen sind Bemühungen, Abituranforderungen in den einzelnen Bundesländern zu vereinheitlichen.³⁴ Doch die Leitbegriffe als Alternative zum materialen Kanon sind *Rahmenvorgaben* und *Lernziele*.³⁵ Es sind Leitbegriffe, deren Berechtigung vor dem Hintergrund von landesweit zentral durchgeführten Abschlussprüfungen zu relativieren ist. Auf Bundesebene zeigt sich das Bemühen um eine inhaltliche Gestaltung des Literaturunterrichts und insbesondere um vergleichbare Prüfungsanforderungen in Überlegungen der Kultusministerkonferenz vom November 1996. Dort wird versucht, Inhalte vorzugeben, was – nach Jürgen Hein – unreflektierte Kanongesichtspunkte zum Vorschein bringt.³⁶

Wichtigste Konsequenz dieser Überlegungen für das Fach Deutsch ist eine Verlagerung hin zu zentral durchgeführten Prüfungen, nachdem nach 1990 Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern sowie Thüringen bei zentral durchgeführten Prüfungen geblieben sind.³⁷ Eine Bewegung hin zum Zentralabitur nach 2000 ist eine Folge der PISA-Ergebnisse.³⁸

³⁰ Schemme 1990, S. 201.

³¹ ebd.

³² Thomas Lange zeigt die Kanonsituation in Hessen vor dem Hintergrund des Rahmenlehrplans um 1998 auf. Siehe dazu Lange 2000.

³³ Hein 1990, S. 328, unter Bezug auf Zabel 1987.

³⁴ Hein 1990, S. 337.

³⁵ Fingerhut 1998, S. 100f.

³⁶ Hier zit. n. Hein 1990, S. 328: „Um im Sachgebiet Literatur angemessene Aufgaben stellen zu können, werden folgende Inhalte vorgegeben:

In der Regel als Ganzschriften erarbeitete, literaturhistorisch bedeutende Werke deutscher Dichtung, die sich durch

- epochenspezifische Repräsentanz
- dichterisch-ästhetische Originalität
- motiv-, form- und stilgeschichtliche Relevanz
- zeitlos exemplarischen Sinn- und Problemgehalt auszeichnen.“

Es folgt eine Aufzählung von Autoren und Autorinnen.

³⁷ Die Zeitschrift *Der Deutschunterricht* widmet Heft 1 des Jahrgangs 2010 dem Thema *Zentralabitur Deutsch*.

³⁸ Die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch* der Kultusministerkonferenz sind unter folgender Web-Adresse abrufbar: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf, download 19.10.2010.

Wie in den einzelnen deutschen Bundesländern Lehrpläne konkret gestaltet sein können, zeigt ein Blick auf den deutschen Bildungsserver.³⁹

Eine Diskussion, die eng mit den PISA-Ergebnissen verbunden ist und die an der Grenze zwischen Literaturdidaktik und Bildungspolitik immer noch anhält, ist die fachdidaktische Auseinandersetzung mit Standards und literarischen Kompetenzen.⁴⁰ Ein Beitrag von Kaspar Spinner am *Symposion Deutschdidaktik* 2004 in Lüneburg zeigt eine insgesamt kritische Haltung, da Spinner die bis zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Standards der Kultusministerkonferenz zurückweist. Er wirft diesem Konzept als Ziel eine Abrichtung des Schülers vor. Eigenständige geistige Arbeit werde aus dem Unterrichtsalltag eliminiert, dafür werde eine unreflektierte „Umsetzung“ der Standardvorgaben verlangt. Drei weitere Punkte, die Spinner kritisiert, sind die Reduktion von Komplexität, das Umkippen von Subjektivität in Objektivität sowie die Verkehrung von selbständigem Lernen in angeleitetes Training.

Um auf einen Kompetenz-Begriff zu reagieren und diesem ein eigenes fachdidaktisches Konzept entgegenzusetzen, fächert Spinner elf Aspekte literarischen Lernens und literarischer Kompetenz auf:

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
2. subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen
3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen
5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen
7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen
11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln⁴¹

Kammler sieht darin Vorteile gegenüber anderen Modellen, denn hier würden Teildimensionen literarischer Kompetenz erfasst; zudem stütze sich Spinner nicht ausschließlich auf

³⁹ <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=400>, download 19.10.2010.

⁴⁰ Zum Beitrag von Spinner s. Kammler 2006, S. 16-20, der die Überlegungen Spinners zusammenfassend darstellt und in den Kontext der Standard-Diskussion einordnet.

⁴¹ Kammler 2006, S. 16ff.

literaturwissenschaftliche Arbeiten. Vielmehr werde der Erfahrungsbereich schulischen Lernens in den Vordergrund gestellt. „Dadurch gerät nicht zuletzt die Entwicklungsperspektive konsequenter in den Blick, ohne dass die Komplexität des Gegenstandes Literatur vernachlässigt würde.“⁴²

2.2 Schweiz

Eine *Problemskizze* nennt Michael Böhler seine Präsentation empirischer Ergebnisse von breit abgestützten Studien, die in den 1980er Jahren durchgeführt worden sind und die Merkmale des Lektürekansons an Schweizer Gymnasien verdeutlichen.⁴³ Dieser ist vor dem Hintergrund „minimaler Normierung und Kodifizierung“⁴⁴ eher an Schwerpunktsetzungen durch Deutschfachschaften in Gymnasien und einzelne Lehrkräfte gebunden. Als Ergebnis seiner vergleichenden Analyse verschiedener Schweizer Lehrpläne aus den 1980er Jahren hält er fest, dass Autoren und Werktitel äußerst selten genannt werden. Ein Lektürekanon lasse sich aus Lehrplänen demnach nicht erschließen.

Das Fehlen eines amtlich verordneten, offiziellen Kanons unterscheidet sich grundlegend von westdeutschen Voraussetzungen.⁴⁵ Den Unterschied erklärt Böhler unter anderem mit der Mehrsprachigkeit der Schweiz, die einer kanonisierenden Selbstdarstellung der Literatur Grenzen setzt. Texte, die ein Nationalgefühl schon nur der Deutschschweiz konstituieren könnten, stammen nicht von Schweizern – Böhler erwähnt Schiller (mit Bezug zur Wilhelm Tell-Dichtung) und Goethe.⁴⁶ Neben diesen Merkmalen führen historisch verfestigte Eigenheiten des schweizerischen Bildungsföderalismus mit der dezentralen Organisationsstruktur zu einem geringen Grad an institutionell verordneter Kanonisierung. Diese Faktoren führen dazu, dass es um 1990 in der deutschsprachigen Schweiz einen Lektürekanon in einer habitualisierten, jedoch nur spärlich normativ kodifizierten Form gibt.⁴⁷

⁴² Kammler 2006, S. 19.

⁴³ Böhler 1990, S. 9-63. Der Essay ist auf der Homepage des Deutschen Seminars der Universität Zürich unter dem Eintrag zu Michael Böhler zugänglich: <http://www.textmachina.uzh.ch/ds/documents/document3308.pdf>, download 30.10.2010.

⁴⁴ Böhler 1990, S. 18. Zur Lehrplansituation in der Schweiz s. Grossen 2009, S. 76-80.

⁴⁵ Zu diesem Schluss kommt Kaspar H. Spinner im gleichen Sammelband. „Über Lektürekanon in der Schweiz zu schreiben ist fast ein hoffnungsloses Unterfangen; nicht nur bewirkt die sehr weitgehende kantonale Schulhoheit regional unterschiedliche Lehrplanvorgaben, im Bewußtsein vieler Lehrer gibt es ein Kanonproblem überhaupt nicht.“ Spinner 1990, S. 65.

⁴⁶ Böhler 1990, S. 30f.

⁴⁷ Böhler 1990, S. 38. Er stützt sich dabei auf eine Studie, die 1982 und 1983 Daten von 62 Klassen an 32 Schulen mit 53 Lehrkräften und 1019 Schüler/-innen erhoben und ausgewertet hat: Maria Schneller-Trichtinger:

Vor diesem institutionellen Hintergrund kann Böhlers Schlussbemerkung als repräsentativ für die Situation in der deutschsprachigen Schweiz am Ende der 1980er Jahre gelten. Die historischen Umwälzungen in Europa sind noch nicht thematisiert. Ausgehend von den quantitativ erhobenen Daten konzentriert sich der Autor auf die *Top Ten* im gymnasialen Lektüreunterricht.

Goethes *Faust*, Frischs *Homo faber* und Dürrenmatts *Physiker*: Alle drei haben mit der ganz spezifischen *conditio humana* des modernen Menschen zu tun. Lessings *Nathan*, Frischs *Andorra* und Bölls *Katharina Blum*: Sie alle verfolgen mit einem aufklärerischen Impetus gegen vorurteilsbehaftetes Denken die Bigotterien einer bornierten Gesellschaft. Goethes *Werther*, Plenzdorfs *Neue Leiden* und Anderschs *Sansibar* artikulieren alle drei die Schwierigkeiten des jungen Menschen mit seiner Umwelt und seinen eigenen Emotionen. Und schließlich Kafkas *Erzählungen*: Die unbewältigbaren Irritationen des Paradoxen und Grotesken einer nicht durchschaubaren Welt: Mir scheint, in aller Heimlichkeit und ohne großes bildungsorganisatorisches Aufheben wird von den Lehrern und Schülern an den Schweizer Schulen im Medium der Literatur Wesentliches reflektiert.⁴⁸

Betrachtet man diese Zusammenstellung unter der Frage, welche Faktoren einen Kanon konstituieren, so fallen Einseitigkeiten auf: Mit wertenden Zuschreibungen wie *bedeutsam* oder *Wesentliches* werden zwar erstens Aussagen gemacht, die als Gütekriterien intendiert sind, doch der Status dieser literarischen Wertungsaussagen ist nicht geklärt. Zweitens argumentiert der Autor ausschließlich mit thematischen Begründungen. Literatur im gymnasialen Unterricht wird hier unter thematischen oder entwicklungspsychologischen Aspekten betrachtet. So gesehen sind die drei Bereiche, die Böhler nennt – *conditio humana des modernen Menschen*, *jugendspezifische Schwierigkeiten*, *Irritationen des Paradoxen* – nachvollziehbar, doch sie berücksichtigen andere Dimensionen der Literatur kaum. Insbesondere formale oder sozialgeschichtliche Faktoren werden ausgeklammert. Als dritter Punkt ist ein Merkmal zu erwähnen, das ich als *implizites Patriarchat* bezeichne. Die Protagonisten in den erwähnten Werken sind fast ausschließlich Männer, die sich mit ihren männerspezifischen Problemen konfrontiert sehen. Die Ausnahme bildet Katharina Blum, eine Figur, die im Räderwerk struktureller Gewalt eines männlich geprägten Medienapparates untergeht.

Trotz dieser Einschränkungen und der Kritik aus heutiger Sicht: Böhlers Essay zeigt sehr genau, was vor rund 20 Jahren gelesen wurde – und was wohl auch heute noch vielerorts Gegenstand des Literaturunterrichts an Gymnasien ist. Dies wiederum ist möglich, weil die

Der Lektürekanon im Deutschunterricht an Deutschschweizer Gymnasien. Eine Bestandesaufnahme. Zürich 1985 (unveröffentlichte Lizentiatsarbeit an der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich).

⁴⁸ Böhler 1990, S. 62f.

Rahmenbedingungen offen sind und in der Schweiz von behördlicher Seite auf Leselisten verzichtet wird.

In der Zeit, in der Böhler seine Thesen formuliert, gilt die *Maturitätsanerkennungs-Verordnung MAV* vom 22. Mai 1968. Diese umreißt im Anhang zum Reglement für die eidgenössischen Maturitätsprüfungen vom 17. Dezember 1973 minimale Anforderungen. Zum Literaturunterricht wird dort formuliert: „Fähigkeit, literarische [...] Texte sinngemäß vorzulesen, sie klar zu erfassen und ihren Inhalt richtig wiederzugeben.“⁴⁹ Erwartet wird in diesem Reglement ein Jahrzehnt später „die genaue Kenntnis von sechs bedeutenden Werken aus wenigstens drei verschiedenen Epochen und aus verschiedenen Gattungen der Literatur.“⁵⁰ Vorausgesetzt wird zudem die Fähigkeit, Gehalt und Form zu würdigen und die Texte in einen biographischen Kontext des Verfassers sowie in das „Geistesleben“⁵¹ der Zeit einzuordnen.

Grundlage der Lehrpläne, die 2010 gelten, ist der *Eidgenössische Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen, RLP*, aus dem Jahr 1994.⁵² Für die literarische Bildung werden Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grundhaltungen unterschieden. Der Konkretisierungsgrad ist niedrig, einen materialen Kanon gibt es nicht. Umsetzung des Rahmenlehrplans ist Sache der Kantone, was dazu geführt hat, dass in der Regel die einzelnen Gymnasien Lehrpläne entwerfen und diese jeweils zur Begutachtung den Kantonalen Erziehungsdirektionen unterbreiten.⁵³ Eine Ausnahme bildet der Kanton Bern, in dem seit 2005 ein kantonal verordneter *Lehrplan gymnasialer Bildungsgang KLM* existiert. Mit Blick auf den Berner Lehrplan resümiert Gaby Grossen:

Aber auch hier fehlen exakte Angaben, was im Bereich der literarischen Bildung gelehrt und gelernt werden soll. Beispielsweise fehlen Angaben über die zu behandelnden Textsorten, über literarische Epochen, über AutorInnen und Werke, über methodisch-didaktische Zugänge. Der RLP, Berner KLM sowie die schulischen Lehrpläne zeichnen sich allesamt durch große Offenheit aus. Sie gestehen den Lehrenden Freiraum in der Interpretation und Umsetzung zu. Dies ist ein Charakteristikum des gymnasialen Bildungsgangs, aber auch des föderalen Schweizer Bildungssystems. Seitens der Aufsichtsbehörden wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen diese Freiheiten konstruktiv nutzen.⁵⁴

⁴⁹ Zitiert nach Böhler 1990, S. 19.

⁵⁰ ebd., das zitierte Reglement stammt aus dem Jahr 1983.

⁵¹ ebd.

⁵² Grossen 2009, S. 78, dort auch eine kritische Auseinandersetzung mit der verwendeten Terminologie und mit den Lücken im Rahmenlehrplan.

⁵³ Grossen 2009, S. 79.

⁵⁴ Grossen 2009, S. 80.

In Ergänzung zur Formulierung eines Rahmenlehrplans werden 1995 die Abschlussprüfungen neu geregelt. Die *Maturitätsanerkennungs-Verordnung MAV* wird durch das *Maturitätsanerkennungsreglement MAR* ersetzt, was zwar zu Verlagerungen von Schwerpunktsetzungen im gymnasialen Fächerkanon führt, jedoch nichts an der Offenheit im Literaturunterricht ändert. In den *Richtlinien für die Durchführung der Maturitätsprüfungen in Deutsch* vom 20. Januar 2000 werden literarische Werke aus drei Jahrhunderten gefordert. Zur Zusammenstellung der Werke ist dort nachzulesen: „Die exemplarische Auswahl sollte die literatur-, sprach-, sozial- und geistesgeschichtlichen Dimensionen des Faches Deutsch als Muttersprache berücksichtigen.“ Diese Vorgaben erlauben einen großen Handlungsspielraum für Lehrkräfte. Sie bieten einen Handlungsspielraum, der auch dazu genutzt wird, Autor/-innen der Nachkriegszeit einzubeziehen und Werke der Gegenwartsliteratur in hohem Maße zu berücksichtigen. Dass dabei Autoren aus der Schweiz einen besonderen Stellenwert einnehmen können, hängt mit der Kleinräumigkeit zusammen, die eine Wiedererkennung von Räumen und sozialen Bedingungen fördert.

Man kann zusammenfassend für die Zeit um 1990 mit Michael Böhler festhalten, dass schweizerische Lehrpläne im Allgemeinen „unten“ formuliert und „oben“ anerkannt werden, was zu einer relativ freien Auswahl der Unterrichtsinhalte führt.⁵⁵ Inwiefern dieses Prinzip in der Gegenwart noch gültig ist, muss differenziert betrachtet werden. Vor allem deshalb, weil seit 1998 die Möglichkeit besteht, neben der gymnasialen Matur eine Berufsmatur zu erwerben. Dieser Weg hat zunächst einmal zu einer gewissen Konkurrenzsituation geführt, die in ihren Konsequenzen für die Deutschdidaktik in der Schweiz erkannt worden ist. „Der Lehrgang, der zur Berufsmaturität führt, räumt beispielsweise im Deutschunterricht der literarischen Bildung zu Gunsten der Sprachschulung einen deutlich kleineren Raum ein.“⁵⁶ Trotz der zwei Wege zur Matur liegt die Maturitätsquote in der Schweiz bei 31 Prozent. Der Anteil der eidgenössisch anerkannten gymnasialen Matur liegt bei 19 Prozent.⁵⁷ Dieser Wert ist im internationalen Vergleich relativ niedrig.

⁵⁵ Spinner 1990, S. 65.

⁵⁶ Grossen 2009, S. 76.

⁵⁷ Grossen 2009, S. 76f.

2.3 Österreich

Wie tief die Erschütterung 1945 in Österreich war, kann am Umstand abgelesen werden, dass die Bezeichnung für das Lehrfach *Deutsch* ab dem Schuljahr 1945/46 aus den Stunden- tafeln verschwand.⁵⁸ Mit dem neuen Begriff *Unterrichtssprache* wollten die Verantwortlichen eine Abkehr von der Vergangenheit und das Bemühen um Entnazifizierung bis hin zu Fächer- benennungen dokumentieren.

Erst ab 1955 heißt das Fach wieder *Deutsch*; mit etwas größerer zeitlicher Distanz und vor dem Hintergrund neuer ideologischer Verhärtungen in Europa wird sich die Einsicht durchgesetzt haben, dass Deutsch als Muttersprache lange vor 1933 unterrichtet worden ist.

Die Frage nach institutionellen Rahmenbedingungen wird in diesem Kapitel vom Lektü- rekanon im Rahmenlehrplan aus analysiert, weil in Österreich ab 1967 eine „Akzentverschie- bung von der (bloßen) Stoff- zur Zielorientierung“⁵⁹ zu beobachten ist, die fachdidaktische Diskussionen reflektiert und Kontroversen darüber erkennbar macht, was im Literaturunter- richt gelehrt und gelernt werden soll.

2.3.1 Erste Lektürelisten nach 1945

In seiner Studie zum Lektürekanon an österreichischen Schulen nach dem Zweiten Welt- krieg belegt Johann Holzner die große Bedeutung der fremdsprachigen Literatur. Das ist eine Wende, die in unmittelbarem Zusammenhang mit 1945 zu sehen ist und die – so Holzner – zu fragwürdigen Kompromissen geführt habe.⁶⁰ Die internationale Ausrichtung sei ein Zeugnis des Bemühens, gerade im Deutschunterricht einen Beitrag zur Völkerverständigung und zum Abbau von Feindbildern zu leisten. „Doch zugleich dokumentiert sie die Dominanz der Al- liierten, deren Bücherspenden und Direktiven die Leseliste gewiß stärker beeinflusst haben als didaktische Überlegungen; amerikanische, englische, französische und russische Dichtungen beherrschen jedenfalls das Feld.“⁶¹

⁵⁸ Holzner 1990, S. 113-117.

⁵⁹ Donnenberg 1990, S. 143.

⁶⁰ Die ab 1955 gültige Lektüreliste von der 8. bis zur 12. Schulstufe ist im Sammelband von Kochan (Hg.) 1990 abgedruckt, s. dazu Holzner 1990, S. 117-123.

⁶¹ Holzner 1990, S. 124. Daneben konstatiert er das Fehlen einer Auseinandersetzung mit dem Austrofaschismus sowie die eingeschränkte Auswahlmöglichkeit des Leseplans, was dazu führt, dass nur Identifikation als adäquate Form der Lektüre gelte. Dagegen muss die Reichweite der Leseliste relativiert werden, eine *Liste der gesperrten Autoren und Bücher* sei wirkungslos geblieben.

2.3.2 Der Lehrplan 1967 als Ausdruck eines beginnenden Paradigmenwechsels

Als Zäsur kann der neue Lehrplan für die allgemeinbildenden höheren Schulen 1967 gelten, weil nun auf eine detaillierte Leseliste verzichtet wird.⁶² Nun wirken Lesebücher und Literaturgeschichten kanonbildend. Beim Blick in die allgemeiner gehaltenen Lehrplanforderungen, die sich meist auf Autorennamen und literaturgeschichtliche sowie poetologische Begriffe beschränken, fällt im Kontext meiner Fragestellung das Fehlen von Schweizer Autoren auf. „Das Hauptgewicht liegt auf dem österreichischen Beitrag zum deutschsprachigen Schrifttum.“⁶³ Auf der 12. Schulstufe soll das moderne Theater ebenso zur Bildung beitragen wie „die Gegenwartsliteratur am Beispiel einiger bedeutender Vertreter und Werke“. ⁶⁴ Ob damit Dürrenmatt als innovativer Theaterautor und Frisch mit seinem formalen Experiment des Berichts in *Homo faber* gemeint sind, bleibt offen. Aufbauend auf den Lehrplan aus dem Jahr 1967 entstehen zwei Lesebücher,⁶⁵ an denen Holzner bemängelt, sie bekundeten „Restaurationstendenzen, die weit zurückgreifen hinter Positionen, aus deren Fesseln man sich 1946 scheinbar befreit hatte.“⁶⁶

2.3.3 Die 1970er und die 1980er Jahre

Der Paradigmenwechsel in der Literaturdidaktik, der sich in Deutschland Mitte der 1960er Jahre in Veränderungen der Lesebücher artikuliert, ist ab 1971 in Österreich mit Schulversuchen erkennbar, wo neue literarische Arbeitsbücher und Lesewerke die kommunikationstheoretischen und rezeptionsästhetischen Ansätze der Sprach- und der Literaturwissenschaft aufnehmen. 1976 erscheinen als Ausdruck dieser Veränderungen im Fachverständnis erstmals die *Informationen zur Deutschdidaktik IDE*. Es ist eine Zeitschrift, die bis in die Gegenwart existiert und als international beachtetes Periodikum gilt.

Bei allen Neudefinitionen und Reformen wird auf die Festschreibung eines Kanons verzichtet.⁶⁷ Der Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen in Österreich wird in den

⁶² Der Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich ist für das Fach Deutsch ein Rahmenlehrplan.

⁶³ Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen [1967], hier zitiert nach Holzner 1990, S. 128.

⁶⁴ ebd.

⁶⁵ Karl Probst: Geschichte der deutschen Literatur. 2 Bde. Wien 1972 bzw. 1974. Herbert Pochlatko, Karl Koweindl, Josef Pongratz: Einführung in die Literatur des deutschen Sprachraumes von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Mit besonderer Berücksichtigung des österreichischen Schrifttums. 3 Teile. Wien 1974. Zit. n. Holzner 1990.

⁶⁶ Holzner 1990, S. 129.

⁶⁷ Donnenberg 1990, S. 138.

1980er Jahren überarbeitet. An der Entscheidung, auf einen Lektürekanon von amtlicher Seite her zu verzichten, halten Lehrplanautoren durchwegs fest. Lektürekanoes werden als Ergebnis langfristiger Veränderungen nicht mehr „von oben“ verordnet. Eine Folge davon sind noch weniger Namen oder einzelne Werke als in den 1960er Jahren. Diese Entwicklung betrachtet Holzner als „Destruktion des Kanons“⁶⁸. Der Kanon sei nicht durch einen neuen ersetzt, sondern einfach aufgelöst worden. „Ein Pluralismuskonzept par excellence überlässt die Setzung und argumentative Rechtfertigung von Normen allein den Lehrenden und Lernenden.“⁶⁹ Holzner gehört zu denjenigen Literaturdidaktikern, die das Verschwinden eines Kanons als „unheimlich“ empfinden,⁷⁰ was als Anspielung auf den geläufigeren Begriff des *heimlichen Kanons* gelesen werden dürfte.

Donnenberg bemerkt zur Lehrplanrevision 1989, der Lehrplan sei wie bisher ein Rahmenlehrplan, weise aber eine Akzentverschiebung von der Stoff- zur Zielorientierung auf, betone die Kommunikations- und Handlungsaspekte des Sprechens und Schreibens, des Lesens und des Mediengebrauchs.⁷¹ Er weist auf einen erweiterten Literaturbegriff sowie ein differenziertes Konzept des Literaturunterrichts hin.⁷² Literaturbetrachtung umfasse „Lektüre und reflektierenden Umgang mit dichterischen und nicht-dichterischen, gedruckten und durch andere Medien vermittelten Texten“.⁷³ Sie berücksichtige und verbinde die vier Aspekte Textbeschreibung, literaturgeschichtliche Orientierung, Interpretation und literarische Wertung.⁷⁴ Weniger dieses Konzept als die Tatsache, dass im Lehrplan Autorennamen und Werktitel fehlen, scheint am Ende der 1980er Jahre Lehrkräfte, Schulbuchautoren und Didaktiker zu beunruhigen. Doch dieser institutionelle Hintergrund ermöglicht es einzelnen Gymnasien, sich kollegiumsintern auf einen Kanon zu einigen.⁷⁵

⁶⁸ Holzner 1990, S. 132.

⁶⁹ Holzner 1990, S. 133.

⁷⁰ Donnenberg 1990, S. 138.

⁷¹ Donnenberg 1990, S. 143.

⁷² Donnenberg 1990, S. 144.

⁷³ Zitat n. Donnenberg 1990, S. 144.

⁷⁴ Die Veränderungen können im Anhang nachvollzogen werden. Siehe dort die Zusammenstellung *Lektürelisten und Lesen am Gymnasium in Österreich: Vom Lehrplan 1978 zum Lehrplan 1989/90*.

⁷⁵ Donnenberg 1990, S. 147. Die Akzente des Lehrplanes und die vorangegangenen Veränderungen in der Literaturdidaktik spiegeln sich in neueren Oberstufen-Lesebüchern, s. dazu Donnenberg 1990, S. 152-160.

2.3.4 Der Rahmenlehrplan in neuester Zeit

Die 2004 veröffentlichten Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe für das Fach Deutsch⁷⁶ gehen von der Förderung von Kompetenzen im Fach Deutsch aus. Im Lehrplan für die *Allgemeinbildende Höhere Schule AHS* werden für die literarische Bildung drei Zielbereiche unterschieden: *Texte und Kontexte*, *Werkpoetik* sowie *Rezeption und Interpretation*. Im Bereich *Texte und Kontexte* geht es darum, „deutschsprachige, insbesondere österreichische Literatur vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart anhand ausgewählter Beispiele“⁷⁷ zu kennen und sie im Kontext der Weltliteratur zu sehen. Ein weiteres Ziel ist es, „das Spannungsfeld von Leserinnen und Lesern, Schriftstellerinnen und Schriftstellern, Markt, Gesellschaft und Politik zu erschließen“. Eine Lehrplanvorgabe im Bereich *Rezeption und Interpretation* gibt als Ziel vor, „sich im aktuellen und historischen Textuniversum zurechtzufinden“. Ein Werkkanon ist nach wie vor Teil des Lehrplans. Wichtig ist weiterhin die Betonung der Gegenwartsliteratur. Da ein materialer Kanon nur in Konturen existiert, werden Kompetenzen zentral. Diese veränderte Sicht auf den Literaturunterricht ist bereits in den Veränderungen zwischen 1978 und 1989 erkennbar, was anhand der bei Donnerberg (1990) abgedruckten Liste im Anhang nachvollzogen werden kann.⁷⁸

⁷⁶ Zugänglich über <http://www.gemeinsamlernen.at>, download 19.10.2010.

⁷⁷ Dazu und im Folgenden: Unter www.gemeinsamlernen.at über die Linkfolge » Lehrplan & Recht » Lehrpläne AHS » Gymnasium » Gymnasium » Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände » Oberstufe » Pflichtgegenstände » Deutsch » Lehrstoff: » Literarische Bildung » 7. und 8. Klasse.

⁷⁸ Siehe dazu: *Lektürelisten und Lesen am Gymnasium in Österreich: Vom Lehrplan 1978 zum Lehrplan 1989/1990* (Donnerberg 1990, S. 144ff.) im Anhang dieser Arbeit.

3 Kanonisierungsprozesse, Gegenwartsliteratur und literarische Wertung

Wichtigstes Merkmal eines Kanons ist gemäß Aleida Assmann dessen Persistenz. Man baut ihn – so Assmann – nicht von Generation zu Generation nach herrschenden Geschmackskriterien auf, sondern findet ihn immer schon vor und übernimmt ihn oder nicht. „Solange es einen Kanon und damit eine Vorauswahl verbindlicher Texte gibt, gibt es auch deren Normativität, die eine besondere Art der Lektüre erfordert“.¹ Kanonische Texte werden, so die abschließende These von Assmann, ins Gedächtnis geschrieben. Literarische Kanones sind damit auch Ausdrucksformen der Gesellschaft.²

3.1 Das Spannungsfeld Kanon – Gegenwartsliteratur in der fachdidaktischen Diskussion

Von einem differenzierten Kanon-Begriff geht ebenfalls Hans-Georg Herrlitz aus, der sich vom Axiom der ewigen Werte abgrenzt und Kanonbildung historisch versteht.³ Er argumentiert, dass öffentliche Wertschätzung eines literarischen Werks oft auf Tradition und Konvention beruhe. Einen Absolutheitsanspruch in Bezug auf literarische und insbesondere auf didaktische Wertung kann es nicht geben, eine zeitlose Gültigkeit literarischer Rangordnung ist nicht begründbar. Diese These von Herrlitz zeigt einen Übergang in der Literaturdidaktik, die sich von Vorstellungen löst, ein Werk behaupte sich durch ein Kontinuum der Reflexion. Die Literaturdidaktik wendet sich der Frage zu, welche institutionellen und sozialen Instanzen einem Text dieses Kontinuum der Reflexion zubilligen.

Doch auch nach Herrlitz ist die Lehrkraft nicht der Aufgabe enthoben, didaktische Entscheidungen zu treffen und damit den Kanon zu gestalten. Anschließend an seine Ablehnung absoluter literarischer Werte plädiert er für einen Einbezug der Lernsituation. Situative Variablen sind Altersstufe, sprachliches und literarisches Vorwissen, Bezüge zu anderen Fächern und aktuellen Themen. Damit redet Herrlitz ein Jahr vor großen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Umbrüchen nicht einer didaktischen Beliebigkeit das Wort, sondern erinnert an die komplexen Zusammenhänge, in denen Lektüreentscheidungen getroffen werden. Wenn

¹ Assmann 1998, S. 59.

² Pütz 2009, S. 32-51. Pütz zeigt die Rolle der Institutionen auf, zu denen er Schule, Universität und Medien zählt.

³ Herrlitz 1967.

er auf die Arbeit in Nachbarfächern eingeht, so nennt er einen Faktor, der heutzutage mit dem didaktischen Hochwertbegriff *Interdisziplinarität* bezeichnet wird.

Aus dem Beitrag von Herrlitz kann ein Argument für den Einbezug neuerer und neuester Texte im Unterricht abgeleitet werden. Nicht ein traditioneller materialer Kanon soll gepflegt werden, vielmehr ist eine Lektüreentscheidung aus der Perspektive der Lernsituation zu treffen. In einem Kanon gibt es Zufälligkeiten und Lücken, die in dem Moment nicht mehr stören, da das Fragmentarische dessen, was gelesen werden kann, angenommen und so unpathetisch wie möglich begründet wird.⁴

Gottfried Gaiser, der in seiner Monographie die zentrale Bedeutung literarischer Institutionen analysiert, widmet ein Kapitel der literaturdidaktischen Diskussion. Dabei geht er auf die Veränderung des literarischen Kanons seit Mitte der 1960er Jahre ein. Er sieht seit dieser Zeit eine Revision des Kanonbegriffs, weil keine der Implikationen des traditionellen Kanonbegriffs die 1970er Jahre überdauert habe.

Der philosophisch längst diskreditierte Glaube an die Existenz oder auch nur Möglichkeit eines festen Norm- und Wertgefüges ist inzwischen auch von der Literaturtheorie als illusorisch erkannt. Vorstellungen von der bleibenden Größe, der Mustergültigkeit, Verbindlichkeit oder Allgemeingültigkeit literarischer Werke wurden mit der Wendung zu lernzielorientierten Unterrichtskonzeptionen als Elemente einer ideologisch verbrämten Bildungsidee ausgewiesen und aufgegeben. [...] Die Tendenz, „Kanon“ quasi als Synonym für „Literaturlehrplan“ oder „Unterrichtsgegenstand“ zu verwenden, hat sich in der literaturdidaktischen Diskussion weitgehend durchgesetzt. Vormalig ein autoritatives Konzept, scheint der Kanon heute nurmehr als didaktisch realisierter zu existieren; mit anderen Worten: Nicht mehr der Unterricht orientiert sich an einem nach ideellen Gesichtspunkten vorgegebenen Kanon, sondern das wird als Kanon bezeichnet, was in einem nach eigenständigen Erfordernissen ausgerichteten Unterricht behandelt wird.⁵

Diese veränderte Auffassung vom Kanon, der sich in den Auswahlentscheidungen der Lehrkräfte zeigt, führt nicht zu Orientierungslosigkeit und Beliebigkeit. Es gilt vielmehr das Gegenteil von Beliebigkeit: Wo nicht ein von Institutionen wie Bildungsministerien vorgegebener Kanon tradiert wird, werden Auswahlentscheidungen transparenter und Lektürekano- nes pluralistischer und individueller. Das verleiht der Diskussion über Auswahl- und damit Wertungskriterien eine Qualität, die in einem vorgegebenen und wenig reflektierten Lektürekanon nicht möglich ist.

⁴ Dazu Herrlitz 1967, S. 92. Einen Überblick über die didaktische Theoriebildung von den 1960er Jahren bis 1975 bietet Müller-Michaels (Hg.) 1976b, wo der Aufsatz von Herrlitz als grundlegender literaturdidaktischer Beitrag abgedruckt ist.

⁵ Gaiser 1993, S. 12.

Entstehungs- und Funktionsmechanismen eines wenig reflektierten, somit geheimen Kanons stellt Jürgen Hein pointiert zur Diskussion: Gemäß Hein lesen Schüler, „was schon ihre Lehrer als Schüler lasen (lesen mußten), lesen Studenten, was schon ihre Dozenten als Studenten lasen (lesen mußten), diese Studenten werden Lehrer, und so setzt sich der Kreislauf fort“.⁶ Kurskorrekturen werden – so Hein weiter – durch äußere Einflüsse möglich. Er nennt historische „Einbrüche“ und kultusministerielle Entscheidungen. Dieser Faktor eines institutionellen Lektürekansons ist in einer Analyse von Kanonisierungsprozessen zu berücksichtigen, vielleicht gerade deshalb, weil er unumstritten, jedoch empirisch schwer fassbar ist. Doch es hat sich ein heimlicher Kanon etabliert, „zum Teil [...] durch Richtlinien festgeschrieben und sanktioniert, dessen Legitimation allererst zu untersuchen ist.“⁷ Eine theoretische Reflexion von Kanonisierungsprozessen wird somit gesellschaftliche, ökonomische und politische Grundlagen berücksichtigen müssen, wenn sie zu einem präziseren Verständnis von Mechanismen gelangen will, die zu Lektürekanoen führen.⁸ Auf dieser Grundlage hält Jürgen Hein in seinem Fazit fest:

Kein Kanon entsteht aus sich selbst, die verschiedenen gesellschaftlichen Interessen seiner Bildung und seine unterschiedlichen Funktionsweisen sind freizulegen und auf Begründungszusammenhänge und Kriterien zu analysieren. Im gesellschaftlichen Handlungssystem fungiert der Kanon als Erkenntnisbedingung, Handlungsregulativ (Regeln, Konventionen) und Wertorientierung (Norm), selbst ein ‚Gegenkanon‘ ist in diesem Kontext ein Teil der Kanon-Arbeit selbst, die ja als ständiger Prozeß des Sichtens, Bewahrens, Erneuerns und Revidierens definiert ist. Hierbei sind die verschiedenen Interessen von Schule, Universität, Bildungswesen und weiterer Öffentlichkeit ebenso zu reflektieren wie die Mehrdeutigkeit des Kanon-Begriffs selbst.⁹

Unter „Mehrdeutigkeit des Kanon-Begriffs“ versteht Hein den durch Lehrpläne verordneten sowie den in der Praxis bewährten schulischen Kanon. Die Forderungen, die Hein hier formuliert, können als Orientierungspunkte einer Analyse von (institutionellen) Kanonisierungsprozessen gelten.

Hein sieht die Aufgabe eines Kanons darin, Schüler mit „allen wesentlichen Formen und Ausdrucksweisen sowie repräsentativen Werken der Literatur exemplarisch vertraut zu machen.“¹⁰ Dazu solle der Kanon einen Sitz in der Lebenswelt der Schüler erhalten. Das heißt, er dürfe nicht in der Weise in Konflikt mit dem Medienkonsum der Schüler geraten, dass ihm die Rolle des Korrektivs zufalle. Der Kanon müsste selbst zum Gegenstand des Unterrichts

⁶ Hein 1990, S. 314.

⁷ Hein 1990, S. 338.

⁸ Zu dieser Frage s. Köhnen (Hg.) 1998.

⁹ Hein 1990, S. 338.

¹⁰ Hein 1990, S. 339.

gemacht werden. Ob er der von vielen befürchteten ‚Entleerung‘ des Literaturunterrichts oder dem unreflektierten Medienkonsum entgegenwirken könne, hänge auch davon ab, ob und wie der Lehrer Entscheidungen transparent machen und instrumentalisieren könne.¹¹

Hein schließt seine Überlegungen mit der Verortung der Arbeit am Kanon im literarischen Leben selber ab. Dabei sieht er die Aufgabe sowohl bei der Literaturwissenschaft als auch bei Lehrkräften. Dies zeuge von der Verantwortung „der literarischen Kultur und den Menschen gegenüber, [...] sie setzt mehr Kenntnis und mehr Engagement für die Literatur voraus, vor allem, Kanon nicht als Last, sondern als belebende Herausforderung zu begreifen.“¹² Das bedeutet für die gymnasiale Oberstufe in erster Linie, dass Lehrkräfte in ihren Fachkonferenzen und im Rahmen unterschiedlich offener Vorgaben den Kanon gestalten können und sollen. Die Konsequenz des Gegenteils – einer verordneten Leseliste – skizziert Hubert Ivo, indem er das Problematische an einem verordneten Weltbild als wenig attraktive Perspektive benennt und fragt, mit welchem Recht ein Staat hier verfügend auftreten könne.¹³ Arbeit am Kanon wird damit zur kritischen Auseinandersetzung von Vorgaben, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind.

Auf die Erneuerung des Kanons und den Begriff des *kulturellen Gedächtnisses* geht Honold 1998 ein:

Daß nichts zeitlos existiert, fördert einerseits die Bilanzierung dessen, was bleibenden Wert hat; daß Überlieferungsketten abreißen können und die Kapazitäten des kulturellen Gedächtnisses begrenzt sind, zwingt zur bewußten Reduktion. Andererseits: Abgestorben wäre ein Kanon, der sich nicht selbst der Veränderung aussetzen würde, der Modernisierung im doppelten Sinne: als Verlängerung der Auswahl in die jeweilige Gegenwart hinein und als permanente Re-Evaluierung des Vergangenen, das seine Aktualität neu zu beweisen hat.¹⁴

Bis Mitte der 1950er Jahre ist die Beschäftigung mit Texten aus der gesamten Weltliteratur noch eine kaum umstrittene Größe. So kann Wilhelm Flitner¹⁵ Mitte der 1950er Jahre davon ausgehen, dass er mit seinen Forderungen bezüglich vier Gruppen eines Lektürekansons auf Akzeptanz stößt: Als Teile des schulischen Kanons nennt er als erste Gruppe die Bibel

¹¹ ebd.

¹² Hein 1990, S. 340. Zum spannenden Verhältnis von kanonischen Texten und literarischem Leben fordert Ivo 1990, S. 297: „Teilnahme am literarischen Leben der Gegenwart bedeutet also immer auch Aneignung von Tradition.“

¹³ Ivo 1990, S. 293. „Ein Kanon in einem Bildungsplan ist nicht nur eine Liste von Titeln, sondern enthält durch die getroffene Auswahl, durch das funktionale Umfeld, in die die Auswahl gerückt wird, und durch die geschichtlichen Voraussetzungen, die zu der Auswahl geführt haben, ein Deutungsspektrum für die Werke des Kanons, und dies wiederum hat seinen Platz im Ordnungsgefüge der Kultur.“

¹⁴ Honold 1998, S. 561.

¹⁵ Flitner 1954, S. 57-75.

inklusive Texte, die diese auslegen oder sich daran anschließen. Als zweite Gruppe sieht er romantische Dichtung, wobei den Grimm'schen Kinder- und Hausmärchen eine besondere Rolle zukommt. Bevor er in einer vierten Gruppe – gleichsam als Höhepunkt schulischer Aneignung von Literatur – die „humanistisch-philosophisch bestimmte Literatur der klassischen Zeiten und Völker“¹⁶ als unterrichtswürdig preist, erwähnt er die „modernen Realisten“. Von ihnen scheinen ihm Thomas Mann, Franz Werfel und Josef (sic) Kafka mit ihren Berichten und Romanen „das Menschenleben allseitig und vielgeschichtet“¹⁷ zu gestalten. Er beruft sich auf deren Genauigkeit, die ein ähnliches Sehen aufweise wie Völkerkunde, Soziologie und Psychiatrie. Gleichzeitig konstatiert er eine Armut an Symbolgehalt dieser Literatur. Seine Empfehlungen fasst er vorsichtig zusammen: „Es ist gewiß zu früh, um die Frage nach dem bleibenden Wert der heutigen Weltliteratur zu stellen; gerade über das pädagogisch Wesentliche in ihr ist die Entscheidung noch offen.“¹⁸ In dieser Aussage erscheint eine Haltung, die an zeitlos gültigen Werten festhält und Kanonisierungsprozesse in erster Linie als Manifestation eines ewigen Geistes ansieht.

Ähnliches gilt für das „pädagogisch Wesentliche“, das als unabänderlich angenommen wird. Neueste Literatur steht somit in einem Spannungsverhältnis zu den Wert-Garanten Bibel, Romantik und Humanismus, weil diese sich nach Ansicht Flitners bereits seit langer Zeit bewährt haben. Dennoch gesteht er neuester Literatur eigene Qualitäten zu: Der Mensch werde sich bewusst, „wie ungesichert er im Kosmos ist, daß er geschichtlich lebt, daß er sich der Natur entfremdet hat, daß er dem kulturellen Geschehen nicht so vertrauen darf, als sei es von der Vorsehung geleitet.“¹⁹ Es sind – so kann man aus den Überlegungen von Flitner folgern – unter anderem Max Frisch und Friedrich Dürrenmatt, deren Romane und Bühnenstücke in den 1950er und 1960er Jahren derartige Bewusstseinslagen zu literarischen Werken verdichten.

Das Pathos der Wertschätzung von Werken, die Mitte der 1950er Jahre aktuell sind, ist Deutschdidaktikern wie Karlheinz Fingerhut im ausgehenden 20. Jahrhundert größtenteils fremd. Vorbei seien die Zeiten, in denen unter allgemeiner kultureller Akzeptanz „angegeben werden konnte, welchen ‚Sinn‘ – und dementsprechend welchen ‚Bildungswert‘ – Literatur in unserer Gesellschaft“ habe.²⁰ Unter dieser Prämisse ist es konsequent, wenn Verschiebungen

¹⁶ Flitner 1954, S. 66.

¹⁷ Flitner 1954, S. 70.

¹⁸ Flitner 1954, S. 71.

¹⁹ ebd.

²⁰ Fingerhut 1998, S. 99.

im materialen Kanon begründet werden. Nach Fingerhut beginnt der kulturelle Weg einer Figur und damit des Werks ins Abseits der Literaturgeschichte, sobald Zweifel an der weltanschaulichen Dignität einer Gestalt auftauchen.²¹ Dies ist ein Schicksal, wie es Ingenieursgestalten wie Hauke Haien und Walter Faber ereilt hat, da Skepsis an der technischen Rationalität heute zum *common sense* breiter Leserschichten gehört.²²

Fingerhut geht die Frage, wie der Wechsel in der Wertschätzung von literarischen Werken zu erklären sei, von einem Standpunkt aus an, der kulturelle und damit soziale Faktoren als wichtig erachtet.²³

Man kann sich das Verhältnis von kulturellen Formationen und institutionenspezifischer Literaturtheorie vereinfachend so vorstellen wie das Verhältnis von Inhalt und Struktur: Die *Inhalte* der gesellschaftlichen und kulturellen Wertschätzungen können sich ändern, dementsprechend die Vorlieben für literarische Figuren und für deren jeweilige Deutungen. Was sich deutlich langsamer ändert, ist die *Struktur*, in die Figur und Deutung eingebettet werden. Und die ist gleichbleibend die Benutzung literarischer Figuren in durchaus liberalen Erziehungs- und Enkulturationsprozessen als Anreiz für die Individuen, komplexe und kontrollierte Beziehungen zwischen Emotion und Reflexion aufzubauen – und sich dadurch abzugrenzen von denjenigen, die diese Form der Selbstkontrolle durch die Auseinandersetzung mit eigenen inneren Vorstellungen nicht lernen. Es besteht [...] ein öffentliches Interesse an ihrer Zu- oder Abwahl in den Schul-Kanon, dem Horizont der jeweils aktuellen Problemstellungen entsprechend. Denn an ihnen wird exemplarisch das zur Sprache gebracht, über was in einer Gesellschaft Konsens hergestellt werden muß.²⁴

Fingerhut bezeichnet Erziehungs- und Enkulturationsprozesse als Teil einer sich nur langsam verändernden Struktur, in die Figuren und Deutungen eingebettet sind. Das Gymnasium ist Teil dieser Struktur (mit Erziehungs- und Enkulturationsfunktionen). Wie komplex diese Struktur ist, kann in meinem Modell zu Kanonisierungsprozessen im gymnasialen Literaturunterricht nachvollzogen werden.²⁵ Bezogen auf die Leitfrage nach dem Spannungsverhältnis von Kanon und Gegenwartsliteratur ist aus der Struktur-Inhalt-These von Fingerhut eine wichtige Folgerung ableitbar: Normen- und Wertsysteme sind Wandlungen unterworfen. Diese führen zu Akzentverschiebungen, die sich in veränderten Präferenzen bestimmter Texte manifestieren. Normen und Werte sind in einer liberalen, auf Grundsätzen der Aufklärung basierenden Gesellschaft nicht beliebig. Trotzdem gibt es unterschiedliche Interpretationen dieser Normen und zeitspezifische Herausforderungen, die jeweils zu anderen literarischen Figuren führen, in denen eine Leserschaft eigene Probleme wiedererkennt. In der fachdidakti-

²¹ Fingerhut 1998, S. 106.

²² Fingerhut 1998, S. 107. Die komplementäre Erscheinung dazu sind Figuren, die häufiger kommentiert werden. Nach Fingerhut sind dies um 1998 komplexe Frauenfiguren wie die Marquise von O. oder Cassandra.

²³ Er rekurriert dabei auf Gaiser 1993.

²⁴ Fingerhut 1998, S. 108.

²⁵ Siehe dazu Kap. 3.2.2.

schen Diskussion erscheint die Frage nach der Kanonerneuerung immer wieder, beispielhaft zeigt sie sich bei Kammler und Surmann:

Es scheint immerhin einige wenige Prosatexte aus den achtziger und neunziger Jahren zu geben, von denen abzuwarten bleibt, ob sie sich auf Dauer im Kanon etablieren können; es scheint darüber hinaus das Anliegen eines nicht unerheblichen Teils der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zu sein, den Anschluss an die zeitgenössische Literatur nicht zu verlieren. Dass die Aus- und Fortbildung der Deutschlehrerinnen dieses Anliegen in stärkerem Maße als bisher unterstützen soll, wird deutlich gefordert. Für die zuständigen Instanzen dürfte das eine Chance sein.²⁶

In dieser Argumentation fällt die Bedeutung der Lehrkräfte als Kanonisierungsfaktor auf: Sie stehen zwischen kanonisierter, etablierter Literatur und literarischen Neuerscheinungen. Welche Werke sich etablieren werden – dies ein Befund von Kammler und Surmann – kann nicht vorausgesagt werden.

3.2 Kanonisierungsprozesse als Resultat des Zusammenwirkens von Kontextfaktoren, literarischer Wertung und didaktischen Entscheidungen

Sammelbände, die sich mit Fragen der literarischen Kanonbildung befassen, dokumentieren das Interesse in den 1990er Jahren²⁷ und im beginnenden 21. Jahrhundert.²⁸ Sie reflektieren jeweils den Stand der Forschung, beziehen primär Beiträge von Philologen²⁹ ein, doch sie öffnen den Untersuchungsgegenstand hin zu philosophischen, kunstgeschichtlichen und kultursoziologischen Fragestellungen.³⁰

Zur Frage, wie ein literarischer Kanon gebildet wird und welche Mechanismen eine Rolle entscheidende spielen, scheint weitgehend Konsens zu herrschen: „In den meisten der heute gehandelten Erklärungen [...] werden institutionelle und andere kontextuelle Faktoren als die ausschlaggebenden angeführt.“³¹ Kanonisierung wird aufgrund dieser Prämisse als

²⁶ Kammler, Surmann 2000, S. 96.

²⁷ Der umfangreiche Sammelband von Renate von Heydebrand (Hg.) 1998 zeigt das Spektrum der Forschungsbereiche. Die Literaturdidaktik wird dabei allerdings ausgeklammert: Eine „beklagenswerte Lücke folgte aus unserem Entschluß, die Kanondiskussion der Didaktiker auf dem Symposium nicht zu repräsentieren: Gerade die Tatsache, dass hier schon viel Arbeit geleistet wurde, freilich auch deren stark normative Tendenz, begründeten den Verzicht.“ Aus der Vorbemerkung von Renate von Heydebrand, S. X III.

²⁸ Arnold (Hg.) 2002. Zu literarischer Wertung und Kanonbildung s. auch Saul, Schmidt (Hg.) 2007.

²⁹ Dazu Heydebrand (Hg.) 1998: Auswahlbibliographie zu Kanon und Kanonisierungsprozessen, S. 627-631. Arnold (Hg.) 2002: Auswahlbibliographie zur literarischen Kanonbildung, S. 352-368.

³⁰ Assmann, Assmann (Hg.) 1987.

³¹ Winko 2002, S. 9.

Zusammenspiel soziokultureller, diskursiver und/oder institutioneller Mächte bestimmt.³² Einzelstudien aus dem späten 20. und dem frühen 21. Jahrhundert³³ verdeutlichen diese These. Konsensfähig ist in der gegenwärtigen Kanondebatte, dass einzelne Faktoren unterschieden werden können. Doch wie diese zusammenwirken, scheint nicht genau eruierbar. Winko erklärt Kanonisierungsprozesse mit dem Term der *invisible hand*. Diese Erklärung werde bei sozialen und kulturellen Phänomenen herbeigezogen, denen kein einzelner Verursacher zugeschrieben werden könne. Am Entstehungsprozess seien vielmehr zahlreiche Menschen beteiligt gewesen. Man könne sich

[...] einen Kanon als [...] Zwei-Ebenen-Phänomen vorstellen, das kontingent, aber nicht willkürlich entstanden ist. Er resultiert aus zahlreichen einzelnen Handlungen (Mikroebene), die jede für sich einen anderen Zweck hat als den, einen Kanon zu bilden, und die unter Ausnutzung allgemeiner Prämissen einen Prozess in Gang gesetzt haben, der ihn (auf der Makroebene) dennoch entstehen lässt.³⁴

3.2.1 Wertungstheoretisch begründete Kriterien

In dieser Arbeit gehe ich von einem Wertungsbegriff aus, den Jürgen Stenzel grundsätzlich als die „Beurteilung literarischer Gegenstände“ definiert hat.³⁵ Nach Stenzel bezeichnet der Begriff beurteilende Annahmen, Handlungen und Äußerungen. Als Werturteil könne eine Äußerung gelten, solange über sie mit Gründen gestritten wird oder werden könnte. Meistens werde ihr Geltungsanspruch durch Behauptungssätze signalisiert. „Werturteile bilden das zentrale Objekt einer Theorie der literarischen Wertung.“³⁶

Interessant sind Differenzierungen, wie sie in der philosophischen Wertungstheorie entwickelt worden sind. Mitte der 1970er Jahre Zdisław Najder fest: „Theories of evaluative judgement can be summarily divided into two categories: those which accord to value-judgements a cognitive content, and those which refuse them such content.“³⁷ Die erste Kategorie bezeichnet Najder als „cognitive“, die zweite als „non-cognitive“. Bei dieser Theorie gebe es eine Unterscheidung in zwei Strömungen: „emotive and imperative“. Beide Typen

³² Winko 2002, S. 9, listet einleitend Faktoren auf, die eine Kanonisierung bestimmen: „Bedingungen des kulturellen Kapitals, der patriarchalen Ordnung, verschiedene Typen von Zensurmaßnahmen, ideologischer Deutungsmuster oder institutioneller Mechanismen der Schule und der Universitäten“.

³³ Heydebrand (Hg.) 1998; Arnold (Hg.) 2002; Worthmann 2004; Stuck 2004.

³⁴ Winko 2002, S. 11.

³⁵ Stenzel 2003, S. 837.

³⁶ ebd.

³⁷ Najder 1975, S. 87.

erscheinen, so Najder, in zwei Formen: „Radical emotivism has it that value-judgements are nothing but emotive utterances in disguise [...] For instance, the statement ‚A is good‘ is a disguised form of saying ‚I like A‘.“³⁸ Davon grenzt Najder ab: „Moderate emotivists maintain that value-judgements and emotive expressions belong to the same category of utterances.“ Wichtig für den Zusammenhang meiner Studie ist der doppelte Bezug, die theoretische Unterscheidung in *cognitive* und *non-cognitive*. Das heißt, Najder bezieht Emotionen des Wertenden ein. Anders gesagt: Werturteile sind in einem Zusammenhang mit Gefühlen zu sehen. Gleichzeitig müssen auch Gefühle des Wertenden berücksichtigt werden.

3.2.1.1 Renate von Heydebrand und Simone Winko: Typologie axiologischer Werte zur Beurteilung literarischer Texte

Die *Einführung in die Wertung von Literatur* von Renate von Heydebrand und Simone Winko ist eine begrifflich präzise, für die Deutschdidaktik relevante literaturwissenschaftliche Grundlage, weil sie den Begriff der Wertung systematisch, historisch und hinsichtlich ihrer Legitimation reflektiert und untersucht. Für den Kontext meiner Studie steht der systematische Teil mit wert- und literaturtheoretischen Definitionen im Vordergrund. Die Systematik bietet ein Modell, das die Unterscheidung von Kriterien vorbereitet, die bei der unterrichtspraktischen Entscheidung zugunsten eines bestimmten Romans als Erklärung in Betracht gezogen werden können. Die Typologie axiologischer³⁹ Werte zur Beurteilung literarischer Texte ist deshalb von Interesse, weil eine neuere deutschdidaktische Publikation ein Modell entwirft, das unter anderem die deskriptive Typologie als wichtige theoretische Basis für eine normative Kriterienliste wählt.⁴⁰

Die beiden Autorinnen formulieren eine „Typologie von grundlegenden Werten, die von historischen und gegenwärtigen Theorien und Programmen wie auch in der Praxis der Lite-

³⁸ ebd.

³⁹ Heydebrand, Winko 1996, S. 40, erklären den für das Verständnis der Typologie fundamental wichtigen Begriff mit der Etymologie: Das Wort *axiologisch* ist abgeleitet von griechisch *axios*, was *wert* oder *würdig* heißt. *Axiologie* bedeutet in der Forschung *Wertlehre*. dort auch Explikat 8: „Der Begriff ‚axiologischer Wert‘ bezeichnet den Maßstab, der ein Objekt [...] als ‚wertvoll‘ erscheinen läßt, es als Wert erkennbar macht. Außerdem kann ein axiologischer Wert in einem gegebenen Wertsystem andere, von ihm abgeleitete Werte rechtfertigen.“

⁴⁰ Pfäfflin 2007.

raturkritik verwendet werden“.⁴¹ Bevor diese Typologie genauer betrachtet wird, sei auf Bezüge zur Literatur im institutionellen Rahmen der Schule hingewiesen. Im Kapitel, das Wertungen und Werte im Sozialsystem Literatur mit Beispielen veranschaulicht, nennen Heydebrand und Winko neben der *Produktion* und der *Rezeption* die *Distribution* oder *Vermittlung*. Dazu rechnen sie alle Handlungen, die literarische Texte in der Öffentlichkeit verbreiten. Dies geschieht unter anderem auch in pädagogischen Institutionen.⁴² Literaturvermittelnde Tätigkeiten werten permanent. Ein Beispiel liefert die Literaturdidaktik: „Literarische Texte werden danach eingestuft, welche besonders tauglich sind, schulische Erziehungsziele zu erreichen, und welche nicht.“⁴³ Dieses Beispiel für Wertungen im Sozialsystem Literatur, so kann man daraus folgern, verortet die Lektüre im Gymnasium an der Schnittstelle zwischen Literaturwissenschaft und pädagogischen Leitgedanken.

Für die Literaturdidaktik ist der Anspruch von Heydebrand und Winko weiterführend, dass sie für ihre Auffassung des Gegenstandsbereichs der *Wertung von Literatur* eine Theorie brauchen, die ein geeignetes Instrumentarium bereitstellt:

Diese Theorie kann keine rein literaturwissenschaftliche sein, die in erster Linie die ästhetische Perspektive erfaßt, sondern sie muß Elemente aus mehreren Disziplinen vereinen. Sie muß in der Lage sein, den gesellschaftlichen Aspekt des Wertens ebenso zu erfassen wie den individuellen, sie muß das Werten als Selektionshandlung ebenso wie das Werten als sprachlichen Akt darstellen können.⁴⁴

Die Explikation der zentralen Begriffe *Wert* und *Wertung* soll weit genug sein, um soziologische, psychologische, linguistische Perspektiven und Ergebnisse der sprachanalytischen Wertphilosophie⁴⁵ einschließen zu können. Deshalb behandeln Heydebrand und Winko nach der motivationalen Perspektive das Werten als sprachliches Handeln. Ausgehend von den theoretischen Prämissen der Sprechakttheorie, wie sie von John Austin begründet und John Searle weitergeführt worden ist, zählen sie sprachliche Wertungshandlungen zu den *illokutionären Akten*, d.h. zu denjenigen Handlungen, die über die Satzaussage – in der Terminologie Austins den *lokutionären Akt* – hinausgehen. Der *illokutionäre Akt* kann eine War-

⁴¹ Heydebrand, Winko 1996, S. 15.

⁴² Heydebrand, Winko 1996, S. 34.

⁴³ ebd.

⁴⁴ Heydebrand, Winko 1996, S. 37.

⁴⁵ Die Autorinnen beziehen sich auf wertungstheoretische Positionen des Philosophen Najder 1975. „On the basis of a definition of axiological value one can formulate definitions of ‚value‘ in the quantitative and attributive senses.“ Najder unterscheidet weiter bezüglich des Rahmens, innerhalb dessen ein axiologischer Wert definiert wird: „A definition of axiological value will be different depending on whether value is considered within the framework of theoretical or motivational patterns of evaluation.“ Najder 1975, S. 63. Zu Fragen literarischer Wertung aus pädagogischer Sicht s. Schulz 1963.

nung, ein Vorwurf, eine Empfehlung oder etwas Ähnliches sein. Kontext und Absicht entscheiden darüber, welche Handlung im Vordergrund steht.⁴⁶

Es gibt sprachliche Ausdrücke (häufig sind dies Adjektive) die Objekten die Eigenschaft zuweisen, positiv oder negativ zu sein. Beispiele sind hier die Adjektive *gut*, *schlecht*, *ungerecht*, *wahr*. Bei anderen Wertausdrücken ist die Verbindung mit einer Eigenschaft nicht ohne Zusammenhang erkennbar. So scheint das Adjektiv *lang* in Verbindung mit einem literarischen Text neutral zu sein. Doch in der Art, wie jemand über ein Werk spricht, wird deutlich, ob *lang* als positive oder negative Wertung gilt. „Außer den wenigen reinen Wertausdrücken haben die meisten bewertenden Ausdrücke eine bewertende und eine beschreibende Komponente. Verwendung und Identifizierung sind in hohem Maße kontextabhängig.“⁴⁷ Die Wertausdrücke lassen sich oft einem axiologischen Wert zuordnen.⁴⁸ Es ist jedoch auch möglich, dass ein axiologischer Wert eine implizite Voraussetzung für eine sprachliche Wertungshandlung ist. Implizite axiologische Werte ermöglichen „den Übergang von der Beschreibung eines Gegenstandes zu seiner Bewertung.“⁴⁹

Im Kapitel *Werten als soziales Handeln* betrachten Heydebrand und Winko verschiedene Formen des Selegierens und kollektive Dimensionen des Wertens. Anschließend wird die Frage zu beantworten versucht, weshalb Konsens im Werten von Literatur so schwer zu erzielen sei. Danach formulieren Heydebrand und Winko ihre Typologie.⁵⁰ Im Folgenden versuche ich sie knapp, doch in der nötigen Konkretheit zusammenzufassen. Ausgangspunkt der Typologie ist die Unterscheidung von vier axiologischen Werten: formalen, inhaltlichen, relationalen und wirkungsbezogenen.

a) **Formale axiologische Werte** richten sich auf Eigenschaften des Texts. Dazu gehören Elemente wie Leitmotive oder andere kompositorische Merkmale. Weiter erscheinen in diesem Bereich Werte wie *Selbstreferenz* und die begrifflichen Gegensätze *Polyvalenz/Eindeutigkeit* sowie *Offenheit/Geschlossenheit*. Lesende können diese Rezeptionsnormen je nach Werk und Erwartung gegensätzlich anwenden.

⁴⁶ Heydebrand, Winko 1996, S. 61.

⁴⁷ Heydebrand, Winko 1996, S. 65.

⁴⁸ Dieser Versuch, Wertaussagen möglichst konzis zu fassen, steht im Gegensatz zu Überlegungen, die literarische Wertungen freier, diskursiver angehen: Walter Müller-Seidel: Probleme der literarischen Wertung. Über die Wissenschaftlichkeit eines unwissenschaftlichen Themas. Stuttgart 1965.

⁴⁹ Heydebrand, Winko 1996, S. 67.

⁵⁰ Heydebrand, Winko 1996. Die Typologie axiologischer Werte zur Beurteilung literarischer Texte wird auf den S. 111-131 dargestellt und mit Beispielen veranschaulicht.

Die Autorinnen nennen weiter den formalen Wert *Schönheit*, der zwar als traditionell gilt, doch im Gespräch über Literatur unentbehrlich ist. Eine Reihe weiterer axiologischer Werte konkretisiert diesen Wert: *Stimmigkeit*, *Ganzheit/Fragment*, *Brüchigkeit*, *Komplexität/Einfachheit*, *Intensität* sowie *Dichte*.

b) **Inhaltliche axiologische Werte** sind stark vom einzelnen Werk abhängig. Deshalb listet die Typologie lediglich einige wenige Werte auf, die in Literaturtheorien eine besondere Rolle gespielt haben und immer noch spielen. Dazu gehören Begriffe wie *Wahrheit*, *Erkenntnis*, *Moralität*, noch einmal *Schönheit*, doch diesmal bezogen auf Figuren und deren Handlungen, nicht auf die Kompositionsweise. Weitere inhaltliche axiologische Werte sind *Gerechtigkeit*, *Humanität*, *Gesellschafts- und Kulturkritik*.

c) **Relationale axiologische Werte** geben den Wert eines literarischen Texts im Verhältnis zu einer Bezugsgröße an. Dazu wird der Wert ‚*Abweichung*‘ oder ‚*Normbruch*‘ gezählt, weiter *Originalität*, *Innovation/Variation* vorgegebener Muster. In eine ähnliche Richtung geht der Gegensatz *Neuheit*, *Novität/Tradition*, *Bewährtes*. Die Werte ‚*Fortschritt*‘ und ‚*Emanzipation*‘ sind in Relation zu einem gesellschaftlichen Standard zu betrachten, der überschritten wird. Weitere relationale Werte, die auf eine bestimmte historische oder zeitgenössische Situation bezogen werden, sind ‚*Angemessenheit*‘, *Realismus*, *Wirklichkeitsnähe*, *Wahrheit* in Bezug auf tatsächlich bestehende Sachverhalte, ‚*Authentizität*‘, *Zeitgemäßheit*, *dokumentarischer Wert* und *Repräsentativität*.

d) Bei den **wirkungsbezogenen axiologischen Werten** werden zwei Bereiche unterschieden, die wiederum verschiedene Wertmaßstäbe beinhalten. Unter den Begriff *individuelle axiologische Werte* subsumieren Heydebrand und Winko kognitive, praktische, wirkungsbezogene und hedonistische Wertmaßstäbe. Das gesellschaftliche Korrelat dazu sind *gesellschaftliche axiologische Werte*. Hier unterscheidet die Typologie den *ökonomischen Wert* und den *Prestigewert*. Das heißt, es finden verschiedene Konzepte von Kapital Verwendung.

3.2.1.2 Das Modell von Friederike Worthmann

Friederike Worthmann legt 2004 Vorschläge für ein deskriptives Modell vor, das philosophisch, linguistisch, soziologisch, psychologisch und literaturwissenschaftlich fundiert ist.⁵¹ Der Anknüpfungspunkt an Heydebrand und Winko⁵² ist deutlich erkennbar. Worthmann knüpft an eigene Vorüberlegungen zum Verhältnis von Kanon und Wertung an.⁵³ Im Konzept der theoretischen Überlegungen bekommen darüber hinaus Handlungstheorie und Kognitionspsychologie einen zusätzlichen Akzent.⁵⁴

Es genüge nicht, den Inhalt eines Maßstabs wie Schönheit, Wahrheit, Lust, Natürlichkeit oder Originalität zu benennen. Hinzukommen müsse eine Aussage über den Status des Maßstabs. Das heißt, eine Aussage darüber, ob die Maßstabsgröße für den Wertenden etwas darstelle, „was er wünscht (einen Wunsch), was er für allgemein wünschenswert erachtet (ein Ideal), was er herzustellen beabsichtigt (ein Ziel), was er für geboten, beziehungsweise verboten (eine Norm) oder erwartbar (eine Konvention) hält.“⁵⁵ An dieser Stelle werden die vorher programmatisch genannten handlungstheoretischen und kognitionspsychologischen Komponenten des Modells mit sozialen Handlungen und Emotionen konkretisiert. Dies stellt eine Erweiterung der Typologie axiologischer Werte dar, wie sie von Renate von Heydebrand und Simone Winko entwickelt worden ist.

Literarische Wertungen gehen immer dann mit Gefühlen einher, wenn sich der Wertende mit den zugrundeliegenden Maßstäben identifiziert und ihre Erfüllung wünscht und das heißt: als lustvoll erlebt. Das emotionale Engagement wird um so größer sein, je wichtiger die Maßstäbe für das Selbstbild des Wertenden sind.⁵⁶

Ausgehend von etymologischen Studien, alltagssprachlichen Verwendungsweisen und terminologischen Präzisierungen der Begriffe *Wert* und *Wertung* wird der Einfluss auf literarische Handlungen und Voraussetzungen, Maßstäbe und Modi literarischer Wertung berücksichtigt. Zu diesen zählt Worthmann Ideale, Wünsche, Ziele, Normen, Konventionen sowie Wissen. Wesentlich für eine literaturdidaktische Schwerpunktsetzung der Theoriebildung ist der Einbezug von Emotionen in diesem Modell.⁵⁷ Gefühle werden als Wertungsfolgen, hedonistisch-werthaltige Zustände des Sich-selbst-Erlebens, als Wertungsbedingungen und

⁵¹ Worthmann 2004, S. 18-25.

⁵² Heydebrand, Winko 1996.

⁵³ Worthmann 1998.

⁵⁴ Worthmann 2004, S. 25.

⁵⁵ Worthmann 2004, S. 251.

⁵⁶ Worthmann 2004, S. 259.

⁵⁷ Worthmann 2004, Kap. 5.1 bis 5.3.

als Gegenstände der Bewertung erkannt. Lektüregefühle werden in ähnlicher Weise zu Wertungskriterien in einer Taxonomie von Lektüregefühlen systematisiert.⁵⁸

Als abschließende These zur detailreichen Explikation der Begriffe *Literatur*, *Literarizität*, *Wert* und *Wertung* entwirft die Autorin ein Modell, das sie im Kapitel *Leitfaden der Wertungsanalyse* ausführt.⁵⁹ Als ergiebig für eine Untersuchung der Frage, weshalb ein literarischer Text in der didaktischen Literatur behandelt wird und über längere Zeit zum Gegenstand von Publikationen wird, ist der Aspekt des Resultats der literarischen Wertung. Wertungen führen dazu, dass ein Subjekt zu einer positiven oder negativen Einschätzung gelangt.

Ein Aspekt des Leitfadens zur Wertungsanalyse, der Entscheidungen in einem literaturdidaktischen Zusammenhang zu begründen hilft, ist der Begriff der *Wertübertragungen*. Konkret stellt sich die Frage, ob der einem bestimmten Text- oder Handlungsaspekt zugeschriebene Wert auf einen anderen Textaspekt übertragen wird. Das sind typischerweise Werturteile über den Autor, die auf einen Textaspekt verlagert werden. Deshalb gilt es bei der Analyse literarischer Wertungen, auf Wertübertragungen zu achten.⁶⁰ Zu ergänzen sind hier insbesondere Wertübertragungen, die aufgrund der Lektüre eines bestimmten Texts auf andere Texte stattfinden.

3.2.1.3 Der schulische Praxisbezug in Sabine Pfäfflins *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*

Zur Frage, auf welcher theoretischen Grundlage literarische Neuerscheinungen für den Unterricht in Betracht gezogen werden sollten, dürften die von Sabine Pfäfflin formulierten Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur eines der jüngsten Beispiele sein.⁶¹

Begrifflich lehnt sich ihr Ansatz stark an die Arbeiten an, die vor allem Renate von Heydebrand und Simone Winko geleistet haben. Allerdings fällt an verschiedenen Stellen auf, dass der deskriptive, genau argumentierende Ansatz zugunsten einer präskriptiven Heran-

⁵⁸ Worthmann 2004, Kap. 5.4.

⁵⁹ Worthmann 2004, S. 247-265.

⁶⁰ Worthmann 2004, S. 257.

⁶¹ Eine erste Fassung der wertungstheoretisch fundierten Kriterien publiziert die Autorin 2003 in der Zeitschrift *Literatur im Unterricht*, damals noch unter dem Namen Sabine Burtscher; die Arbeit ist eine Dissertation, die bei Kaspar H. Spinner entstanden ist, und erscheint vier Jahre später.

gehensweise aufgegeben wird. Das ist in jenen Fällen problematisch, wo Werturteile zwar in aller Deutlichkeit ausgesprochen, jedoch ungenügend begründet werden.

So lehnt Pfäfflin zum Beispiel Gegenwartstexte ab, die auf sprachlich-stilistischer Ebene wenig Anreize für Lernfortschritte böten, einen „verhältnismäßig geringen Polyvalenzgrad“⁶² aufweisen würden und in der erzähltechnischen Gestaltung eher eindimensional seien. Als Beispiel führt sie Thomas Brussigs Roman *Wasserfarben* aus dem Jahr 1991 an. Der Text sei vor allem als authentisches Zeitdokument interessant, weniger in ästhetischer oder erzähltechnischer Hinsicht. Fazit: „Er eignet sich deshalb vor allem als Leseempfehlung zur außerschulischen Lektüre von Schülern und sollte im Unterricht, wenn überhaupt, nur in Auszügen gelesen werden.“⁶³

An diesem Beispiel fällt zunächst die Vagheit bezüglich der Wertmaßstäbe auf. Es ist nicht klar, wie das Verhältnis von Sprache im literarischen Text und möglichen Lernfortschritten gemessen wird. Zudem ist nicht erkennbar, wie sich ein scheinbar objektiv gegebener Gehalt, die Dichte („verhältnismäßig gering“) in Relation zum nicht messbaren Polyvalenzgrad verhalten soll. Das Ergebnis derart subjektiver Argumentation führt in diesem Fall zu einem nur subjektiven, intuitiven Schluss. Doch abgesehen von derartigen Schwachstellen in der Argumentation und der Kritik an Popliteratur⁶⁴ entwirft Pfäfflin ein Konzept von Auswahlkriterien, das im Rahmen einer Theorie der literarischen Wertung und der Betrachtung konkreter methodischer Grundbedingungen Beachtung verdient.

Die im theoretischen Teil der Studie explizierten formal-ästhetischen, thematisch-inhaltlichen und didaktischen Kriterien sind zu einem großen Teil eine Weiterentwicklung der von Renate von Heydebrand und Simone Winko formulierten Typologie axiologischer Werte zur Beurteilung literarischer Texte. Sabine Pfäfflin ergänzt sie mit schulspezifischen Kriterien und entwickelt sie somit weiter.

Unter den **formal-ästhetischen Kriterien** nennt sie an erster Stelle den *Polyvalenzgrad*. Polyvalenz bezeichne eine Rezeptionsnorm für literarische Texte, die besage, dass Werke nicht eindeutig rezipierbar seien.⁶⁵ „Zur didaktischen Beurteilung eines gegenwartsliterarischen Textes ist daher zu prüfen, inwiefern er unterschiedliche Deutungen zulässt und diese

⁶² Pfäfflin 2007, S. 19, dort auch die Ausführungen zu Thomas Brussigs *Wasserfarben*.

⁶³ ebd.

⁶⁴ Pfäfflin 2007, S. 35-38.

⁶⁵ Pfäfflin 2007, S. 20, bei der Definition stützt sich die Autorin auf Heydebrand, Winko 1996, und vor allem auf Wolfgang Isters Konzept der Rezeptionsästhetik, Siehe dazu Pfäfflin 2007, S. 20.

mit bestimmten Leerstellen in Verbindung gebracht werden können: Wo werden dem Leser Beteiligungsspielräume eröffnet und in welchem Umfang geschieht das?“⁶⁶ An zweiter Stelle nennt die Autorin die Kriterien *stilistische Komplexität und erzähltechnische Gestaltung*, an dritter Stelle *Exemplarität*. Sie räumt beim letzten Kriterium ein, dass dies in Bezug auf Gegenwartstexte problematisch sein könne, da die Zuschreibung literaturgeschichtlicher Relevanz erst aus historischer Distanz möglich sei.

Thematisch-inhaltliche Kriterien umfassen nach Pfäfflin fünf Teilaspekte: *Zeitdiagnostisches Potenzial* werde ein Text entfalten, der „gesellschaftliche, politische oder ökonomische Zusammenhänge und Entwicklungen [...] darzustellen vermag.“⁶⁷ Das Kriterium *Reflexion der Vergangenheit aus gegenwärtiger Perspektive* steht in einem komplementären Verhältnis zum Zeitgenössischen, da es hier primär um eine Auseinandersetzung mit der Geschichte geht. Die Auseinandersetzung mit dem Holocaust ist dabei ein in der Literatur der Nachkriegszeit häufig erscheinendes und im Schulunterricht oft behandeltes Beispiel.⁶⁸ Die *Reflexion alltagsästhetischer Elemente* als Kriterium umfasst eine breite Auswahl an Bereichen, die einem raschen Wandel unterliegen. Genannt werden hier Szenesprachen und Jargon, Kleidungsstile, die Musikindustrie und ihre Auswirkungen auf jugendspezifische Formen von Alltagskultur und medial vermittelte Inhalte. Ausgehend von Schulzes Analysen der Freizeitgesellschaft⁶⁹ zeichnet Pfäfflin Möglichkeiten und Grenzen der Darstellbarkeit von alltagsästhetischen Themen und Bereichen insbesondere in der Popliteratur der 1990er Jahre nach und problematisiert ästhetische Erfahrungen vor dem Hintergrund einer Fülle von Erlebnisangeboten.

Das Kriterium *Grundmuster menschlicher Erfahrungen* wird in Anlehnung an Harro Müller-Michaels Begriff des *Denkbilds* verwendet.⁷⁰ Es geht dabei um komplexe menschliche Elementarerfahrungen wie Liebe, Tod, Geburt, aber auch Generationenkonflikte oder Gewalt.⁷¹ Weiterdenken ist gefordert, und zwar nicht nur in reflektierender Erkenntnis, sondern

⁶⁶ Pfäfflin 2007, S. 23.

⁶⁷ Pfäfflin 2007, S. 27. Sie bezieht sich dabei auf Positionen der Fachdidaktiker Clemens Kammler, Ulf Abraham, Christoph Lauener, Jürgen Link und Ursula Heer-Link.

⁶⁸ Pfäfflin 2007, S. 31.

⁶⁹ Pfäfflin 2007, S. 32f.

⁷⁰ Pfäfflin 2007, S. 38.

⁷¹ Auch entgegengesetzte Strömungen, die Entwicklungen hin zu Gewalt kontrastieren, sind zu beobachten: „Erhöhtes Bewußtsein in anbetacht [sic] einer auseinanderfallenden Welt ist ein Grundthema der modernen Dichtung“. Müller-Seidel 1965, S. 116.

als Möglichkeit, den eigenen Erfahrungsraum „imaginativ zu überschreiten und eigene Erlebnisse zu differenzieren.“⁷²

Das inhaltliche Kriterium *jugendspezifische Themen* ist gleichzeitig eine Konkretisierung und eine Weiterführung der menschlichen Grunderfahrungen, hier als Merkmale der Gruppe der 15 bis 19 Jahre alten Jugendlichen. Pfäfflin stellt konzentriert diejenigen Stichworte zusammen, die in dieser Lebensphase zum Teil krisenhafte Entwicklungen benennen: „Freundschaft, erste Liebe, Sexualität, Ich-Suche, Auseinandersetzung mit Autoritäten und Vorbildern oder die Abgrenzung von den Eltern“.⁷³ Pfäfflin schränkt ein, dass nicht jeder Text, der Teile der Erfahrungswirklichkeit von Jugendlichen zum Inhalt hat, geeignet für die schulische Lektüre sei. Dies kann in dem Fall sogar kontraproduktiv sein, wo der Lehrer einen vermeintlich auf die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen eingehenden Roman vorlegt, dieser jedoch auf Ablehnung stößt, weil die angesprochenen Jugendlichen den Roman als veraltet und die Sprache als unpassend einstufen. Die Autorin nennt als popliterarisches Beispiel für diese Schwierigkeit den Roman *Faserland* von Christian Kracht aus dem Jahr 1995.

An dieser Stelle sei ein Beispiel zur Ergänzung eines Problems, das Pfäfflin richtig erkennt, aufgeführt. Ein Werk mit problematischen thematischen Bezügen ist meines Erachtens *Ein schnelles Leben* von Zoë Jenny, ein Roman, der das Romeo und Julia-Motiv in die Gegenwart zu transponieren versucht.⁷⁴ Das Produkt wird dem literaturhistorischen Anspruch, den es dadurch implizit erhebt, nicht gerecht. Daran ändert sich auch nichts, dass die Autorin mit dem *Blütenstaubzimmer* aufsehenerregende Erfolge feiern konnte. Das Hauptproblem des dritten Romans von Zoë Jenny liegt in der Kompositionsweise, deren Fehlerhaftigkeit und deren seltsame Kausalitäten auffallen.

Didaktische Kriterien sind mit den eben genannten eng verbunden. Das Kriterium der *Förderung der Identitätsentwicklung* wird als wichtigste Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz betrachtet.⁷⁵ Bei diesem ersten Punkt wird die Blickrichtung gewendet, indem nicht einzelne Textmerkmale oder Themen im Vordergrund stehen, sondern Schülerinnen und Schüler. Bei dem in dieser Lebensphase wichtigen Kriterium geht es nicht nur darum, Eigenes, Ver-

⁷² Pfäfflin 2007, S. 39.

⁷³ Pfäfflin 2007, S. 41.

⁷⁴ Jenny 2004.

⁷⁵ Pfäfflin 2007, S. 43. Zum Schlüsselbegriff der Identität s. Spinner 2001.

trautes wiederzuerkennen. Auch die „imaginative Übernahme von fremden, neuen Perspektiven“⁷⁶ ist ein wichtiger Bestandteil der Identitätsfindung.

Eng damit verknüpft ist die *Auseinandersetzung mit Wertfragen*; ein Kriterium, das von Pfäfflin unter der Voraussetzung problematischer Entwicklungen betrachtet wird. Zwei Stichworte der aus heutiger Sicht negativ bewerteten Geschichte von Wertfragen im Deutschunterricht sind Entwicklungen wie ein *moralisierender Literaturunterricht* und das Ziel einer *Lebenshilfe-Didaktik*. Bei der Formulierung von Beispielbereichen von moralischen Fragen schließt Pfäfflin Themenkreise ein, die durch Studien zur Situation von Jugendlichen in der Gegenwart Einblicke in Moral- und Wertfragen gewähren.

Die Veränderung traditioneller Sozialzusammenhänge und Institutionen für die Vermittlung von Werten führt zu einer größeren Bedeutung individueller Entscheidungen. Es kann in einem Deutschunterricht, der Wertfragen ernsthaft und offen thematisiert, nicht um die lehrhafte Vermittlung von Moral gehen. Pfäfflin regt dazu an, Texte auszuwählen, die insbesondere im Blick auf die Figurengestaltung geeignet sind. Es geht um ambivalente „literarische Figuren, die nicht nur Vorbildcharakter, sondern auch Schwächen aufweisen oder sich zwischen einander widersprechenden Normen und Werten entscheiden müssen“⁷⁷.

Unter die didaktischen Kriterien, deren erste Teilaspekte sich auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse, empirische Sozialforschung und Modelle der moralischen Entwicklung stützen, subsumiert die Autorin *unterrichtspraktische Aspekte*. Dazu zählt sie die knapp bemessene Unterrichtszeit, den Umfang der Werke und die Aufgabe, thematische Verbindungen zwischen Gegenwartsliteratur und kanonisierten Texten aus früheren Epochen zu suchen. Der Rat, verhältnismäßig teure Neuausgaben als Klassensätze zu kaufen, damit diese Schwierigkeit umgangen wird, schließt dieses Kapitel ab.

Betrachtet man die unterrichtspraktischen Aspekte kritisch, so fällt die Heterogenität der Zusammenstellung auf. Vier divergierende Themen sind dort unter *einem* Aspekt vermutlich als Restgruppe vereinigt. Lehrplanfragen, Zeitbudget, intertextuelle Bezüge und die Sorge um eine zu hohe finanzielle Belastung der Eltern gehören nicht in dasselbe Kapitel. Hier ist eine andere Sicht gerechtfertigt.

Problematische Kriterien sind nach Pfäfflin einerseits die *mediale Rezeption*, genauer gesagt die mediale Literaturkritik, das Konglomerat aus Werbung, Information, Unterhaltung

⁷⁶ Pfäfflin 2007, S. 47

⁷⁷ Pfäfflin 2007, S. 51.

und Wertung, das einen Rezeptionsmodus des Infotainments fördere.⁷⁸ In diesen Bereich gehören auch Begleitphänomene des literarischen Marktes wie das Auftauchen und Verschwinden von literarischen Stars sowie Sendeformate in Massenmedien, die meistens Gegenwartsliteratur aufgreifen. Andererseits sieht Pfäfflin im *Erfolg auf dem Buchmarkt* ein problematisches Kriterium. Sie warnt davor, den ökonomischen Erfolg eines Titels oder einer Serie als eine Grundlage didaktischer Lektüreentscheidung zu wählen.

Gerade das letzte Kriterium zeigt Schwächen des Modells der Auswahlkriterien, wie sie Pfäfflin vertritt. Durch eine Pejorisierung der medialen Rezeption und des Erfolges auf dem Buchmarkt wird eine schwach begründete Bewertung in den Stand eines Kriteriums erhoben. Das Unterfangen, geeignete von ungeeigneter Lektüre zu trennen, ist aus einem Modell zu eliminieren, wenn dieses deskriptiv sein soll.

Es fällt auf, dass die Argumente, in denen sich Pfäfflin auf die Typologie axiologischer Werte von Renate von Heydebrand und Simone Winko bezieht, klarer und stringenter sind als diejenigen, in denen sie versucht, allgemeindidaktische Positionen oder Merkmale des literarischen Marktes zu integrieren.

3.2.2 Ein deskriptives Modell der Bildung eines Lektürekansons im gymnasialen

Literaturunterricht

Auf der Grundlage von wertungstheoretischen⁷⁹ und literaturdidaktischen⁸⁰ Modellen sowie von Untersuchungen, die Kanonisierungsvorgänge beschreiben,⁸¹ ist es möglich und für eine adäquate Erklärung von Auswahlprozessen im gymnasialen Literaturunterricht sinnvoll, ein genaueres Modell zu entwerfen. Dieses berücksichtigt Faktoren und Kriterien aus der Forschungsliteratur, die in Kapitel 3.2.1 dargestellt worden sind.⁸² Das Modell bezieht sich auf den Zeitraum, in dem die Werke im praktischen Teil veröffentlicht worden sind, d.h. den Zeitraum seit den 1950er Jahren. Eine weiter zurückreichende historische Betrachtung ist aus zwei Gründen nicht vorgesehen: Einerseits liegen Untersuchungen zum gymnasialen Lektüre-

⁷⁸ Pfäfflin 2007, S. 54.

⁷⁹ Heydebrand, Winko 1996.

⁸⁰ Pfäfflin 2007.

⁸¹ Assmann, Assmann (Hg.) 1987; Heydebrand (Hg.) 1998; Arnold (Hg.) 2002.

⁸² Siehe dazu im Anhang dieser Arbeit die Zusammenstellung *Wie entsteht ein gymnasialer Lektürekanon? Ein deskriptives Modell der Bildung eines Lektürekansons im gymnasialen Literaturunterricht in Stichworten*.

kanon in früheren Epochen vor,⁸³ andererseits soll mit dem hier entwickelten Modell die theoretische Basis für den praktischen Teil gelegt werden, der auf literarische Werke in einer sich rasch verändernden medialen Umwelt eingeht.⁸⁴

Das Ziel dieses Kapitels ist es, die deskriptive *Typologie axiologischer Werte zur Beurteilung literarischer Werke*⁸⁵ und wertungstheoretische Überlegungen, die teilweise auf diesem Konzept aufbauen,⁸⁶ mit unterrichtsbezogenen Kriterien, Kontextfaktoren und Konstellationen zu verbinden. Damit sollte die Frage beantwortet werden können, weshalb ein bestimmtes Werk im Gymnasium gelesen wird, ein anderes dagegen nicht. Die Beantwortung dieser Frage entzieht sich monokausalen und eindimensionalen Begründungen. Das *invisible hand*-Phänomen⁸⁷ der Bildung eines Kanons kann selbst mit einem Modell, das *alle* institutionellen, sozialen, rezeptionsgeschichtlichen und wirtschaftlichen Kontextfaktoren mit wertungstheoretisch begründeten Faktoren kombinieren würde, nicht vollständig geklärt werden. Ein Hauptgrund besteht in der Unmöglichkeit, Entscheidungen des lesenden Subjekts ganz nachzuvollziehen, empirisch einwandfrei zu belegen und damit vorhersagbar zu machen. Die Schülerin oder der Schüler, der oder die ein Werk – aus welchen Gründen auch immer – goutiert oder ablehnt, bleibt eine schwer einzuschätzende Größe in Kanonisierungsmodellen. Beispielhaft zeigt sich diese Art von Individualismus und Eigensinn bei der Beschreibung der Komplexität des literarischen Wissens, über das ein Individuum verfügt. Gabriele Worthmann unterscheidet hier soziale, subjektive, deklarative, prozedurale und autobiographische Aspekte, die untereinander vernetzt sind.⁸⁸ Diese Differenzierung des literarischen Wissens ist besonders in Bezug auf die gymnasiale Oberstufe relevant, wo eine Fülle literarischer Erfahrungsmöglichkeiten angeboten wird.⁸⁹

⁸³ Kapitel zu historischen Aspekten bei Müller-Seidel 1965; Heydebrand, Winko 1996.

⁸⁴ Kapitel 4 und 5 dieser Arbeit.

⁸⁵ Heydebrand, Winko 1996, S. 111-131.

⁸⁶ Stuck 2004, Worthmann 2004.

⁸⁷ Winko 2002, S. 11, definiert die *invisible hand* als Erklärung für soziale und kulturelle Erscheinungen, „denen sich kein einzelner Verursacher zuschreiben lässt“. Es sind Phänomene, „die in einem Prozess entstanden sind, an dem zahlreiche Menschen mitgewirkt haben, ohne dies als Handlungsziel vor Augen gehabt zu haben.“

⁸⁸ Worthmann 1998, S. 22: „Das Individuum erwirbt *deskriptives* literarisches Wissen, das deklarative, prozedurale und autobiographische (z.B. emotionale) Anteile hat. Das erworbene deklarative und prozedurale Wissen ist sozialer und subjektiver Art. Es umfaßt mithin einerseits Wissen über geltende Meinungen usw., die sich auf Literatur beziehen, sowie Wissen über die gegebene literaturbezogene Handlungspraxis: soziales Wissen.“ Daneben stehe dem Individuum subjektives Wissen zur Verfügung, das sich aus Hypothesen über Literatur und persönlichen Strategien für den Umgang mit Literatur zusammensetze.

⁸⁹ Am Beispiel der Situation in der Schweiz ist dieses breite Bildungsangebot nachvollziehbar: Unabhängig von der Schwerpunktfachwahl liest ein Gymnasiast oft gleichzeitig in drei Sprachen. Bei einer Fremdsprache als Schwerpunktfach sind es literarische Werke in vier Sprachen, zum Beispiel Deutsch, Französisch, Englisch und Italienisch.

Die einzelnen Aspekte und Kriterien des Modells sind in sechs Unterkapitel unterteilt. Dabei soll die Reihenfolge keine Hierarchie nach Wichtigkeit der einzelnen Kriterien oder Aspekte darstellen. In der Abfolge der einzelnen Teile spiegelt sich eine Vorannahme, die in der Diskussion um Kanonisierungsprozesse konsensfähig erscheint: Faktoren, die mit Qualitäten des sprachlichen Kunstwerks, mit dem *Text an sich* wenig zu tun haben, werden als entscheidender betrachtet als Aspekte wie Kompositionsweise, thematische Entfaltung, Behandlung von gesellschaftlichen Werten und Ausdrucksformen grundlegender menschlicher Erfahrungen. In der literaturdidaktischen Theorie findet sich diese Position bei Hans-Georg Herrlitz, der 1967 dafür plädiert, dass literarische Qualität keine dem Kunstwerk inhärente Eigenschaft sei, sondern der Befund literarischer Werturteile.⁹⁰

Dass elementare Fragen in sehr viel mehr Texten erscheinen, als im Gymnasium je gelesen werden können, ist angesichts der massenhaften Bücherproduktion unbestritten. Nicht zuletzt aus diesem Grund kann darauf verzichtet werden, hochdifferenzierte Systeme von formalen und inhaltlichen Merkmalen vorzuschlagen, die bei der Wertung eine Rolle spielen oder die es in der Praxis der Literaturkritik zu berücksichtigen gilt. In diesem Bereich haben Arbeiten aus den 1980er und 1990er Jahren einen Stand der Theoriebildung erreicht, der sich als tragfähige Ausgangslage für Mikroanalysen erwiesen hat und mittlerweile Gegenstand theoretischer Reflexion im Deutschunterricht ist.⁹¹

Gymnasialer Deutschunterricht ist eng verknüpft mit institutionellen Rahmenbedingungen.⁹² Deshalb erscheint hier dieses kanonbildende Element an erster Stelle. Dazu gehören Lehrpläne, Lektürelisten und Prüfungsordnungen genauso wie elementare, oft informelle und schulpraktische Faktoren wie die Menge häuslicher Lektüre, die zugemutet werden kann. Im Modell folgen rezeptionsgeschichtliche Aspekte, die Kanonisierungsprozesse genauso beeinflussen wie wirtschaftliche Bedingungen und Aspekte. Zuletzt werden axiologische Werte rekapituliert, so dass aus dieser integrierenden Perspektive theoretisch begründete Antworten auf die Grundfrage möglich werden, weshalb neuere oder zeitgenössische Romane Eingang in den gymnasialen Lektürekanon finden oder nicht.

⁹⁰ Herrlitz 1967; zitiert bei Gaiser 1993, S. 10f.

⁹¹ In neuesten Lernhilfen für die gymnasiale Oberstufe wird die Typologie von Heydebrand und Winko schülergerecht dargestellt, s. dazu Pfohlmann 2008, S. 25-36. Wertungstheoretische Arbeiten der 1990er Jahre halten auf diese Weise mit einer zeitlichen Verzögerung Einzug in den Wissenskanon des zeitgenössischen Deutschunterrichts.

⁹² Gaiser 1993.

3.2.2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

In den untersuchten deutschsprachigen Bildungssystemen⁹³ ist der Verbindlichkeitsgrad der Richtlinien in Lehrplänen unterschiedlich hoch.⁹⁴ Das Spektrum reicht von offenen Zielformulierungen, innerhalb derer sich Lehrkräfte recht frei bewegen können,⁹⁵ bis zu Lektürelisten, die den Entscheidungsfreiraum durch inhaltliche Vorgaben klar begrenzen. Wenn Lehrpläne die Behandlung bestimmter literarischer Epochen vorschreiben oder empfehlen, wirken derartige Bestimmungen als entscheidende Kriterien bei der Lektüreauswahl.⁹⁶ Ähnliches gilt für das Erarbeiten bestimmter literarischer Gattungen. Relativ offene Vorgaben erweitern Auswahlmöglichkeiten; Stoffpläne mit Lektüre-Empfehlungen wirken dagegen stärker kanonbildend für bestimmte Werke oder Epochen. Eine Analyse von Lehrplänen aus verschiedenen Staaten – zum Teil auch aus verschiedenen Bundesländern Deutschlands – zeigt große Unterschiede bezüglich des Konkretisierungsgrades auf. Gemeinsames Merkmal ist die Verpflichtung, sich bei der Planung des Unterrichts am Lehrplan zu orientieren. „Als Gymnasiallehrerin, Universitätsdozentin, Verlegerin [...] werte ich mit jeweils anderen Vorgaben durch die Institution, in der ich mich bewege.“⁹⁷ Daraus kann geschlossen werden, dass Institutionen Wertungen vorwegnehmen und damit Entscheidungen vorstrukturieren.

In den berücksichtigten Bildungssystemen ist in Analogie zu den Lehrplänen der Grad der Standardisierung von Abschlussprüfungen unterschiedlich hoch.⁹⁸ Hier gibt es wiederum deutlich erkennbare Pole auf einer Skala, die den Verbindlichkeitsgrad beschreibt: Wenn einzelne Lehrkräfte, Fachkonferenzen in Gymnasien oder größere Absprachegebiete in Regionen den Prüfungsstoff selbständig definieren, testen und bewerten, so kann dies als ein offenes Prüfungssystem mit einem niedrigen Grad der überregionalen Vereinheitlichung betrachtet werden. Auf der anderen Seite sind etwa (bundes)landesweite Prüfungen im Rahmen eines Zentralabiturs an wesentlich straffere institutionelle und technische Vorgaben gebunden –

⁹³ Bundesrepublik Deutschland, Österreich und Schweiz. Als bildungspolitischen Kontrast vermittelt Langermann 1998 Einblicke in institutionelle Besonderheiten der Deutschen Demokratischen Republik am Beispiel des Sozialistischen Realismus.

⁹⁴ Bogdal 2002b, S. 56f.

⁹⁵ Diese Offenheit ist besonders ausgeprägt in der Schweiz. Zur Tradition der Schulautonomie in Lehrplanfragen s. Böhler 1990.

⁹⁶ Die Bedeutung kultureller Institutionen wie Schulen und Universitäten bei der Herausbildung von Kanones betont Aleida Assmann, wobei sie für eine kulturwissenschaftliche Untersuchung plädiert, s. dazu Assmann 1998, S. 49; Korte 2002, S. 31. Zum Ensemble unterschiedliche Institutionen s. Erhart 1998, S. 98f.

⁹⁷ Winko 2002, S. 15. Aus kulturoziologischer Sicht auch Assmann, Assmann 1987, v.a. S. 19-23.

⁹⁸ Zum Zusammenhang von Prüfungsbestimmungen und Lektürekanon auf universitärer Stufe s. die empirische Studie von Stuck 2004, S. 241-257. Eine vergleichbare Arbeit für gymnasiale Abschlussprüfungen liegt bisher nicht vor.

dies nicht zuletzt deshalb, weil Massenprüfungen im Zeitalter der Computernetze störungsanfällig sind.

Institutionelle Rahmenbedingungen beeinflussen Lektüreentscheidungen schließlich da, wo einzelne Entscheidungsträger agieren. Dabei rückt die soziologische These von der Handlungsweise, die innerhalb einer bestimmten Gruppe typisch ist, in den Mittelpunkt.⁹⁹ Das Studium der Germanistik ist die fachwissenschaftliche Grundlage, ohne die niemand Zugang zur Berufsgruppe der gymnasialen Deutschlehrkräfte hat. Fachdidaktische, praktische und pädagogische Ausbildungsteile an Universitäten und pädagogischen Hochschulen bilden und erweitern das professionelle Handlungsrepertoire. Die Einbindung in Fachkonferenzen vertieft nach der Anstellung die Zugehörigkeit zu einer überschaubaren Gruppe. Weiterbildungen und institutionell verordnete Treffen mit anderen Lehrkräften festigen die Zugehörigkeit. Sie haben den fachlichen Austausch zum Ziel. Gymnasialpädagogische Fachzeitschriften, Online-Angebote für Unterrichtende sowie Austauschforen auf Homepages, die von öffentlicher Seite finanziert werden, markieren den Randbereich der Institutionalisierung. Hier zeigt sich der Übergang zu privatwirtschaftlichen Angeboten und damit zu marktspezifischen Faktoren.

3.2.2.2 Unterrichtspraktische Kriterien und Faktoren

Der Umfang eines literarischen Texts spielt bei der Planung des Unterrichts eine Rolle.¹⁰⁰ Im Deutschunterricht kann nur ein Bruchteil dessen, was Beachtung verdienen würde, gelesen werden. Die Menge der formal und thematisch geeigneten Werke wird stark eingeschränkt durch die zu hohe Seitenzahl eines Texts. Was in der knapp bemessenen Zeit gelesen werden kann, wird deshalb oft in Publikationsorganen von Didaktikern und praktizierenden Fachkollegen vorgestellt. Derartige Empfehlungen – das Weitergeben von konkreten Tipps zur Unterrichtsgestaltung – sind charakteristisch für den besonderen Kanonisierungsstil¹⁰¹ im schulischen Literaturunterricht.

⁹⁹ Zu Habitusformen s. Bourdieu 1987, S. 174-182.

¹⁰⁰ Pfäfflin 2007, S. 52f.

¹⁰¹ Zur Begriffsexplikation s. Hahn 1987. In der Terminologie von Korte 2002, S. 33, kann der Kanonisierungsstil für das Gymnasium als offen, pragmatisch und funktional bezeichnet werden. Lektüreempfehlungen werden dazu von verschiedenen Institutionen wie Kultusministerien oder Fachkonferenzen formuliert. Sobald einer Lektüreliste der Status eines festen, prüfungsrelevanten materialen Kanons zugewiesen wird, ist der Verbindlichkeitsgrad sehr hoch. Eine auffällige Konkretisierung dieser Art von institutionell vorgegebener Verbindlichkeit sind gegenwärtig (2010) Lektürelisten zum Zentralabitur in 15 von 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

Der Zusammenhang zwischen der Menge der gelesenen Seiten und dem gesellschaftlichen sowie institutionellen Hintergrund ist, soweit ich sehe, bisher nicht systematisch untersucht worden. Es dürfte allerdings kaum strittig sein, dass sich im beobachteten Zeitraum seit 1945 sowohl das Selbstverständnis der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (Gesellschaft) als auch die Lehrplananforderungen (Institution) verändert haben. In Zeiten, da der Anteil Jugendlicher, die ein Abitur anstrebten, niedriger war als heute, konnte bezüglich des Umfangs mehr erwartet werden als im Gymnasium der Gegenwart. Die Konkurrenz durch andere Fächer ist größer geworden. Darüber hinaus führen außerschulische Angebote und Freizeitaktivitäten der Jugendlichen zur Notwendigkeit, die zu lesende Textmenge den gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen.

Dass unterrichtsfreie Zeit für die häusliche Lektüre vorgesehen werden darf, ist kaum mehr eine unhinterfragte Prämisse bei der Planung. Dieses veränderte Selbstverständnis führt dazu, dass „Ganzschriften“ einen bestimmten Umfang nicht überschreiten sollen. Wer sich als Lehrkraft nicht daran hält, riskiert im Zeitalter von praktischen Online-Zusammenfassungen Leseverweigerung.¹⁰² Daraus ergibt sich die paradoxe Folge, dass eine Lehrkraft, die Schüler dazu bringen möchte, literarische Texte zuhause und somit in einer ruhigen Umgebung zu lesen, im Extremfall eine oberflächliche und auf rasche Informationsaufnahme ausgerichtete Lektüre fördert. Das richtige Maß, die realistische Einschätzung einer Hausaufgabe, die von den Schülerinnen und Schülern im Sinne der Aufgabenstellung bearbeitet wird, ist eine praktische Herausforderung, die mit institutionellen Kontextfaktoren zusammenhängt und die nicht losgelöst von Aspekten wie dem Alter der Schüler oder der Leistungsbereitschaft einer Lerngruppe betrachtet werden kann.

Kanonbildend wirken weiter die Anschaffungskosten. Preisgünstige Klassiker der Moderne oder Werke aus früheren Epochen in hohen Auflagen werden auf dem Büchermarkt für die Schule angeboten. Dass die Verfügbarkeit von kommentierten und mit einem Materialteil versehenen Taschenbuchausgaben die Kanonisierung fördert, ist ein Ziel von Verlagsprogrammen. Hingegen zeigt ein Blick auf die Menge nur knapp kommentierter *Reclam*-Taschenbücher aus der *RUB*-Reihe, wie breit die Auswahl an möglichen Texten für den Unterricht ist.

¹⁰² Damit ist nicht gesagt, dass Texte der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht zwangsläufig kurz sein müssen. Werke wie *Das Parfum* von Patrick Süskind, *Schlafes Bruder* von Robert Schneider oder *Die Vermessung der Welt* von Daniel Kehlmann, zu denen es sowohl Unterrichtshilfen als auch Ratgeberliteratur für Schüler/-innen gibt, sind recht umfangreiche Romane.

Wer dagegen aktuelle literarische Neuerscheinungen kaufen möchte, sieht sich mit zwei Nachteilen konfrontiert: Zwar sind die gebundenen Neuausgaben robust und – für junge, nicht sehr geübte Lesende hilfreich – locker gelayoutet und mit großzügigen Rändern versehen, die persönliche Notizen ermöglichen. Doch der hohe Preis bedeutet für Eltern, die Arbeitsmaterialien bezahlen müssen, nicht selten eine finanzielle Belastung. Man mag derart grundlegende Begleiterscheinungen des Deutschunterrichts als nicht zur Literaturdidaktik gehörend einstufen. Doch wer unterrichtsbezogene Voraussetzungen analysiert, sollte nicht außer Acht lassen, dass Ausgaben für Buchanschaffungen neben Ausgaben für andere Lernmedien, Ausgaben für Hilfsmittel wie wissenschaftliche Taschenrechner oder portable Computer sowie Beiträge an Exkursionen, Klassen-Events und Auslandsfahrten einen Einfluss auf den finanziellen Spielraum einer Familie haben können. Das führt zu einem Legitimationsdruck auf die Kosten im Fach Deutsch. Auf das Argument, Lehrmittel in anderen Fächern kosteten deutlich mehr als eine belletristische Neuerscheinung, ist einzuwenden, dass die Gymnasiasten mit diesen Lernmedien oft während der gesamten Oberstufe arbeiten. Die Behandlung eines literarischen Texts dagegen dauert kaum länger als sechs Schulwochen.

Sabine Pfäfflins Vorschlag, Klassensätze anzuschaffen,¹⁰³ ist bedenkenswert und wäre für den Buchhandel umsatzfördernd. Allerdings wird auf diese Weise die finanzielle Last auf die Schulen verteilt, die ebenfalls nur über begrenzte Mittel verfügen. Zudem wird mit der traditionellen Idee des Klassensatzes verunmöglicht, dass Lesende in die Exemplare schreiben und Querverweise direkt notieren, was Lernvorgänge sichtbar machen würde. Wenn Gymnasiastinnen und Gymnasiasten das schuleigene Exemplar eines literarischen Texts vor sich haben, dürfen sie genau *das* nicht tun, was in anderen Fächern mit persönlichen Lehrmitteln erwünscht ist: das Buch mit Leuchtstift und vielfältigen Markierungen und Notizen erschließen.

Als letzter schulspezifischer Faktor scheint mir die Anschlussmöglichkeit von neueren Werken an kanonisierte Schullektüre aus früheren Epochen relevant zu sein. Im Zentrum stehen bei diesem Faktor intertextuelle Bezüge, die von neueren Texten aus zu entdecken sind.¹⁰⁴ Die auswählende und damit am Kanon arbeitende Lehrkraft sucht beim Blick auf das Neue parallel nach Anschlussmöglichkeiten an das Bekannte. Mit anderen Worten: Intertextualität wirkt in dieser Entscheidungssituation kanonbildend. Wenn Bezüge gegeben sind oder die

¹⁰³ Pfäfflin 2007, S. 53.

¹⁰⁴ Intertextuelle Anspielungskraft ist ein Kanonisierungselement, das in der Kanonforschung bislang zu wenig beachtet und bearbeitet worden ist. Eine der seltenen Kanonarbeiten, die sich mit der Kanonbildung durch Intertextualität auseinandersetzt, ist Rüdiger Zymners Studie *Anspielung und Kanon*, s. dazu Zymner 1998.

Lehrkraft derartige Bezüge sieht, ist die Chance der Wahl des entsprechenden Bandes für den Unterricht relativ hoch. Im Bereich derartiger Vergleichsprozesse eröffnen sich Möglichkeiten der Gestaltung von Unterrichtsreihen, die motivgeschichtlich, inhaltlich oder gattungsspezifisch begründet sind.¹⁰⁵ Zu den unterrichtspraktischen Kriterien gehört dieser Punkt, weil ältere Literatur auf diese Weise den Einbezug neuerer Texte beeinflussen kann.

3.2.2.3 Rezeptionsgeschichtliche Konstellationen

Unter diesem Begriff werden journalistische Texte im Feuilleton und literaturwissenschaftliche Beiträge zusammengefasst, die vom Essay in der Fachzeitschrift oder im Sammelband bis zur umfangreichen Monographie reichen.¹⁰⁶ Die kollektive Erinnerung an ein literarisches Werk wird über diese traditionellen Publikationsformen aufrechterhalten.¹⁰⁷ Im Konzept der *Manifestationen literarischer Wertungen* von Worthmann werden Rezeptionshandlungen, in denen sich literarische Wertungen zeigen, unterschieden: Veröffentlichung, Kauf, Rezension, Verleihung von Literaturpreisen, Aufnahme in Leselisten an Schulen und Universitäten, Berücksichtigung in Literaturgeschichten und Behandlung in wissenschaftlichen Studien. Diese Handlungen sind gemäß Worthmann für den Literaturwissenschaftler nachweis- und beschreibbar.

Für mein Modell bedeutet dies, derartige Aspekte als rezeptionsgeschichtliche Konstellationen und zum Teil marktspezifische Faktoren zu definieren, die von den jeweiligen Akteuren (Verlegern, Kunden, Journalisten, Jurymitgliedern, Lehrkräften und Hochschulgermanisten) zwar beeinflussbar, doch nur in geringem Maße steuerbar sind. Zu den traditionellen Publikationsformen kommt seit der Popularisierung des Internets in den 1990er Jahren eine neue dazu. Für breite Leserschichten ist der Computer ein alltägliches Gerät, das Internet ein attraktives Medium, das Angebote in Buchhandlungen und in der Presse ergänzt und immer häufiger auch ersetzt.

¹⁰⁵ Ein Beispiel zu einem Werk aus dem praktischen Teil meiner Untersuchung macht dies deutlich: Die frühen fachdidaktischen Beiträge zu Max Frischs *Homo faber* verweisen auf Bezüge zu Sophokles' *König Ödipus*. Die Kanonisierung eines Werks der Gegenwartsliteratur ist sowohl über inhaltliche als auch formale Ähnlichkeiten zu gymnasialer Lektüre aus der Antike gefördert worden, s. dazu Kap. 4.4.

¹⁰⁶ Worthmann 2004, S. 260, definiert diese Konstellationen in Bezug auf wertungstheoretische Standpunkte. Beim Aspekt *Kontext der literarischen Wertung* unterscheidet sie Ort und Zeitpunkt der Wertung, den soziohistorischen, institutionellen und medialen Kontext sowie die Textsorte, in der eine Wertung vorgenommen wird.

¹⁰⁷ Worthmann 2004, S. 219.

Darüber hinaus ist das Zusammenspiel von individuellen und gruppenspezifischen Rezeptionsprozessen zu nennen. Dabei scheint mir für die Institution Gymnasium eine veränderte Definition von Bildungsidealen wesentlich. Es gibt in der Schule eine historische Verlagerung vom Ideal der *Bildung* – wie sie im 19. Jahrhundert propagiert wurde – zum „neuen Zauberwort“ *Identität*.¹⁰⁸ Literarische Werke werden von einem Individuum immer vor dem Hintergrund einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit gelesen. In unserem Fall sind es in der Regel gymnasiale Schulklassen. Das sind soziale Gruppen, deren Zugehörigkeit weder unwüchsig noch schicksalhaft ist. Sie „sind [...] eine Sache der Konstruktion, der Affirmation und der bewußten Aneignung.“¹⁰⁹ Aneignung kann hier heißen, auf eine bestimmte Art über literarische Werke zu sprechen. Anders gesagt: Eines der Zugehörigkeitsmerkmale einer gymnasialen Peergroup – sofern ausschließlich Jugendliche unter sich sind – ist die Diskussion über ein literarisches Werk, falls keine Lehrkraft anwesend ist.¹¹⁰ Das Gespräch über literarische Texte zwischen den Deutschstunden kann die Exklusion anderer Jugendlicher bewirken, die nicht an diesem Gespräch teilhaben können, weil sie nicht über das in dieser Situation relevante Wissen verfügen.

Schulische Lektüre wird zusätzlich von gesellschaftlichen Veränderungen, geistesgeschichtlichen Strömungen und krisenhaften Einschnitten überlagert und geprägt. Politische Zäsuren und gesellschaftliche oder kulturelle Umbrüche sind mit literarischer Kanonisierung – in höherem Maße noch mit Dekanonisierung – eng verknüpft.¹¹¹ Dabei ist Hermann Korte's These, Dekanonisierung sei ein Indikator für Kanonerneuerungen, gerade für den Untersuchungsgegenstand meiner Analyse wichtig, weil selbst Dekanonisierung das gesamte kanonisierende System stabilisiert.¹¹²

Wichtige rezeptionsgeschichtliche Faktoren sind künstlerische Auseinandersetzungen mit der literarischen Vorlage, was sich in der Umsetzung in ein anderes Medium zeigt: eine Romanverfilmung¹¹³ etwa ist eine derartige Rezeptionshandlung. Comics zu einem literarischen

¹⁰⁸ Assmann 1998, S. 56. Der Begriff ist auch Teil der literaturdidaktischen Trias *Identität – Imagination – Kognition* bei Spinner, s. dazu Spinner 2001.

¹⁰⁹ Assmann 1998, S. 56. In der Terminologie von Zymner 1998, S. 38f., ist diese Aneignung als *aktiver Kanon* definiert.

¹¹⁰ Davon zu unterscheiden ist die Unterrichtssituation, wo die sozialen Rollen anders verteilt sind, weil die Lehrkraft als nicht zur Gruppe gehörende Person das Gespräch moderiert, Aussagen verknüpft und diese zum Teil bewertet. Eine Gruppe von Gymnasiast/-innen ist nur so lange eine Peergroup, als keine Lehrperson anwesend ist.

¹¹¹ Korte 2002, S. 25.

¹¹² Korte 2002, S. 26.

¹¹³ Bei Klassikern sind das meist mehrere Verfilmungen, was beispielsweise die Liste der Remakes von Dürrenmatts Kriminalroman *Das Versprechen* zeigt.

Text, Hörspielversionen, Bühnenadaptationen oder auf einem Roman basierende TV-Serien gehören ebenfalls in diesen Bereich der Rezeptionsgeschichte. Die Betrachtung derartiger Faktoren von Kanonisierungsprozessen kann auf Erkenntnisse der Medienwertungs-forschung¹¹⁴ und auf Beiträge zum jungen Medium Film¹¹⁵ sowie zum noch jüngeren Medium Internet¹¹⁶ zurückgreifen. Dabei ist eine empirische Rezeptionsgeschichte literarischer Werke, die im gymnasialen Unterricht gelesen werden, in zwei Jahrzehnten intensiver werdender Nutzung des Internets ein Desiderat.

3.2.2.4 Marktspezifische Faktoren

Das nach Pfäfflin problematische Auswahlkriterium des Erfolges auf dem Buchmarkt¹¹⁷ wird, aus einer normativen Betrachtungsweise gelöst, zu einem Argument, mit dem die Berücksichtigung im Deutschunterricht erklärt werden kann. Dass wirtschaftlicher Erfolg von verschiedenen Akteuren abhängt, ist eine Tatsache, die eine weit zurückreichende Geschichte hat.¹¹⁸ Eine Begleiterscheinung und gleichzeitig eine zusätzliche Verstärkung des ökonomischen Erfolges ist die Aufnahme in Lexika sowie Literaturgeschichten für die Hand des Schülers.¹¹⁹ Publikationen also, deren kanonbildende Wirkung unbestritten ist. Dazu kommt didaktische und fachwissenschaftliche Ratgeberliteratur¹²⁰ sowohl für Schüler als auch für Lehrkräfte. Derartige Publikationen, die der Unterrichtsvorbereitung dienen, bedeuten immer auch Beiträge zur Kanonpflege.

Der Faktor *Umsetzung in ein anderes Medium* ist in Kap. 3.2.2.3 aus rezeptions-geschichtlicher Perspektive betrachtet worden. Hier seien nun mögliche wirtschaftliche Folgen der Umsetzung in ein anderes Medium erwähnt.¹²¹ Publikumswirksame Medienkam-

¹¹⁴ Schanze 1998. Basis seiner theoretischen Überlegungen ist Pierre Bourdieus These, dass Wertungsprozesse „letztlich nur über die Definitionsmacht des Wertenden und dessen soziale Rolle entschieden werden.“ Schanze 1998, S. 434.

¹¹⁵ Hüser 1998. Er argumentiert mit Blick auf das Hundertjahr-Jubiläum wichtiger kinematographischer Erfindungen im Jahr 1895, „Film“ sei der „privilegierte Ort für Kanonparaden.“ Hüser 1998, S. 417. Dazu auch Korte 2002, S. 31.

¹¹⁶ Ansatzpunkte für empirische Studien formuliert Gendolla 2002.

¹¹⁷ Pfäfflin 2007, S. 56.

¹¹⁸ Assmann 1998, S. 52f., nennt für das Ende des 17. Jahrhunderts die Gattung der Bibliotheksratgeber, die als Steuerungsinstrumente des literarischen Marktes zwischen Gelehrten, Verlegern und Buchhändlern dienten.

¹¹⁹ Wie dieser Zusammenhang empirisch untersucht werden kann, zeigt die Arbeit von Kuon 1998 zur französischen und frankophonen Literatur in deutschsprachigen Literaturlexika sowie Literaturgeschichten.

¹²⁰ Korte 2002, S. 34.

¹²¹ Die Überschneidung mit rezeptionsgeschichtlichen Konstellationen ist zu begründen mit der zentralen Bedeutung des Films – von der Institution Kino bis zu *YouTube*-Clips – in der Unterhaltungsbranche.

pagnen für Filme mit bekannten Schauspieler/-innen und Regisseur/-innen sind Ausdruck ökonomischer Macht. Wenn Produktionsfirmen Kinofilme oder TV-Formate lancieren, beeinflussen Angebote mögliche Rezeptionshandlungen und damit längerfristig Kanonisierungsprozesse. Die öffentliche Hand kann dabei Filmprojekte unterstützen. Damit zeigt sich in staatlicher Kulturförderung der Zusammenhang von ökonomischen Faktoren und institutioneller Förderung.

Variablen wie Produzent, Förderbeiträge durch die Öffentlichkeit, Cast, Filmmusik (Musikindustrie), Werbung, Distribution, Ausstrahlung im Fernsehen und Präsenz in anderen Medien (Vorschauen, Rezensionen, Interviews) liefern partielle Erklärungen für die Tatsache, dass bestimmte Romane dank Verfilmungen über Jahrzehnte in Verlagsprogrammen erscheinen. Die Variablen vermögen jedoch das Phänomen nicht vollständig zu erklären. Vielmehr wirkt der individuelle Geschmack der Akteure im kulturellen Handlungsfeld Gymnasium monokausalen Begründungen entgegen: Lehrkräfte wie Schüler/-innen können als Individuen den Konsum einzelner Filme ablehnen, was eine weitere Kanonisierung hemmt – wenn auch nur in sehr bescheidenem Maße.

Auflage- und Verkaufszahlen sind Indikatoren für den kommerziellen Erfolg. Aufschlussreich ist zudem der Wechsel von gebundenen (Erst-)Ausgaben zu Taschenbüchern. In einer Neuauflage – oft verbunden mit dem Wechsel zum kostengünstigeren Taschenbuch – spiegelt sich in der Regel ökonomischer Erfolg. In einem weiteren Sinn schließlich sind Faktoren kanonbildend, die in einem marktwirtschaftlichen System an der technischen Produktion und Distribution von Medien beteiligt sind. Auswahlentscheidungen von führenden, international tätigen Verlagen bestimmen den literarischen Markt zu einem großen Teil.

Präsentationsformen im Buchhandel und in elektronischen Informationssystemen sowie die Nutzung bereits bestehender Distributions-Kanäle sind hier ebenso zu nennen. Der Begriff der „Medienmacht“¹²² beschreibt diesen Aspekt angemessen. Es ist eine Macht, die in Absatz- und Umsatzzahlen sowie in der Anzahl der Übersetzungen quantitativ feststellbar ist. Klicks auf bestimmte Internetseiten gehören dazu, genaue Zahlen sind jedoch für Außenstehende kaum eruierbar. Der Bezug zum Internet macht deutlich, dass literarisch-schriftliche Zeugnisse lediglich „ein Medium unter anderen geworden sind.“¹²³ Die Vermittlung von Literatur ist auch in diesem veränderten Kontext zu sehen. Diese Bemerkungen gelten für den Kern-

¹²² Schanze 1998, S. 431, entwickelt seine Überlegungen zu diesem Bereich ästhetischer Wertung anhand der medialen Dominanz des Fernsehens.

¹²³ Erhart 1998, S. 119. Er zählt als andere Kanones Film, Bestseller-Literatur (im Gegensatz zu materialen universitären Kanones) und Computer-Medien auf.

kanon¹²⁴ – den durch mehrere Faktoren gestützten Lektürekanon und den Autorenkanon. Der für die Schule relevante Deutungskanon¹²⁵ ist in didaktischen Beiträgen in Zeitschriften sowie im großen Angebot der literaturwissenschaftlichen Ratgeberliteratur zugänglich, deren Angebot eine ökonomische Grundlage hat.

Ein schwer fassbares Phänomen ist die Frage, wie Jungautor/-innen medial inszeniert werden. Auf welche Weise kommen Massenmedien dem Bedürfnis einer breiteren Öffentlichkeit entgegen, junge, meist gutaussehende literarische Stars aufzuspüren, um diese quotenträchtig zu vermarkten?¹²⁶ Welche Bedeutung haben soziale Netzwerke in diesem Kontext?

Auf ein letztes Phänomen sei hingewiesen, das in gewissem Sinne entgegengesetzt zur Generierung von literarischen Sensationen ist: Mit Spielfilmen werden die ausgewählten älteren Autoren oder Werke über Nacht wieder aktuell. Die starke mediale Präsenz des Spielfilms *Der Baader Meinhof Komplex* im Jahre 2008 bietet einen Anknüpfungspunkt für Texte, die sich mit Linksradikalismus in den 1960er und 1970er Jahren befassen; einer Phase deutscher Vergangenheit, die nach der Wiedervereinigung längere Zeit außerhalb des Geschichtsunterrichts kaum beachtet worden ist. Derartige Medienerzeugnisse wirbeln Gespräche um vergessene Texte wie aus dem Nichts auf. Oft verschwindet das Interesse, sobald eine neue Kampagne läuft. Das geschieht meist rascher, als sich der Unterricht darauf einstellen und ein Thema vertiefend behandeln kann.

3.2.2.5 Formale Kriterien

Sprachliche und motivationale Wertungshandlungen bilden eine Basis für die Entstehung und Erhaltung eines Kanons; wer wertet, arbeitet am Kanon mit.¹²⁷ Wer einen Text als Unterrichtsgegenstand auswählt, kann seine Entscheidung unter anderem mit formalen Merkmalen des Texts begründen.¹²⁸ Deshalb kann ein Roman unter Umständen über eine lange Zeit im Literaturunterricht gelesen werden. Vielleicht realisiert er bestimmte Gattungsmuster zum

¹²⁴ „Ein Werk oder ein Autor finden sich auf einer Vielzahl von Leselisten und Spielplänen, werden in der Schule rezipiert, auf dem Buchmarkt in unterschiedlichsten Ausgaben angeboten und sind Gegenstand von am Markt leicht zugänglichen Kommentaren und Interpretationen. Seit einiger Zeit unterstützen und steuern Medienprojekte (Verfilmungen, Dokumentationen, Video-Angebote) den Prozess literarischer Kanonbildung.“ Korte 2002, S. 34.

¹²⁵ Assmann, Assmann 1987, S. 13-15.

¹²⁶ Siehe dazu die Ausführungen zu Zoë Jenny in Kap. 5.1.

¹²⁷ Winko 2002, S. 19.

¹²⁸ Grundlegend ist hier die systematische Darstellung formaler axiologischer Werte bei Heydebrand, Winko 1996, S. 113-119.

ersten Mal oder er vollzieht einen Bruch mit formalen Vorgaben.¹²⁹ Gerade darum werden ihm unter Umständen Eigenschaften wie *gut* oder *wertvoll* zugeordnet.¹³⁰ Die Betrachtung formaler Kriterien hat in der Praxis eine didaktische Funktion in Bezug auf literaturgeschichtliche Themen. Die historische Entwicklung bestimmter Eigenschaften des Romans, zum Beispiel das Aufgeben einer chronologischen Erzählweise zugunsten der Darbietung der Geschichte als Wechsel zwischen verschiedenen zeitlichen Ebenen,¹³¹ wird in literaturhistorischen Unterrichtssequenzen betrachtet. Im Zusammenhang mit literaturgeschichtlichen Themen des Deutschunterrichts steht deshalb die Frage der formalen Exemplarität als Auswahlkriterium im Vordergrund: Ein Werk, in dem Merkmale einer Epoche zu erkennen sind, weil es kanonisiertes Wissen anderer zeitgenössischer Wissenschaftszweige wie Philosophie oder Naturwissenschaften erkennbar macht, dürfte eher in den gymnasialen Lektürekanon gelangen als ein Text, der diese Merkmale nach heutiger Auffassung nicht erkennen lässt.

Ein Merkmal literarischer Texte, das von Germanisten kaum bestritten wird, doch empirisch schwer zu belegen ist, ist die Polyvalenz.¹³² Die Frage, ob ein Text mehrere Lesarten erlaube, ob Textstrukturen und poetische Leerstellen Spielräume für persönliche Deutungen offen lassen, die im Klassengespräch kontrovers diskutiert werden, ist von einem wertungstheoretischen Standpunkt aus weder klar definierbar noch auf irgend eine Art messbar.

Um Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Polyvalenz zu illustrieren, sei an dieser Stelle ein Beispiel konstruiert. Dieses ist hypothetisch und hat keinen anderen Zweck, als Unterschiedlichkeit von Textwahrnehmung im kulturellen Handlungsfeld Gymnasium zu illustrieren. Falls eine Lehrkraft im Literaturunterricht Ansichten von Schülerinnen und Schülern zu Emotionen der beiden Hauptfiguren in Markus Werners *Am Hang* sammeln lässt, wird sie wahrscheinlich vielfältige bis gegensätzliche Beobachtungen zu hören bekommen. Wenn dieselbe Lehrkraft mit der gleichen Fragestellung einen Blick in das Innere von Robert

¹²⁹ Dieses Merkmal kann sich auf ein Genre beziehen, beispielsweise auf den im Literaturunterricht nach 1960 nicht unbedeutenden Kriminalroman. In Dürrenmatts *Der Richter und sein Henker* sind Merkmale zu beobachten, die den klassischen Krimi strukturieren. Doch der Roman durchbricht das Genre, indem fundamentale Axiome nicht erfüllt werden, so zum Beispiel die Forderung, der Bösewicht soll mit lauterem Mitteln gefasst und bestraft werden. In der Begrifflichkeit der Typologie von Heydebrand und Winko stehen hier *relationale axiologische Werte* im Vordergrund: im Falle von Dürrenmatts Roman sind dies sekundäre Abweichungen von Gattungsmustern und Normbrüche.

¹³⁰ Worthmann 1998, S. 14. Dazu auch Winko 2002, S. 13f.: „Ein Objekt ist [...] niemals als solches wertvoll oder wertlos, sondern erhält diese Qualität erst, wenn man es auf einen Wertmaßstab bezieht und fragt, ob und wie stark es diesem Maßstab entspricht.“

¹³¹ Dieses Merkmal bestimmt die Kompositionsweise des Erstlingsromans von Zoë Jenny, s. dazu Kap. 5.1.

¹³² Heydebrand, Winko 1996, S. 116: „Literarische Texte sind nicht eindeutig rezipierbar; Leser können sie unterschiedlich konkretisieren, d.h. ihnen verschiedene Bedeutungen zuordnen.“ Damit verbunden ist der Maßstab *Offenheit/Geschlossenheit*, während der Maßstab *Stimmigkeit* sich auf das Gesamtgefüge eines Textes bezieht.

Langdon in Dan Browns Thriller *Illuminati* anzuregen versucht, könnte sie Aussagen zu relativ flächigen, konstanten, im Vergleich zu Werken der „hohen“ Literatur stereotyp wirkenden Gefühlen aus der Klasse zu hören bekommen.

Der Roman von Markus Werner scheint in Bezug auf dieses Kriterium einen höheren Polyvalenzgrad aufzuweisen als der Bestseller von Dan Brown. Die Differenz ist objektiv kaum nachweisbar. Es fehlt gewissermaßen das Messgerät. Wer also mit einer bestimmten Fragestellung an *Illuminati* herangeht, wird der Textsorte *Thriller* nicht gerecht. Das hypothetische Beispiel lässt sich von hier aus weiterentwickeln: Im Blick auf die Förderung eines Bewusstseins für konzeptionelle Unterschiede könnte sinnvoll sein, das Personal in Dan Browns Roman einem binären Gut-Böse-Schema zuzuordnen und dieses Schema vor dem Hintergrund von Leserbedürfnissen zu betrachten. Weiter könnte ein Vergleich mit Konstruktionsprinzipien und der Figurendarstellung im europäischen Volksmärchen ein passender Ansatz sein. Wenn die Lehrkraft im Beispiel mit dieser Fragehaltung an einen Thriller herangeht, umgeht sie eine neue Trivialliteratur-Debatte, wie sie in den 1970ern genauso engagiert wie wirkungslos geführt wurde.¹³³

Dieses Beispiel zeigt nicht nur, dass unterschiedliche Texte andere Fragen und Schwerpunkte bei der Diskussion auslösen. Es zeigt trotz der methodischen Schwierigkeit, Polyvalenz zu bestimmen, die Wichtigkeit des Unterrichtsgesprächs über Ambiguitäten, Leerstellen und Fragmentarisches.

Auf Polyvalenz als wesentliches Merkmal literarischer Texte rekurren gegebenenfalls auch Autoren, wenn sie die Frage nach der Deutung des eigenen Romans von sich zu weisen versuchen. Markus Werner erinnert bei einem Gespräch über den Erfolgsroman *Am Hang* an Interpretationsspielräume und fordert Jugendliche auf, sich selbständig mit literarischen Texten auseinanderzusetzen:

Die Lehrer haben diesen jungen Leuten nie beigebracht, daß der Autor durchaus nicht der berufenste Interpret seiner eigenen Sachen ist. Vielleicht hat er zu wenig Distanz. Vielleicht steckt in seinem Werk auch mehr und anderes, als ihm bewußt ist. Noch wichtiger aber scheint mir dies: Weil es zum Wesen eines künstlerischen Gebildes gehört, unterschiedliche Lesarten und Betrachtungsweisen zuzulassen, sollte sich der Urheber nicht einmischen, sondern seine eigene Lesart für sich behalten. Er verengt sonst den Auslegungsspielraum, der Leser oder Betrachter erst kreativ macht.¹³⁴

¹³³ Waldmann 1973.

¹³⁴ Strehle 2006, S. 72-79, hier S. 78f.

Diese Position erinnert an Grundsätze einer Deutschdidaktik, bei der die Herausbildung der Identität des Jugendlichen und der Förderung der Imagination zentrale Anliegen sind.¹³⁵ Werners Argument radikalisiert das Verhältnis Autor – Leser – Werk insofern, als er die Lesart des Autors als *eine* mögliche unter anderen sieht. Vom Anspruch, den eigenen Worten unfehlbar *den* richtigen Sinn beizumessen, distanziert er sich vehement. Der letzte Satz zeigt eine für den Deutschunterricht wichtige Kausalität zwischen offenem Sinnangebot und dadurch ausgelösten kreativen Prozessen und gedanklichen Experimenten auf. Wie weit der Deutungsspielraum bei einem konkreten Text ist, beantwortet Markus Werner im Interview nicht. Hier bleibt eine Leerstelle. *Wie* einzelne Lesende mit Ambiguitäten umgehen, ist nach wie vor nicht geklärt. Man kann zur Not von einem *Black Box*-Phänomen sprechen. Das ist eine Metapher, die in der Kognitionspsychologie und in der Linguistik verwendet wird, weil sie unsichtbare Denkprozesse benennt, deren Resultate erkennbar und nachvollziehbar sind. Auch wenn der Blick in die schwarze Kiste des literarischen Verstehens und Deutens im Augenblick noch geheimnisvoll ist: Die Kriterien sind beschreibbar. Differenzierte Hierarchien von Axiologien stehen zur Verfügung und bieten Anhaltspunkte für die Deutung und die Wertung von Texten, was wiederum bei der Erklärung der Herausbildung eines Kanons zu berücksichtigen ist.

3.2.2.6 Inhaltliche Kriterien

Bestimmte Inhalte¹³⁶ scheinen besonders geeignet zu sein, im Literaturunterricht thematisiert zu werden. Es sind die großen und konstanten Themen der Menschheit wie Wahrheit, Moral, Sinn des Lebens, Tod, Gerechtigkeit, Möglichkeiten und Grenzen des Einzelnen oder die Zukunft der Welt.¹³⁷ Auf eine Hierarchisierung von inhaltlichen Werten wird angesichts der Breite inhaltlicher Aspekte verzichtet. Eine Voraussetzung der Altersgruppe fordert die Konzentration auf das, was Pfäfflin als *jugendspezifische Inhalte* anführt: Im Alter von 15-19

¹³⁵ Spinner 2001.

¹³⁶ Heydebrand, Winko 1996, S. 119ff., beschreiben typische inhaltliche axiologische Werte und räumen dabei ein, dass die vollständige Aufzählung inhaltlicher Werte auch nicht nur annähernd möglich sei. S. 119: Wertungen „können aus allen Bereichen menschlichen Lebens übertragen werden, für die überhaupt Werte ausgebildet werden.“

¹³⁷ Erlinger 2002 regt an, Inhalte und Werte in anderen Formaten – zum Beispiel anhand eines zeitgenössischen Spielfilms oder einer TV-Serie – zu untersuchen. Er zeigt dies exemplarisch am Beispiel des Films *Titanic* aus dem Jahre 1997, den er mit einer philologischen und weniger einer filmanalytischen Begrifflichkeit betrachtet. „Die Medienentwicklung hat sowohl Konsequenzen für die Auffassung von ‚Text‘ als auch von ‚Kultur‘. Das sagt sich leicht, hat aber Folgen, die bisher kaum absehbar sind.“ Erlinger 2002, S. 293.

Jahren sind Themen wie Beziehungen, Freundschaft, Liebe, Sexualität, Ich-Suche, Auseinandersetzungen mit Autoritäten und Vorbildern oder die Abgrenzung von den Eltern relevant.¹³⁸ Beizufügen sind Themen wie Berufswahl, die Frage nach der weiteren schulischen Laufbahn oder altersspezifische Veränderungen der Lebensformen. Eine klare Trennung von jugendspezifischen und anderen Themen ist allerdings schon deshalb schwierig, weil Grundfragen und krisenhafte Entwicklungen in jeder Lebensphase aktuell sein können. Oft werden Probleme lediglich in einer anderen Form mit unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten gestellt.

Ein wichtiger Teilbereich der inhaltlichen Kriterien ist das, was Pfäfflin als *Reflexion der Vergangenheit aus gegenwärtiger Perspektive* bezeichnet.¹³⁹ Literarische Texte eröffnen oft einen Zugang zu Ereignissen, Prozessen und Strukturen der Vergangenheit, die außerhalb des Geschichtsunterrichts und medial aufbereiteten Dokumentationen kaum wahrgenommen werden können. Der gymnasiale Deutschunterricht macht Vorgänge der Vergangenheit vorstellbar und kann Jugendliche dazu bringen, Werthaltungen zu Problemen aufzubauen, die für sie in ihrer Gegenwart kaum vorstellbar sind. Die Auseinandersetzung mit dem Holocaust ist eines der extremsten Beispiele für diesen Aspekt inhaltlicher Kriterien.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit, der Veränderungen auf sozialer, mentalitätsgeschichtlicher oder institutioneller Ebene führt auch zur Herausbildung dessen, was als *kulturelle Identität* gilt. Auf diese Weise kann der Literaturunterricht zwei Arten von inhaltlichen Kriterien kombinieren: Auf der einen Seite werden Themen vor dem zeitgenössischen Erfahrungshintergrund von Jugendlichen entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich losgelöst von der Historie mit Wertfragen auseinander. Auf der anderen Seite müssen sie historische Ereignisse so präzise wie möglich rekonstruieren. Dies ermöglicht Einsichten in vergangene Gesellschaftsstrukturen. Dies bewirkt im besten Fall einen Erkenntnisgewinn und eine Differenzierung des individuellen Geschichtsbildes junger Menschen.

Dem gymnasialen Literaturunterricht kommen weiter zwei Aufgaben zu, die wenig gemeinsam zu haben scheinen: Einerseits werden die Jugendlichen im Gymnasium mit Themen und Problemen konfrontiert, die nicht zu ihrem unmittelbaren Erfahrungshorizont gehören. Dieser Zug des Umgangs mit dem literarischen Kanon wird in der fachdidaktischen Literatur als *Alteritätserfahrung* definiert: Es ist das didaktische Auswahlprinzip, wonach im Unterricht nicht nur Lebenswelten der Jungen bestätigt, sondern mit Fremdem konfrontiert werden sol-

¹³⁸ Pfäfflin 2007, S. 41.

¹³⁹ Pfäfflin 2007, S. 31f.

len.¹⁴⁰ Andererseits steht die in Lehrplänen geforderte Gegenwarts- und Zukunftsorientierung des Unterrichts. Diese hängt eng mit der Bewältigung von persönlichen Entwicklungsaufgaben zusammen. Alteritätserfahrung und Zukunftsorientierung liegen insofern nahe beieinander, als in der Auseinandersetzung mit dem Fremden, oft sprachlich Sperrigen, Möglichkeiten der Problemlösung ausprobiert werden können, was als Erweiterung des Handlungsrepertoires eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung bekommen kann. Wie auch immer das Verhältnis von Alterität und direktem Bezug zur Lebenswelt Jugendlicher in einer Auswahlentscheidung gewichtet wird: Als kanonbildende Faktoren sind sie hier als ein begriffliches Gegensatzpaar einzubeziehen.

Pfäfflin unterscheidet spezifische Themen von didaktischen Kriterien.¹⁴¹ Damit impliziert sie, es gebe das Thema *an sich* und die Aktualisierung dieses Themas durch die lesenden Jugendlichen. Doch wo die Grenze zwischen dem Thema *Wertfragen* und dem von Pfäfflin explizierten didaktischen Kriterium *Auseinandersetzung mit Wertfragen* genau zu ziehen ist, bleibt unklar. Themen, die in einem Text präsentiert werden, erfordern eine persönliche Auseinandersetzung. Das ist eine Voraussetzung im Literaturunterricht.

Intertextuelle Bezüge sind an der Grenzlinie zwischen formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten anzusiedeln. Im Konzept fachdidaktischer Kriterien und Faktoren wird dieses Merkmal hier berücksichtigt, da oft thematische Bezüge und einzelne Verbindungen über Motive im Vordergrund stehen. Anhand von Anspielungen¹⁴² ist exemplarisch erkennbar, wie sich gymnasiale Lektüre vom Studium der Literaturwissenschaft unterscheidet. Während Anspielungen auf kanonische Texte im Deutschunterricht schon deshalb nicht Gegenstand der Untersuchung sind, weil in verschiedenen Sprachfächern ein kulturelles Wissen erst aufgebaut wird, sind Anspielungen auf aktuelle Filme, TV-Serien, Sprichwörter, Werbeslogans und andere alltägliche Texte für Schüler verständlich. Im literaturwissenschaftlichen Studium werden derartige Texte als bekannt vorausgesetzt. Studierende verfügen in einer „egalitären, pluralistischen Gesellschaft“¹⁴³ über mehrere Kanones, die eine Wiedererkennung ermöglichen.¹⁴⁴

¹⁴⁰ Rupp 1998, S. 429.

¹⁴¹ Pfäfflin 2007, Kap. 5 und 6.

¹⁴² Zymner 1998.

¹⁴³ Zymner 1998, S. 37.

¹⁴⁴ Zymner 1998, S. 34f., insbesondere zum Verhältnis von Genotext und Anspielung in verschiedenen Textsorten und literarischen Gattungen.

Schließlich stellt sich vor dem Hintergrund verstärkter Migrationsströme und dem Zusammenleben verschiedenster Kulturen auf enger werdendem Raum die Frage, welche Themen besonders geeignet sind, Fremdverstehen zu fördern. Man kann diese Frage in einer Weise beantworten, die grundlegende Ziele des Literaturunterrichts in den Mittelpunkt rückt: Literarisches Verstehen ist per se Fremdverstehen. Literarische Texte, die kulturelles Fremdverstehen thematisieren, haben eine Chance, zu kanonischen Werken zu avancieren, da sie eine gesellschaftliche Wirklichkeit reflektieren.

4 Die fachdidaktische Rezeption von Schweizer Romanen der 1950er Jahre

Ziel dieses Kapitels ist es, das von mir entwickelte deskriptive Modell der Bildung eines Lektürekansons im gymnasialen Literaturunterricht¹ auf die ausgewählten Schweizer Schulklassiker aus den 1950er Jahren anzuwenden. Zuerst stehen dabei die drei Kriminalromane von Friedrich Dürrenmatt im Zentrum der Untersuchung, anschließend analysiere ich rezeptionsgeschichtliche Aspekte von Max Frischs *Homo faber*.

4.1 Friedrich Dürrenmatt: Der Richter und sein Henker (1952)

2008 liefert der Rowohlt Verlag die 111. Auflage des Detektivromans aus.² Bis 2005 erscheinen im Schweizer Diogenes Verlag acht Ausgaben in 48 Auflagen.³ Bereits diese Daten dokumentieren den großen kommerziellen Erfolg, der mit dem Erscheinen der *rororo*-Taschenbuchausgabe 1955⁴ einsetzt und bis in die Gegenwart anhält. Es ist eine Erfolgsstory, deren Ausmaße zu Beginn der 1950er Jahre noch nicht absehbar sind.

4.1.1 Neuerscheinung: Vom Fortsetzungsroman im *Schweizerischen Beobachter* zum *rororo*-Taschenbuch

Der Fortsetzungsroman löst 1950/51 in den damals noch nicht sehr zahlreichen fachdidaktischen oder gymnasialpädagogischen Zeitschriften keine erkennbare Reaktion aus. Dasselbe gilt für die erste Buchausgabe, die der Benziger Verlag 1952 herausgibt. Erst mit dem *rororo*-Taschenbuch drei Jahre später wird die Aufmerksamkeit auf den Roman gelenkt. Der erste Hinweis auf eine explizit fachdidaktische Rezeption ist 1958 in den *Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes* zu finden. Zwar nicht im redaktionellen Teil, sondern auf einer ganzseitigen Werbeannonce des Rowohlt Verlags. Mit dem Slogan „als Klassenlektüre

¹ Siehe dazu Kapitel 3.2.2.

² Die Begriffe *Detektivroman* und *Kriminalroman* werden in dieser Arbeit nur dann definitorisch unterschieden, wenn es um die fachdidaktisch begründete Gegenüberstellung von zwei verschiedenen Perspektiven geht, aus denen Verbrechen dargestellt werden. Die Differenzierung stammt von Richard Alewyn. Siehe dazu Alewyn 1971. In der Terminologie Alewyns zeigt der Detektivroman grundsätzlich die Sicht des Ermittlers, während der Kriminalroman das Verbrechen aus der Perspektive des Täters darstellt.

³ Pelster 2006, S. 71.

⁴ Die Rowohlt-Ausgabe liegt auch dieser Arbeit zugrunde.

amtlich empfohlen“ wirbt Rowohlt für diverse Werke der neuesten Literatur, darunter auch für den Detektivroman von Dürrenmatt.⁵ Rowohlt schlägt vor, den Text ab 16 Jahren zu lesen, was insofern bemerkenswert ist, als sich das Alter, in dem *Der Richter und sein Henker* in Gymnasien gelesen wird, in den vergangenen 50 Jahren lediglich ein bis zwei Jahre nach unten verschoben hat. Ebenfalls in den *Mitteilungen* wird 1959 zum ersten Mal der Erzähler Dürrenmatt in einem literaturdidaktischen Zusammenhang erwähnt, und zwar in einem Hinweis auf ein Schulbuch, das die Erzählung *Der Tunnel* enthält.⁶

Der erste Aufsatz mit einem noch geringen unterrichtspraktischen Anteil stammt von Günter Waldmann.⁷ Der Beitrag, der in Überblicksdarstellungen mit Auswahlbibliographien aufgeführt wird,⁸ gibt entscheidende Impulse hinsichtlich fachdidaktischer Überlegungen, die zu Beginn der 1960er Jahre, ein knappes Jahrzehnt nach der Erstveröffentlichung, einsetzen.

4.1.2 Fachdidaktische Erstrezeption: Waldmann und Bodensieck

In einer vergleichenden Sicht hält Waldmann fest, dass Dürrenmatts drei Kriminalromane der 1950er Jahre zwar Eigenschaften der Detektivgeschichten aufweisen, wie sie seit E.A. Poe beobachtet werden können. Doch Dürrenmatts Kriminalromane seien anderer Art.⁹ Er greife zwar die bekannten Muster auf, aber er entwickle sie in eine eigene Richtung weiter. Der Zufall bekomme eine wesentliche Bedeutung. „Das Geschehen, und vor allem das durch den Menschen bedingte Geschehen ist wegen seiner Kontingenz oder Zufälligkeit für die menschliche Vernunft nur zum Teil, manchmal überhaupt nicht erkennbar“.¹⁰

Erkennbar wird dieser Verstoß gegen Regeln des Genres in der Figur des unwissenschaftlich vorgehenden Bärlach. Sein Plan, den Verbrecher Gastmann zur Strecke zu bringen, ist zutiefst unprofessionell. Zentral wird die Bedeutung des Zufalles später in *Das Versprechen*: Matthäi hat als Ermittler nicht nur das Täterprofil korrekt ermittelt. Die Falle mit

⁵ Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes 5 (1958), 4, S. 47.

⁶ Hammes (Hg.) 1958. Siehe dazu: Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes 6 (1959), 24, S. 40.

⁷ Waldmann 1961. Das Thema des Heftes lautet *Moderne Dichtung im Unterricht*.

⁸ Knapp 1980, S. 37. Dort wird auch der in Kap. 4.1.2 vorgestellte Aufsatz von Heinrich Bodensieck aus dem Jahre 1963 aufgelistet, was dafür spricht, dass diese beiden Essays die ersten fachdidaktischen Beiträge sind, die in gleichzeitig eine Wirkung bis in die Gegenwart entfaltet haben.

⁹ Waldmann 1961, S. 377.

¹⁰ Waldmann 1961, S. 378.

dem Kind als Köder müsste zuschnappen, wenn nicht ein Zufall – hier der Unfall des Mörders – Matthäis Pläne durchkreuzte.¹¹

Waldmann betrachtet das Zufällige im Rahmen des Sinnverständnisses von Dürrenmatts Kriminalromanen. Er kommt dabei zum Schluss, dass sich darin weder Fatalismus noch eine philosophische Nähe zum Existenzialismus zeigt.¹² Da Waldmann den Autor auch nicht als einen Moralisten sieht, bleibt einzig die Religion. In der religiösen Weltsicht, wie sie Waldmann an erzählenden Texten und Dramen nachweisen kann, kontrastiert die Begrenztheit und Fragwürdigkeit des Menschen mit dem Göttlichen, das Begrenzte mit der Unendlichkeit Gottes. Die Welt ist somit nicht in die Hände des Menschen gelegt, sondern durch Gott bestimmt. Was der Mensch überhaupt tun kann, ist, die Welt zu „bestehen“, wie es Friedrich Dürrenmatt in der Vorbemerkung zur rororo-Ausgabe formuliert. Der Ermittler, der angesichts der Macht des Bösen (Gastmann) nicht kapituliert und versucht, mit jedem Mittel zu bestehen – in diesem thematischen Schwerpunkt zeigt sich gemäß Waldmann das Religiöse:

Bei den Kriminalromanen G. K. Chestertons oder Graham Greenes dient das überkommene Schema der detective story nur zur Erörterung christlicher Anschauungen, bestenfalls zur Darstellung christlicher Gesinnungen; [...] Bei Dürrenmatts Kriminalroman dagegen, insofern dieser durch seine Darstellung der christlich zu verstehenden Endlichkeit der Vernunft und des Menschen ein ‚Requiem auf den Kriminalroman‘ und die Vernunft ist, ist das Christliche Gesamtproblem wie Formprinzip dieses Romans, der daher als *christlicher Kriminalroman* bezeichnet werden kann.¹³

Da Waldmann zur Begründung seiner Behauptung Dramen und theoretische Texte Dürrenmatts ins Feld führt, kann er philosophische und religiöse Fragen im gesamten Werkkontext betrachten und seine These des christlichen Kriminalromans durch vielfältige Belege stützen.

Diese thematische Feststellung bildet die Grundlage eines Unterrichtskonzepts, das vorsieht, bei der Behandlung im Literaturunterricht von gattungstheoretischen zu philosophischen und religiösen Fragen vorzudringen. Mit dieser Abfolge (Gattungstheorie – Philosophie – Religion) legt Günter Waldmann *in nuce* den Plan vor, nach dem spätere Unterrichtshilfen und Lektüreschlüssel aufgebaut sind: Zunächst stehen Fragen zur Gattung auf der Tagesordnung. Anschließend wendet sich die Lerngruppe der Rolle des Zufalls zu und zum Schluss dringt man zu Handlungsmöglichkeiten des Menschen angesichts des Bösen in der Welt vor.

¹¹ Der Zufall wird in Dr. H.s Kritik am Kriminalroman nicht weniger als drei Mal erwähnt. Siehe dazu den Text *Das Versprechen* (1958): *Dr. H.s Kritik am Kriminalroman* (Dürrenmatt 1985, S. 11ff.) im Anhang.

¹² Waldmann 1961, S. 380f.

¹³ Waldmann 1961, S. 384, Schluss des Aufsatzes.

Waldmann leistet mit seiner Analyse eine interpretatorische Vorarbeit für die Kanonisierung der Kriminalromane am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II. Ein Bezug zu konkretem Unterrichtsgeschehen – und damit zu Methoden – taucht lediglich in einer Fußnote auf: Es ist dies der Hinweis auf die Tatsache, dass mit der rororo-Ausgabe des Romans *Der Richter und sein Henker* eine günstige Ausgabe auf dem Markt sei. Dieser unterrichtspraktische Tipp ist durchaus in Übereinstimmung mit dem Rowohlt-Werbeinserat in den *Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes* 1958.

Zwölf Jahre später greift Waldmann die Detektivromane Dürrenmatts noch einmal auf, und zwar in seiner Monographie zur Didaktik der Trivallliteratur.¹⁴ Seine ursprüngliche Deutung erweitert er 1973 entscheidend. Nach der Akzentverschiebung in der Literaturdidaktik, die unter anderem das *Lesebuch 65* hervorgebracht hat, bezeichnet er die Schicksalsergebenheit als problematisch. Er vermisst nun bei Dürrenmatt jegliche ideologiekritische Vernunft. Seine Kritik weitet er auch auf die Dramen aus: „Was leistet die Vorführung der durch den Zufall scheiternden Physiker [...] für die Darstellung und Bewußtmachung der wissenschaftlichen und technischen, der ökonomischen Zwänge und Probleme unserer spätkapitalistischen Industriegesellschaft? Nichts [...].“¹⁵ An der massenhaften Lektüre der Kriminalromane Dürrenmatts haben diese Einwände, die eher auf ökonomischen, soziologischen und gesellschaftspolitischen Begründungen fußen, nichts geändert. Doch sie zeigen die fachwissenschaftliche Entwicklung in den frühen 1970er Jahren, Kriminalromane im gesellschaftlichen Kontext und mit einer soziologischen und zum Teil politischen Zielsetzung zu betrachten. Beispielhaft ist dieser Ansatz bei Erika Dingeldey realisiert, die soziale Aspekte des künstlerisch-literarischen Kriminalromans theoretisch betrachtet¹⁶ und an drei Krimis veranschaulicht.¹⁷

Zwei Jahre nach Veröffentlichung dieses Beitrages erscheint im *Handbuch zur modernen Literatur im Deutschunterricht* ein Abschnitt zum Roman.¹⁸ Dort nachzulesen ist eine knappe Zusammenfassung, ergänzt durch stichwortartige Bemerkungen zu Themen, die der Roman behandelt. „Anti-Kriminalroman: Die Unvoraussehbarkeit des Geschehens, darin begründet

¹⁴ Waldmann 1973.

¹⁵ Waldmann 1973, S. 48f.

¹⁶ Dingeldey 1972a. Ihre didaktischen Überlegungen kreisen um Begriffe wie Normen, Werte, Recht und Gesetz, was den Bezug zu Gesellschaftsordnungen unterstreicht.

¹⁷ Dingeldey 1972b. Die drei dort diskutierten Beispiele stammen von Agatha Christie, Raymond Chandler und Dorothy Leigh Sayers.

¹⁸ Dormagen et al. (Hg.) 1963, S. 311.

die Ohnmacht der menschlichen Vernunft.“¹⁹ Der Roman wird als Lektüre für die Untersekunda und die Obersekunda empfohlen, wobei er als stofflich „sehr ansprechend“ gilt.²⁰ Bei der weiterführenden Literatur wird neben Texten von Dürrenmatt lediglich der Aufsatz von Waldmann aufgelistet.

Ebenfalls 1963²¹ interpretiert Heinrich Bodensieck Dürrenmatts Detektivgeschichten in der Zeitschrift *Die pädagogische Provinz*. Er nimmt dabei zunächst das zentrale Spannungsverhältnis von Zufall und Vernunft in den Blick:

Nicht nur in den beiden Bärlach-Handlungen, sondern in allen drei Detektivgeschichten geht es Dürrenmatt um die Frage, was Verstand und Vernunft dem heutigen Menschen in seiner durch-rationalisierten und technisierten Welt bedeuten können. Vermögen sie ihn richtig zu leiten oder führen sie ihn unweigerlich in die Irre?²²

Bodensieck moniert, dass erst Günter Waldmann diese Frage so ernst genommen habe, wie sie es verdiene. Die literaturdidaktische Relevanz der Frage nach den Grenzen der Vernunft leuchtet ein, denn sie richtet sich auf ein Problem, mit dem sich jugendliche Leserinnen und Leser konfrontiert sehen. Analog zu Waldmann diskutiert Bodensieck die Fragwürdigkeit des Ermittlers. Die illegalen Handlungen des Kommissärs Bärlach stehen in einem unüberbrückbaren Widerspruch zu seinem Kampf gegen das Böse. Bodensieck gelangt dabei zu einem ähnlichen Fazit wie Waldmann: Die Konflikte mit Gastmann und Tschanz erlebt Bärlach als *Hölle*, den Antagonisten Gastmann bezeichnet er als *Teufel in Menschengestalt*,²³ Gastmann und Tschanz sind deshalb nicht nur seine privaten Feinde. Deshalb bekämpft er die beiden unter Zuhilfenahme von Mitteln, die Bodensieck als *absolut* bezeichnet,²⁴ was in diesem Zusammenhang außerhalb der gültigen Rechtsnorm stehend heißt. Das absolute Handeln des Ermittlers verweist auf Dürrenmatts spezifische Auffassung vom Genre: Es gehe – so Bodensieck – in Dürrenmatts Detektivromanen nicht primär darum, Verbrecher zu entlarven, sondern darum, dass „der Mensch sich mit dem Bösen als dem drohend Realen auseinanderzusetzen muss.“²⁵

¹⁹ ebd.

²⁰ ebd.

²¹ In Dormagen et al. (Hg.) 1963 gibt es keinen Hinweis auf den Aufsatz von Bodensieck aus dem selben Jahr, was darauf hindeutet, dass das Handbuch vor dem Aufsatz von Bodensieck erschienen ist.

²² Bodensieck 1963, S. 387.

²³ Dürrenmatt 1955, S. 114.

²⁴ Bodensieck 1963, S. 389.

²⁵ ebd.

Der Aufsatz aus dem Jahr 1963 enthält im Gegensatz zu dem zwei Jahre zuvor publizierten Essay von Waldmann bereits recht differenzierte unterrichtspraktische Hinweise, so dass der Aufsatz als erster methodischer Beitrag gelten kann. Im Folgenden seien die konkreten Vorschläge kurz vorgestellt:

Bodensieck empfiehlt den Roman *Der Richter und sein Henker* ab der Untersekunda (10. Klasse). Detektivgeschichten dürften in diesem Alter bekannt sein, was angesichts der breiten Rezeption von Jerry-Cotton-Romanen seit 1954 einleuchtet. Es sei jedoch davon abzuraten, Dürrenmatts Romane als etwas Besseres und Unterrichtswürdigeres anzupreisen. Das würde den Werken der Gegenwartsliteratur schlecht bekommen: „Sie wären dann für einen Teil der Schüler trotz ihrer spannenden Handlung von vornherein als bloße Zwangsliteratur abgestempelt.“²⁶

Der Krimi soll als Hausaufgabe gelesen werden. In der ersten Phase des Unterrichts sei das Geschehen und seine Verzahnungen zu sichern. Als Hausaufgabe nennt Bodensieck eine Zusammenfassung des Inhalts als Ergebnissicherung der häuslichen Lektüre.

In einem nächsten Schritt wäre gemeinsam der Aufbau zu klären. Dabei gilt es die gattungstheoretische Unterscheidung zwischen Detektiv- und Kriminalgeschichte aufzuzeigen. Nachdem die Charaktere der Handelnden aus dem Plot entwickelt worden sind, werden ausgewählte Dialoge bearbeitet, welche die Schüler/-innen als bedeutsam erachten. Zentrale Diskussionspunkte dürften in der Analyse einzelner Textstellen die Person des Ermittlers, dessen Legitimation und das Verhältnis zum Verbrecher sein. Bei der genauen Lektüre geht es um Fragen im Zusammenhang mit der Suche nach Wahrheit, um eine Charakterisierung der Personen und ihres Weltverständnisses, darüber hinaus auch um Thesen des Autors, wie er sie im Vorwort zur Rowohlt-Ausgabe formuliert.

Der Vergleich mit Ermittler-Figuren aus anderen (mitunter trivialen) Detektivgeschichten führt zu einer Diskussion der Bedeutung Bärlachs und der Funktion der Detektivgeschichte bei Dürrenmatt.

Bodensieck regt an, das Thema *Anschauung vom Bösen in dieser Welt* anhand des zweiten Bärlach-Romans *Der Verdacht* in einer Prima zu vertiefen und, falls *Der Verdacht* nicht vorgesehen sei, *Das Versprechen* zu lesen. Im *Requiem auf den Kriminalroman* sei jene Verortung des eigenen Werks besonders ergiebig, die Dürrenmatt im Nachwort für die Buchausgabe von 1958 formuliere: Die Kritik am Detektiv (in diesem Fall Matthäi), an einer der typischsten Gestalten des klassischen Kriminalromans. Diese Wesensbestimmung wendet sich

²⁶ Bodensieck 1963, S. 394.

ab von rationalen und fortschrittsgläubigen Heldenbildern. Stattdessen erscheint der Mensch als grundsätzlich fragwürdig. Bodensieck sieht die Möglichkeit von Bezügen zum Geschichts- und zum Philosophieunterricht. Er schlägt vor, das Menschenbild in Dürrenmatts Detektivromanen mit demjenigen des Marxismus zu vergleichen, denn die ideologischen Querverbindungen zum Fortschrittsoptimismus des 19. Jahrhunderts seien unübersehbar.

Abschließend erinnert Heinrich Bodensieck an Waldmanns Hinweis, Dürrenmatts Werke wegen des religiösen Moments vor dem *König Ödipus* von Sophokles zu erarbeiten, um die Standorte der antiken Tragödie und des protestantischen Requiems auf die Vernunft voneinander abzugrenzen. „Damit kann man den Schülern der Oberstufe erstmalig die historische Spannweite zwischen möglichen Menschenbildern verdeutlichen.“²⁷

Kennzeichnend für diesen Ansatz ist die fachdidaktische Gewichtung zentraler Themen im Roman, die auf der Basis einer genauen Textkenntnis gewonnen werden. Zudem fällt die Beschränkung auf wenige, dafür grundlegende unterrichtspraktische Anregungen auf. Mit seinen Überlegungen legt der Autor den Grundstein für differenziertere, noch deutlicher methodisch ausgerichtete Publikationen der folgenden Jahre.²⁸

4.1.3 Die späten 1960er Jahre und die Zeit nach 1970

Eine vorwiegend methodisch orientierte Skizze legt Günter Graf 1967 vor.²⁹ Seine Ausführungen beschränken sich beinahe auf das Personendreieck Bärlach – Gastmann – Tschanz. Vor allem anhand der Figurenkonstellation und -zeichnung will er Unterschiede zwischen dem „literarisch-künstlerischen Kriminalroman“ und dem „Reißer“ – beide Begriffe stammen aus dem Aufsatz – herausarbeiten lassen. „Es ist auch eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts der Höheren Schule, den Schüler zur richtigen ästhetischen Wertung und damit zur wertvollen Lektüre anzuregen.“³⁰ Mit diesem Postulat liegt er in diametralem Gegensatz zu Bodensieck, der davon abrät, Unterrichtslektüre gegen Privatlektüre der Jugendlichen auszuspielen.

²⁷ Bodensieck 1963, S. 396.

²⁸ Literaturdidaktische Publikationen können dabei auf neueste Einträge in Lexika aufbauen. Siehe dazu den Abschnitt zum Text im *Romanführer*, der von Johannes Beer herausgegeben wird: Beer (Hg.) 1964, S. 75.

²⁹ Graf 1967.

³⁰ Graf 1967, S. 90.

Graf verwendet für die Veranschaulichung seiner wertenden Gegenüberstellung die Metapher des „doppelten Bodens“. Er unterscheidet zwischen der oberflächigen Schicht des äußeren sowie der unteren Schicht des inneren Geschehens. Der anspruchsvolle Kriminalroman sei in diesem Sinne doppelbödig, der „Reißer“ dagegen nicht. Abgesehen davon, dass in Begriffen wie „doppelbödig“ und „untere Schicht“ Konnotationen mitschwingen, die für das Verständnis von literarischen Texten wenig hilfreich sind, fallen beim Aufsatz von Graf sachliche Wiederholungen auf. Zudem bezieht er keine Erkenntnisse der Dürrenmatt-Forschung ein. Diese Beobachtungen könnten erklären, weshalb Grafs Aufsatz – im Gegensatz zu den Beiträgen von Waldmann, Bodensieck und Günter Bien (1968) – weitgehend unbeachtet geblieben ist.

In den späten 1960er Jahren erscheinen auch weitere Lesebücher³¹ mit kürzeren Texten von Friedrich Dürrenmatt, was mit der Beachtung, die der Autor als Erzähler und vor allem als Dramatiker genießt, korrespondiert.³² Dasselbe gilt für die Aufnahme in Lehrmittel für das Gymnasium kurz nach 1970.³³

Bevor erste fachdidaktische Monographien erscheinen, erhebt Günter Bien 1968 Einwände gegen Dürrenmatts Bärlach-Romane.³⁴ Zwar sieht er die Tatsache, dass Dürrenmatt das Verbrechen als Krankheitssymptom der damaligen Welt und Zeit ernstnimmt, als positiv. Doch er bemängelt, die Gattungsmerkmale seien zu wenig überzeugend umgesetzt. Besonders die Dämonisierung des Täters und die Mythifizierung des Detektivs werden kritisiert. Beide – Bärlach und Gastmann – seien Übermenschen. Weiter taxiert Bien die Handlungsführung als „schlampig“, ein Problem, das typisch sei für den literarischen Krimiautor, dem es weniger um eine sauber konstruierte Fabel denn um die Suche nach dem Sinn am Exempel eines Verbrechens gehe. Als Gegenbeispiele empfiehlt er Texte von professionellen Krimi-Verfassern wie Dashiell Hammett, Raymond Chandler, Georges Simenon und Patricia Highsmith.³⁵

Bezogen auf die fachdidaktische Rezeption ist eine Forderung wichtig, die Bien in einem Kriterienkatalog an den Detektivroman stellt: „Da der Detektivroman wie alle Gegenwarts-

³¹ Spinner 1990, S. 70, sieht im Band 5 des Schweizer Lesebuchs *Schriftwerke deutscher Sprache*, das 1969 erscheint, tiefgreifende Veränderungen. Neu hinzugekommen sind in den Autorenkapiteln Max Frisch und Friedrich Dürrenmatt.

³² Caspers et al. (Hg.) 1969.

³³ Ulshöfer (Hg.) 1972. Band 1 enthält einen Text zur Mondlandung 1969 und einen Dialog zwischen Romulus und Odoaker, in Band 2 ist der Text *Kann man die heutige Welt noch mit der Dramatik Schillers abbilden?* abgedruckt.

³⁴ Bien 1968.

³⁵ Bezüge zur französischen und angelsächsischen Tradition werden – wie auch später immer wieder – in einem frühen Autorenportrait gezogen: Arnold 1969, S. 50.

literatur ein Produkt unserer Zeit und Gesellschaft ist, muss er sie in gewissem Sinne repräsentieren.“³⁶ Es überrascht, dass ihm im Anschluss an diese Behauptung entgeht, in welchem Maße Dürrenmatts Detektivromane der frühen 1950er Jahre gerade diese Forderung erfüllen. Im ersten Bärlach-Roman portraitiert er den Emporkömmling der beginnenden Hochkonjunktur (Gastmann). Im zweiten setzt er sich mit Opfern und Tätern des nationalsozialistischen Regimes und dem Holocaust-Trauma auseinander. Bien ignoriert, in welcher Weise Dürrenmatt gerade durch Zeitkritik und geschichtliche Bezüge die Möglichkeiten des Genres erweitert. Seine Forderung bietet dagegen eine Antwort auf die Frage, welche Faktoren zu einer Dekanonisierung beitragen können: Sobald ein literarisches Werk nicht mehr als ein „Produkt unserer Zeit und Gesellschaft“ wahrgenommen wird, dürfte es allmählich aus dem gymnasialen Lektürekanon verschwinden. Es sei denn, spätere Lehrer- und Schülergenerationen lesen ein Werk als repräsentativ für eine Epoche, im vorliegenden Fall als Ausdruck der 1950er Jahre.

In den späten 1960er Jahren wird *Der Richter und sein Henker* noch ein weiteres Mal in einem literaturdidaktischen Kontext behandelt. Allerdings fällt jetzt auf, dass Damentexte und literaturtheoretische Gedanken Dürrenmatts in den Vordergrund rücken, was angesichts der Bühnenerfolge der zurückliegenden zwei Jahrzehnte einleuchtet. In einem Aufsatz, der sich über weite Strecken wie eine Buchrezension liest, betrachtet Armin Hemberger³⁷ die Szene, in der Bärlach und Tschanz den Schriftsteller besuchen. Im scheinbar blinden Motiv mit einer überflüssigen Figur zeigen sich laut Hemberger Teile der dichtungstheoretischen Ansätze Dürrenmatts. Eine Beobachtung, die bereits in der älteren Literatur auftaucht, hier aber in einem fachdidaktischen Kontext besonderes Gewicht erhält.

Im selben Jahr präsentiert Gudrun Uhlig³⁸ Fakten zu Leben und Werk Dürrenmatts: *Inhaltsangaben, Kritiken und Textproben für den Literaturunterricht* (Untertitel). Berücksichtigt werden dabei die drei Kriminalromane, *Griechen sucht Griechin* und *Die Panne*. Die Zusammenstellung zu den Texten von Dürrenmatt, Frisch und Walser dürfte sich als praktischer Fundus erwiesen haben. Die unkommentierten Passagen aus Tagespresse und Fachliteratur lassen dem Lehrer große Spielräume für eigene methodische Entscheidungen offen. Als fach-

³⁶ Bien 1968, S. 103.

³⁷ Hemberger 1969. Ausgewertet und damit besprochen wird in erster Linie eine Dürrenmatt-Publikation aus dem Jahre 1966: *Die Theater-Schriften und Reden*.

³⁸ Uhlig 1969.

didaktischen Beitrag kann man Uhlig's Materialsammlung jedoch nur bedingt betrachten, da einerseits gymnasialpädagogische Überlegungen gänzlich fehlen und andererseits keine methodischen Leitgedanken aufgeführt sind. Fachdidaktisch an der Materialkompilation ist am ehesten die Offenheit, die sich aus der unkommentierten Sammlung ergibt. Hier ist die Leserschaft herausgefordert, selber konzeptionell mitzudenken und eine eigene Position zu den einzelnen Texten zu entwickeln. Das kann durchaus als positives Merkmal eines Buches für den Schulgebrauch betrachtet werden.

Ganz anders geht Kurt Bräutigam vor, der in seinem Buch aus dem Jahre 1971 neben anderen Werken aus verschiedenen Epochen auch *Der Richter und sein Henker* als konkret umsetzbares Unterrichtsmodell vorstellt.³⁹ Zunächst will er seine Arbeit als Beitrag zu einer kritischen Theorie und Praxis der Literaturdidaktik verstanden wissen. Das geht aus den grundsätzlichen Überlegungen zu den Aufgaben des Deutschunterrichts, zum Wesen des Romans und zu methodischen Ansätzen hervor. Die Unterrichtsmodelle, die bis auf eine Ausnahme pädagogische Prüfungsarbeiten von jüngeren Fachkolleginnen und Fachkollegen sind, reflektieren didaktische Möglichkeiten eines Werks. Bemerkenswert am Konzept zum vorliegenden Roman ist, dass sich die entsprechende Studentin auf eine Anregung aus dem Jahre 1966 bezieht, den Roman im Anschluss an die *Judenbuche* zu behandeln, sofern die Deutungen aufeinander bezogen und füreinander fruchtbar gemacht werden.⁴⁰

4.1.4 Erweiterte fachdidaktische Rezeption in den 1970er Jahren

Auf der Grundlage von Publikationen aus den 1960er Jahren, die das Gesamtwerk im biographischen Zusammenhang behandeln,⁴¹ der zahlreichen Einzeluntersuchungen⁴² und der literaturdidaktischen Arbeiten in der *Pädagogischen Provinz* und im *Deutschunterricht* beginnt 1972 die Zeit der Lektüreschlüssel und der unterrichtspraktisch orientierten Monographien. Weil sich die fachdidaktische Rezeption zum ersten Bärloch-Roman seit den 1970er

³⁹ Bräutigam 1971.

⁴⁰ Bräutigam 1971, S. 129f. Die Autorin Rosemarie Toussaint stützt sich dabei auf die Reihe *Zeitnahe Schularbeit*. Dort erscheint 1966, Jg. 19, das Heft 11/12 mit dem Titel *Zeitgenössische Literatur im Deutschunterricht*.

⁴¹ Brock-Sulzer 1960, Bänziger 1960, Arnold 1969. Auch später erscheinen derartige Publikationen, erwähnenswert in den 1970er Jahren für die Fragestellung dieser Arbeit sind: Spycher 1972, Knopf 1976 und Wieckenberg 1977.

⁴² Die Forschungslage bis zum Ende der 1970er Jahre fasst Gerhard P. Knapp 1980 zusammen, S. 111-115.

Jahren in einer ganzen Reihe von Veröffentlichungen spiegelt, werden diese in separaten Kapiteln vorgestellt.

4.1.4.1 Edgar Neis: Interpretation für Schüler/-innen und Lehrkräfte

Eine Veröffentlichung aus dem Bange Verlag macht den Anfang. Edgar Neis präsentiert eine schulpraktisch orientierte Interpretation zu den beiden Bärlach-Romanen.⁴³ Er überarbeitet das Produkt bis Ende der 1980er Jahre mehrere Male. Später wird Reinhard Kästler für den Lektüreschlüssel zuständig sein, der aktuelle Verfasser ist Bernd Matzkowski.⁴⁴ Die Tatsache, dass Band 42 der Reihe *Königs Erläuterungen und Materialien* bis in die Gegenwart Neubearbeitungen erfährt und deshalb in regelmäßigen Abständen aufgelegt wird, ist ein Beleg für die solide Verankerung auf dem Markt für ratsuchende Lehrkräfte und Schüler.

Von solider literaturwissenschaftlicher Verankerung kann dagegen nur mit Vorbehalten die Rede sein. Der Lektüreschlüssel aus dem Jahre 1972 ermöglicht zweifellos einen raschen Überblick. Doch selbst minimale wissenschaftliche Anforderungen werden nicht erfüllt: Das Erscheinungsjahr des Bändchens sucht man vergebens. Statt eines genauen Literaturverzeichnisses fügt Neis einen kurzen und – gemessen am damaligen Stand der Dürrenmatt-Forschung – lückenhaften „Literaturnachweis“ an. Die zum Teil umfangreichen Zitate aus Studien und Überblicksdarstellungen, darunter wegweisende Beiträge von Urs Jenny, Armin Arnold und Richard Alewyn, können nicht am Original überprüft werden, da ein genauer Quellennachweis fehlt.⁴⁵ Die Einsichten, die Neis zu den Entstehungsbedingungen, zum Problemfeld Moral – Nihilismus und zu Dürrenmatts Umgang mit der Tradition der Kriminalgeschichte vermittelt, gehen nicht über das hinaus, was in den 1960er Jahren von Günter Waldmann, Heinrich Bodensieck und Günter Bien formuliert worden ist.

In einigen Passagen bleiben Neis' Ausführungen ungenau, besonders störend und fachdidaktisch kontraproduktiv ist dieses Problem in der definitorischen Unterscheidung von Detektiv- und Kriminalgeschichte. Neis rekapituliert zunächst die Unterschiede. Dabei beruft er sich auf Ausführungen von Richard Alewyn: Der Kriminalroman ist die Geschichte eines

⁴³ Neis [1972].

⁴⁴ 1988 erscheint die 9., überarbeitete Auflage von Edgar Neis. Abgelöst wird er 1991 von Reinhard Kästler, dieser wiederum wird 2001 durch Bernd Matzkowski ersetzt. 2006 erscheint die 4. Auflage der Version von Matzkowski.

⁴⁵ Neis [1972], S. 9, 32 und 60.

Verbrechens, der Detektivroman die Geschichte von der Aufdeckung eines Verbrechens.⁴⁶ Weiter hebt Neis hervor: Im Kriminalroman ist der Täter früh bekannt, Planung und Hergang der Tat werden offen gezeigt. In der Detektivgeschichte dagegen bleibt der Täter lange Zeit unbekannt, im Vordergrund agiert der Ermittler. Planung und Tathergang werden kurz vor Schluss offengelegt, während der Ausgang sehr früh mitgeteilt wird.

Neis legt dar, dass der Roman sowohl von der Kriminal- als auch von der Detektivgeschichte Elemente enthält, weshalb eine „säuberliche Trennung unmöglich“ erscheine.⁴⁷ Der Mordfall Schmied ist zwar am Schluss geklärt. Gastmann dagegen wird für ein Verbrechen getötet, das er nicht begangen hat; insofern versagt Kommissär Bärlach. Der Zufall, der ihm im Fall Schmied hilft, hilft im Falle Gastmann bis fast am Schluss nicht. „Auf der Suche nach der Lösung des Falles Gastmann löst Bärlach den Fall Schmied – das ist die kürzeste Formel, auf die der Inhalt dieses Romans, der Detektivroman und Kriminalroman in einem ist, gebracht werden kann.“⁴⁸ Diese Deutung ist im Rahmen eines Unterrichts, der das Bewusstsein für Untergattungen in erzählender Literatur fördern soll, bestimmt hilfreich.

Schwer verständlich ist das unmittelbar folgende Kapitel zu Merkmalen des Kriminalromans, wo der Begriff undifferenziert verwendet wird. So erklärt Neis zum Mittel der Vorausdeutung, dass dieses ein wesentliches Merkmal aller Kriminal- und Detektivromane sei. Er illustriert diese Behauptung mit einzelnen Hinweisen, welche auf die Täterschaft aufmerksam machen könnten. Voraus- und Andeutungen sind tatsächlich wichtige Merkmale des Spiels mit dem Rätsel in der Detektivgeschichte. In der Kriminalgeschichte hingegen können sie gar nicht dieselbe Funktion haben, weil Hinweise in diesem Fall das Denken und Fühlen des Täters sichtbar machen sollen. Würde Neis den von ihm zitierten und in Alewyns Theorie zum Kriminalroman anhand des Kain-Mordes erklärten Unterschied beachten, wäre diese begriffliche Unklarheit zu vermeiden.

4.1.4.2 Die fachdidaktisch orientierten Monographien von Walter Seifert

Drei Jahre nach Neis und ein Jahr nach Erscheinen eines Lektüreschlüssels aus der Reihe *Analysen und Reflexionen*⁴⁹ bringt der Oldenbourg Verlag eine Gesamtdeutung des Romans von Walter Seifert heraus. Der Untertitel dieser Monographie markiert den literaturdidakti-

⁴⁶ Die Titelangaben zu Richard Alewyn fehlen im „Literaturnachweis“. Neis [1972], S. 32.

⁴⁷ Neis [1972], S. 33.

⁴⁸ ebd.

⁴⁹ Schüler 1974. In der gleichen Reihe erscheint 15 Jahre später: Poppe 1989.

schen Anspruch.⁵⁰ Den Einstieg bilden gattungstheoretische Fragen. Der Romananfang wird neben Anfänge von trivialen Detektivgeschichten gestellt, vor allem Jerry-Cotton-Romane werden zitiert. Dabei treten die literarischen Qualitäten von Dürrenmatts erster Bärlach-Geschichte deutlich hervor. Präzise Analysen zu den Aspekten Verrätselung und Indizien sind in der Genauigkeit und Ausführlichkeit, wie sie bei Seifert zu beobachten sind, neu für die Einzelinterpretation mit didaktischer Ausrichtung. Das Kapitel, das *Die Realitätsstruktur des Romans* zu beschreiben versucht,⁵¹ bietet Detailuntersuchungen zu den Themen Zeitgestaltung, topographische Raumgestaltung, Umwelt als Schauerkulisse, Natur als Spiegel des Inneren, Darstellung sozialer Verhältnisse und Gesellschaftskritik.

Den Hauptgestalten Bärlach, Gastmann und Tschanz ist je ein eigenes Unterkapitel gewidmet. Nebenpersonen werden im Zusammenhang mit ihrer Funktion im Erzählgefüge und ihrer Eigenwertigkeit betrachtet. In diesem Kontext sind auch Seiferts Ausführungen zum Schriftsteller zu sehen. Der Schriftsteller ist eine Figur, die als verstecktes Selbstporträt gilt und deren Aussagen poetologische Überlegungen zur Gattung Kriminalroman vermitteln. Vertieft werden diese Aspekte durch Ausführungen zu Inhalt und Funktion der Wette zwischen Bärlach und Gastmann, zu Gerechtigkeit und Vernichtungswillen in moralischer Deutung sowie einem Vergleich mit der Moralposition trivialer Kriminalromane. Im Gegensatz zu dieser Art Krimi wird das Ende des Täters nicht moralisierend präsentiert, die Auflösung des Rätsels rückt wegen der grotesken Szene am reich gedeckten Tisch bei Bärlach etwas in den Hintergrund.

Seifert betont die Stärke Dürrenmatts, geheimnisvolle Zusammenhänge aufzubauen und unauffällig zwei Handlungsstränge zu entwickeln: „Die Dinge als Indizien sind doppeldeutig, da nicht durchschaubar ist, dass der Roman aus zwei Handlungssträngen besteht und in welchem der beiden ihnen die Funktion zukommt.“⁵² Diese zwei Handlungsstränge machen die Struktur des Romans aus, so dass Seifert darin den Kern der Doppelstruktur des Romans erkennt. Der Autor spiele mit zwei Mordmotiven: „mit dem potentiellen Mordmotiv Gastmanns und mit dem tatsächlichen Mordmotiv von Tschanz“.⁵³

Genauer betrachtet seien zu diesen literaturwissenschaftlichen Aspekten die didaktischen Perspektiven: Seifert empfiehlt den Roman ab der achten Klasse. Als Vorbereitung empfiehlt er die Arbeit mit der einfachen Form des Rätsels. Durch rationale Denk-, Rate- und Kombi-

⁵⁰ Seifert 1975. Der Untertitel lautet *Zur Analyse und Didaktik des Kriminalromans*.

⁵¹ Seifert 1975, S. 45-67.

⁵² Seifert 1975, S. 35.

⁵³ Seifert 1975, S. 40f.

nationsspiele könnten die Schülerinnen und Schüler auf Mechanismen des Detektivromans vorbereitet werden. Er entwickelt auch Überlegungen zum Problem, dass vor dem Hintergrund der privaten Lektüre von trivialen Mustern die Gefahr des Fehlverhaltens und der Enttäuschung bei der Lektüre gegeben sei. Dagegen wendet er ein: „Durch die Einstellung des Schülers auf die rationale Ebene können die Manipulation durch Trivialromane und die Fixierung auf die Triebssphäre unterlaufen werden.“⁵⁴

Eine weitere vorbereitende Übung sei der Rätsel-Krimi in Zeitschriften. Die Beliebtheit von Rätseln durch das Medium Zeitschrift habe die Entwicklung zu einer Kleinform des Kriminalschemas begünstigt.⁵⁵ Zwischen dem 10. und dem 13. Lebensjahr würden Jugendliche auch zu Jugend-Detektivgeschichten greifen. „In dieser Lebensphase entwickelt sich beim Jugendlichen eine sachlich-realistische Einstellung zur Wirklichkeit, und zwar in Verbindung mit einem Hang zum Sensationellen, Abenteuerlichen, Exotischen.“⁵⁶ Viele Jugendliche wechseln anschließend (im Alter von 13 bis 14 Jahren) zu Kriminal- und Detektivgeschichten für Erwachsene. Es entscheide sich in dieser Lebensphase, ob sich der junge Leser der Trivalliteratur oder künstlerisch anspruchsvoller Literatur zuwende. Dem Literaturunterricht falle in diesen Übergangsphasen die Aufgabe zu, die von den Jugend-Detektivgeschichten geforderte Lesehaltung durch eine entsprechende Leseerziehung und ein Lesetraining zu fördern und vor allem aufrechtzuerhalten. „Die Detektivromane verlangen eine distanzierte und kritische intellektuelle Einstellung.“⁵⁷

Mit diesen Überlegungen, die neben der Lesesozialisation auch die Entwicklungspsychologie berücksichtigen, ist die Grundlage für konkrete methodische Ansätze gelegt, die Seifert 1988 im Rahmen der *Oldenbourg Interpretationen* vorlegt.⁵⁸ Er präsentiert Ende der 1980er Jahre keine Neuerungen, was Analyse und Interpretation des Werks anbelangt, denn in den entsprechenden Kapiteln sind keine nennenswerten Veränderungen zu beobachten. Der Kapitelaufbau in diesen Teilen ist identisch geblieben. Ausgebaut – und damit für die Reihe der Unterrichtshilfen kompatibel gemacht – hat Seifert den methodischen Teil. Die fachdidaktischen Abschnitte in der ersten Auflage von 1975 werden ergänzt mit einem Ablaufschema, das eine zeitliche Strukturierung des Stoffes, Unterrichtsziele, methodische Hilfen

⁵⁴ Seifert 1975, S. 111.

⁵⁵ Krimi-Rätsel gehören bis in die Gegenwart zu Kinder- und Jugendzeitschriften, erwähnt sei die monatlich erscheinende Schweizer Gratiszeitschrift *Junior*, die in jeder Ausgabe einen Krimi-Rätsel-Comic enthält.

⁵⁶ Seifert 1975, S. 116.

⁵⁷ ebd.

⁵⁸ Seifert 1988.

und Impulse – Arbeitsfragen, die im Unterrichtsgeschehen lernzielorientiert gestellt werden können – tabellarisch auflistet. Klausurvorschläge, unterschieden nach Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, sind vor diesem Hintergrund eine logische Fortsetzung dieses Ansatzes. Es werden nicht nur Unterrichtseinheiten vorgegeben, sondern auch Lernkontrollen als Grundlage der Beurteilung von Schülerleistungen. Die Daten zu Leben und Werk, die den Band abschließen, sind ebenfalls neu und kommen dem Wunsch der Rezipienten entgegen, Unterrichtshilfen auch als Nachschlagewerke zu verwenden.

4.1.4.3 Ulrich Eisenbeiß 1976

Ähnlich wie Fachdidaktiker in den 1960er Jahren und Walter Seifert 1975 betont Ulrich Eisenbeiß in seinem Essay die Eignung des Romans für den Unterricht.⁵⁹ Er grenzt sich von der psychologisierenden These ab, Kriminalromane würden eine ungefährliche Entladung angestauter Aggressionen bewirken und damit helfen, die gesellschaftliche Ordnung zu stabilisieren, da abweichendes Verhalten verfolgt und diskriminiert werde.⁶⁰ In Dürrenmatts Roman wird diese Erwartung an die klassische Detektivgeschichte erschüttert, da der Bösewicht zwar gerichtet wird. Doch der Ermittler macht sich schuldig, was die Wiederherstellung einer heilen Welt erschwert. Man kann mit Eisenbeiß in Bezug auf Dürrenmatts Detektivgeschichten resümieren, dass es eine Art ausgleichende Gerechtigkeit gibt, diese werde allerdings durch unvollkommene Gestalten auf Erden repräsentiert.⁶¹ Auch Eisenbeiß betont die Eignung als Lektüre für die Sekundarstufe. Er setzt in seiner Begründung beim Begriff der Freiheit an, den er in Verbindung mit dem offensichtlichen Bösewicht thematisiert; ein Zugang, wie er in dieser akzentuierten Form noch von keinem Fachdidaktiker vor ihm gewählt worden ist.

Gastmann verkörpert einen Wunschtraum vieler Jugendlicher der Sekundarstufe I, das Streben nach absoluter Freiheit, einer Freiheit ohne jede Bindung religiöser und moralischer Art, ohne jede Verantwortung. Dieser chaotische, destruktive, auch von Dürrenmatt abgelehnte Freiheitsbe-

⁵⁹ Eisenbeiß 1976.

⁶⁰ Eisenbeiß 1976, S. 15f. Er bezieht sich dabei auf Dahrendorf 1972. Dahrendorf beschreibt Strukturmerkmale des Kriminalromans in Relation zu gesellschaftlichen und sozialpsychologischen Phänomenen. Im Gegensatz zu Eisenbeiß sieht Dahrendorf allerdings hinter der Detektion eines Verbrechens die Utopie einer heilen Welt. Eisenbeiß bezieht sich darüber hinaus auf Bodensieck 1963 und Waldmann 1961, dessen Begriff des „christlichen Kriminalromans“ er jedoch als übertrieben erachtet.

⁶¹ Eisenbeiß 1976, S. 16.

griff könnte vom demokratischen Freiheitsbegriff abgegrenzt werden, wie er Gegenstand des Gemeinschaftskundeunterrichts der Sekundarstufe I ist.⁶²

Bemerkenswert ist die interdisziplinäre Sichtweise, die hier entwickelt wird, auch wenn sie, gemessen an den wenigen Passagen, in denen Gastmann erscheint, etwas weit hergeholt scheint. Wesentlicher für die Bedeutung der fachdidaktischen Rezeption ist das Phänomen, dass derartige Begründungen indirekt Ursachen einer Dekanonisierung aufzeigen. Mit dem raschen Wandel gesellschaftlicher Konventionen, mit der Veränderung von Rollenbildern und revolutionären Umbrüchen in der medialen Umwelt der Jugendlichen erscheinen Figuren wie Gastmann vor einem anderen gesellschaftlichen Hintergrund. Diesen zeitgeschichtlichen Kontext nachzuvollziehen bedeutet für Jugendliche späterer Generationen eine Transferleistung, so dass dem Literaturunterricht die Aufgabe zukommt, Einblicke in eine fremde Zeit zu ermöglichen. Der zeitlose Nihilismus einer Figur wie Gastmann dürfte hingegen auch späteren Lesergenerationen unmittelbar einleuchten.

Überblickt man die bis zu diesem Zeitpunkt veröffentlichten Arbeiten, so fällt auf, dass der erste Kriminalroman von Friedrich Dürrenmatt ein beachtliches fachdidaktisches Echo ausgelöst hat, was sich auch in Sammelbänden niederschlägt.⁶³ Vor dem Hintergrund der zahlreichen Beiträge und Ansätze⁶⁴ überrascht es deshalb, dass Gerhard P. Knapp 1980 lapidar feststellt, die didaktische Annäherung an Dürrenmatt-Texte sei über bescheidene Versuche kaum hinausgelangt. Dieses Desiderat erstaune umso mehr, als Dürrenmatt seit Jahrzehnten zum Lektürekanon der höheren Schulen gehöre.⁶⁵ Das ist korrekt, doch sein Befund bezüglich der Forschungslage ist angesichts der Fülle an Aufsätzen und Büchern, die zwischen 1961 und 1976 erschienen sind, nicht nachvollziehbar. Im Gegenteil: die vorgestellten Publikationen weisen den Weg zu einem unterrichtsbezogenen Verständnis von Dürrenmatts Detektivromanen. Immerhin kann man aus der Sicht der fachdidaktischen Rezeption einräumen, dass eine sehr differenzierte Analyse (die Monographie von Walter Seifert) erst 1988 erscheint. Sein Beitrag in der Reihe der *Oldenburg Interpretationen* wäre damit allenfalls als späte Reaktion auf die Forderung von Gerhard P. Knapp zu betrachten. Das folgende Kapitel zeigt allerdings auch, wie er 1983 mit einer Interpretationshilfe zu *Der Richter und sein Hen-*

⁶² ebd.

⁶³ Hienger 1976, S. 55-81. Diese Deutung geht differenziert auf die Frage ein, inwiefern der Roman Merkmale sowohl der schematischen als auch der auslegungsbedürftigen Erzählliteratur aufweist. Zu anderen Aspekten der fachdidaktischen Diskussion um Unterhaltungsliteratur in dieser Zeit s. Hienger (Hg.) 1976.

⁶⁴ Siehe dazu Kap. 4.1.2 bis 4.1.4.3.

⁶⁵ Knapp 1980, S. 114.

ker dem drei Jahre vorher konstatierten Mangel an literaturdidaktischen Arbeiten zu begegnen trachtet.

4.1.4.4 Fachdidaktische Literatur und methodische Monographien nach 1980

Gerhard P. Knapps Interpretation erscheint in der Reihe *Grundlagen und Gedanken zum Verständnis erzählender Literatur*, die von Diesterweg herausgegeben wird.⁶⁶ Die didaktische Analyse Knapps setzt bei einer Beobachtung an, wie sie bereits 1963 Heinrich Bodensieck erwähnt, nämlich bei der Mischform aus Massen- oder Unterhaltungsliteratur und „Kunstliteratur“.⁶⁷ Die Einschätzung, dass *Der Richter und sein Henker* als Massensliteratur zu betrachten sei, werde allein durch die Auflagenziffern bestätigt. „Dennoch ist er keineswegs dem Komplex der *Trivallliteratur* zuzuweisen, der im vergangenen Jahrzehnt der Gegenstand lebhafter wissenschaftlicher und didaktischer Untersuchungen war.“⁶⁸ Knapp begründet diese Einschätzung mit der Erweckung von Skepsis sowie mit Zweifeln oder Widerstand gegenüber dem Dargestellten und mit der kritisch-emanzipatorischen Stoßrichtung der Texte. Doch die von Dürrenmatt gewählte Grundstruktur, die unbestrittenermaßen dem traditionellen Detektivroman entlehnt ist, biete einen sinnvollen Ansatzpunkt für die Beschäftigung mit dem Roman. Über diesen Zugang hinaus entwickelt Knapp im fünften Kapitel Überlegungen zu Gastmann als *Partisan im Apparat*, zu ethischen Positionen und zur existenzialistischen Fragestellung. Zudem zeigt er Verbindungslinien zu *Der Verdacht* und *Das Versprechen* auf.

Was seit Mitte der 1980er Jahre an fachdidaktischen Publikationen folgt, baut auf dem Stand der Dürrenmatt-Forschung in dieser Zeit auf. Grundlegende literaturwissenschaftliche Unterschiede oder Paradigmenwechsel sind nicht erkennbar. Dennoch weisen die einzelnen Publikationen charakteristische Merkmale und Schwerpunkte auf.

Reiner Poppe entwickelt ein Konzept, das klar strukturierte Unterrichtsreihen mit detaillierten Lernzielen vorsieht, was charakteristisch für die Phase der Lernzielorientierung in den 1980er Jahren ist.⁶⁹ In eine ähnliche Richtung, allerdings mit weit geringerer Gewichtung der Unterrichtsziele, geht Seifert 1988. Ebenfalls lernzielorientiert und mit minutiösen Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung sind die Stundenblätter von Matthias Frietsch und Joachim

⁶⁶ Gerhard P. Knapp 1983.

⁶⁷ Gerhard P. Knapp 1983, S. 28. Bodensieck zieht als Vergleichstexte Jerry-Cotton-Romane heran.

⁶⁸ ebd.

⁶⁹ Poppe 1985.

Kriebel,⁷⁰ die einen Vergleich des Detektivromans aus dem Jahre 1952 mit einer Erzählung des 19. Jahrhunderts nicht nur als Möglichkeit erwähnen, sondern mit nicht weniger als 35 Arbeitsblättern konkret demonstrieren.

Es dürften vor allem verkaufsstrategische Gründe sein, die 1997 den Klett Verlag dazu bewegen haben, eine Interpretation gleich zu vier Schulklassikern von Dürrenmatt herauszugeben.⁷¹ Erwähnenswerte Eigenschaften dieses Lektüreschlüssels sind neben den vier umfangreichen Einzeldeutungen die Berücksichtigung von poetologischen Aspekten und nachvollziehbar begründete Ausführungen zu Dürrenmatts Quellen und zu den Autorinnen und Autoren der Weltliteratur, die den Schweizer beeinflusst haben.

Daneben gibt es in neuester Zeit Versuche, die Dominanz des Krimi-Erstlings von Dürrenmatt kritisch zu bewerten und die Texte der 1950er Jahre durch zeitgenössischere zu ersetzen. So resümiert Reinhard Wilczek in einem Aufsatz, in dem er Kemelmans Rabbi Small als interkulturelle Alternative zu Dürrenmatts Bärlach-Romanen empfiehlt:

Mittlerweile haben mit diesen beiden Romanen schon mehrere Schülergenerationen Bekanntschaft geschlossen; die Geschichten um den siechen Kommissär Bärlach sind ein wenig in die Jahre gekommen. In die Jahre gekommen sind auch einige der entsprechenden Interpretations- und Unterrichtshilfen, die zu den beiden Detektivromanen erschienen sind; sie rekapitulieren oftmals nur die schon hinlänglich bekannten philologischen und didaktischen Modelle der Vergangenheit. Ihre Implementation in das literarische Bewusstsein der gegenwärtigen Schülergeneration ist mit zunehmenden Akzeptanzproblemen verbunden. Eine Erweiterung des Œuvres Detektivroman im schulischen Bereich scheint daher längst überfällig zu sein.⁷²

Der Verfasser verweist in diesem Zusammenhang auf Versuche, die es gegeben habe, die „Vormachtstellung“ der beiden Dürrenmatt-Klassiker zu relativieren. Diesen Bemühungen sei bislang durchschlagender Erfolg versagt geblieben. Die außergewöhnlich lange Schulkarriere kann durch empirisch erhobene Daten bestätigt werden: Eine Untersuchung zu Ganzschriften auf den Jahrgangsstufen 9 und 10 des Gymnasiums zeigt die frühen Kriminalromane Dürrenmatts auf den Spitzenplätzen.⁷³ Der Krimiklassiker wird bis in die Gegenwart in fachdidaktischen und gymnasialpädagogischen Zeitschriften empfohlen.⁷⁴ Eine andere Form der

⁷⁰ Frietsch, Kriebel 1996. Der Vergleichstext ist Theodor Fontanes *Unterm Birnbaum*.

⁷¹ Pasche 1997. Fast gleichzeitig bringt der Reclam Verlag ein Autorenbuch heraus: Große 1998. Daneben gibt es weiterhin kleinere Beiträge mit Bezügen zur Gegenwartsliteratur, s. dazu Drebes 1999.

⁷² Wilczek 2001, S. 46. Vor dem Hintergrund seiner Kampagne gegen Werke, die „in die Jahre gekommen“ seien, überrascht es, dass Reinhard Wilczek an erster Stelle ein Werk aus dem Jahre 1964 empfiehlt: Harry Kemelman: Am Freitag schlief der Rabbi lang.

⁷³ Lange 1998, S. 8f., zit. n. Wilczek 2001.

⁷⁴ Keymer 2005, S. 58ff. Es ist eine Liste mit 30 empfehlenswerten Krimis für die Klassenlektüre oder Referate von Schülerinnen und Schülern.

Aufrechterhaltung einer dominanten Stellung im Unterricht sind neben derartigen Umfragen Erfahrungsberichte, zum Beispiel ein Vergleich der Arbeit mit dem Roman und dem Film in zwei Klassen.⁷⁵

Sieht man einmal von den zahlreichen Angeboten ab, die nach dem Lektüreschlüssel von Pasche im Internet aufgeschaltet worden sind, so sind zwei Monographien mit einem methodischen Schwerpunkt zu erwähnen. Die Unterrichtskonzepte von Rolf Esser⁷⁶ sowie Martin Kottkamp und Astrid Staude⁷⁷ sind insofern ähnlich, als sie eine Fülle an Arbeitsmaterialien für die gymnasiale Mittelstufe zusammenstellen. Dabei kommt in beiden Fällen den Visualisierungen ein hoher Stellenwert zu. Insbesondere bei Esser ist die Eigenheit, Übersichten und Lernaufgaben mit Grafiken zu unterstreichen, dominierendes Merkmal.

Ein Aufsatz von Melanie Wigbers zeigt, dass neben diesen unterrichtspraktischen Publikationen bis in die neueste Zeit auch Beiträge mit einem literaturwissenschaftlichen Verständnis der Literaturdidaktik entstehen und die Dürrenmatt-Klassiker gleichsam in einen Dialog mit aktuellen Krimis treten lassen.⁷⁸ Wenn sie zu Beginn festhält, der Kriminalroman habe an Prestige gewonnen und das Krimi-Genre werde nicht mehr pauschal der Trivialliteratur zugeordnet, so markiert sie damit das aktuelle Verständnis von Geschichten über Verbrechen. Das war in der Literaturdidaktik bis in die 1970er Jahre keine Selbstverständlichkeit.⁷⁹

Melanie Wigbers' Arbeit ist ein Vergleich mit dem Roman *Selbs Justiz* (1987) vom Autorenduo Bernhard Schlink und Walter Popp. Dieser Vergleich fördert Gemeinsamkeiten zutage: die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, die Manipulation von anderen (Täter-)Figuren, die Schach-Metaphorik und die Problematisierung des Ermittlers, der selber mordet beziehungsweise morden lässt. „Wie lassen sich Kriminalromane lesen, in denen Rollen und Fronten nicht mehr klar sind, moralische Zuordnungen schwierig werden, in denen die Spielregeln des Rätselkrimis nicht mehr zuverlässig gelten?“⁸⁰ Daneben betont sie auch Unterschiede: Flächigkeit bei Dürrenmatt versus genauere psychologische Zeichnung bei Schlink und Popp, die Komplexität des Personennetzes sowie die Frage, ob Figuren ihre Beziehungen thematisieren oder nicht. Im jüngeren Roman ist dieses Merkmal in hohem

⁷⁵ Dallwitz 1992. Interessant an diesem Aufsatz ist die Gegenüberstellung der Beobachtungen zur Arbeit mit erzählanalytischen Schwerpunkten in der einen und filmanalytischen Begriffen in der anderen Klasse.

⁷⁶ Esser 2000.

⁷⁷ Kottkamp, Staude 2004.

⁷⁸ Wigbers 2004.

⁷⁹ Waldmann 1973.

⁸⁰ Wigbers 2004, S. 25.

Maße gegeben. Die Unterschiede ändern jedoch laut Melanie Wigbers nichts daran, dass der Dürrenmatt-Roman jungen Lesenden auch heute eine Analyseleistung abverlangt.

4.1.5 Die institutionelle Seite der fachdidaktischen Rezeption von *Der Richter und sein Henker*

Der Roman ist nach wie vor in Lektüreplänen der gymnasialen Mittelstufe fest verankert. Der funktionierende Markt der Lesehilfen, Lektüreschlüssel und Unterrichtshilfen wäre ohne diese amtliche Unterstützung nicht erklärbar. Es bedarf deshalb keiner Einzelbelege in Lehr- und Bildungsplänen der Gegenwart, zumal in den Kapiteln zur fachdidaktischen Rezeption bereits Elemente der bildungspolitischen Seite erwähnt worden sind. Was dort ausgeführt wird, soll in diesem Kapitel mit bereits etwas älteren Beispielen aus Deutschland vertieft werden.

Neben dem frühen Hinweis des Rowohlt Verlages von 1958⁸¹ findet man bei Günter Graf den konkreten Bezug zu Lehrplanvorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1963.⁸² Die Empfehlung in diesem Bundesland ist auch 1978 noch enthalten,⁸³ und zwar wird der Roman in ein großes Unterrichtsprojekt eingebettet. Im Zentrum steht das Ziel, Texte bezüglich verschiedener Funktionen zu unterscheiden. Der thematische Schwerpunkt lautet *Strafen als soziales Problem*. Die Romanlektüre steht an sechster Stelle nach der Beschäftigung mit Gesetzestexten, dem Besuch einer Gerichtsverhandlung und Grundsätzen zu den Rollen der Akteure in einem Gerichtssaal, einer Filmbetrachtung, der Analyse von Äußerungen von Strafgefangenen sowie der Stellungnahme zum Thema Jugendkriminalität in Medien. Als Ergänzung wird vorgeschlagen, *Die Judenbuche* oder einen „durchschnittlichen Kriminalroman“⁸⁴ zu lesen. Ähnliche Empfehlungen gibt es in Baden-Württemberg 1981⁸⁵ und Mitte der 1990er Jahre,⁸⁶ was vor dem Hintergrund der Veränderungen der späten 1980er Jahre

⁸¹ Siehe dazu Kap. 4.1.1.

⁸² Graf 1967, S. 90: „Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule, Deutsch, Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums von NRW, Heft 8. Düsseldorf 1963 (Empfohlene Literatur für die Untersekunda).“

⁸³ Chalup et al. 1978, S. 142-145.

⁸⁴ Chalup et al. 1978, S. 144.

⁸⁵ Vorläufige Lehrpläne für die Gymnasien 1981, S. 37. Das Lektüreverzeichnis, das die Grundlage für verbindliche Ganzschriften bildet, enthält auch *Der Verdacht*.

⁸⁶ Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.) 1994. Das umfangreiche Lektüreverzeichnis ist dort auf den S. 818-829 abgedruckt.

nicht selbstverständlich ist. Weitere Einzelbelege findet man 1984 auch in Rheinland-Pfalz⁸⁷ und 1993 in Niedersachsen.⁸⁸

4.1.6 Die Erfolgsstory des Romans aus unterrichtspraktischer und wertungstheoretischer Sicht

Bei einem Buch, das sich seit über einem halben Jahrhundert in Verlagsprogrammen hält, stellt sich die Frage nach den Gründen des anhaltenden Erfolgs. Überblickt man die fachdidaktische Rezeption, so dürften vier Gründe im Zusammenspiel entscheidend sein:

a) *Der Richter und sein Henker* ist eine spannende, vom Umfang her für den Unterricht geeignete Kriminalgeschichte. Die Ermittlungen des schwer kranken Kommissärs Bärlach zum Mord an einem Polizeileutnant, der der fähigste Untergebene war, nehmen im Verlauf der Romanhandlung überraschende Wendungen. Die Geheimnisse um dieses Verbrechen werden erst ganz am Schluss – wenn auch für den gewieften Leser nicht ganz überraschend – gelüftet. Mit dem Mord am Anfang und der Auflösung des Krimi-Rätsels am Schluss hält sich Dürrenmatt an Muster des Genres. Er spekuliert damit auf die Akzeptanz bei einem breiteren Publikum. Damit erfüllt der Roman die Erwartung nach Exemplarität für den Literaturunterricht, weil *Der Richter und sein Henker* in Bezug auf das Kriterium der erzähltechnischen Gestaltung überzeugt.⁸⁹

Der Erfolg wird nachvollziehbar, wenn man sich die Veröffentlichung und die frühe Distribution in Erinnerung ruft. Der Krimi erscheint zwischen Mitte Dezember 1950 und Ende März 1951 als Fortsetzungsroman in der Zeitschrift *Der Schweizerische Beobachter*, mit 387 000 Exemplaren damals immerhin das auflagenstärkste Publikationsorgan der Schweiz.⁹⁰ Ohne diese Plattform wäre der Roman kaum derart rasch in der Schweiz und kurze Zeit später im gesamten deutschen Sprachraum bekannt geworden, was wiederum den Weg für Übersetzungen in alle Weltsprachen ebnete. Dasselbe gilt für den zweiten Bärlach-Roman *Der Verdacht*, ebenfalls eine Fortsetzungsgeschichte im *Beobachter*. Dies hat auch grundlegende Veränderungen für die Dürrenmatts zur Folge: Betrachtet man die Entstehungsbedingungen,

⁸⁷ Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hg.) 1984, S. 77.

⁸⁸ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 1993, S. 35 u. 75. Diese amtliche Publikation ist im Schroedel Schulbuchverlag erschienen.

⁸⁹ Pfäfflin 2007, Kap. 4.

⁹⁰ Pasche 1997, S. 6. Zu den Entstehungsbedingungen siehe auch: Knapp 1980, S. 28f.

so fällt die prekäre finanzielle Lage auf, in der das Ehepaar Dürrenmatt noch Ende 1950 steckt. Dazu bildet nun der Wohlstand, der sich mit den beiden Kriminalromanen allmählich herausbildet, einen deutlichen Kontrast. Ein Grund dafür dürfte sein, dass seit Mitte der 1950er Jahre Taschenbuchausgaben in den Handel kommen; das ist ein wirtschaftlicher Umstand, der die Rezeption in Schulen stark beeinflusst.

b) Den kommerziellen Erfolg nur mit der Bemerkung erklären zu wollen, der Roman weise Merkmale der angelsächsischen Krimi-Tradition auf, greift zu kurz. Dürrenmatt spielt mit gattungsspezifischen Mustern. Dadurch erreicht der Text eine Qualität, die weit über Rätselgeschichten hinausreicht. Augenfällig ist das Groteske, erkennbar bereits in der Anfangsszene, wo ein dilettantischer Dorfpolizist den ermordeten Polizeileutnant Schmied findet und beinahe alle Spuren verwischt. Etwas später gipfelt die Beerdigungsszene bei sintflutartigem Regen im bizarren Auftritt der beiden betrunkenen Diener Gastmanns. Das Unheimliche der Situation vermischt sich mit Komik an einer Stelle, wo der Krimileser sie kaum vermuten würde. Ähnliches gilt für die Auflösung des Falles im zweitletzten Kapitel, wo Kommissär Bärlach Tschanz beim üppigen Nachtessen mit den wahren Zusammenhängen konfrontiert. Neben dem Grotesken, der Situationskomik und den gesellschaftskritischen Seitenhieben sind philosophische Probleme zentral. Es gilt hier die Auseinandersetzung mit dem Nihilismus zu erwähnen. Wichtig ist ebenfalls die Bedeutung des Zufalls. Bezogen auf Kriterien für die Auswahl von Literatur wird deutlich, dass Dürrenmatt genau an den Stellen, wo er die Detektivstory gedanklich und konzeptionell überwindet, Themen behandelt, die eine Auseinandersetzung mit Wertfragen ermöglichen. Diese Eigenheit ist seit den ersten fachdidaktischen Beiträgen der 1960er Jahre ein fester Bestandteil der Dürrenmatt-Forschungsgeschichte. Dieses Merkmal ist ebenfalls als programmatischer Grundsatz des Autors in einer vielzitierten Stelle der 1953/54 entstandenen *Theaterprobleme* festgehalten:

Wie besteht der Künstler in einer Welt der Bildung, der Alphabeten? Eine Frage, die mich bedrückt, auf die ich noch keine Antwort weiß. Vielleicht am besten, indem er Kriminalromane schreibt, Kunst da tut, wo sie niemand vermutet. Die Literatur muß so leicht werden, daß sie auf der Waage der heutigen Literaturkritik nichts mehr wiegt: Nur so wird sie wieder gewichtig.⁹¹

In diesem Sinne kann *leicht* auch bedeuten, dass ein Kunstwerk leicht zugänglich sein soll, womit Dürrenmatt wohl unbeabsichtigt ein literaturdidaktisches Anliegen formuliert.

⁹¹ Dürrenmatt: 1980, S. 71f.

c) Der Roman gelangt wenige Jahre nach der Erstausgabe aus Gründen, die in den Kapiteln zur fachdidaktischen Rezeption dargestellt worden sind, in den schulischen Lektürekanon. Die Etablierung auf der gymnasialen Mittel- und Oberstufe – verstärkt durch unterrichtsspezifische Sekundärliteratur und Lektüreschlüssel sowie die Aufnahme in amtliche Lektürelisten – dürfte wesentlich dazu beitragen, dass immer wieder Neuauflagen erscheinen. Es gibt somit eine Wechselseitigkeit von literaturdidaktischem Markt und amtlichen Vorgaben auf der einen und den Verlagsprogrammen auf der anderen Seite.

d) *Der Richter und sein Henker* wird 1957 für das westdeutsche Fernsehen verfilmt. 1975 entsteht unter Regisseur Maximilian Schell eine zweite filmische Adaptation, die allerdings wegen Auseinandersetzungen mit den amerikanischen Produzenten erst 1979 in deutsche Kinos gelangt.⁹² 1985 bringt der Berner Zytglogge Verlag den *Comic auf der Grundlage des Romans* (Untertitel) heraus.⁹³ Dieser erreicht zwar kein Massenpublikum wie die Verfilmungen, doch er stellt eine weitere Übertragung in ein anderes Medium dar. Mit dem „Film zum Buch“ beziehungsweise dem „Comic zum Buch“ bleibt die Erinnerung an den Roman aus der Zeit der beginnenden Hochkonjunktur der 1950er Jahre bis ins 21. Jahrhundert erhalten. Die Konfrontation mit einer Figur wie Gastmann, der das schrankenlose Ego des weltwirtschaftlichen Aufbruchs nach dem Zweiten Weltkrieg verkörpert, ist nach wie vor eine interpretatorische Herausforderung. Aktuelle Rahmenbedingungen wie beschränkte globale Ressourcen, Strukturwandel in der Wirtschaft, scheinbar grenzenloser Individualismus und gesellschaftliche Entfremdung fördern das Verständnis für die Kritik, die in *Der Richter und sein Henker* erkennbar ist.

Es sind somit vier unterschiedliche Aspekte relevant. Zum Teil ist der Grund für die lange Schulkarriere in formalen und thematischen Textmerkmalen zu sehen. Weiter müssen Bedingungen der Distribution berücksichtigt werden. Lehrpläne und Lektürelisten wirkten und wirken immer noch erwiesenermaßen an der Kanonisierung mit. Schließlich spielen Umsetzungen in andere Medien, d.h. künstlerische Auseinandersetzungen mit dem Plot, eine Rolle. Die verschiedenen Ansätze machen eines deutlich: Das Phänomen des Erfolges als Schullektüre kann nicht monokausal erklärt werden.

⁹² Zu den filmischen Adaptationen siehe Pasche 1997, S. 55-62.

⁹³ Dürrenmatt 1985a.

4.2 Friedrich Dürrenmatt: Der Verdacht (1953)

Die Bärlach-Fortsetzung dürfte – ähnlich wie *Der Richter und sein Henker* – zu einem beträchtlichen Teil aus finanziellen Erwägungen heraus entstanden sein, auch wenn frühe Lektüreschlüssel bei der Situierung des Romans die Weiterentwicklung der Tradition der literarischen Kriminalgeschichte seit Schiller betonen.⁹⁴ Doch die beschränkten finanziellen Möglichkeiten erachtet bereits Hans Bänziger 1960 als erwähnenswert.⁹⁵ Bis heute wird die prekäre persönliche Lage Dürrenmatts zu Beginn der 1950er Jahre in Lektüreschlüsseln und Unterrichtshilfen⁹⁶ hervorgehoben. Der Einblick in pekuniäre Engpässe der Familie Dürrenmatt ist mehr als ein persönlicher Gründungsmythos, der den dunklen Kontrast zur bald beginnenden weltliterarischen Karriere abgibt. Die zweite Auftragsarbeit nach dem für die *Beobachter*-Herausgeber offenbar befriedigenden Erfolg lädt nämlich dazu ein, Kompositionsweise und Handlungsführung anzugreifen – was in der Literaturwissenschaft immer wieder getan wird.⁹⁷

Den kritischen Stimmen aus den Reihen der Germanistik stelle ich in Kapitel 4.2.5, das sich mit unterrichtspraktischen Aspekten sowie Fragen der literarischen Wertung befasst, Qualitäten des Texts entgegen. Die Rekonstruktion der fachdidaktischen Rezeptionsgeschichte ist bei denjenigen Publikationen, die bereits im Rahmen der Studie zu *Der Richter und sein Henker* einbezogen worden sind, etwas knapper. Aus diesem Grund ist das Kapitel 4.2.5, das den Text aus wertungstheoretischer und unterrichtspraktischer Sicht betrachtet, umfangreicher als das entsprechende zum Vorgänger-Roman.

4.2.1 Neuerscheinung

Wohl ermutigt durch die Erfahrungen mit *Der Richter und sein Henker*, bringt *Der Schweizerische Beobachter* den Krimi zwischen dem 15. September 1951 und dem 29. Februar 1952 als Fortsetzungsroman heraus, dem Erscheinungsrhythmus der Zeitschrift folgend im Zweiwochentakt. Dürrenmatt entwickelt die Geschichte laufend weiter. Klöhr bezeichnet

⁹⁴ Neis [1972], S. 9f.; Schüler 1975, S. 9.

⁹⁵ Bänziger 1960, S. 155.

⁹⁶ Pasche 1997, S. 6, spricht von einer katastrophalen finanziellen Situation. Auch die neueste Interpretationshilfe erwähnt dieses Detail: Klöhr 2007, S. 5-8.

⁹⁷ Knapp 1980, S. 33f., legt Mängel in der Konstruktion offen und bezieht andere Interpretationen ein, die den Roman als eher missglückte Detektivgeschichte einstufen.

dieses Verfahren als „work in progress“.⁹⁸ Er erfasst damit das künstlerische Verfahren treffend, zumal der Begriff die offene Struktur und politische sowie philosophische Exkurse⁹⁹ mindestens teilweise erklären kann.

In Buchform erscheint der Text im Benziger Verlag, bevor die Taschenbuch-Ausgabe aus dem Hause Rowohlt folgt. Allerdings dauert es diesmal signifikant länger: Verstreichen zwischen der Erstausgabe und dem Paperback beim ersten Bärlach-Krimi drei Jahre, so dauert es nun acht Jahre. Zwar profitiert Dürrenmatt von der wachsenden Popularität.¹⁰⁰ Zudem wird die gebundene Ausgabe 1959 zum zweiten Mal aufgelegt, und wiederum gibt es bereits früh Übersetzungen in mehrere Sprachen. Trotzdem: Der Schritt hin zum Dauerseller erfolgt nicht nur zu einem späteren Zeitpunkt, auch die Verbreitung des Romans ist bis heute in einem kleineren Rahmen geblieben.

Bevor die didaktische Rezeptionsgeschichte betrachtet wird, sei der Gang der Handlung in Erinnerung gerufen.

Spätherbst 1947: Der rekonvaleszente Kommissär Bärlach ist im Spital, wo er in einer Ausgabe des *Life*-Magazins eine Fotografie des KZ-Arzt Nehle sieht, der im Lager Stutthof Häftlinge operiert hat, ohne sie zu narkotisieren. Bärlachs Arzt glaubt, den Studienkollegen Emmenberger zu erkennen. Dieser sei jedoch während des Zweiten Weltkriegs in Südamerika gewesen, zudem habe der Naziverbrecher Nehle kurz nach dem Krieg Suizid begangen. Bärlach will herausfinden, ob sein Verdacht zutrifft, dass Nehle und Emmenberger in Wirklichkeit ein und dieselbe Person sind. Der nächtliche Besuch des riesenhaften Juden Gulliver, der das Konzentrationslager überlebt hat und nun nach seinen eigenen Regeln Jagd auf Kriegsverbrecher macht, zeigt den Holocaust aus der Perspektive eines ins Mythische überhöhten Opfers, das zufälligerweise die Hölle überstanden hat. Bärlach gelangt bald zur Überzeugung, dass Emmenberger der Verbrecher ist. Er muss unter seiner wahren Identität nach Kriegsende in die Schweiz zurückgekehrt sein und führt jetzt die noble Privatklinik Sonnenstein, wo er ähnlich grausame Operationen vornimmt wie im Konzentrationslager. Bärlach lässt diese Hypothese im *Apfelschuß* abdrucken, einer Zeitschrift, die vom kauzigen Journalisten Fortschig herausgegeben wird – was dieser später mit dem Leben bezahlt. Bärlach lässt sich in den Sonnenstein einweisen. Dort ist er nach kurzer Zeit dem Kriegsverbrecher ausgeliefert, der

⁹⁸ Klöhr 2007, S. 8.

⁹⁹ Die Auseinandersetzung mit dem Faschismus geht weit über die Zeit hinaus, in der dieses Werk entsteht. Noch 1981 reflektiert Dürrenmatt in den *Stoffen* Merkmale des Faschismus sowie des Kommunismus als Religionen, s. dazu Dürrenmatt 1981, S. 211-219.

¹⁰⁰ Bänziger 1960, S. 155f.

die Strategie des alten Polizisten durchschaut hat. Emmenberger stellt dem Kommissär den Tod mittels einer Operation in Aussicht. Erst das Auftauchen Gullivers als Retter in höchster Not bringt das gewaltsame Ende Emmenbergers und die Befreiung Bärlachs.

4.2.2 Fachdidaktische Erstrezeption

Ähnlich wie *Der Richter und sein Henker* löst auch *Der Verdacht* zunächst keine Reaktion in fachdidaktischen Periodika aus. Das gilt sowohl für den Fortsetzungsroman im *Beobachter* als auch für die Buchfassung. Die erste literaturdidaktische Auseinandersetzung stammt von Günter Waldmann, der bereits den ersten unterrichtsrelevanten Beitrag zu *Der Richter und sein Henker* vorgelegt hat. Wie in Kapitel 4.1.2 ausgeführt, liegt der Hauptakzent des Essays nicht auf methodischen Fragen, sondern auf literaturwissenschaftlichen Themen und moralischen Problemen. Zentral ist in den Krimis gemäß Waldmann, dass die Möglichkeiten eingeschränkt sind, das durch Menschen bedingte Geschehen wegen seiner Kontingenz überhaupt zu durchschauen.¹⁰¹ Dies zeige sich darin, wie die Lösung des Falles vonstattengeht: Bärlachs Verdacht ist richtig, er gelangt zwar unmittelbar an den Täter heran, doch um ihn zu überführen, fehlt ihm bis fast zum Schluss die nötige Unterstützung. Die folgenden Worte Gullivers decken die Fragwürdigkeit des Ermittlers auf. Unter der Hand wird die berühmte Passage zur Abrechnung mit einem Genre – Dürrenmatt wird diesen Ansatz in *Das Versprechen* konsequent zu Ende denken.

Man kann heute nicht mehr das Böse allein bekämpfen, wie die Ritter einst allein gegen irgendeinen Drachen ins Feld zogen. Die Zeiten sind vorüber, wo es genügt, etwas scharfsinnig zu sein, um die Verbrecher, mit denen wir es heute zu tun haben, zu stellen. Du Narr von einem Detektiv; die Zeit selbst hat dich ad absurdum geführt!¹⁰²

Mit Gullivers Worten werden vor den Augen des Lesers ganz disparate Bilder und Konzepte aktiviert. Sie enthalten Versatzstücke aus Volksmärchen, aus der Sagen- und Legendentradition, die im Kontext eines mittelalterlichen Normen- und Wertesystems zu sehen sind. Weiter taucht der klassische Ermittler des 19. Jahrhunderts auf, der die Fälle löst, indem er sie rational durchdringt. In scharfem Kontrast dazu stehen die Kriegsverbrechen in gigantischen

¹⁰¹ Waldmann 1961, S. 378. Diese Verortung der *conditio humana* wird in Kapitel 4.1.2 bereits erwähnt, im Zusammenhang mit dem Roman um einen monströsen Kriegsverbrecher gilt sie unvermindert.

¹⁰² Dürrenmatt 1978, S. 260. Zu dieser Stelle s. auch Waldmann 1961, S. 379.

Dimensionen. Die Absage an die Logik des herkömmlichen Kriminalromans, die in der spöttischen Anrede „Du Narr“ ins Clowneske kippt, ist evident. Es entbehrt nicht einer für Dürrenmatt typischen Ironie, dass ausgerechnet eine märchenhafte und geheimnisumwitterte Gestalt zum Sprachrohr der eigenen Gedanken wird. Überblickt man die knappen Ausführungen, so sollte primär die Zielsetzung des Aufsatzes hervorgehoben werden: es geht Waldmann um eine Gesamtinterpretation der drei Kriminalromane. Er versucht, dem Deutschlehrer eine nachvollziehbare und für den Unterricht brauchbare Deutung zu präsentieren.

Auch Heinrich Bodensiecks Analyse geht, wie bereits in Kapitel 4.1.2 festgestellt worden ist, auf alle drei Detektivgeschichten ein. Als ein auffälliges Merkmal sieht er die Gespräche, die Bärlach mit den Verbrechern führt.¹⁰³ Bodensieck listet Vorbehalte gegen die Konstruktion der Geschichte aus den Reihen der Literaturkritik auf, doch widerspricht er insofern, als er Dürrenmatts Strategie, in den Kriminalgeschichten bestimmte Thesen aufzustellen und zu diskutieren, positiv bewertet. Mit seiner Einschätzung versucht er den nicht spärlichen Unmutsäußerungen bezüglich Handlungsführung zu begegnen. In Bezug auf die Figurendarstellung ist relevant, dass Emmenberger/Nehle das absolut Böse repräsentiert. Dieser Zug des Bösewichts erscheint im vorliegenden Werk gemäß Bodensieck radikalisiert.¹⁰⁴ In den Worten Gullivers über die Unmöglichkeit des Individuums, die Welt alleine retten zu können, sieht Bodensieck Bärlachs Gedanken wiederaufgenommen und damit ein Bekenntnis Dürrenmatts formuliert:

Wir können als einzelne die Welt nicht retten, das wäre eine ebenso hoffnungslose Arbeit wie die des armen Sisyphos; sie ist nicht in unsere Hand gelegt, auch nicht in die Hand eines Mächtigen oder eines Volkes oder in die des Teufels, der doch am mächtigsten ist, sondern in Gottes Hand, der seine Entscheide allein fällt. [...] So sollen wir die Welt nicht zu retten versuchen, sondern zu bestehen, das einzige wahrhafte Abenteuer, das uns in dieser späten Zeit noch bleibt.¹⁰⁵

Von derartigen Passagen aus, die reflektierender Natur sind und die essayistisch wirken, ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit verschiedenen Konzepten von Welt möglich. Die didaktischen Schlüsse aus diesem Aspekt entwickelt Bodensieck differenzierter und genauer in Bezug auf *Der Richter und sein Henker*.

¹⁰³ Bodensieck 1963, S. 385. *Der Verdacht* wird ein Jahr später im *Romanführer* behandelt, s. dazu Beer (Hg.) 1964, S. 76.

¹⁰⁴ Bodensieck 1963, S. 390.

¹⁰⁵ Dürrenmatt 1978, S. 264; s. dazu auch Bodensieck 1963, S. 391.

An Günter Biens Vorbehalte gegen beide Bärlach-Romane und seine Kritik an der Realisierung des Krimi-Plots sei an dieser Stelle erinnert, weil man da wahrscheinlich das erste Beispiel einer kritischen Würdigung aus literaturdidaktischer Sicht vor sich hat. Er vertritt ergänzend dazu die Forderung, Texte zu wählen, die sich auf die Gegenwart von Schülern beziehen. Das ist eine Forderung, die mit dem größer werdenden zeitlichen Abstand immer dezidiierter gestellt wird, nicht nur aus der Perspektive der Literaturdidaktik, sondern auch aus den Reihen der Schülerinnen und Schüler. Der Stellenwert in Gudrun Uhligs Materialkompilation ist in Kapitel 4.1.3 betrachtet worden, ebenso Günter Waldmanns Monographie, die dessen kritische Wende¹⁰⁶ dokumentiert. Deshalb ist es vertretbar, die Aufmerksamkeit auf Lektüreschlüssel zu richten, von denen es weniger gibt als zum ersten Bärlach-Roman.

4.2.3 Erweiterte fachdidaktische Rezeption seit den frühen 1970er Jahren

Der erste Lektüreschlüssel von Edgar Neis¹⁰⁷ zeigt die bei mehreren Publikationen zur Anwendung gelangende editorische Entscheidung, den *Verdacht* mit anderen Dürrenmatt-Texten zu kombinieren – nicht nur mit *Der Richter und sein Henker*, was sachlich nahe liegend ist.

4.2.3.1 Neis und *Der Verdacht*

Die philologischen Unzulänglichkeiten der Neis'schen Interpretationshilfe brauche ich hier nicht zu wiederholen. Doch dass er zum *Verdacht* eine Nacherzählung des Inhalts einfügt, bei der nicht immer erkennbar ist, was zusammenfassende Darstellung und was wörtliches Zitat ist, scheint mir erwähnenswert.¹⁰⁸ Eine Stärke des Bändchens liegt hingegen in einer Auseinandersetzung mit der Kritik, *Der Verdacht* enthalte zahlreiche Ungereimtheiten und Unwahrscheinlichkeiten. Neis stellt einige Fehler zusammen, und der Leser mag über die Fülle der Sinnwidrigkeiten in diesem populären Krimi staunen.¹⁰⁹ Doch Neis sieht den Text

¹⁰⁶ Uhlig 1969; Waldmann 1973.

¹⁰⁷ Neis [1972], siehe dazu auch Kapitel 4.3.4.1.

¹⁰⁸ Neis [1972], S. 36-56.

¹⁰⁹ Neis [1972], S. 57f., so unter anderem bei Bien 1968.

insgesamt als kriminalistischen Spaß, ohne Gesamtplan ins Blaue hinaus geschrieben;¹¹⁰ Dürrenmatt habe sich beim Schreiben köstlich amüsiert. Dass dieses Amusement zu Lasten der Erzähllogik geht, verdeutlichen die Zusammenstellung von Neis und die zitierten kritischen Stimmen. Die Lektürehilfe aus dem Beyer Verlag hat mehrere Neuauflagen mit Überarbeitungen erfahren. Das ist sicher der Hauptgrund, weshalb der ursprünglich von Edgar Neis verfasste Beitrag bis heute in Buchhandlungen oder neuerdings im Internet als kostenpflichtiger Download erhältlich ist.¹¹¹

Bei der fachdidaktischen Erstrezeption in den 1960er Jahren zeigt sich nicht nur – wie bereits angetönt – das Muster, die Bärlach-Romane und *Das Versprechen* in denselben Publikationen nacheinander zu behandeln, sondern auch das Prinzip, mit einer vergleichenden Fragestellung an Dürrenmatts Detektivromane heranzugehen. Dabei wird oft eine Veränderung der Sicht auf das Böse und den Kampf nachgezeichnet. Entwicklungslinien werden entworfen und begründet.¹¹² Dies gilt nach den frühen Arbeiten ebenfalls für Überblicksdarstellungen¹¹³ und für Lektüreschlüssel mit der Besonderheit, einen Kriminalroman neben einen Dramentext zu stellen.¹¹⁴

4.2.3.2 Andere Ansätze

Der Interpretationsband von Thomas Berger von 1990 hat neben dem *Verdacht* auch *Die Panne* zum Gegenstand.¹¹⁵ Zwar geht Berger von den „Kriminalstories bei Dürrenmatt“ aus,¹¹⁶ doch bietet seine Arbeit primär eine genaue, die Forschung bis Ende der 1980er Jahre berücksichtigende Analyse und Deutung. Herausragend sind sicher die von Berger erklärten Nachkriegsakzente,¹¹⁷ die er mit einem größeren zeitlichen Abstand interpretiert. Der Autor

¹¹⁰ Er beruft sich dabei auf Elisabeth Brock-Sulzer.

¹¹¹ Der aktuelle Band aus der Reihe *Königs Erläuterungen und Materialien* von Bernd Matzkowski aus dem Jahre 2005 konzentriert sich ausschließlich auf den *Verdacht*. Dagegen enthält die von Reinhard Kästler verfasste Download-Version Deutungen zu *Der Richter und sein Henker* und *Der Verdacht*: <http://www.school-scout.de/material/7250>, download 18.10.2010.

¹¹² Waldmann 1961; Bodensieck 1963; Bien 1968.

¹¹³ Bänziger 1960; Arnold 1969; Wieckenberg 1977; Große 1998.

¹¹⁴ Schüler 1974 befasst sich mit dem ersten Bärlach-Roman und dem Stück *Der Besuch der alten Dame*. Im Jahr darauf veröffentlicht derselbe Autor einen Lektüreschlüssel in der gleichen Reihe des Beyer Verlages. Daneben auch mit der gleichen Reihenummer (Analysen und Reflexionen, 16): Ecker 1985.

¹¹⁵ Berger 1990.

¹¹⁶ Berger 1990, S. 18-36.

¹¹⁷ Berger 1990, S. 62-65.

zählt den *Verdacht* zur „Bewältigungsliteratur“, in der historische Prozesse wie die physische Vernichtung der Juden, Sadismus in Konzentrationslagern oder der Hitler-Stalin-Pakt zu Chiffren einer Gesellschaftskritik werden. Es entstehe eine „ungewöhnliche Mischung von kriminalistischer Spannung und Zeitbezogenheit.“¹¹⁸

Berger leistet neben der fundierten zeitgeschichtlichen Einordnung auch einen Beitrag zur methodischen Idee, den Roman im Rahmen eines etwas polemischen Konzepts zu lesen, das in der Didaktik des Detektiv- und Kriminalromans gelegentlich als Analyseinstrument eingesetzt wird.¹¹⁹

Die *Zwanzig Regeln für das Schreiben von Detektivgeschichten* des Amerikaners Willard Huntington Wright, der seine Regeln unter dem Pseudonym S. S. Van Dine postuliert hat, bieten sich geradezu an als Analyseschema für Dürrenmatts Detektivstory. Die wichtigsten Forderungen seien an dieser Stelle rekapituliert:¹²⁰ Leser und Detektiv sollen gleichwertige Möglichkeiten der Problemanalyse haben, wobei Tricks und Täuschungen dem Leser erspart bleiben müssen; vielmehr wird der Täter durch logische, rationale Folgerungen eines Detektivs (der nicht der Täter sein darf) ermittelt. Es darf keine übernatürliche Mittel oder Erklärungen geben. Der Täter ist dem Leser eine vertraute Erscheinung, kein Berufsverbrecher, kein Mafioso, sondern jemand, der aus persönlichen Motiven handelt. Zudem darf es nur ein schwarzes Schaf geben. Schließlich fordert Wright, dass ein Verweilen bei Nebensächlichkeiten verboten ist, genauso wie abgedroschene Klischees. Als Morde kaschierte Selbstmorde und Liebesgeschichten sind laut diesem Krimi-Knigge tabu.

Berger wendet die Regeln Wrights auf den Roman an und kommt zum Schluss, Dürrenmatt bewege sich literarisch durchaus im Bezugssystem des Kriminalromans. Dazu gebe es Verbindungen zum Gruselinstrumentarium eines Edgar Wallace. Doch Dürrenmatt arbeite „inmitten dieses Bezugssystems mit Gestaltungsmitteln von artifizieller Kultur, psychologisch vertiefend, bei differenzierender Erzählhaltung und stilistischem Reiz.“¹²¹ In diametralem Gegensatz zu Deutungen, die in den Dialogen Längen sehen, zählt Berger Gespräche zwischen Edith Marlok und Bärlach beziehungsweise Emmenberger und Bärlach zu „Dürren-

¹¹⁸ Berger 1990, S. 65.

¹¹⁹ Siehe dazu Berger 1990, S. 66. Er verweist auf theoretische Literatur zur Detektivgeschichte, in der die Regeln von Willard Huntington Wright Berücksichtigung finden.

¹²⁰ Dazu Berger 1990, S. 67.

¹²¹ Berger 1990, S. 68.

matts literarischen Kabinettstücken“;¹²² eine Einschätzung, die die insgesamt positive Beurteilung des Romans im Lektüreschlüssel von Thomas Berger unterstreicht.

Aus literaturdidaktischer Sicht erwähnenswert ist die Idee, Bärlach gedanklich in eine Verbrechergeschichte der deutschen Bestseller-Autorin Ingrid Noll zu integrieren.¹²³ Klaus Drebes entwirft einen produktionsorientierten Unterrichtsvorschlag, bei dem Bärlach in das Geschehen von *Die Häupter meiner Lieben* eingreift.¹²⁴ Die Leitfrage ist, wie er ermitteln würde. Dieser Perspektivenwechsel erfordert das nachträgliche Zudecken der deutlich erkennbaren Spuren des Verbrechens, was eine komplexe Aufgabe ist und eine sehr genaue Vorgehensweise der Schülerinnen und Schüler erfordert.

4.2.3.3 Der Lektüreschlüssel von Friedhelm Klöhr

Dass zum *Verdacht* insgesamt weniger Literatur für die Hand des Schülers oder der Lehrkraft auf dem Markt ist als zu *Der Richter und sein Henker* oder zu *Das Versprechen*, zeigt ein Blick auf das aktuelle Angebot und kann anhand der entsprechenden Datensätze in der Deutschen Nationalbibliothek mit geringem Aufwand verifiziert werden. Vor diesem Hintergrund mag es überraschen, dass die Stark Verlagsgesellschaft 2007 eine Interpretation für Schülerinnen und Schüler präsentiert.¹²⁵ Allein diese Tatsache ist (fast 60 Jahre nach dem Erscheinen des Fortsetzungsromans) ein Beleg für den kanonischen Status, den Dürrenmatts Text auf der gymnasialen Mittelstufe bis in die Gegenwart genießt.

Auffallendes Merkmal der bislang jüngsten Publikation ist sicher, dass sie auf vollmundige Werbung auf dem Cover verzichtet, indem eine umfassende Klärung aller Fragen in Aussicht gestellt würde. Vielmehr diene die Interpretationshilfe – so der Text auf dem Buchrücken – dazu, die Lektüre des Kriminalromans zu erleichtern und das Textverständnis zu vertiefen. „Sie ermöglicht eine optimale Vorbereitung auf Unterricht und Klassenarbeiten.“ Die Grafiken und Bilder dienen tatsächlich der Vertiefung, besonders deutlich erkennbar bei den optischen Hilfen zur Personenkonstellation, zum Spannungsbogen der Story oder zur Art

¹²² ebd. Er bezieht dabei auch die kontroverse Diskussion um den literarischen Wert des Romans ein, s. dazu Berger 1990, S. 26. Ebenfalls positiv bewertet werden die Exkurse bei Pasche 1997, S. 15.

¹²³ Drebes 1999, S. 95f.

¹²⁴ Ingrid Noll: *Die Häupter meiner Lieben*. Zürich 1993.

¹²⁵ Klöhr 2007.

des Erzählens.¹²⁶ Klöhr geht auf umstrittene Fragen zum literarischen Wert ein. Dabei weist er zunächst die oft zitierte Kritik von Elisabeth Brock-Sulzer zurück, der Text sei eilig hingeschrieben und zu wenig romanhaft in der Ausdrucksform. Vielmehr zeige sich hier die dramatische Anlage Dürrenmatts.¹²⁷ Als Argument dient ihm die Gewichtung dieses letzten Merkmals als eine Stärke. Er beruft sich auf die Literaturkritik und auf die Tatsache, dass Dürrenmatt ein ausgesprochener Kenner der klassischen Kriminalliteratur war. Dass ihn die Regelmäßigkeit, mit der etwa Ermittler bei Friedrich Glauser zu Werke gehen, gestört haben dürfte, floss in die Gestaltung des *Verdachts* ein und wurde für *Das Versprechen* strukturbildend. Indem Dürrenmatt – so Klöhr weiter – zu Mitteln der Dramaturgie greift, schreibt er gegen Zwänge des Genremusters an. Dabei gewinnt er in der Sicht Klöhrs einiges: Herauslösung aus dem Umfeld des Trivialen, Einbezug sozialkritischer Themen und eine Komisierung des Genres.¹²⁸ Klöhr erwähnt zudem die Bedeutung des Films als Leitmedium des 20. Jahrhunderts für die Rezeption der Werke Dürrenmatts. Dabei ist bemerkenswert, dass *Der Verdacht* wahrscheinlich nie verfilmt wurde, obschon der Amerikaner Ted Danielewski 1959/1960 an einem Drehbuch arbeitete. Das Fehlen einer frühen Verfilmung könnte die etwas weniger ausgeprägte Popularität dieses Romans mindestens zum Teil erklären. Klöhr erwähnt abschließend einen Comic, der 1993 erschienen ist und der den Roman „im Stil der legendären Kafka-Comics von Robert Crumb“ in dämonisch-düstere Bilder übertrage.¹²⁹ Damit verweist er auf ein Element, das literarische Werke im öffentlichen Bewusstsein zu erhalten vermag: Die Übersetzung in ein anderes Zeichensystem.

4.2.4 Die institutionelle Seite der fachdidaktischen Rezeption von *Der Verdacht*

Bei der exemplarischen Analyse von deutschen Lehrplänen mit Lektüretipps zu Dürrenmatt-Texten, um die es in dieser Arbeit geht, fällt eine Lücke zwischen *Der Richter und sein Henker* und den Damentexten auf. Zwar erwähnen die Autorentteams auch den *Verdacht* bis in die jüngste Vergangenheit¹³⁰ und in aktuellen Stoffverzeichnissen,¹³¹ doch die Anzahl der

¹²⁶ Klöhr 2007, S. 23, 54 und 58.

¹²⁷ Klöhr 2007, S. 99.

¹²⁸ Klöhr 2007, S. 100. Die These der „Komisierung des Genres“ ist ein Zitat aus Pasche 1997; ein Referenztext, der rund ein Viertel der Fußnoten ausmacht.

¹²⁹ Klöhr 2007, S. 101. Gemeint ist die Veröffentlichung der Kernfächer Deutsch und Zeichnen am Städtischen Literaturgymnasium Bern-Neufeld.

¹³⁰ Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2002, S. 36. Hier wird der Text neben drei anderen Kriminalgeschichten von Dürrenmatt als bewährte Lektüre aufgeführt.

Nennungen des Titels bleibt hinter dem ersten Bärlach-Roman zurück. In den kommentierten Empfehlungslisten mit dem Titel *Literatur in der Schule* für das Gymnasium in Baden-Württemberg aus dem Jahre 2004 wird der erste Bärlach-Roman dem literarischen Themenfeld *Recht und Gerechtigkeit* zugeordnet und damit auch empfohlen. *Der Verdacht* dagegen schafft es nicht auf die Liste.¹³² Dies gilt ebenfalls für Bayern,¹³³ das Saarland¹³⁴ und Sachsen,¹³⁵ wo jeweils mindestens ein Dürrenmatt-Krimi in Empfehlungslisten für die 9. Jahrgangsstufe aufgenommen ist. In Mecklenburg-Vorpommern¹³⁶ und in Sachsen-Anhalt¹³⁷ werden für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 Stücke für die Bühne, jedoch keine Kriminalromane von Dürrenmatt empfohlen. Dieses Bild bedeutet eine schwächere Stützung durch amtliche Vorgaben und Empfehlungen in der Bundesrepublik Deutschland.

4.2.5 Unterrichtspraktische und wertungstheoretische Überlegungen zur Lektüre des Romans

Warum das Werk bis heute trotz geringerer Präsenz in Lektüreempfehlungen von der Literaturdidaktik beachtet und als Schullektüre gelesen wird, kann vorab mit thematischen Gründen erklärt werden. Ein Gang durch entscheidende Sequenzen in der Reihenfolge des Romans soll diese Tatsache verdeutlichen.

¹³¹ Auf der Homepage des Hessischen Kultusministeriums ist der Deutsch-Lehrplan sowohl für das acht- als auch das neunjährige Gymnasium als pdf-Datei aufgeschaltet, beide listen den *Verdacht* als Empfehlung auf. Die Internetquelle zum achtjährigen Gymnasium aus dem Jahre 2008: http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?uid=3b43019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2, download 21.10.2010.

¹³² <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/literatur/Kommentierte%20Listen.pdf>, download 21.10.2010.

¹³³ <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26241/Lekt%FCrevorsch%20Jg.%209.pdf>, download 21.10.2010.

¹³⁴ http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/DE9Feb2007.pdf, download 21.10.2010.

¹³⁵ http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_deutsch_2009.pdf, download 21.10.2010.

¹³⁶ <http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-deutsch-7-10-gym-02.pdf>, download 21.10.2010.

¹³⁷ <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/deutsek.pdf>, download 21.10.2010.

4.2.5.1 Die ersten Seiten

Im ersten Kapitel¹³⁸ steigt Dürrenmatt ohne Umschweife in die KZ-Problematik ein, die zu Beginn der 1950er Jahre als Zeitgeschichte noch stark im Bewusstsein der Leserschaft ist. Besonders brisant ist die überraschende motivische Korrespondenz, die Dürrenmatt zwischen dem Operationstisch im Konzentrationslager und demjenigen in einem Zürcher Privatspital herstellt. Damit stellt er einen Zusammenhang zwischen schlimmsten Verbrechen und dem wirtschaftlichen Aufschwung wenige Jahre nach dem Untergang her. Die Furcht vor dem Nazimonster spiegelt sich in der göttergleichen Verehrung, die Emmenberger bei seiner reichen Klientel genießt. Dies wiederum wirft die unbequeme Frage auf, was aus Tätern des NS-Unrechtsstaates geworden sei. Dürrenmatt greift hier bereits zum wiederholten Mal ein Muster der Trivialliteratur auf und durchbricht dieses gleichzeitig. Im Zentrum dieser Überwindung des Rätselkrimis steht diesmal eine Auseinandersetzung mit dem Problem des Unrechtsstaates, d.h. mit der Frage, wie der Rechtsstaat – in diesem Fall die Bundesrepublik Deutschland – mit Repräsentanten des früheren Regimes zu verfahren habe. Ein Problem, das in der deutschen Literatur lange über den Zweiten Weltkrieg hinaus erkennbar ist. Dies zeigt nicht nur ein Blick in die 1960er Jahre, wo *Die Ermittlung* von Peter Weiss die auch heute noch traumatisierenden Bilder des Konzentrationslagers Auschwitz als *Oratorium in 11 Gesängen* (Untertitel) zum Gegenstand von Literatur macht. Auch in der Gegenwartsliteratur ist das Thema präsent. Das bekannteste Beispiel dafür ist *Der Vorleser* von Bernhard Schlink.

Der Professor der Jurisprudenz hat sich intensiv mit der NS-Vergangenheit auseinandergesetzt. Er behandelt Fragen zur rückwirkenden Bestrafung aus rechtlicher Sicht. Dieses rechtliche und zugleich ethische Problem verbindet er mit einer Liebesgeschichte. Dürrenmatt dagegen rückt die Verarbeitung von traumatisierenden Bildern in die Nähe der Kritik an der Wohlstandsgesellschaft, die sich in den frühen 1950er Jahren in westlichen Demokratien zu etablieren beginnt.

4.2.5.2 Stutthof

Das Konzentrationslager Stutthof ist eine historische Realität. Die Frage, ob es für den Schweizer Autor geringere Widerstände bezüglich Glaubwürdigkeit zu überwinden galt als für einen Schriftsteller, der zwischen 1933 und Kriegsende in Deutschland lebte, ist spekula-

¹³⁸ Dürrenmatt 1978, S. 123-131.

tiv. Doch vermutlich war es für Dürrenmatt ein weniger schwieriger Ansatzpunkt, die Kriegsgeschehnisse aus einer gewissen Distanz zu betrachten. Ähnliches gilt in diesem Kontext auch für Max Frisch. Seine Reportagen aus den Trümmern unmittelbar nach Kriegsende zeugen von genauer Beobachtungsgabe, doch auch von einer gewissen Distanz. Zudem dürften die Texte aus dem kriegsversehrten Deutschland Vorstufen der Auseinandersetzung mit den Mechanismen, die zum NS-Terror geführt haben, darstellen. Frischs Stück *Andorra* aus dem Jahre 1962 bedeutet in diesem Kontext sicher einen Höhepunkt der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und gesellschaftlichen Prozessen, die kollektive Ausgrenzung auslösen.

Zu Beginn der 1950er Jahre ist das Entsetzen über die Kriegsverbrechen noch unmittelbarer präsent, was sich bis in die Wortwahl hinein beobachten lässt. So sind die ersten im Dialog mit Dr. Hungertobel gesprochenen Worte Bärlachs ein Versuch, das Grauen zu fassen: „Es waren Tiere“.¹³⁹ Bärlachs Deutung über das Wesen der Täter hat sein Gegenstück in den Worten des Arztes, der angesichts des langsam aufkeimenden Verdachts ausruft: „Wir sind keine Tiere!“¹⁴⁰ Menschen, die sich wie Tiere verhalten, und Menschen, die wie Tiere zu leben gezwungen sind:¹⁴¹ dieser Gedanke durchzieht den Roman leitmotivisch und wirft ein Licht auf die *conditio humana* überall da, wo Krieg herrscht.

4.2.5.3 Der Kommissär am Ende seiner kriminalistischen Laufbahn

Der Roman zeichnet sich nicht nur durch eine Abrechnung mit Nazi-Deutschland aus. Dürrenmatt betrachtet auch die frühe Phase des Kalten Krieges, was im Kapitel *Die Entlassung* deutlich wird: Hier tritt – wie bereits in *Der Richter und sein Henker* – Dr. Lutz, der Vorgesetzte von Bärlach, auf.¹⁴² Im Dialog zwischen Bärlach und seinem mit satirischer Distanz gezeichneten Chef erscheinen Tagesaktualitäten. So wird nicht nur der sowjetische Machthaber namentlich erwähnt, sondern auch die Frage behandelt, weshalb die Welt schlecht sei. Das ist angesichts eines Gesprächs über Stalin keine abwegige Idee. Neben Be-

¹³⁹ Dürrenmatt 1978, S. 123.

¹⁴⁰ Dürrenmatt 1978, S. 130.

¹⁴¹ Der Vergleich taucht auch bei Gulliver auf: Er habe sich, als er eine Massenerschießung überlebte, geschworen „von nun an immer diese armselige Existenz eines geschändeten und geprügelten Stück Viehs zu führen, wenn es schon Gott gefalle, daß wir in diesem Jahrhundert oft wie die Tiere zu leben haben.“ Dürrenmatt 1978, S. 150.

¹⁴² Dürrenmatt 1978, S. 134-139.

zügen zum aktuellen Weltgeschehen überdenkt Bärlach seine Rolle als Polizist, der dem Bösen in der Welt auf eine besondere Weise begegnet. Bärlachs Fazit – in indirekter Rede erzählt – ist ernüchternd und sein Credo als Kriminalist desillusionierend, denn gesellschaftliche Utopien fehlen:

Man lasse die großen Schurken laufen und stecke die kleinen ein. Überhaupt gebe es einen ganzen Haufen Verbrechen, die man nicht beachte, nur weil sie etwas ästhetischer seien als so ein ins Auge springender Mord, [...] Für einen alten Spürhund wie ihn sei der Staatsdienst nicht mehr gut. Zuviel kleines Zeug, zuviel Schnüffelei; aber das Wild, das rentiere und das man jagen sollte, die wirklich großen Tiere, meine er, würden unter Staatsschutz genommen wie im zoologischen Garten.¹⁴³

Da Lutz dem Kommissär am Spitalbett unmittelbar zuvor eröffnet hat, Bärlach werde aus Altersgründen in wenigen Wochen pensioniert, bekommen diese Worte das Gewicht einer Abschiedsrede. Das Motiv des Ermittlers, der nicht mehr im Staatsdienst ist, wird Dürrenmatt in *Das Versprechen* wieder aufgreifen.

4.2.5.4 Die Hütte

Der Roman ist jedoch mehr als ein Zeitroman und eine Detektivgeschichte mit reflexiven Elementen. Das wird im Kapitel *Die Hütte* besonders deutlich. Hungertobel erzählt von einer Wanderung im Berner Oberland, die er während seiner Studienzeit mit Emmenberger und anderen Studienkollegen unternommen habe. Wegen des Unfalls eines Kommilitonen wird eine Koniotomie nötig, ein Schnitt auf der Höhe des Kehlkopfes bei Erstickungsgefahr. Emmenberger führt die lebensrettende Operation mit einem Taschenmesser aus.

Aus literaturwissenschaftlicher Sicht bemerkenswert sind an dieser Sequenz zwei Dinge: Die Bergwelt erscheint als Rahmen, der unheimlicher kaum sein könnte. Ist die Wanderung bereits unheilverkündend, so bekommen Hütte und Landschaft etwas Albtraumhaftes, Surreales und Fremdartiges. Es ist wohl kein Zufall, dass Hungertobel von den Lichtverhältnissen spricht, die wie auf einem anderen Planeten gewesen seien.¹⁴⁴ Die Behandlung der Darstellung einer Szenerie ist damit sicher ergiebig, wenn es im Unterricht um die literarische Gestaltung von Räumen geht.

¹⁴³ Dürrenmatt 1978, S. 136f.

¹⁴⁴ Dürrenmatt 1978, S. 142.

Der zweite Punkt, den es hervorzuheben gilt, ist die Vita Emmenbergers, die Reminiszenzen aus der Faust-Sage enthält: Ein unstetes Leben und vielfältige Studien, unter denen die Astrologie nicht fehlt. In dieses Bild fügt sich die Nähe zum Diabolischen ein, das in jähem Kontrast zur lebensrettenden Maßnahme steht. Hungertobel erinnert sich bezüglich der Operation, es sei gewesen, als „breche aus diesen Augen etwas Teuflisches, eine Art übermäßiger Freude, zu quälen“.¹⁴⁵ Insgesamt wird in diesen Passagen relativ früh ein thematischer Bezug erkennbar: Neben großem anatomischem Wissen und damit verbundener medizinischer Kunst ist Astrologie ein Interessengebiet Emmenbergers, womit er sich systematisierter Irrationalität zuwendet. Derartige Spannungsverhältnisse und scheinbare Unvereinbarkeiten sind auch in großen Themen des Romans erkennbar. An erster Stelle im Konzentrationslager, wo völlig verblendeter Nationalismus, Hass und willkürliche Rassenideologie zu einer industriell organisierten Tötungsmaschinerie geführt haben. Es ist aus diesem Grund vertretbar, Emmenberger/Nehle als einen Repräsentanten der SS-Ideologie zu betrachten. In der Analyse einer literarischen Figur eröffnen sich somit Querverbindungen zu einem Geschichtsunterricht, der sich mit totalitären Systemen seit der Epoche des Imperialismus im 19. Jahrhundert befasst.

4.2.5.5 Auseinandersetzung mit Lessings *Nathan*

Bildet das Portrait des Mediziners als junger Mann Anknüpfungspunkte an die Faust-Thematik, so aktiviert das nächtliche Gespräch mit Gulliver eine religiöse Dimension, die an Lessings *Nathan* denken lässt. Das ist ergiebig für eine Lesart, die kanonische Werke des 18. und frühen 19. Jahrhunderts einbezieht. Dass beim beinahe freundschaftlichen Verhältnis, das beim nächtlichen Zechgelage zwischen Bärlach und Gulliver erkennbar wird, das Postulat des Humanismus wichtiger ist als die Religionszugehörigkeit, rückt diese Romansequenz in die Nähe der aufklärerischen Zielsetzung in Lessings Stück. In diesem emanzipatorischen Sinn ist Gullivers pathetischer Ausruf „Es lebe der Mensch!“ zu verstehen, auch wenn er ihn gleich im nächsten Satz ironisch relativiert: „Aber wie? Das ist oft schwierig.“¹⁴⁶ Wichtiger als Religiöses ist in dieser Passage das Wesen des unvorstellbaren Schmerzes der Folter, wie er in den Operationen von KZ-Ärzten aufflammt. Dürrenmatt nähert sich behutsam der kaum verstehbaren Grausamkeit. Er stellt sie in metaphysische Dimensionen. Gleichzeitig vermittelt er den

¹⁴⁵ Dürrenmatt 1978, S. 144.

¹⁴⁶ Dürrenmatt 1978, S. 155

Lesenden ein Bild von Kriegsereignissen. Diese Komponenten des Werks bleiben brisant und fordern immer wieder zur Stellungnahme heraus. Die Erzählung vom Konzentrationslager als Ort des Bösen und des Schmerzes zieht junge Lesende noch heute in ihren Bann. Dürrenmatt stellt die Frage, wie derartige Verbrechen im Namen eines Staatswesens möglich waren. Er fordert damit zur Auseinandersetzung mit dem Problem heraus, wie Menschen, die den SS-Terror überlebt haben, nach dem Krieg mit der Vergangenheit zurechtkamen.

4.2.5.6 Das Finale

Im Kapitel *Die Uhr* zeigt sich, dass der Roman mehr ist als eine Auseinandersetzung mit dem Krieg und eine Darstellung dessen, was letztlich kaum darstellbar ist. Bärlach ist Emmenberger in die Falle gegangen. Jetzt läuft der Countdown. In dieser Phase funktioniert der Text nach den Regeln eines Thrillers. Ob es Bärlach gelingen wird, sich aus der Hand des Mörders zu befreien, ist ungewiss. Im Wettlauf gegen die Zeit befinden sich die beiden wie am Schachbrett gegenüber,¹⁴⁷ Emmenberger verwendet die Metapher: „Wir sind beide Wissenschaftler mit entgegengesetzten Zielen, Schachspieler, die an einem Brett sitzen.“¹⁴⁸

Es gibt in dieser Situation Ähnlichkeiten zu *Der Richter und sein Henker*, zum Kampf des Christen gegen den Nihilisten. Doch im *Verdacht* wird mit dem Kommunismus eine weitere Weltanschauung eingeführt, repräsentiert durch Edith Marlok, die allerdings eine frustrierte Genossin ist. Deshalb vermag sie mit ihrer Sicht zwischen den beiden ethischen Extremen keine Kraft zu entwickeln. Dies ist deshalb brisant, weil Kommunismus und Entwicklungen in der stalinistischen Sowjetunion kurz nach 1950 den Zeitgeist beschreiben. Die Zeit ist geprägt von Spannungen in Berlin, deren Krisen in den späten 1940ern noch nachwirken. Es ist der Beginn des Eisernen Vorhanges, vor dem der britische Premierminister Churchill bereits kurz nach Kriegsende gewarnt hat. Es zeigt sich hier die Verflechtung von Thriller und der Thematisierung dessen, was Menschen in den frühen 1950er Jahren bewegt.

Von fachdidaktischer Relevanz ist das nihilistische Credo, das Emmenberger seinem Opfer Bärlach verrät.¹⁴⁹ Er zelebriert den einzigen Glauben an die Materie als Kraft und Masse, diese sei greifbar; das Sein gilt ihm als unbegreifliches Mysterium. Er sieht das Ich als Teil

¹⁴⁷ Die Schach-Metaphorik erscheint auch im *Versprechen* an zentraler Stelle. Siehe dazu den Text *Das Versprechen* (1958): *Dr. H.s Kritik am Kriminalroman* (Dürrenmatt 1985, S. 11ff.) im Anhang dieser Arbeit.

¹⁴⁸ Dürrenmatt 1978, S. 241.

¹⁴⁹ Dürrenmatt 1978, S. 250f.

eines Augenblicks, lediglich als Zufall. Die gesamte Schöpfung gilt ihm als zufällige Anordnung. An verschiedenen Stellen wird die Erde als Klumpen, als einen Haufen Dreck bezeichnet. Ironischerweise arbeitet mit Schwester Kläri Glauber eine evangelikale Christin im Team von Emmenberger mit, was das Pathos dieses nihilistischen Manifests wiederum relativiert. Der Aufforderung des Massenmörders, er möge *seinen* Glauben zeigen, widersetzt sich der Kommissär. In der Antwortverweigerung dürfte sich eine Positionierung zeigen: Indem Bärlach einen Dialog abbricht, hat er bereits einen Teilsieg errungen. Es ist ein Sieg, der im Kapitel *Ein Kinderlied* mit dem Kunstgriff des *deus ex machina* zu Ende erzählt wird.

Der Holocaust-Überlebende Gulliver drängt Emmenberger zum Suizid. Dadurch gibt es auf der Ebene der Handlung eine Wiederholung: Emmenberger hat kurz nach dem Krieg den wirklichen Nehle zum Suizid gezwungen. Mit dem mosaischen Gesetz der Vergeltung zeigt sich hier zum letzten Mal die religiöse Sicht. Doch auch strukturelle Zusammenhänge werden sichtbar: Das nihilistische Credo des Verbrechers kontert Bärlach mit Schweigen, die Antwort wird von einer metaphysischen Macht gegeben. Die Seite, die von Emmenberger verhöhnt worden ist, bekommt am Ende Recht. An dieser Stelle zeigt sich der utopische Gehalt der Verarbeitung der Shoa: Gefordert wird ausgleichende Gerechtigkeit. Diese Forderung kann vom Justizapparat in einer Zeit, die von neuen politischen und gesellschaftlichen Spannungen überlagert wird, nur teilweise erfüllt werden. *Ein* utopischer Fluchtpunkt ist die Religion, ein anderer die moralisch eindeutige Welt des Märchens. Dieses kennt reine, vollständige Gerechtigkeit, den Sieg des Helden und die Bestrafung des Bösen. Es ist eine ursprüngliche, kindliche Sehnsucht. Aus diesem Grund ist es naheliegend, dass am Schluss ein kindliches Lied, vielleicht ein märchenhaftes Lied, erklingt – gesungen von einer geheimnisumwitterten Gestalt, die aus einer anderen Welt zu kommen scheint.

4.2.5.7 Zusammenfassung zu den unterrichtspraktischen und den wertungstheoretischen Überlegungen

Der Verdacht ist trotz einiger Merkmale, die ihn als Schullektüre prädestinieren, weiter in den Hintergrund gerückt als *Der Richter und sein Henker*. Ich sehe drei Erklärungsansätze für diese Tatsache:

a) *Der Verdacht* ist noch stärker als der erste Kriminalroman geprägt von Exkursen und Gesprächen, die für die Handlungsoberfläche eines Krimis nicht von Belang sind. Die essayistischen Partien, in denen es im wahrsten Sinne des Wortes um Gott und die Welt geht, bestimmen den Text strukturell. Ein nicht sehr stark beachteter Aufsatz weist zahlreiche kompositorische Unterschiede der beiden Bärlach-Romane nach.¹⁵⁰ Christoph Vratz gelangt aufgrund einer sorgfältigen Analyse des Aufbaus, wichtiger Szenen, zentraler Motive sowie des Personennetzes zur These, die beiden Romane seien kontrapunktisch angelegt. Dürrenmatt zeige „zwei Welten, die jeweils mimetische Rivalitäten thematisieren.“¹⁵¹ Diese Deutung des Verhältnisses der beiden Romane weist den religiösen und philosophischen Passagen eine andere Bedeutung zu als eine Haltung, die Exkurse als störende Elemente in einer Kriminalgeschichte empfindet.

b) Das zeitdiagnostische Potential des Textes erstreckt sich auf religiöse oder quasi-religiöse Weltanschauungen: Judentum, aufgeklärtes Christentum, evangelikale Schwärmerei, Kommunismus, Nihilismus. Diese großen und zugleich unscharfen Begriffe werden heute vor einem gesellschaftlichen Hintergrund entfaltet, der jüngeren Lesenden antiquiert vorkommen dürfte. So erscheinen beispielsweise kommunistische Theoreme gegenwärtig in einem anderen Kontext als in der Epoche, in der die Sowjetunion im Westen als Bedrohung wahrgenommen wurde. Die Thematisierung jüdischer Kultur und Geschichte ist mehr als 60 Jahre nach der Gründung des Staates Israel vielfältiger, differenzierter und nicht mehr ausschließlich auf den Völkermord bis 1945 konzentriert. Für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus bieten sich alternative Texte an. Neben Bernhard Schlinks *Vorleser* ist Uwe Timms *Am Beispiel meines Bruders* ein Beispiel für neuere Erinnerungsliteratur.¹⁵²

c) Dürrenmatt arbeitet märchenhafte und mythische Elemente ein, was zum Beispiel kurz vor Ende des Romans erkennbar wird, wo Gulliver seinen Widersacher als Hexenmeister und sich selber als Odyss bezeichnet.¹⁵³ Derartige Bezüge zu anderen Bedeutungsebenen oder anderen literarischen Gattungen mögen die literarische Polyvalenz erhöhen. Bei der Lektüre eines Krimis könnten sie dagegen eher hinderlich sein. Bezogen auf den Literaturunterricht bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler im gymnasialen Deutschunterricht sehr wohl

¹⁵⁰ Vratz 1998.

¹⁵¹ Vratz 1998, S. 373.

¹⁵² Uwe Timm: *Am Beispiel meines Bruders*. Köln 2003.

¹⁵³ Dürrenmatt 1978, S. 262.

epische Kleinformen wie Märchen, Mythen und Sagen erarbeiten. Doch in Verbindung mit dem Kriminalroman ergeben sich weniger Anknüpfungspunkte als bei Texten, bei denen Gattungsspezifika einleuchtend und ohne Schwierigkeiten nachvollziehbar sind.

4.3 Friedrich Dürrenmatt: Das Versprechen (1958)

Dürrenmatt hat sich seit Beginn der 1950er Jahre allmählich einen Namen als Krimischriftsteller gemacht. Mit *Der Besuch der alten Dame* 1956 hat er darüber hinaus einen großen Bühnenerfolg feiern können. 1957 übernimmt er eine Auftragsarbeit, die eine aufklärerische Zielsetzung verfolgt: Eine Filmerzählung, in der es um Sexualverbrechen an Kindern geht. Er arbeitet die Erzählung zusammen mit dem Regisseur Ladislao Vajda zu einem Drehbuch um.¹⁵⁴ Dürrenmatt begleitet die Dreharbeiten. 1958 kommt *Es geschah am hellichten Tag* in die Kinos. In den Hauptrollen wirken Heinz Rühmann (Matthäi) und Gert Fröbe (Schrott) mit – damals zwei bekannte Schauspieler des deutschen Films. Das Ergebnis ist ein psychologischer Krimi¹⁵⁵ mit Thriller-Elementen.

Der ermittelnde Polizeikommissär Dr. Matthäi verspricht den Eltern des ermordeten Mädchens Gritli Moser, den Täter zu finden. Mit dem vorbestraften Hausierer Jacquier, den Indizien schwer belasten, ist rasch ein Hauptverdächtiger gefunden. Als dieser sich in der Untersuchungshaft erhängt, ist der Fall für die Polizei abgeschlossen. Matthäi, der ins Ausland abreisen sollte, um in Jordanien die Polizei zu reformieren, kehrt angesichts vieler Kinder am Flughafen und aufgrund von Beobachtungen an Bord um. Damit ist er faktisch aus dem Staatsdienst ausgeschieden, er ermittelt von diesem Zeitpunkt an auf eigene Faust.

Er arbeitet mit der Annahme, dass es einen Zusammenhang zu zwei ähnlichen Taten gibt. Diese sind vor längerer Zeit verübt worden und die ebenfalls ungeklärt geblieben. Bei der Analyse der Tatorte gelangt er zur Überzeugung, dass sich der nächste Mord an der Landstraße zwischen Zürich und Graubünden zutragen wird. Um den Mörder zu fassen, bevor dieser wieder zuschlagen kann, stellt Matthäi eine problematische und riskante Falle. Er mietet eine Tankstelle an der Straße, auf der er den Mörder erwartet. Er stellt eine Frau ein, deren Tochter Annemarie in Gritli Mosers Alter ist und ähnlich aussieht wie das ermordete Mädchen. Der Plan geht auf. Der Triebtäter nähert sich Annemarie. Er gibt vor, ein Zauberer zu sein, und schenkt dem Mädchen Schokoladetrüffeln. Es kommt im Wald zum dramatischen Kampf zwischen Schrott und Matthäi. Der Kommissar wird im letzten Moment von der Polizei gerettet, die er vorher informiert hat. Schrott wird bei dieser Aktion erschossen. Annemarie bekommt von diesen Vorgängen nichts mit. Noch im Wald spielt Matthäi mit Schrotts

¹⁵⁴ Pasche 1997, S. 143.

¹⁵⁵ So die Charakterisierung zum *Versprechen* in einem Romanführer, der den Text sechs Jahre nach der Erstveröffentlichung behandelt. S. dazu Beer (Hg.) 1964, S. 78f.

Kasperlefigur dem Kind etwas vor, damit dieses nicht zu sehr enttäuscht ist, den Zauberer verpasst zu haben.

Die Filmpremiere fand am 7. August 1958 statt. Noch im gleichen Jahr erschien der Roman. Dies ist für die fachdidaktische Rezeption insofern bedeutsam, als es viele thematische und strukturelle Überschneidungen zwischen den beiden Werken gibt. Aus medienpädagogischer Sicht interessant sind allerdings die künstlerischen Unterschiede zwischen Film und Roman.¹⁵⁶ Besondere Aufmerksamkeit gilt deshalb im Blick auf die didaktische Rezeption der amerikanischen Produktion *The Pledge* (2001), die sich sowohl an Dürrenmatts Roman als auch an die erste Verfilmung anlehnt.¹⁵⁷

4.3.1 Eine Fabel weiterdenken – Der Roman

Die Handlungsführung und sowie thematische Schwerpunkte in der filmischen Umsetzung unterscheiden sich in vielfacher Hinsicht vom literarischen Text.¹⁵⁸ Vier Hauptunterschiede fallen auf:¹⁵⁹ Erstens fügt Dürrenmatt mit der Rahmenhandlung eine neue Erzählebene ein. Diese schließt nahe bei Dürrenmatts Erfahrung als Kriminalautor an, weil der Ausgangspunkt ein Referat eines fiktiven Schriftstellers *Über die Kunst, Kriminalromane zu schreiben*, bildet. Ort dieses Geschehens ist Chur (Graubünden). Das ist der Kanton, der im Film sehr wichtig ist.

Zweitens lernt der Kriminalautor im Anschluss an seinen Vortrag Dr. H. kennen, einen ehemaligen Kommandanten der Kantonspolizei Zürich. Die beiden verbringen den späteren Abend an der Hotelbar des Hotels Steinbock bei Rotwein und Whisky. Sie brechen am nächsten Tag in Dr. H.s Auto Richtung Zürich auf und machen unterwegs Halt bei einer völlig heruntergekommenen Tankstelle. Der Schriftsteller berichtet vom Mann, den sie dort treffen und von dem kurze Zeit später verraten wird, dass es Matthäi sei:

Neben der offenen Haustüre saß ein alter Mann auf einer Steinbank. Er war unrasiert und ungewaschen, trug einen hellen Kittel, der schmutzig und verfleckt war, und dazu dunkle, speckig

¹⁵⁶ Zur Medienpädagogik, insbesondere zum Film im Deutschunterricht s. Abraham, Kepser 2006, S. 158-175, Kern 2002, Lecke 2007, Paefgen 2006a, S. 159-187.

¹⁵⁷ Kap. 4.3.4.

¹⁵⁸ Dürrenmatt 1985.

¹⁵⁹ Film und Text realisieren unterschiedliche Zeichensysteme, zu denen je eigene erzähltheoretische Ansätze formuliert worden sind. Somit sind die Unterschiede nicht gradueller, sondern grundsätzlicher Natur. Die Konzentration auf vier Unterschiede bedeutet deshalb zwar eine Vereinfachung, doch sie ermöglicht Aussagen über Unterschiede zwischen literarischem Text und Spielfilm.

schimmernde Hosen, die einmal zu einem Smoking gehört hatten. An den Füßen alte Pantoffeln. Er stierte vor sich hin, verblödet, und ich roch schon von weitem den Schnaps. Absinth.¹⁶⁰

Dieses Jammerbild steht in auffälligem Gegensatz zum nüchternen und liebenswürdigen Film-Matthäi, der kurz vor Schluss mit leicht zerknittertem Anzug die ahnungslose Annemarie mit der Handpuppe unterhält. In der gänzlich anders konzipierten Darstellung von Matthäis Ende liegt der dritte Hauptunterschied begründet.

Der vierte Punkt ist in der Figur von Annemarie zu sehen. Im Roman erscheint sie in der Tankstellenszene als „schlampige Kellnerin, die ich auf etwa dreißig schätzte.“¹⁶¹ In Wirklichkeit ist sie sechzehn. Derartige Verschiebungen bei wichtigen Romanfiguren tönen bereits am Anfang das Scheitern Matthäis und dessen Wahnsinn an. Kurz vor Romanschluss erfährt der Leser, an welcher Stelle Matthäis Plan, der größtenteils demjenigen im Film entspricht, fehlschlägt: Am Sterbebett der Witwe des Mörders erfährt Dr. H., dass Schrott nicht nur die beiden anderen ungeklärten Kindermorde in der Gegend verübt hat, sondern vor acht Jahren auf dem Weg zum Treffen mit Annemarie bei einem Autounfall ums Leben gekommen ist. Eine Verbrecherjagd, die gar nicht erfolgreich sein kann – das ist selbst für den coolsten Ermittler zu viel. „Nichts ist grausamer als ein Genie, das über etwas Idiotisches stolpert.“¹⁶² Diese Einschätzung von Dr. H. fasst die Misere des rational vorgehenden Ermittlers zusammen. Sie betont die Ablehnung von Kriminalromanen, die Dr. H. zu Beginn als „Schwindel“ und „schöne Märchen“¹⁶³ abgetan hat.

Der Untertitel *Requiem auf den Kriminalroman* ist nicht nur als Abwendung von den Bärlach-Geschichten zu lesen. In der Rahmenhandlung entfaltet Dr. H. mit kenntnisreichem Spott eine allgemeine Ablehnung von Krimis. Diese Distanzierung demonstriert er in der Binnenhandlung am Beispiel Matthäis.¹⁶⁴ In mancherlei Hinsicht sind bereits in *Der Richter und sein Henker* und *Der Verdacht* Abweichungen, Normbrüche und Variationen des klassischen Krimi-Schemas zu beobachten. So gesehen enthalten bereits diese Geschichten mindestens einzelne Akkorde eines Requiems. Die These Stefan Riedlingers, Dürrenmatt habe erst mit *Justiz*, die eine sehr lange Entstehungsgeschichte hat, das Requiem auf den Kriminal-

¹⁶⁰ Dürrenmatt 1985, S. 8.

¹⁶¹ Dürrenmatt 1985, S. 9.

¹⁶² Dürrenmatt 1985, S. 139.

¹⁶³ Dürrenmatt 1985, S. 11.

¹⁶⁴ Die für das didaktische Verständnis von Dürrenmatts Kriminalromanen wichtige Kritik des Dr. H. ist im Anhang dieser Arbeit abgedruckt.

roman komponiert, ist auf dieser Basis zu relativieren,¹⁶⁵ nicht zuletzt deshalb, weil es in *Justiz* eher um die Konstruktion einer möglichen Wahrheit im Anschluss an einen offensichtlichen Mord unter den Augen vieler Zeugen geht.

Im *Nachwort für die erste Buchausgabe von 1958* erklärt der Autor das Verhältnis von Film und Roman aus seiner Sicht: „Es liegt mir daran, hier festzuhalten, daß der Film meinen Intentionen im Wesentlichen entspricht, daß der Roman einen andern Weg gegangen ist, stellt keine Kritik an der hervorragenden Arbeit des Regisseurs dar.“¹⁶⁶ Dürrenmatt „griff die Fabel aufs neue auf und dachte sie weiter, jenseits des Pädagogischen.“¹⁶⁷ Auf der anderen Seite greift das Feuilleton den Gedanken der zwei verschiedenen Wege und damit der Weiterentwicklung der Story dankbar auf:

Im Fall Dürrenmatt waren es die Konventionen des Kriminalromans und des Kriminalstücks, gegen die sich der Autor nachträglich auflehnte, die er plötzlich als unwahr empfand, jene stillschweigende Vereinbarung zwischen Schreiber und Leser, daß Polizei und Detektiv die Wahrer der sittlichen Weltordnung sind und mit überlegener Logik den Verbrecher zur Strecke bringen. Warum, so fragte er sich, sollen eigentlich diese Leute vom Risiko der Existenz, von den Unsicherheiten und Zufälligkeiten des Lebens ausgenommen sein und wie überirdische Wesen, wie rächende Engel über der Misere schweben? Projiziert nicht der Bürger sein Sicherheitsbedürfnis auf diesen Beruf?¹⁶⁸

Diese Aussagen sind charakteristisch für die Sicht auf Dürrenmatts Kriminalgeschichten um 1960. Sie nehmen die Rezeption des Werks in einem schulischen Kontext vorweg. Weiter deuten die rhetorischen Fragen am Ende des Zitats Literatur als Utopie, als Fluchort für Lesende mit legitimen Sicherheitsbedürfnissen an. Das Nachwort Dürrenmatts zeigt, wie weit er sich mit dem Roman vom Film absetzt. Da in entscheidenden Fragen Film und Text nicht nur unterschiedliche Wege gehen, sondern sich in geradezu provokanter Weise widersprechen, ist es vertretbar, den Roman als „Gegenentwurf zum Film“¹⁶⁹ zu sehen. Wenn man fragt, bei wem diese Problemkreise zum ersten Mal in einem fachdidaktischen Zusammenhang aufgegriffen werden, so ist es der bereits öfter erwähnte Aufsatz von Günter Waldmann.¹⁷⁰ Diesmal fällt auf, dass zwischen Veröffentlichung des Essays und der Ersterscheinung des Ro-

¹⁶⁵ Riedlinger 2007, S. 231-234.

¹⁶⁶ Dürrenmatt 1985, S. 158.

¹⁶⁷ ebd.

¹⁶⁸ Aus der Rezension von Wolfgang Grözinger in der *Süddeutschen Zeitung*, erschienen am 15. Juni 1958. Zitiert nach Lindner 1996, S. 18.

¹⁶⁹ Lindemann 2001, S. 153-177.

¹⁷⁰ Waldmann 1961. Der Titel *Requiem auf die Vernunft* seines Aufsatzes spielt auf *Requiem auf den Kriminalroman* an.

mans lediglich drei Jahre liegen. Das ist ein relativ geringer zeitlicher Abstand, der auf ein verändertes Verständnis von Kriminalliteratur im Deutschunterricht hindeutet.

4.3.2 Fachdidaktische Erstrezeption im Kontext der Bärlach-Romane

Waldmann weist früh darauf hin, dass Dürrenmatts Kriminalromane zwar als Detektivgeschichten daherkämen, doch sie seien anderer Art.¹⁷¹ Der Zufall ist gerade im *Versprechen* strukturbildend. Matthäis Ermittlung des Täterprofils ist korrekt. Doch es gibt die Falle auf der einen und den Zufall auf der anderen Seite: „Dürrenmatt geht es allein um die den Zufall konstituierende Begrenztheit der *menschlichen Vernunft*.“¹⁷² Diese These kann mit Dr. H.s Polemik in der Rahmengeschichte untermauert werden: „Unser Verstand erhellt die Welt nur notdürftig. In der Zwielflichtzone seiner Grenze siedelt sich alles Paradoxe an.“¹⁷³ Das Paradoxe hat keinen Platz in der Welt der Kriminalgeschichte, die wie eine große mathematische Gleichung aufzugehen muss. Insofern ist Waldmanns These vom *Requiem auf die Vernunft* nachvollziehbar und bis heute in fachdidaktischen Kreisen akzeptiert.¹⁷⁴

Die Ausführungen Waldmanns sowie meine Folgerungen in den vorangehenden Kapiteln verdeutlichen eine Entwicklung des Umgangs mit Schemata von Detektivgeschichten bei Dürrenmatt. Berücksichtigt man diesen Beitrag – und das wird in der Literatur überwiegend getan – so ist es spätestens seit Mitte der 1960er Jahre nicht mehr statthaft zu behaupten, diese Entwicklung werde zu wenig beachtet.¹⁷⁵

Der Essay von Heinrich Bodensieck ist im Zusammenhang mit dem ersten Bärlach-Roman bereits ausführlich behandelt worden.¹⁷⁶ Ich erinnere an das zentrale Spannungsverhältnis von Zufall und Vernunft, weil es im *Versprechen* sehr wichtig ist. Bodensieck zieht skizzenhaft Vergleiche zwischen den Ermittlern, wie dies auch später in fachdidaktischen Publikationen zu beobachten ist: „Vergleicht man Matthäi mit dem krebserkrankten Kommissar, so

¹⁷¹ Waldmann 1961, S. 377. Wie Waldmann diese Abweichungen von Mustern der klassischen Kriminalgeschichte sieht, ist bereits anhand der Bärlach-Geschichten aufgezeigt worden.

¹⁷² Waldmann 1961, S. 380.

¹⁷³ Dürrenmatt 1985, S. 139.

¹⁷⁴ Waldmanns These entwickelt Dr. H.s Kritik am traditionellen Kriminalroman weiter. Siehe dazu den Text *Das Versprechen* (1958): *Dr. H.s Kritik am Kriminalroman* (Dürrenmatt 1985, S. 11ff.) im Anhang.

¹⁷⁵ Diese These vertritt 1993 Jochen Richter in einem Aufsatz mit dem Titel „Um ehrlich zu sein, ich habe nie viel von Kriminalromanen gehalten.“ Über die Detektivromane von Friedrich Dürrenmatt. Siehe dazu Richter 1993.

¹⁷⁶ Bodensieck 1963.

erweist sich der junge Detektiv als Mensch, dem es nur darum geht, die logisch erfassbare Wahrheit zu ermitteln. Er maßt sich nicht an, selber zu richten.“¹⁷⁷

4.3.3 Die fachdidaktische Rezeption von den späten 1960er Jahren bis zum Ende des 20. Jahrhunderts

Biens Urteil zu den Bärlach-Texten¹⁷⁸ fällt zum *Versprechen* recht milde aus, nachdem er vorher die zwei Bärlach-Texte kritisiert hat. Er anerkennt die Tatsache, dass *Das Versprechen* nicht mehr einfach als Auftragsarbeit abgetan werden kann. Zu solid ist Dürrenmatt mittlerweile als Prosaschriftsteller und vor allem als Dramenautor im literarischen Leben verankert. „Dürrenmatt hat im Schreiben erfahren, daß der konventionelle Detektivroman die Realität unserer Welt nicht darzustellen vermag. Er weiß, daß es nicht um Exotik geht; seine Verbrechen sind Verbrechen unseres Jahrhunderts.“¹⁷⁹ Deshalb billigt Bien dem *Versprechen* den Status einer Detektivgeschichte zu, weil „Dürrenmatt hier Menschen zeichnet und auch für den Zufall einen sinnvollen Platz lässt.“¹⁸⁰

Gudrun Uhligs Publikation¹⁸¹ bietet noch vor 1970 Materialien zum *Versprechen*, wenn auch im Unterkapitel *Kritik* Aussagen eingefügt werden, die zum Verständnis des Romans kaum etwas beitragen. Insbesondere die Einschätzung Elisabeth Brock-Sulzers wirkt diffus: Sie schwankt in ihrem Urteil etwas ratlos zwischen der sonst beobachteten „Ungewöhnlichkeit“ Dürrenmatts und dessen „Unauffälligkeit“ im *Versprechen*.¹⁸²

Als Gegenstand der Diskussion um Trivialliteratur in der Deutschdidaktik greift Waldmann den Roman ebenfalls auf. Er rückt dabei die ideologiekritische Auseinandersetzung mit dem Zufall in den Vordergrund.¹⁸³

¹⁷⁷ Bodensieck 1963, S. 392.

¹⁷⁸ Bien 1968.

¹⁷⁹ Bien 1968, S. 104.

¹⁸⁰ ebd.

¹⁸¹ Uhlig 1969.

¹⁸² Uhlig 1969, S. 35.

¹⁸³ Waldmann 1973, S. 46-49.

4.3.3.1 Die strukturellen Analysen von Margit Weber

Mitte der 1980er Jahre nähert sich Margit Weber in ihrem *Versuch einer Analyse* – so der Untertitel – dem Text mit einer Begrifflichkeit, die aus der Geometrie stammt.¹⁸⁴ Der Roman sei „symmetrisch aufgebaut, und zwar setzt sich der Gesamtroman aus den beiden Schenkeln Verstand und Gefühl (Leidenschaft) mit der Mittelachse im 16. und 17. Kapitel zusammen.“¹⁸⁵ Eine Grafik, die den Umriss des gleichschenkligen Dreiecks mit Spiegelungen an einer Achse kombiniert, veranschaulicht diese These. Demnach bilden im gleichschenkligen Dreieck die Kapitel 1 und 2 den ersten sowie die Kapitel 28 bis 30 den zweiten Basiswinkel. Der Winkel zwischen den Katheten wird gewissermaßen durch die Kapitel 16 und 17 gebildet. Bezogen auf die Struktur und die inhaltliche Entwicklung heißt dies, dass die Binnengeschichte eingerahmt wird. Vor dem Kulminationspunkt, d.h. vor den Kapiteln 16 und 17, wird Matthäi beherrscht von Verstand. Nach der Wandlung Matthäis durch den Anblick der Kinder wird er beherrscht von Leidenschaft, die letztlich zum Wahnsinn führt. Forschungsgeschichtlich relevant sind diese Beobachtungen Webers insofern, als sie bis heute nicht grundsätzlich in Frage gestellt worden sind.

Ein zweiter analytischer Ansatzpunkt gilt Satzstrukturen, die Weber in den gewählten Beispielen sehr genau wiedergibt und systematisiert. Dieser Teil geht nahtlos über in stilistische Analysekriterien, wo darüber hinaus rhetorische Mittel aufgezeigt¹⁸⁶ und im Kontext diskutiert, aber nicht gewichtet werden. Das literaturwissenschaftliche Vorgehen, das auf nachweisbare Textmerkmale setzt, kann trotzdem nicht auf den anspruchsvollen Prozess der Deutung verzichten. Diese fällt bei Margit Weber zum Teil etwas einfach aus: „Die geschilderten Naturvorgänge entsprechen der gereizten Stimmung der Dorfbevölkerung von Mägendorf.“¹⁸⁷ Oder: „Zusammenfassend kann also gesagt werden, daß Matthäi eine kritische Situation meistert und seine geschickte Menschenführung, die mit kühlem Verstand gepaart ist, unter Beweis stellt.“¹⁸⁸ Abgesehen davon, dass genau diese Zusammenhänge und Einsichten in Dürrenmatts Text fast wörtlich erscheinen, bleiben derartige Deutungen hinter der Genauigkeit und Differenziertheit der Analyse von Strukturen zurück. Deshalb liegt in den beschreibenden, systematisierenden Teilen dieses Aufsatzes die fachdidaktische und vor al-

¹⁸⁴ Weber 1985. Der Titel lautet *Dürrenmatt: Das Versprechen. Versuch einer Analyse*, erschienen in: Diskussion Deutsch 83 (1985), S. 275-282. In der Vorschau des Heftes 82 lautet der Untertitel noch *Versuch einer Interpretation*. Diese Akzentverschiebung scheint mir für die Intention der Autorin bedeutsam zu sein, da die Untersuchung der Struktur in der Endfassung größeres Gewicht erhält.

¹⁸⁵ Weber 1985, S. 276.

¹⁸⁶ Weber 1985, S. 280f.

¹⁸⁷ Weber 1985, S. 276.

¹⁸⁸ Weber 1985, S. 278.

lem unterrichtspraktische Bedeutung: Die präzise Untersuchung Margit Webers vermittelt der Lehrkraft in der Vorbereitungsphase Erkenntnisse, auf die sie im Unterricht zurückgreifen kann.

4.3.3.2 Theo Lindner 1996

Wenn nicht alles täuscht, so erscheint der erste Erläuterungsband, der ausschließlich dem vorliegenden Roman gewidmet ist, erst 1996.¹⁸⁹ Auffallend sind die vier abgedruckten, zum Teil sehr frühen Rezensionen und Ausschnitte aus Überblickdarstellungen. Die recht umfangreichen Zitate dokumentieren die Wirkung des Werks. Das früheste Beispiel stammt aus dem Erscheinungsjahr des Romans, das späteste von 1992. Damit berücksichtigt Lindner mehr als drei Jahrzehnte, was Einblicke in verschiedene Facetten der Dürrenmatt-Rezeption ermöglicht. Außer Acht gelassen werden komparatistische Impulse, wie sie Mitte der 1990er Jahre etwa von der Germanistik in Lateinamerika ausgehen.¹⁹⁰ Doch insgesamt gelingt es Lindner, auf überschaubarem Raum literaturwissenschaftliche Positionen und fachdidaktische Aspekte zu präsentieren. Er wiederholt Hinweise zur Entstehungsgeschichte, fügt kurze Kapitel mit Personenanalysen ein und kommentiert strukturelle Merkmale und Hauptthemen; daneben konstruiert er Aufgaben, die für die Verwendung im Unterricht gedacht sind.

Mit Grafiken, begrifflichen Gegenüberstellungen, spielerischen Multiple-Choice-Aufgaben sowie produktionsorientierten Zugängen deckt Lindner ein breites methodisches Spektrum ab. „Man sehe den Roman als ein Konglomerat von vielen potentiellen Texten, von denen aber nur einer, nämlich der vorliegende Roman, realisiert ist.“¹⁹¹ Auf dieser Grundlage schlägt Lindner unter anderem vor, einen Tagebucheintrag Matthäis über seinen Besuch bei Mosers zu schreiben, oder in einem Brief an seine Schwester in Dänemark seinen Zustand zu schildern. Derartige Aufgaben nehmen den literarischen Text ernst. Gleichzeitig werden Schüler/-innen eingeladen, ihre Erkenntnisse während der Lektüre weiterzudenken und eine subjektive Sicht einzunehmen, ohne dabei den Bezug zum sprachlichen Kunstwerk zu verlieren.

¹⁸⁹ Lindner 1996.

¹⁹⁰ Franken 1995.

¹⁹¹ Lindner 1996, S. 55.

Merkmale der Interpretationshilfe von Wolfgang Pasche¹⁹² sind bereits in den Kapiteln 4.1 und 4.2 diskutiert worden. Hervorzuheben gilt es hier deshalb lediglich die ausführlichen Informationen zu *Es geschah am hellichten Tag*. Vor allem die Zeugnisse der Rezeptionsgeschichte – zunächst im deutschsprachigen, ab 1959 im englischsprachigen Raum – sind Materialien, die über eine Recherche in medienwissenschaftlichen und filmhistorischen Publikationen mit großem Aufwand zusammengesucht werden müssten.¹⁹³

4.3.4 Ein Jack-Nicholson-Effekt? Fachdidaktische Rezeption nach Erscheinen des Films *The Pledge* von Sean Penn (2001)

Die amerikanische Verfilmung aus dem Jahre 2001 ruft erwartungsgemäß Literatur- und Mediendidaktiker auf den Plan, denn eine bessere Gelegenheit, die Neuadaptation des Romans sowohl im Lichte des Romans als auch des Filmes *Es geschah am hellichten Tag* zu betrachten, dürfte sich kaum bieten.

4.3.4.1 Peter V. Brinkemper

Peter V. Brinkemper behandelt in einem Aufsatz sowohl die beiden Filme als auch den literarischen Text.¹⁹⁴ Er zeichnet Wendepunkte der Story nach, geht auf das Verhältnis von Roman und filmischer Aktualisierung ein und lässt Bezüge zum Film aus den späten 1950er Jahren einfließen. Seine Einschätzung zum Verhältnis von Dürrenmatt-Text und Sean-Penn-Film fasst er in einem Vergleich zusammen; in gewisser Weise würden Charaktere und Beziehungen „zwischen dem Konfliktpotential der ersten Verfilmung und der tragischen Dimension des grotesken Romans“ pendeln.¹⁹⁵ Diese These könnte der Lehrkraft als Ausgangspunkt bei der Unterrichtsplanung dienen. Ob der Schüler in einer vergleichenden Betrachtung zu derartigen Einsichten vordringt, ist im Unterricht kaum voraussehbar. Ebenfalls schwierig abzuschätzen ist die Wirkung von Jack Nicholson, einem legendären Hollywoodstar, in der Rolle des genialen, doch scheiternden Polizisten.

¹⁹² Pasche 1997.

¹⁹³ Pasche 1997, S. 182-187.

¹⁹⁴ Brinkemper 2002.

¹⁹⁵ Brinkemper 2002, S. 197.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Nicholson bereits in den Kinoklassikern *One Flew Over The Cuckoo's Nest* (1975) und *The Shining* (1980) Figuren mit Erscheinungsformen des (simulierten) Wahnsinns spielt. Das Psychopathologische, das nur schwer Verstehbare des Übergangs vom geistig Gesunden zum Krankhaften und Abgründigen ist eine Konstante im schauspielerischen Repertoire Nicholsons. Er ist der geeignete Darsteller für die Rolle des Ermittlers Jerry Black – in Dürrenmatts Vorlage Matthäi. Es stellt sich die Frage, inwiefern die Besetzung einen Einfluss auf die Zielgruppe Gymnasiallehrkräfte und Schüler/-innen hat. Dieser Faktor scheint wichtig zu sein: Jack Nicholson ist im Bewusstsein eines beträchtlichen Teils der Lehrerschaft präsent. Die zwei berühmten Beispiele der Filmgeschichte bilden dabei lediglich die auffälligsten Anhaltspunkte. Es ist deshalb naheliegend, mindestens bei einem Teil der Lehrerschaft einen Jack-Nicholson-Effekt zu vermuten. Eine empirische Überprüfung dieser Hypothese ist fast ein Jahrzehnt nach der Filmpremierre weder methodisch möglich noch sinnvoll. Doch Unterrichtskonzepte zum *Versprechen*, die nach 2001 erscheinen, beziehen das Werk Sean Penns in die Überlegungen ein.

Brinkempers Ansatz ist beschreibend. Methodische Hinweise oder gar vorgegebene Erkenntnisse, die aus der Beschäftigung gewonnen werden sollen, erscheinen bei ihm nirgends. Dieses Merkmal unterstreicht den vorsichtigen mediendidaktischen Zugang. Sein Fazit:

Sean Penns empfehlenswertes Remake hat sich den Wahnwitz der europäischen Vorlage auf eine sympathische Weise aktualisiert und zurechtgelegt, um die gegenwärtige Tragödie des American Spirit, die Allmachtsphantasie und die Ohnmachtserfahrung einer präventiven Sicherheitspolitik im nationalen Homeland und im internationalen Bereich eindringlich zu inszenieren. Gerade Penns souveräner und respektvoller Umgang mit Dürrenmatts literarischen Motiven und Figuren und ihre originelle bildsprachliche Umsetzung im Film sprechen für einen fruchtbaren Einsatz im Literatur- und Medienunterricht, der entweder Dürrenmatts spezifische literarische Leistung mit den unterschiedlich stark abweichenden Filmszenen verdeutlichen kann; oder den Akzent stärker auf die eigenständige Aussage und Bildsprache des Filmes legt.¹⁹⁶

Mit dem Begriff *Remake* (der Neuverfilmung eines Romans und eines Drehbuchs) bezeichnet der Autor eine erfolgreiche künstlerische Auseinandersetzung, die über eine neue Verfilmung mit aktuellen technischen Mitteln und einer veränderten Filmsprache hinausgeht. Häufig ist in neueren Remakes eine raschere Schnittfolge zu beobachten, was einen schnelleren filmischen Erzählrhythmus bewirkt. In seiner abschließenden These schwingen Nachwirkungen der Terroranschläge vom 11. September 2001 mit. Brinkemper macht Andeutungen auf ein übersteigertes Sicherheitsbedürfnis in Teilen der US-amerikanischen Gesell-

¹⁹⁶ Brinkemper 2002, S. 204f.

schaft und den Aufbau eines Systems von Anti-Terrormaßnahmen, in denen legitime Schutzvorkehrungen und eine totalitäre Überwachung der Bevölkerung nicht immer klar zu unterscheiden sind. Wenn Brinkemper von Homeland spricht, weckt er Erinnerungen an das *US Department of Homeland Security*, das im Spätherbst 2002 eingerichtet wird. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Artikels dürfte dieses ein Medienthema gewesen sein, auch wenn das Projekt der Administration George W. Bush noch in der vorbereitenden Phase steckt.

Politische Implikationen stehen heute nicht mehr im Vordergrund. Vielmehr sind es die literatur- und mediendidaktischen Grundfragen, die für eine ästhetische Bildung wieder bedeutsam sind. Der Autor billigt sowohl den Verfilmungen als auch dem Roman einen künstlerischen Eigenwert zu. Die Art und Weise, wie die unterschiedlichen Zeichensysteme im Unterricht betrachtet und gegebenenfalls aufeinander bezogen werden sollen, lässt er offen, weil mit den Kombinationsmöglichkeiten unterschiedliche Herangehensweisen sinnvoll sind. Faktoren wie Alter der Schüler, Zusammensetzung der Klasse und die Bereitschaft zur Kommunikation über Kunstgegenstände bilden die Entscheidungsgrundlage, auf der die Lehrkraft methodische Sets arrangiert.

4.3.4.2 Eugenio Spedicato's These von der *interpretierenden Transformation*

Konzentriert sich Brinkemper in seinem Aufsatz eher auf den Film von Sean Penn, so nimmt Eugenio Spedicato vier Jahre später etwas akzentuierter eine vergleichende Sicht ein.¹⁹⁷ Er erkennt im Umgang mit der Romanvorlage, die im Vorspann genannt wird, eine „interpretierende Transformation“. *The Pledge* bezeichnet er weiter als ein „Derivat“.¹⁹⁸ Man merke rasch, „dass auf allen Ebenen viel geändert, anders gewichtet, frei erfunden und souverän weggelassen wurde, und all dies weit über die medienspezifischen Veränderungen hinaus, die jede Verfilmung notgedrungen mit sich bringt.“¹⁹⁹ Es gelingt Spedicato insbesondere, das Weglassen der Rahmenhandlung mit Dr. H. und das Fehlen der Episode mit Frau Schrott zu begründen: Der zeitgeschichtliche und geographische Kontext ist ein anderer, die Erzähllogik in Filmen des 21. Jahrhunderts gehorcht anderen Regeln als die literarische Antwort Dürrenmatts auf *Es geschah am hellichten Tag*.

¹⁹⁷ Spedicato 2006.

¹⁹⁸ Spedicato 2006, S. 138f.

¹⁹⁹ Spedicato 2006, S. 138.

Die akribisch genaue Analyse der titelgebenden Szene auf dem Hof der Eltern des Opfers wird beiden Medien gerecht und ist ein geglücktes Beispiel einer Schule des aufmerksamen Sehens beziehungsweise Lesens.²⁰⁰ Eine Lehrkraft, die im Deutschunterricht eine vergleichende Betrachtung von Matthäis/Blacks verhängnisvollem Schwur plant, wird in dieser Hinsicht den Essay mit Gewinn lesen.

4.3.4.3 Der Lektüreschlüssel von Bernd Matzkowski

In den vorangegangenen Kapiteln zu Dürrenmatt wird jeweils auf wechselnde Autorinnen und Autoren bei *Königs Erläuterungen* hingewiesen. Im Laufe der Jahre überarbeiten sie die Interpretationsbändchen.²⁰¹ Dabei werden neuere Erkenntnisse der Literaturwissenschaft berücksichtigt. Im Zuge von Neuauflagen passt der Verlag das Layout dem aktuellen Zeitgeist an, um Lesererwartungen gerecht zu werden. Diese verändern sich im Zeitalter des Internets. Beim vorliegenden Werk trifft dies für einmal nicht zu. Die erste Bange-Interpretation erscheint 2003. Der Verfasser ist Bernd Matzkowski,²⁰² der bereits 2001 einen seit 1972 existierenden Lektüreschlüssel zum *Richter und sein Henker* überarbeitet hat. Dasselbe gilt 2005 für den *Verdacht*.

Aus literaturdidaktischer Perspektive ist erwähnenswert, dass der Lektüreschlüssel zunächst längst bekannte biographische Daten sowie Querverweise zu anderen Werken des Schweizer Schriftstellers wiederholt. Dieser Teil liegt im marktwirtschaftlich betrachtet erfolgreichen Konzept der Reihe begründet. Dass diese Einordnung auf insgesamt 17 Druckseiten nachgelesen werden kann, gehört zum Konzept der Interpretationsreihe. Doch es stellt sich vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung genau gleicher und kostenloser Angebote im Internet die Frage, wie lange sich das noch gewinnbringend verkaufen lässt.

Die Begründung für den kommerziellen Erfolg ist im vorliegenden Beispiel wohl in der Beziehung zwischen dem Schulklassiker und dem Informationsbedürfnis von Lehrkräften und Schülern zu suchen: Wer sich in der Schule zum ersten Mal und als Schüler/-in vielleicht ausschließlich mit dem *Versprechen* als Dürrenmatt-Text befasst, ist darauf aus, biographische

²⁰⁰ Spedicato 2006, S. 145-149.

²⁰¹ Das ist sicher auch ein Grund, weshalb bei Lektüreschlüsseln der Verfasser oder die Verfasserin auf der Schmutztitelseite nicht und auf der Titelseite oft an letzter Stelle genannt wird. Im Vordergrund steht die Reihe, nicht die Autorschaft.

²⁰² Matzkowski 2003.

Eckdaten und eine knappe Einordnung ins Gesamtwerk neben den spezifischeren Analysen und Deutungen an einem Ort zusammengestellt zu finden. So gesehen ist es legitim und konsumentenfreundlich, das Konzept von *Königs Erläuterungen und Materialien* auch weiterhin anzuwenden.

Aus der Optik des ratsuchenden Schülers könnte sich das Kapitel zum zeitgeschichtlichen Kontext als erhellend erweisen.²⁰³ Hier sind die Ausführungen zur Veränderung der Motorisierung in Mitteleuropa hervorzuheben. Die wachsende Präsenz von Automobilen auf Schweizer Straßen seit den 1950er Jahren spiegelt sich im Krimi insofern, als der Wagen des Dr. H. in der Rahmenhandlung eine gewisse Rolle spielt und die Mobilität des Täters (sein Wechsel vom Rad- zum Autofahrer) im Geflecht der Indizien wichtig wird. Die Tankstelle Matthäis ist zentraler Handlungsort und zugleich komplexes Dingsymbol. Derartige inhaltliche und strukturelle Merkmale werden im historischen Zusammenhang nachvollziehbar oder für junge Menschen des 21. Jahrhunderts überhaupt erst verständlich.

Der größte Teil der Erläuterungen ist allerdings mit rund 70 Prozent des Umfangs der *Textanalyse und -interpretation* (Titel des zweiten Kapitels) gewidmet. In seiner Inhaltsangabe zeichnet Matzkowski den Plot detailreich und übersichtlich nach. Danach verlässt er mit Kriterien wie *Kompositionsstruktur, Ort und Zeit, Themen, Motive und Symbole, literarische Verweise*²⁰⁴ das chronologische Prinzip und geht auf Aspekte wie *Personenkonstellation und Charakterisierungen* ein. Die sachlichen und sprachlichen Erläuterungen (Kapitel 2.5) werden mit zunehmender zeitlicher Distanz zur Erstveröffentlichung immer wichtiger. Die *Interpretationsansätze* (Kapitel 2.7) sind ein Versuch, die Lesenden zu aktuellen Positionen der Forschung hinzuführen. Ähnliches gilt für Kapitel 4 (*Rezeptionsgeschichte*) und 5 (*Materialien*).

Am umstrittensten aus der Sicht einer identitätsorientierten Literaturdidaktik²⁰⁵ dürfte das dritte Kapitel *Themen und Aufgaben* sein, obschon dieses mit knapp eineinhalb Seiten²⁰⁶ wenig Raum beansprucht. Matzkowski unterscheidet mit den Begriffen *Aufbau, Matthäi* und *Kriminalroman* drei *Themen*, bei denen der Leitgedanke im Vordergrund steht, sich mit drei unterschiedlichen Ansätzen zu befassen: Unter *Aufbau* formuliert Matzkowski Aufgaben zum

²⁰³ Matzkowski 2003, S. 9-12.

²⁰⁴ Das Unterkapitel 2.3.5 über den *Zufall* fällt hier zusätzlich auf, doch es kann nicht als Kriterium bezeichnet werden, es gehört eher zu den Themen. Hier würde es allerdings nicht den Platz bekommen, den es aus poetologischen Gründen verdient.

²⁰⁵ Spinner 2001. Spinner wehrt sich bis in die Gegenwart in Aufsätzen und Reden gegen den standardisierten Schüler.

²⁰⁶ Matzkowski 2003, S. 96f.

Verhältnis von Rahmen- und Binnenhandlung, zur Funktion der Kapitel 16 und 17 (Matthäus Aufbruch nach Jordanien und sein Abbruch der Reise am Flughafen) und schließlich zu Märchenmotiven, die im Werk auftauchen.

In *Matthäi* geht es um dessen Charakter, die Veränderungen der Persönlichkeit, typische Verhaltensweisen und einen Perspektivenwechsel: „Verfassen Sie aus der Perspektive von Frau Heller eine Charakterisierung Matthäus!“²⁰⁷ Neben konventionellen Analyseaufgaben und der Bildung von literaturwissenschaftlichen Grundbegriffen präsentiert Matzkowski eine produktionsorientierte Vorgehensweise, die wegen der Übernahme einer Rolle ansprechend ist.

Beim dritten Thema *Kriminalroman* werden Aufgaben zum Genre, zur Kritik durch Dr. H. und zur immer wieder erwähnten Überschreitung der Grenzen dieses Genres durch Dürrenmatt angeboten.

Ein zeitgenössischer Didaktiker, der davor warnt, den Literaturunterricht auf das Erreichen vorgegebener Ziele zu reduzieren, auf scheinbar klare Anforderungen zu normieren und damit den Schüler zu standardisieren, wird derartige Kapitel vermutlich stirnrunzelnd bis ablehnend zur Kenntnis nehmen. In der Tat leisten Publikationen mit dieser Struktur einer Standardisierung insofern Vorschub, als sie vorwegnehmen, was in einem Werk zu entdecken ist. Dabei wird der Rezeptionsspielraum eingeengt. Man kann entgegnen, dass bis heute unerforscht ist, zu welchem Zeitpunkt der persönlichen Auseinandersetzung mit einem Werk jemand zum Lektüreschlüssel greift. Die Annahme, Produkte wie *Königs Erläuterungen* dienten ausschließlich als Ersatz für die Lektüre des Primärtexts, ist eine Hypothese, die die ästhetische Neugier junger Leserinnen und Leser unterschätzen dürfte. Eine derartige Vermutung ist unhaltbar, solange das Gegenteil nicht mit quantifizierenden Methoden erforscht und belegt ist.

Zwei alternative Annahmen sind mindestens ebenso plausibel: Erstens könnten die Erläuterungen einen Lektüreprozess begleiten und eigene Beobachtungen stützen, strukturieren und erweitern. Zweitens helfen Interpretationsschlüssel einige Zeit nach der Lektüre, das Gedächtnis aufzufrischen. Dies gilt nicht nur für ratsuchende Examenskandidat/-innen, sondern auch für prüfende Lehrkräfte. Wenn man aus dieser Sicht die Berechtigung der *Themen und Aufgaben* einzuschätzen bereit ist, kommt man zu einem anderen Schluss: Diese Publikationen bedeuten nicht ausschließlich eine Reduktion auf Schemata und damit ein Verhindern von

²⁰⁷ Matzkowski 2003, S. 96.

Schüleraktivität. Erstens werden offene Fragen und Aufträge entworfen und zweitens gibt es eine Konzentration auf Aspekte, die auch aus wertungstheoretischer Sicht²⁰⁸ wesentlich sind. Drittens sind keine ausformulierten „Musterantworten“ vorgegeben, im Gegenteil: Als Lösungstipp nennt Matzkowski lediglich die Nummern entsprechender Kapitel im Erläuterungsband, was eine minimale Transferleistung des Lesenden erfordert. Zudem werden Kapitel im Primärtext vorgeschlagen, die bestimmte Probleme zeigen sollen. Damit ist die selbständige Auseinandersetzung mit einem Text *gelenkt*; das ist nicht zu verwechseln mit Gängelung.

Abschließend gilt es als ein Zeichen der Redlichkeit zu honorieren, dass Matzkowski die beiden wichtigsten vor ihm veröffentlichten Lesehilfen²⁰⁹ nennt und zitiert. Ganz am Schluss erwähnt er die damals relativ neue Verfilmung von Sean Penn.

4.3.4.4 Das Unterrichtskonzept aus der Reihe *Lesewelten*

2007 erscheint in der Reihe *Lesewelten* ein Unterrichtskonzept für die Sekundarstufe I.²¹⁰ Auf der Homepage zur Publikation wird auf die Diskrepanz zwischen monographischen Unterrichtshilfen und dem Mangel an übergreifenden methodischen Ansätzen hingewiesen: „Gut begründete, ausformulierte und in der Praxis erprobte Unterrichtsvorschläge für die Sekundarstufe I fehlen weitgehend; das bisher erhältliche Angebot beschränkt sich zumeist auf zerstreute Lektürehilfen zu einzelnen Texten.“²¹¹

Literatur und Spannung setzt sich methodische Hilfen und konkrete Hinweise mit Materialien zum Ziel; die Vorschläge stehen ebenfalls auf einer mitgelieferten CD zur Verfügung. Der nahe Praxisbezug wird durch die Fotografien verdeutlicht, die Klassenzimmersituationen dokumentieren. Es ist in fachdidaktischer Literatur nicht selbstverständlich, junge Menschen abzubilden, die sich auf vielfältige Weise mit Literatur befassen. Im Gegensatz zu anderen Publikationen verzichten die Autorinnen auf Hintergründe wie Biographie des Autors, Verweise auf andere Krimis von Dürrenmatt und ähnliche Fakten. Deshalb wird auch auf ein Verzeichnis der Sekundärliteratur verzichtet. Überblickt man die vielfältigen Zugänge, Ideen

²⁰⁸ Heydebrand/Winko 1996, S. 111-131: Im Vordergrund stehen hier formale axiologische Werte: Der Umgang mit einer bestimmten Gattung, dazu affektive wirkungsbezogene Wertmaßstäbe in Bezug auf Matthäi, Annemarie, die Opfer sowie die Eltern von Gritli Moser.

²⁰⁹ Pasche 1997; Lindner 1996.

²¹⁰ Bischofberger, Grossmann, Stuck 2007. Behandelt werden in diesem Themenpaket schwerpunktmäßig *Die rote Zora und ihre Bande*, die *Schachnovelle* und *Das Versprechen*.

²¹¹ <http://www.lesewelten.ch/>, download 22.10.2010.

und Anregungen, so ist leicht nachvollziehbar, dass hier nicht Literaturwissenschaft *light* serviert wird, sondern zeitgemäßer Literaturunterricht *pur*.²¹² Dies zeigt sich nicht nur in dem, was machbar ist, sondern auch in heiklen methodischen Entscheidungen: Wer bei der Vorbereitung *Lesewelten* konsultiert, wird davor gewarnt, *The Pledge* ungekürzt in einer 8. oder 9. Klasse zu zeigen. Die Autorinnen nennen problematische Sequenzen wie den Suizid des Hauptverdächtigen. Derartige Passagen werden bei einigen Schüler/-innen starke emotionale Reaktionen hervorrufen.²¹³ Eine gezielte Visionierung bewusst ausgewählter und zumutbarer Szenen lässt zudem Raum frei für andere Tätigkeiten im Unterricht.

So werden unter anderem bei einem Vergleich des Buchcovers der Diogenes-Ausgabe, auf dem ein Mädchen mit einem geflochtenen Korb zu sehen ist, zusammen mit den DVD-Filmhüllen verschiedene *Bilder* Gegenstand des Literaturunterrichts. Impulse vermittelt *Lesewelten* in den Teilen der Unterrichtseinheit, wo es um filmische Mittel und Spannung geht. Ein Auftrag besteht darin, dass Schülergruppen Spannungskurven zu *Es geschah am hellichten Tag* zeichnen. Anschließend erklären sie, warum sie eine Passage spannend finden.²¹⁴ Eine weiterführende und komplexere Aufgabe ist es, Filmpassagen zu benennen, die sie als alt empfinden. Schüler/-innen sind aufgefordert darüber nachzudenken, wie die Szenen mit heutigen Mitteln zu filmen wären.

Das sogenannte *Zusatzmodul Krimikoffer* eröffnet den Jugendlichen die Gelegenheit zur individuellen Lektüre und zum Gespräch darüber. Ziel dieser Sammlung ist es, Krimis in verschiedenen Medien als Bereicherung der Unterrichtseinheit über Dürrenmatt anzubieten.²¹⁵ Der handlungs- und produktionsorientierte Abschluss einer offenen Phase mit Rezensionen in verschiedenen Formen leuchtet ein und zeigt das innovative, praxiserprobte Konzept. Innovativ ist auch der Versuch, *Lesewelten* mit einer entsprechenden Internetseite zu ergänzen und zu unterstützen.

4.3.5 Die institutionelle Seite der fachdidaktischen Rezeption

Vergleicht man die Treffer in deutschen Lehrplänen der Gegenwart, die auf dem Deutschen Bildungsserver zugänglich sind, so stellt man noch weniger Treffer fest als beim Ver-

²¹² Zum didaktischen Konzept von *Lesewelten*, insbesondere zu den theoretischen Grundlagen analytischer und produktiver Verfahren s. Stuck 2006, S. 16-30.

²¹³ Bischofberger, Grossmann, Stuck 2007, S. 56.

²¹⁴ Bischofberger, Grossmann, Stuck 2007, S. 64.

²¹⁵ Bischofberger, Grossmann, Stuck 2007, S. 70.

*dacht*²¹⁶ und damit deutlich weniger als beim ersten Bärlach-Roman.²¹⁷ Das deutsche Bundesland Hessen erwähnt in einer Lektüreliste der Gegenwart *Das Versprechen*.²¹⁸ Im Lehrplan für Sachsen 2009 wird der Roman als Teil einer Wahlpflichteinheit zum Thema *Wahrheit und Verbrechen im epischen Text* genannt.²¹⁹ Dieser Befund korreliert mit der Tatsache, dass auffallend wenige Lektüreschlüssel auf dem Markt sind. Der Text ist wegen der fachdidaktischen Rezeption in Periodika und Sammelbänden und wegen mediendidaktischen Publikationen in der Bildungsdiskussion präsent, doch sind von hier aus kaum Querverbindungen zu Lehrplänen nachweisbar.

In der Deutschschweiz, wo der entsprechende Band des Lehrmittels *Lesewelten* 2007 erscheint, dürfte die Rezeption von Lehrkräften und damit die Lektüre im Klassenzimmer einer 8. oder 9. Klasse wesentlich höher sein, auch ohne kantonal verordnete Lektürelisten.

4.3.6 Unterrichtspraktische und wertungstheoretische Sichtweise

Die Frage, weshalb das Werk heute noch lesenswert zu sein scheint und in gymnasialen Klassen tatsächlich gelesen wird, ist an erster Stelle mit formalen und inhaltlichen Kriterien zu beantworten. Uwe Lindemann betrachtet diese im literaturgeschichtlichen Zusammenhang: „Bei Dürrenmatt führt der Kriminalroman über die Selbstthematisierung des Wahren und Falschen paradigmatisch die alte Frage nach der Lügenhaftigkeit der Dichtung vor [...]“. ²²⁰ Besonders die verschiedenen Romanausgänge, die Dr. H. in Kapitel 28 entwirft, ²²¹ könnten in Jugendlichen das Bewusstsein für Fiktionales, für das Spiel mit Möglichkeiten fördern. Damit jemand die in der Rahmenhandlung zentrale Auseinandersetzung mit dem binären Gegensatz von Wahr und Falsch genauer erkennen und überwinden kann, bedarf es entsprechender entwicklungspsychologischer Voraussetzungen. Diese dürften mit zunehmendem Abstraktionsvermögen in der 9. Klasse gegeben sein.

²¹⁶ Die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, das Saarland und Sachsen, die mindestens einen Bärlach-Krimi auflisten, erwähnen *Das Versprechen* aktuell in keinen Empfehlungslisten.

²¹⁷ Siehe dazu Kap. 4.3.5 und 4.4.4.

²¹⁸ http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60, download 22.10.2010. Dort ist der gymnasiale Lehrplan für das Fach Deutsch für die Jahrgangsstufen 5G bis 12G als pdf-Datei zugänglich, s. dort S. 44. Empfohlen wird der Text für die 9. Klasse.

²¹⁹ Neben *Der Richter und sein Henker*. Siehe dazu Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.) 2009, S. 51.

²²⁰ Lindemann 2001, S. 175.

²²¹ Dürrenmatt 1985, S. 134-140.

4.3.6.1 Faktoren, die Kanonisierungsprozesse hemmen

In Kapitel 4.1.6 sind am Schluss thesenartig vier Gründe dargestellt worden, die den Langzeiterfolg des noch etwas älteren Romans erklären. Beim *Versprechen* bietet sich nach der Analyse deutscher Lektüreempfehlungen der Gegenwart ein komplementäres Verfahren an: Warum der Text in der Dichte der fachdidaktischen Rezeption hinter den Bärlach-Geschichten zurückbleibt, führe ich auf vier Ursachen zurück:

a) Ob sich ein breites Lesepublikum auf ein *Requiem*, einen feierlichen Gesang auf den Tod einer literarischen Gattung, überhaupt einlassen will, bezweifle ich. Dürrenmatt signalisiert weder im Untertitel noch in der spöttisch vorgetragenen Ablehnung des Genres durch Dr. H. eine Beschränkung auf die eigenen Kriminalgeschichten. So gesehen ist es sein persönlicher Abschied vom klassischen Ermittler und vom Plot, der in ziemlich engen Bahnen zu verlaufen hat. Doch der Krimi lebt. Namen wie Henning Mankell, Peter Høeg und Donna Leon stehen für mitunter schauderhafteste literarische Morde, bei denen die Aufklärungsrate nahe bei 100% liegt (genau wie zu Hercule Poirots Zeiten). Vielleicht bereitet es lediglich einem kleinen Zirkel professioneller Leser/-innen einen exquisiten Genuss, in den poetologischen Teilen der Rahmenhandlung auf das subversive Spiel mit der Wirklichkeit einzugehen.²²² Was sie mit Wonne zerpfücken, dürfte bei Krimifans vor allem deshalb nicht ankommen, weil der unerwünschte Bruch mit der angelsächsischen Krimi-Tradition im *Versprechen* am deutlichsten umgesetzt ist. Das Groteske, die Situationskomik, die gesellschaftskritischen Seitenhiebe, wie sie in *Der Richter und sein Henker* vorkommen, mag bei diesem riesigen Leserkreis knapp durchgehen. Doch ein Muster-Polizist, der nicht zum Ziel gelangt und deshalb wahnsinnig wird, ist für Teile einer breiten Leserschaft inakzeptabel.

b) *Das Versprechen* ist nicht nur ein eher ungünstiges Beispiel für eine exemplarische Behandlung der Gattung, auch das Hauptmerkmal der Makrostruktur, das Verhältnis von Rahmen- und Binnenhandlung, ist eher ungewöhnlich. Das kunstvolle Ineinandergreifen der verschiedenen Erzählebenen kann anhand von Novellen des 19. Jahrhunderts untersucht werden. Paradebeispiele für die entsprechende Altersgruppe wären *Die schwarze Spinne* von Jeremias Gotthelf oder Theodor Storms *Schimmelreiter*.

²²² Kastura 1997. Kastura konzentriert sich in seinen Beobachtungen zu Dürrenmatt, bei denen *Das Versprechen* im Vordergrund steht, primär auf die Kritik des Genres durch Dr. H. am Romananfang und am Schluss.

c) Triebtäter, sadistische Morde an Kindern und die latent drohende Gefahr, selber Opfer zu werden: Dieser Problemkreis ist nicht optimal geeignet für den Literaturunterricht. Themen sind unter Umständen zu nahe an eigenen Ängsten, am beklemmenden Gefühl, einem Verbrecher schutzlos ausgeliefert zu sein. Sensible Leser/-innen im Gymnasium könnten mit einer Abwehr darauf reagieren, was eine differenzierte Auseinandersetzung sowohl mit dem Thema als auch mit Strukturen unnötig erschwert. Dies bedeutet nicht, dass das Gymnasium derartige Realitäten ausklammern soll, im Gegenteil: Im Rahmen von Informations- und Beratungsangeboten zu diesen Problemen wird mehr an Prävention und sachlicher Auseinandersetzung erreicht als im Literaturunterricht mit einem Text, der veränderte gesellschaftliche Bedingungen zeigt.

Ein Bösewicht wie Gastmann ist nicht primär bedrohlich, sondern exotisch, für junge Menschen unter Umständen wegen seines absoluten Freiheitsanspruchs faszinierend. Emmenbergers Morde sind nur im Rahmen bestimmter gesellschaftlicher und politischer Katastrophen möglich. Dagegen ist der Verbrecher, der seine Taten mit unheimlichem Kalkül vorbereitet und in der Abgeschiedenheit zuschlägt, eine wahrscheinlichere und in den Medien präsentere Gefahr. Dass er oft im engsten Umfeld der Opfer lebt, ist eine Variante dieses Problems, das in *The Pledge* anklingt.

Man kann diese These angreifen: Im Medienalltag sind viele Jugendliche unzähligen Tabubrüchen, Gewaltexzessen, Horrorbildern und Darstellungen des Psychopathologischen in einer Weise ausgesetzt, die in der Deutlichkeit und Drastik weit über die moderate Darstellung bei Dürrenmatt hinausgehen. Aus diesem Grund könnten Schüler/-innen Szenen aus *Es geschah am hellichten Tag* mit Aufmerksamkeit, doch nicht gebannt oder gar mit Betroffenheit zur Kenntnis nehmen. Die Betrachtung des ganzen Films dürfte mit dem pauschalen, klaren Prädikat *langweilig* quittiert werden. Eine Variante davon wäre *langatmig*, eine Einschätzung, die selbst in Schülerrezensionen einer zehnten Klasse zu *The Pledge* auftauchen könnte. In einer anderen Klasse wiederum wird der Film eventuell positiv aufgenommen. Dort wäre vielleicht das negativste Geschmacksurteil, es sei eben nicht gerade Sean Penns bester Film, was wiederum eine Rezeptionshaltung zeigt, die den serienmäßigen Konsum von Produkten der populären Kultur verdeutlicht: die Einheiten (Song, Folge, Film) werden verglichen. Fangemeinden erstellen Rankings.

d) Die didaktische Erstrezeption verläuft bei den drei Kriminalgeschichten Dürrenmatts sehr ähnlich. Es sind oft die gleichen Germanisten und Fachdidaktiker/-innen, die das Werk

aus sachlich begründeten Überlegungen ab den 1960er Jahren im Licht der Bärlach-Geschichten interpretieren. Die Produktion von Lektüreschlüsseln erfolgt dagegen beim *Versprechen* nach einem anderen Muster als bei den ersten Krimis. Es sind deshalb neben formalen und inhaltlichen vor allem marktspezifische Kriterien in Betracht zu ziehen. Somit stellt sich die Frage, ob nicht eine Auswahl, die wie eine Kontingentierung wirkt, bei den Verlagen, die literaturwissenschaftliche Ratgeber im Sortiment führen, die marktwirtschaftliche Grundlage bildet. Was hier in einem ökonomischen Sinn als Auswahl betrachtet wird, hat in der Kanonforschung ein theoretisch begründetes Korrelat. Der Begriff der *substitutiven Repräsentation* erklärt das Phänomen, dass die Menge dessen, was in einem Kanon Platz findet, beschränkt ist. Wenn nur wenige Werke eines Autors in einen Kanon aufgenommen werden, hat diese Entscheidung sowohl quantitative als auch qualitative Gründe.²²³ Dieses Merkmal eines Lektürekansons wird auch als *pars pro toto-Verfahren* bezeichnet.²²⁴

Betrachtet man dieses Auswahlverfahren in einem marktwirtschaftlichen Zusammenhang, so wird deutlich, weshalb sich ein Verlag entscheidet, nur wenige Werke desselben Autors in Reihen mit Lektürehilfen aufzuarbeiten. Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag scheint hier optimal zu sein, denn der Verlag kann ein großes Feld abdecken. Er erreicht damit eine größere Marktpräsenz und verschafft sich damit Absatzchancen, was wiederum einen größeren Umsatz verspricht. Die Auswahl hat wiederum Konsequenzen für die längerfristige Entwicklung eines gymnasialen Lektürekansons. Es ist eine Begleiterscheinung offener Bildungssysteme, dass Lehrkräfte angesichts schwach ausgeprägter institutionalisierter Lektürekansones den „Persuasionsstrategien der großen Schulbuchverlage“²²⁵ ausgesetzt sind.

Für die gewissermaßen „firmeninterne“ Konkurrenz zum *Versprechen* heißt dies: Der erste Dürrenmatt-Krimi ist gleichzeitig der für den gymnasialen Schulbetrieb am ehesten wählbare. Er ist der Prototyp eines Dürrenmatt-Krimis. „Wenn Prosa von Dürrenmatt, dann Bärlach.“ So könnte – polemisch überspitzt – die Vorentscheidung bei der Auswahl lauten. Daneben fallen bei den Lektüreschlüsseln zwei Dramen auf, zu denen es eine ähnliche Fülle an fachdidaktischen Begleittexten gibt wie zum ersten Bärlach-Roman: *Der Besuch der alten Dame* und *Die Physiker*. Ein Blick auf Verlagsprogramme zeigt diese Kontingentierung und die Konzentration auf *exemplarische* Werke. Allerdings wird nirgendwo erkennbar, welche Kriterien die Exemplarität definieren oder wodurch die Auswahl begründet ist.

²²³ Stuck 2004, S. 50-55.

²²⁴ Böhler 1990, S. 29.

²²⁵ Böhler 1990, S. 12.

Ein ähnliches Bild wie bei Dürrematt bietet sich bei Schiller, Kafka und Brecht. Auch zu diesen Autoren werden einige kanonisierte, von den Verlagen portierte Texte durch Lektüreschlüssel und Unterrichtshilfen gestützt und damit im Lektürekanon erhalten.²²⁶ Dem *Versprechen* ist dieser Status aus den genannten Gründen mindestens teilweise verwehrt worden, was durch die geringere Menge an Lektüreschlüsseln und Unterrichtshilfen zu belegen ist.

4.3.6.2 Faktoren, die Kanonisierungsprozesse fördern: Noch einmal *The Pledge*

Der Roman wird bis heute in gymnasialen Klassen diskutiert. Die Sekundärliteratur für die Schule ist ein Indiz dafür. Die Frage, weshalb dem so ist, wird man sowohl mit unterrichtspraktischen als auch unterrichtsfremden, kulturspezifischen Argumenten beantworten können. Bei den Bärlach-Texten sind Verfilmungen heute von untergeordneter Bedeutung. Neuverfilmungen zu *Der Richter und sein Henker* liegen bereits etwas länger zurück. Aus den Remakes zum *Versprechen*²²⁷ dagegen ragt das jüngste heraus. Deshalb erscheinen bis in die Gegenwart Studien, die sich auf das Original und genau diese Neuverfilmung konzentrieren. Florian Schwarz kommt in seiner Untersuchung,²²⁸ die wegen der vergleichenden Perspektive sowohl mit einem drehbuchtheoretischen als auch einem erzähltheoretischen Analyseapparat arbeitet, zu einer Akzentuierung des Zufalls in Bezug auf den Ermittler: „Der Zufall wirkt in *The Pledge* weniger als Element einer poetischen Wirklichkeit, denn als Mittel, den Ermittler zu Fall zu bringen.“²²⁹

Filmschaffende ermöglichen einen neuen Zugang zu einem literarischen Werk. Sie interpretieren Figuren neu, wie die Bemerkung von Schwarz zeigt. Dieses Phänomen sagt etwas aus über die Zeitlosigkeit bestimmter Themen, Probleme und Motive. Bezogen auf *The Pledge* bedeutet dies, dass das Thema primär die Angst vor Verbrechen ist, über deren Abscheulichkeit gesellschaftlicher Konsens besteht. Dürrenmatt behandelt es 1958 ein erstes Mal, *The Pledge* ist eine kongeniale Übersetzung in die Filmsprache des 21. Jahrhunderts.

²²⁶ Auf der Seite der Lektüreschlüssel können hier Publikationen aus dem Bange Verlag oder die *Erläuterungen und Dokumente* von Reclam als Belege herangezogen werden. Auf der Seite der Unterrichtshilfen sind es die *Oldenbourg Interpretationen* oder – etwas weniger ausgeprägt – die *Stundenblätter Deutsch*. Textausgaben, die mit einem Erläuterungs- und einem Materialteil für die Bedürfnisse des (gymnasialen) Unterrichts konzipiert worden sind, zeigen diese Konzentration auf kanonisierte Werke ebenfalls. Zwei typische Beispiele dazu sind derzeit die Textausgaben der *Suhrkamp BasisBibliothek* oder Klett's *Lesehefte mit Materialien*.

²²⁷ Spedicato 2006, S. 137.

²²⁸ Schwarz 2006.

²²⁹ Schwarz 2006, S. 146.

Die Bedeutung Jack Nicholsons, der Charisma und diabolische Züge gleichzeitig ausstrahlt, ist nicht zu unterschätzen. In gleichem Maße, wie Nicholson viele Filmliebhaber ab einem mittleren Alter anzusprechen vermag, weckt der Name Sean Penn bei jugendlichen Filmliebhabern ein Interesse. Dieses ist nur bedingt abhängig davon, was er hervorbringt. Es ist angesichts des Konsums zeitgenössischer populärer Kultur selbstverständlich, dass eine altersmäßig durchmischte Fangemeinde existiert, die dem nächsten Song einer Pop-Band, der nächsten Folge einer Telenovela oder eben dem nächsten Film eines Stars erwartungsvoll entgegenblickt. Dies ist sicher bei Sean Penn der Fall, dessen künstlerische Produktivität erstaunt. Im Jahrzehnt vor *The Pledge* (2001) gibt es lediglich zwei Jahre (1994 und 1996), in denen er nicht als Darsteller auftritt oder als Regisseur hinter der Kamera steht. Zwischen diesen Daten liegt die männliche Hauptrolle in *Dead Men Walking* (1995), einem mehrfach preisgekrönten Film über die Todesstrafe in den USA.²³⁰

Zur These verdichtet ergibt sich aus den einzelnen Aspekten ein Prinzip: Ein bereits etwas älterer Repräsentant des US-amerikanischen Filmbusiness übernimmt in einem Thriller die Hauptrolle. Ein Star einer jüngeren Generation führt Regie. Wenn das Projekt einen Roman behandelt, den Deutschlehrkräfte als Klassenlektüre und Kandidaten als Prüfungsstoff wählen, so fördert diese Entscheidung der Filmemacher eine Wechselwirkung von populärer Kultur und gymnasialer Lektüre. Der zeitliche Abstand zwischen Erstveröffentlichung der Romanvorlage und Premiere des Films ist dabei von untergeordneter Bedeutung. Wichtiger ist die unterrichtspraktische Konsequenz, im vorliegenden Beispiel die vermehrte Lektüre von Dürrenmatts klassischem *Requiem auf den Kriminalroman*. Diese rezeptionsgeschichtliche Folge bedeutet nicht den Tod, sondern die Renaissance des Kriminalromans.

²³⁰ Neben einem Oscar für die beste Hauptdarstellerin (Susan Sarandon) erhält die Produktion den amerikanischen Humanitas-Preis: „The HUMANITAS Prize is an annual screenwriter’s award [...] to encourage, stimulate and sustain the nation’s screenwriters in their humanizing task, and to give them the recognition they deserve.“ s. dazu <http://www.humanitasprize.org/aboutus.htm>, download 12.10.2010. Zu erwähnen ist neben weiteren Preisen die Auszeichnung durch die *Political Film Society*. Eine Liste der Gewinner, die für ihren Beitrag zu einem erhöhten politischen und gesellschaftlichen Bewusstsein honoriert werden, ist abrufbar unter: <http://www.geocities.com/polfilms/previous.html>, download 12.10.2010.

4.4 Max Frisch: Homo faber. Ein Bericht (1957)

Ein Mann und eine schwangere Frau trennen sich, sie verlieren sich aus den Augen. Jahre später verliebt sich dieser Mann in eine junge Frau, die seine Tochter aus der zerbrochenen Beziehung ist. Diese unwahrscheinliche Geschichte widerfährt dem Ingenieur Walter Faber, der auf die Wahrscheinlichkeitsrechnung vertraut und der versucht, Irrationales, Zufälliges, Krankheit und Tod aus seinem Leben auszuschließen. Dass dies nicht gelingen kann, zeigt eine Reihe von Erlebnissen und Erfahrungen Fabers, die er in einem objektiv daherkommenden Bericht festhält.

Dies ist der Kern eines Texts, den ein Romanführer Mitte der 1960er Jahre mit dem Etikett „psycholog., zeitkrit. Gegenwarts-R.“ charakterisiert.²³¹ 2007 – genau fünfzig Jahre nach Erscheinen des Romans – listet Peter Rusterholz in der von ihm und Andreas Solbach herausgegebenen *Schweizer Literaturgeschichte* Merkmale auf, die den Roman ausmachen: Im Zentrum steht der Techniker Walter Faber, der sich für ein rationales Wesen hält und an die Berechenbarkeit der Dinge glaubt, doch gerade deshalb schicksalshafte Fügungen erfährt. „Er, der radikale Rationalist, versagt im Gefühl, in der mitmenschlichen Einfühlung.“²³² Hanna repräsentiere die weibliche Haltung mitmenschlicher Einfühlung als Gegensatz zur männlich-rationalistischen Geschlechterrolle Fabers. In der vielzitierten *Diskussion mit Hanna!*²³³ sei die (Selbst)Einsicht in persönliche Defizite unübersehbar. Dagegen erkenne auch Sabeths Mutter eigene Mängel, auch wenn diese nicht so krass und so offensichtlich seien wie diejenigen Fabers.

Stellt der Text wirklich der eindeutig negativ gesehenen Welt Fabers ein eindeutig positiv gesehenes Leben Hannas gegenüber? Fragt dieser Text nicht letzten Endes nach einer menschlichen Haltung, die die konkurrierenden Positionen von Homo Faber einerseits und Kunstfee andererseits, von Ratio und Gefühl, von Mond als Masse und Mond als Erlebnis übersteigt?²³⁴

Diese Fragen werden von der Germanistik auch ein halbes Jahrhundert nach der Erstveröffentlichung gestellt. Im Kern sind sie bereits in Reaktionen des Feuilletons ab 1957 nachzuweisen, die im nächsten Kapitel referiert werden sollen.

²³¹ Beer (Hg.) 1964, S. 106.

²³² Rusterholz 2007, S. 266.

²³³ Frisch 1977, S. 169: „*Diskussion mit Hanna!* – über Technik (laut Hanna) als Kniff, die Welt so einzurichten, daß wir sie nicht erleben müssen. Manie des Technikers, die Schöpfung nutzbar zu machen, weil er sie als Partner nicht aushält, nichts mit ihr anfangen kann; Technik als Kniff, die Welt als Widerstand aus der Welt zu schaffen, beispielsweise durch Tempo zu verdünnen, damit wir sie nicht erleben müssen.“

²³⁴ Rusterholz 2007, S. 267.

4.4.1 Neuerscheinung und mediale Inszenierung

Der Roman löst 1957 ein großes Echo in den Medien aus.²³⁵ „Das Erscheinen des Romans *Homo faber* war von einer gut organisierten – und vermutlich wirkungsvollen – Public-Relation begleitet.“²³⁶ Kurz vor der Veröffentlichung bringt die *Neue Zürcher Zeitung* einen Vorabdruck. Es gibt auch eine Radio-Lesung mit dem Autor: Bereits im Monat, in dem *Homo faber* in die Buchhandlungen kommt, beginnt die Lesung des ganzen Romans im Schweizer Radio.²³⁷ In den ersten Rezensionen wird die Neuerscheinung nicht nur positiv aufgenommen. Die Kritiker bezeichnen *Homo faber* im Vergleich zu *Stiller* unter anderem als „Arabeske zum großen Roman von 1954“²³⁸. Doch schon früh bemerkt das Feuilleton zur zentralen Thematik des *Homo faber*:

Der Schweizer Max Frisch peilt in seinem ersten Roman (Die Schwierigen, 1942) das stets akute Daseinsproblem in Form eines Turandoträtsels an: Wer bin ich? fragte der geplagte Held, um seiner unbeherrschten Liebessehnsucht ein Motiv zu geben. [...] Wo bin ich? müßte das Ultimatum lauten, mit dem der Ingenieur Walter Faber [...] sich und seinen Vorgängern endlich den Frieden erzwänge und sei's auch nur der Friede des Erlöschens.²³⁹

Felix Molitor nennt als zentrales Thema „Flucht vor der eigenen, weil mittelmäßigen Wirklichkeit und der seltene, weil anstrengende Versuch, zu sich selbst zurückzufinden“.²⁴⁰ Rudolf Goldschmit versucht das übergreifende Thema folgendermaßen auf den Punkt zu bringen: „Frischs Thema sei die Verfehlung der menschlichen Existenz, sei der (notwendig vergebliche) Versuch der Flucht, der Nicht-Annahme des eigenen Schicksals.“²⁴¹

Bereits früh erfassen Literaturkritiker auch die Problematik einer Sicht, die Walter Faber als repräsentativen Typus des *homo faber* sieht, der sich im Laufe des *Berichts* verändert.

Walter Faber hält sich [...] für einen Menschen unseres technischen Zeitalters, und der Titel, den Max Frisch dem Bericht gegeben hat [...], läßt darauf schließen, daß auch er dieser Ansicht ist;

²³⁵ Von Reinhold Viehoff zusammengestellte Liste zu den Reaktionen in den Medien bei Schmitz (Hg.) 1983, S. 355-361.

²³⁶ Viehoff 1983, S. 284.

²³⁷ ebd. Genaue Auflagenzahlen bestätigen den Erfolg der PR-Bemühungen: „*Homo faber. Ein Bericht* erschien Anfang Oktober 1957, also rechtzeitig für das alljährliche Weihnachtsgeschäft in den Buchhandlungen, mit einer Auflagenhöhe von 8779 ausgelieferten Exemplaren. Schon vier Tage nach der ersten Auslieferung vom 30.9.1957 wurde die zweite Auflage am 3.10. 1957 mit 5870 Exemplaren nachgeschoben. Noch vor Weihnachten [...] brachte Suhrkamp die dritte Lieferung mit glatten 5000 Ausgaben des *Homo faber* auf den Markt. Viehoff 1983, S. 244. Mit über vier Millionen verkauften Exemplaren um das Jahr 2000 und Übersetzungen in 25 Sprachen hält der Langzeiterfolg bis in die Gegenwart an. Siehe dazu Lachner 1999, S. 96.

²³⁸ Walter Jens, zit. bei Viehoff 1983, S. 254.

²³⁹ Rezension von Karl Heinz Kramberg in der *Süddeutschen Zeitung* vom 19.10.1957, zit. n. Viehoff 1983, S. 254.

²⁴⁰ Felix Molitor in *Die Tat* (Frankfurt a.M.), Rezension vom 21.11.1957, zit. n. Viehoff 1983, S. 254.

²⁴¹ Rudolf Goldschmit in einer Sendung vom Südwestfunk, 16.3.1958, zit. n. Viehoff 1983, S. 255.

der Klappentext jedenfalls meint, Faber sei ‚der technische Mensch‘. Darin, glaube ich, liegt ein tiefer, ein grundsätzlicher Irrtum [...]. Zunächst einmal hat Fabers *Konflikt* überhaupt nichts mit der Technik und ihrem Zeitalter zu tun, wird von ihnen wesentlich weder gefördert noch behindert und schon gar nicht bestimmt. Es ist der Konflikt eines Menschen, der die Flucht ergriffen hat vor dem eigenen Schicksal, und der nun von diesem Schicksal wieder eingeholt wird. Daß er sich die ganze Zeit einzureden versucht, er sei tatsächlich das, was er beruflich geworden ist, gehört ja gerade zu dieser Flucht.²⁴²

Mit den Begriffen *technisches Zeitalter*, *Flucht* und *Schicksal* skizziert Suter Ansatzpunkte der weiteren Forschung zum Roman²⁴³ und mögliche Zugänge für eine fachdidaktische Diskussion. Das Verhältnis Walter Fabers zur Technik ist dabei ein Einstieg, der zur Behandlung weiterer Themen führt.

4.4.2 Erste fachdidaktische Beiträge

2001 zitiert Valentin Merkelbach eine Behauptung von Clemens Kammler aus dem Jahr 1995, wonach keine einzige seit 1970 erschienene Ganzschrift sich im heimlichen Kanon der gymnasialen Oberstufe auch nur annähernd so gut habe etablieren können wie *Homo faber* und Dürrenmatts *Physiker*.²⁴⁴ Auch wenn zu dieser Behauptung die empirisch erhobenen Belege fehlen, kann man festhalten, dass es bis in die Gegenwart eine intensive fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Roman gibt. Die Anfänge der fachdidaktischen Rezeption nachzuzeichnen ist das Ziel des folgenden Unterkapitels.

4.4.2.1 Walter Henzes Antrittsvorlesung 1961

Der erste Beitrag ist 1961 in der Zeitschrift *Wirkendes Wort* erschienen.²⁴⁵ Der Aufsatz von Walter Henze hat keinen direkt formulierten fachdidaktischen Anspruch. Er vertieft als literaturwissenschaftlicher Essay Beobachtungen zu Sprache, Form und zu mythologischen Anspielungen, die auf der Linie von Literaturkritiken aus den Jahren 1957 und 1958 liegen. Bemerkenswert ist der Publikationszusammenhang. Es handelt sich hier um die erweiterte

²⁴² Gody Suter in seiner Rezension vom 1.11.1957 in der *Weltwoche*, zit. n. Müller-Salget 1987, S. 134.

²⁴³ Eine frühe Auseinandersetzung mit dem Roman im zeitgenössischen Kontext ist die Monographie von Bänziger, in der er sich mit Max Frisch und Friedrich Dürrenmatt befasst, s. dazu Bänziger 1960. Das Vorwort stammt aus dem Jahr 1959, womit es eine zeitliche Nähe zum Erscheinungsjahr von *Homo faber* und zu Dürrenmatts *Versprechen* gibt.

²⁴⁴ Merkelbach 2001, S. 80.

²⁴⁵ Henze 1961.

Form der Antrittsvorlesung, die Walter Henze im Sommer 1960 an der Pädagogischen Hochschule Hannover gehalten hat. Eine Wirkung des Aufsatzes ist weder in der unmittelbar folgenden Zeit noch in späteren Phasen der fachdidaktischen Rezeption erkennbar. Doch die Tatsache, dass ein Professor an einer Lehrerbildungsinstitution sich im Rahmen eines herausragenden Ereignisses seiner akademischen Laufbahn damit befasst, hat zwei mögliche Wirkungen: Erstens wird damit ein Roman der Gegenwartsliteratur für den Schulbetrieb noch leichter gefördert, als dies durch die mediale Resonanz bereits geschieht. Zweitens befassen sich zukünftige Unterrichtende mit dem Text von Max Frisch. Es ist keine Spekulation, wenn man am Beginn der steilen Karriere des Romans *Homo faber* Diskussionen unter Lehramtskandidaten annimmt. Diesen Multiplikator gilt es zu beachten.²⁴⁶

Die fachdidaktische Rezeption²⁴⁷ im engeren Sinn setzt mit Beiträgen von Rolf Geißler 1962,²⁴⁸ Franz Hebel²⁴⁹ – einem späteren Herausgeber der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* – sowie dem Autorenduo Wolfgang Werthen und Horst Windmann²⁵⁰ ein.

4.4.2.2 Rolf Geißlers didaktische Vorschläge

Betrachtet man die didaktische Erstrezeption in der bis heute zitierten Arbeit von Geißler, so fallen die Betonung struktureller Merkmale, sprachlicher Eigenheiten und die zusammenfassenden Personencharakterisierungen auf.²⁵¹ Zwar wird im Vorwort ein literaturdidaktischer Anspruch geltend gemacht, doch auf methodische Hinweise verzichtet Geißler in seinen Ausführungen.²⁵² Die Qualität seiner Deutung dürfte vor allem in der Genauigkeit der Aussagen zur Struktur, genauer: zur kunstvollen Anordnung der verschiedenen Zeitebenen liegen. Er erwähnt einleitend die Bedeutung der Ödipus-Tragödie,²⁵³ die er als wichtigen inhaltlichen und formalen Bezugspunkt (analytisches Drama) an den Anfang seiner Gesamtdeutung stellt. Die Ausführungen zu Walter Fabers Sprache und zu seinem „Weltverständnis“ (S. 200) sind

²⁴⁶ Dieser Prozess beschreibt innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen den Einfluss von Bildungsinstitutionen für zukünftige Lehrkräfte, s. dazu Kap. 3.2.2.1.

²⁴⁷ Detailliert dargestellt von Viehoff 1984.

²⁴⁸ Hinweis bei Viehoff 1984, S. 75. Geißler (Hg.) 1962.

²⁴⁹ Hebel 1965.

²⁵⁰ Werthen, Windmann 1967.

²⁵¹ Geißler (Hg.) 1962, S. 191-214.

²⁵² Geißler (Hg.) 1962, S. 1: Die Interpretationen wenden sich „an den Lehrer der höheren Schulen und der vielfältigen Formen der Erwachsenenbildung und wollen ihm die Behandlung solcher Romane im Unterricht ermöglichen.“

²⁵³ Geißler (Hg.) 1962, S. 194f.

relativ umfangreich und mit vielen Textbeispielen belegt. Dagegen sind die Analysen zu Hanna und Sabeth nicht sehr präzise.²⁵⁴

Beiträge von Mona Knapp²⁵⁵ und Barbara Lenzen²⁵⁶ haben in den 1980er Jahren das Frauenbild (bei Geißler nur marginal behandelt) nicht nur differenziert, sondern nachhaltig korrigiert. Doch bei allen Vorbehalten, die gegen pauschalisierende Darstellungen der Figuren bei Geißler ins Feld geführt werden können, gilt festzuhalten, dass diese frühe fachdidaktisch orientierte Deutung wegweisend für die Lektüre des Romans auf der gymnasialen Oberstufe geworden ist. Mit dem Beitrag von Geißler ist zu Beginn der 1960er Jahre die Richtung vorgegeben, in die spätere Interpretationen für die Schule gehen werden.

4.4.2.3 Franz Hebel 1965

Franz Hebels Aufsatz trägt den Titel *Die Erfahrung der Welt als eines sekundären Systems und deren Spiegelung in der Sprache*. Dabei bezieht er sich auf ein Konzept des Soziologen, Philosophen und Historikers Hans Freyer.²⁵⁷ Gemäß Freyer bezeichnen vorindustrielle Gesellschaften primäre Systeme, während mit der Industrialisierung sekundäre Systeme entstanden. Deutlich zu beobachten sei diese gesellschaftliche Veränderung in den Industriestaaten während des 20. Jahrhunderts. Sekundäre Systeme reduzierten den Menschen nach Freyer auf das, was diese selber beanspruchen. Sie reduzieren ihn auf das Einhalten von Spielregeln und damit auf bestimmte Funktionen. Hebel nennt vier Trends, die nach Freyer diese Entwicklung charakterisieren würden: Machbarkeit der Sachen, Organisierbarkeit der Arbeit, Zivilisierbarkeit des Menschen sowie Vollendbarkeit der Geschichte.²⁵⁸ Nach Hebel sind diese Trends in der Figur von Walter Faber erkennbar.

Moderne Technik hat in ihren gesellschaftlichen Wirkungen wie die Erfahrung der Außenwelt so auch die der Innenwelt verändert. [...] Das ist das eine didaktische Ziel einer solchen Betrachtung, daß die Schüler sehen lernen, daß die von uns gestaltete Welt in bedeutender Weise auf uns zurückwirkt, verstärkend, was wir in ihr zu gestalten beginnen; verstärkend offenbar die Tendenz zu Entmachtung des Menschen im eigenen Werk; verstärkend auch die Tendenz, den Menschen

²⁵⁴ Geißler (Hg.) 1962, S. 212ff.

²⁵⁵ Knapp 1983.

²⁵⁶ Lenzen 1986, dies ist ein Aufsatz in *Der Deutschunterricht*. Bemerkenswerterweise lautet das Hefthema, unter dem dieser Bericht über eine Unterrichtseinheit erschienen ist, *Zeitgenössische Literatur*.

²⁵⁷ Den Ansatz entwickelt Hans Freyer in seiner Schrift *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters*, erschienen 1955.

²⁵⁸ Hebel 1965, S. 38.

nicht mehr in den reichen Möglichkeiten seiner Entfaltung zu sehen, sondern nur noch als Funktionsträger.²⁵⁹

Die Positionen Freyers bilden die theoretische Basis dieser Aussagen. Freyer geht von der soziologischen Betrachtungsweise aus insofern einen Schritt weiter, als das Individuum durch das sekundäre System verändert werde, insbesondere in der Wahrnehmung, die sich im Sprachgebrauch zeigt. Das gilt nicht nur in Bezug auf Figuren wie Walter Faber, das gilt insbesondere auch für jugendliche Leserinnen und Leser: „Die Schüler können im Deutschunterricht an literarischen Beispielen betrachten, wie die durch Technik und Wissenschaften hervorgerufenen Veränderungen in der sprachlichen Gestaltung beobachtet werden können.“²⁶⁰

Der Zusammenhang von Weltwahrnehmung und Sprache wird vor allem in zwei Textstellen in konzentrierter Form dargeboten: Zum einen bei den Gedanken Walter Fabers über die Wüste nach dem Flugzeugabsturz,²⁶¹ zum anderen im Sprachspiel mit Sabeth auf dem Akrokorinthos, wo die beiden ihre Vergleiche zu Naturphänomenen gegeneinanderstellen.²⁶² Zu dieser im Blick auf die Verwendung von Sprache und Sprachreflexion zentralen Stelle sagt Hebel, Zueignung der Welt habe ihre Gemeinsamkeit darin, dass sie immer neu erfolge. Dabei könne es keinen Rückzug zu Primär-Erfahrung geben.²⁶³

Die Folgerung, die daraus gezogen werden kann, ist, dass sekundäre Systeme den Menschen in seiner Wahrnehmung nicht nur beeinflussen, sondern diese Wahrnehmung in hohem Maße steuern. Doch in der Möglichkeit der ästhetischen Wahrnehmung sowie in der Liebe könnten Zwänge, die diesen sekundären Systemen inhärent sind, überwunden werden. (Die Liebes-Erfahrung Fabers zeigt diesen möglichen Ausweg, doch es spricht meiner Meinung nach für den Roman, dass die Liebe schließlich *nicht* aus gesellschaftlichen Zwängen führt, sondern sich für die Hauptgestalten als illusionär erweist.)

Hebel veröffentlicht seine Überlegungen in einer Phase wirtschaftlicher Blüte, steigender Mobilität und vor dem Hintergrund eines vorherrschenden Glaubens an Wissenschaft und Fortschritt. In der historischen Forschung hat sich für diese Zeit in mitteleuropäischen Demokratien, insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland, der Begriff *Wirtschaftswunder* durchgesetzt. Hebel erkennt, dass neue Lebens- und Arbeitsformen Probleme mit sich brin-

²⁵⁹ Hebel 1965, S. 50.

²⁶⁰ Hebel 1965, S. 51.

²⁶¹ Frisch 1977, S. 24f.

²⁶² Frisch 1977, S. 150ff.

²⁶³ Hebel 1965, S. 54.

gen, die in sprachlichen „Deformationen“²⁶⁴ erscheinen. Er sieht deshalb die Aufgabe des Deutschunterrichts darin, lesen zu lehren und Veränderungen in der Lebenswelt, die sich im Sprachgebrauch spiegeln, wahrzunehmen.²⁶⁵ Das ist eine Forderung, die sich angesichts technischer Veränderungen Mitte der 1960er Jahre stellt und die den Text von 1957 als besonders geeignet für dengymnasialen Deutschunterricht erscheinen lässt.

4.4.2.4 Werthen und Windmann 1967

„Die Gesellschaft ist heute nicht immer bildungsfreundlich und hat kein enges Verhältnis zu Sprache und Literatur; sie zielt oft auf Profit und Genuss und macht es dem Gymnasiasten nicht leicht, die Durststrecke seines Bildungsweges zu gehen.“²⁶⁶ Diese wenig optimistische Bemerkung zur Lage des Gymnasiums erinnert an Hans Freyers Theorie der Gesellschaft als eines sekundären Systems. Der nach Gewinn strebende Mensch scheint seine Funktion in der Gesellschaft hinreichend zu erfüllen. Der Genuss ist ein Komplementärbegriff dazu, der wiederum Organisierbarkeit und Machbarkeit impliziert. Im literaturdidaktischen Beitrag von Wolfgang Werthen und Horst Windmann geht es allerdings nicht, wie bei Franz Hebel, um eine Deutung des Romans aus soziologischer Sicht, sondern um gymnasialpädagogische Überlegungen und Ausführungen zum Lektürekanon im Literaturunterricht der Oberstufe.

In ihrem Aufsatz *Verteilung und Behandlung von Literatur auf der Oberstufe* behandeln die beiden Autoren unter anderem *Homo faber*. Im Vordergrund steht dabei die Absicht, sinnvolle Bezüge zwischen einzelnen literarischen Texten herzustellen oder Unterrichtsreihen zu entwerfen.²⁶⁷

Bei der Empfehlung, den zehn Jahre zuvor erschienen Roman als Lektüre für eine 12. Klasse zu wählen, beziehen sich Werthen und Windmann auf Heft 6 der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* (1965), das sich auf Sprache und Literatur des technischen Zeitalters kon-

²⁶⁴ Hebel 1965, S. 51.

²⁶⁵ Hebel 1965, S. 52. Er führt den Topos der Sprache als „Organon der Welterschließung“ ins Feld.

²⁶⁶ Werthen, Windmann 1967, S. 11.

²⁶⁷ Grundsätzlich wählen die Autoren für Prima und Oberprima keinen chronologischen, sondern einen thematischen Zugang. So finden in einer Unterrichtsreihe zum Thema *Dichtung und Macht* Gedichte und Essays von Benn, Gedichte von Enzensberger und Biermann, *Der geteilte Himmel* von Christa Wolf und Sprüche von Walther von der Vogelweide Erwähnung. Eine andere Einheit, die sich des Problemfelds *Dichtung und Wertung* annimmt, zieht als Beispiele für „bedeutende Leistung“ Büchners *Dantons Tod* sowie Celans *Todesfuge* heran, wohingegen Wiecherts *Hirtennovelle* und ein *Winnetou*-Roman von Karl May als „umstrittene oder schlechte Leistung“ erhalten müssen, s. dazu Werthen, Windmann 1967, S. 23-26.

zentriert.²⁶⁸ Man könne von Schülern einer Unterprima erwarten, dass sie die nötigen Sachkenntnisse sowie das nötige Fachvokabular mitbringen würden. *Homo faber* erhellte auf künstlerische Weise Probleme einer technischen Welt und schaffe mit dem Kerngedanken – der Spannung zwischen Technik und Mystik, Berechnung und Schicksal, salopper Sprache und vielschichtigem Aufbau – eine Basis für den vergleichenden Rückgriff auf Sophokles' Ödipus. „Die Werke erhellen sich gegenseitig; Eigenheiten und Gemeinsamkeiten treten klar hervor. Menschliche Grundfragen als künstlerische Gestaltungsaufgaben werden deutlicher [...]“²⁶⁹ Konkretisiert werden soll die Gegenüberstellung mit Gesichtspunkten, die es bei der Behandlung der beiden Werke zu berücksichtigen gilt: Typische und zeitbedingte Darstellungsmittel sind Gegenstand der Untersuchung. Dazu gehören Elemente des Dramatischen in beiden Werken.²⁷⁰ Weiter sind Grundzüge antiker Ästhetik und Poetik im Vergleich zu Figuren und Strukturen moderner Dichtung zu untersuchen. Ein dritter Aspekt ist der kultische Ursprung der Kunst und des Mythos, was mit der Wiederaufnahme antiker Motive in der Moderne korrespondiert. Schließlich gilt die Aufmerksamkeit der Sprache der technisierten Welt,²⁷¹ ein didaktisches Postulat, das spätestens seit dem Aufsatz von Franz Hebel zur *Homo faber*-Diskussion in der Schule gehört.

Das didaktische Prinzip, das über den Unterrichtsmethoden steht, ist der Vergleich. Eine vergleichende Behandlung könne die Tatsache im Bewusstsein der Schüler halten, dass jegliches Werk der Dichtkunst sowohl in der Gegenwart wie ehemals existiere, dass ein Text der Betrachtung unmittelbar zugänglich sei und eine Lösung bestimmter künstlerischer Probleme darstelle.²⁷² Diese Begründung zeigt fachdidaktische Positionen, die bis in die Gegenwart aktuell sind. Wenn Schülerinnen und Schüler beim Lesen eine literaturgeschichtliche Perspektive einnehmen, bei der ein Text mit dem Wissen über die Entstehungszeit verbunden wird, haben sie bereits *ein* wichtiges Ziel des Literaturunterrichts erreicht. Wenn darüber hinaus eine zweite, aktualisierende Lesart gefördert wird, ist noch viel mehr erreicht im Literaturunterricht, in dem die Bildung einer kulturellen Identität wichtig sein müsste.²⁷³ Das Individuum sieht im besten Fall seine persönlichen Leseerfahrungen im Licht einer literarischen, damit kulturellen Tradition. Diese reicht bis in die Antike zurück. Max Frischs Roman

²⁶⁸ Das ist dasselbe Heft, in dem Franz Hebels Aufsatz *Die Erfahrung der Welt als eines sekundären Systems und deren Spiegelung in der Sprache* erschienen ist, s. dazu Hebel 1965.

²⁶⁹ Werthen, Windmann 1967, S. 17.

²⁷⁰ Werthen, Windmann 1967, S. 36.

²⁷¹ Werthen, Windmann 1967, S. 25.

²⁷² Werthen, Windmann 1967, S. 19.

²⁷³ Zum Begriff der kulturellen Identität s. in meinem Modell der kanonbildenden Faktoren Kap. 3.2.2.6.

lädt zu einer Auseinandersetzung mit dem Mythos ein, weil der Protagonist in Veränderungsprozesse gerät, die in fremden Bildern erscheinen, die für Jugendliche häufig Neuland bedeuten.

Der Beitrag von Werthen und Windmann ist ein exemplarischer Versuch, Texte der Gegenwartsliteratur in den Unterricht zu integrieren, indem ein enger Zusammenhang zu einem antiken Text als Leitgedanke vorherrscht. Gleichzeitig richten die Autoren die Aufmerksamkeit auf zeitgenössische Phänomene wie die *Sprache des technischen Zeitalters*, so eine zeittypische Formulierung Mitte der 1960er Jahre. In diesem Zusammenhang werden linguistische Themen wie Fachjargon wichtig, und das in einer Zeit, als Linguistik noch keinen festen Platz in gymnasialen Curricula hat. Diese Wende erfolgt erst zu Beginn der 1970er Jahre.²⁷⁴

Die Tatsache, dass es ab dem Erscheinungsjahr des Romans bis zum Auftauchen erster fachdidaktischer Ansätze fünf Jahre dauert,²⁷⁵ muss vor dem Hintergrund des schulischen Lektürekansons in dieser Zeit und den Themenschwerpunkten betrachtet werden.²⁷⁶ Es ist möglich, dass hier Veränderungen in der Deutschdidaktik, in der Würdigung neuester Literatur als Ursache zu sehen sind. Nicht mehr Lebenshilfe steht nach 1960 im Vordergrund, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Gegenwart, die (um es mit einem Begriff von Franz Hebel zu sagen) zu Deformationen²⁷⁷ geführt hat.

4.4.3 Die 1970er und die 1980er Jahre

Gudrun Uhlig bezieht den Roman neben Texten von Friedrich Dürrenmatt und Martin Walser auch in ihre Materialsammlung ein. Das zeigt, dass *Homo faber* um 1970 zu kanonisierten Texten im Literaturunterricht gezählt werden kann.²⁷⁸ Seit den 1970er Jahren werden mehr Publikationen veröffentlicht, die sich ausschließlich dem einzelnen Werk widmen.

²⁷⁴ Paefgen 2006a, S. 26-41.

²⁷⁵ Geißler 1962.

²⁷⁶ *Der Deutschunterricht* widmet sich früh neuester Prosa. Ausgaben zu diesem Thema erscheinen vor Herbst 1957 in den Jahren 1951 (Heft 3), 1952 (Heft 6) und 1955 (Heft 4).

²⁷⁷ Hebel 1965.

²⁷⁸ Uhlig 1969, S. 54-63.

4.4.3.1 Königs Erläuterungen von Edgar Neis

Der Lektüreschlüssel von Edgar Neis aus dem Jahr 1970 in der Reihe *Königs Erläuterungen* befasst sich mit drei Romanen.²⁷⁹ Die Struktur der Kapitel zu *Homo faber*²⁸⁰ unterscheidet sich von derjenigen, die Neis für *Stiller* und *Mein Name sei Gantenbein* wählt. Zum dritten Roman bemerkt Neis, dieser werde weniger häufig gelesen als die beiden anderen Werke. Er begründet diesen Unterschied mit der geringeren Geschlossenheit des Texts, insbesondere mit der Diskontinuität, die aus den vorgestellten Modifikationen des Erzähler-Ichs resultiere.²⁸¹ Damit erscheint in einem Lektüreschlüssel, der mittlerweile vierzig Jahre alt ist, ein formales Kriterium – fehlende Geschlossenheit und eine für viele Schüler zu hohe erzähltechnische Komplexität – als Erklärung für die geringere Berücksichtigung bestimmter Texte desselben Autors als gymnasiale Deutschlektüre.

Das Kapitel zu *Homo faber* hat fast den gleichen Umfang wie dasjenige zu *Stiller*; der Gang der Handlung wird durch Zwischenkapitel leserfreundlich portioniert. Die Charakteristiken zu Walter Faber, Hanna Landsberg und Sabeth entsprechen bezüglich der Präzision etwa denjenigen zu *Stiller*. Zu diesem Roman zitiert Neis in der bereits erwähnten Ungenauigkeit Erkenntnisse der Forschung aus den 1960er Jahren. Mit Carol Petersen, Joachim Müller und Hans Geulen²⁸² kommen Forschende zu Wort, deren Erkenntnisse er bereits für den Roman *Stiller* aus dem Jahr 1954 einbezogen hat. Auf die Frage, wo 1970 die Schwerpunkte liegen, geben die Zitate oder mindestens die Anlehnungen an die damalige Forschung zu Max Frisch vielfältige Antworten.

Edgar Neis beginnt mit der Fehlorientierung Walter Fabers. Die Ich-Erzählung sei aus dem Geist des zwanzigsten Jahrhunderts geboren, eine Auslegung des in diesem Jahrhundert genial gewordenen Menschentyps. Das heißt des Menschen, der das Vertrauen zum Leben auf seine eigene Lebenstüchtigkeit gründe und den Lebensweg nach rationalen Erwägungen gestalte.²⁸³ Das Komplement dazu ist der Versuch, den Zufall auszuschalten. Wohl vor allem deshalb wird Walter Faber als „Opfer seiner Selbstverkenning und Fehlorientierung“ gesehen, da er „die Wertakzente allzu nachdrücklich auf dessen materielle Erfolgsseiten“ setze.²⁸⁴ In einem weiteren Unterkapitel, dem eine Monographie von Hans Bänziger zugrunde liegt, werden *Walter Fabers Vermessenheit und Sturz* (Titel) nachgezeichnet. Dabei bedient

²⁷⁹ Neis [1970].

²⁸⁰ Neis schreibt auf dem Titelblatt und im Text konsequent *Homo Faber*.

²⁸¹ Neis [1970], S. 67.

²⁸² Geulen 1965.

²⁸³ Neis [1970], S. 48, als Quelle wird am Kapitelende Carol Petersen genannt.

²⁸⁴ Neis [1970], S. 49.

sich Bänziger der griffigen Formel vom „intellektuellen Pfuscher“. Das sei Walter Faber zwar nicht in seinem Fachgebiet, sondern in seinem Lebensstil.²⁸⁵ Neis zitiert auch auf seine kryptische Art Joachim Müller, der den Roman in seinen Bezügen zur damaligen Zeit präzise erfasse. Die technisierte und rationalisierte Welt werde nicht ad absurdum geführt. Frisch sei kein Maschinenstürmer, er wolle nicht in einem irrationalistischen Refugium kapitulieren. Seine Gestaltung durchleuchte ein Geschehen, „aus dem weder Altern und Vergehen, Krankheit und Tod noch Liebespassion und ethische Verantwortung eliminiert werden können.“²⁸⁶ Neben einer kurzen Zusammenfassung des Ödipus-Motivs zieht der Autor weiter einen Vergleich zwischen Stiller und Faber heran. Diesmal wird aus einem Beitrag von Eduard Stäuble zitiert, abschließend stehen formale Fragen zur Diskussion: Die Erzählhaltung, die Gestaltung der Zeit sowie Sprache und Stil.

4.4.3.2 Ulshöfer 1973

Mit dem Interesse für gesellschaftskritische Literatur im Deutschunterricht rücken 1973 neben anderen Gegenwartsautoren Max Frisch und Friedrich Dürrenmatt in den Mittelpunkt des fachdidaktischen Interesses. Es ist vor allem Robert Ulshöfer, der Position bezieht, diesmal zu den aktuellen Themen Gesellschaftskritik, Problematik der sozialkritischen Literatur sowie zum Problem einer Erziehung zur Kritik.

Ist [...] das Ziel der Systemkritik in einem Werk die grundsätzliche Änderung der Gesellschaftsverfassung [...] und steht hinter diesem Ziel die weltumspannende Ideologie des Sozialismus-Kommunismus mit dem Anspruch auf Weltherrschaft, so wird der Deutschunterricht in die Auseinandersetzung zwischen Kapitalismus und Kommunismus, zwischen bürgerlichem und sozialistischem Denken hineingezogen.²⁸⁷

Eine Folge dieses Antagonismus ist die ideologische Grundsatzfrage, wie zeitgenössische Autoren mit dem Marxismus und marxistischer Literaturtheorie umgehen. Wichtig ist hier für den Zusammenhang meiner Arbeit die Erwähnung von Frisch und Dürrenmatt bei Ulshöfer, weil der Didaktiker bei diesen Autoren eine Auseinandersetzung mit dem Marxismus sieht. Er fragt in diesem Zusammenhang, ob „in einem Werk Missstände der Gesellschaft der herr-

²⁸⁵ Neis [1970], S. 50-53. Als Textgrundlage kann Bänziger 1960, S. 92-99 eruiert werden. Zur Wendung vom *intellektuellen Pfuscher* s. Bänziger 1960, S. 94.

²⁸⁶ Neis [1970], S. 54, als Quelle dient diesmal Joachim Müller.

²⁸⁷ Ulshöfer 1973, S. 5f.

schenden Klasse oder den Angehörigen aller Sozialschichten“²⁸⁸ zur Last gelegt würden. Er fragt weiter, ob die Gesellschaft verantwortlich gemacht werde für das Versagen des Menschen oder umgekehrt.²⁸⁹ Im Aufsatz wird das Ausmaß des Ost-West-Konflikts deutlich, wie er in den frühen 1970er Jahren selbst bis in die Literaturdidaktik hineinwirkt. Die politische „Großwetterlage“ ist zu diesem Zeitpunkt bestimmt durch die globale Spannung aus ideologischen, wirtschaftlichen und militärischen Gründen: westliche Demokratie gegen Sowjet-Sozialismus, kapitalistisches gegen kommunistisches System. Auf dieser Grundlage wird der militärische Gegensatz wegen der Atomwaffenarsenale zur globalen Gefährdung.

Im Werk von Max Frisch und Friedrich Dürrenmatt erscheinen Probleme des Kalten Krieges. Es gibt bei den beiden eine intensive Reflexion über die Nachkriegsordnung. Unter anderem deshalb empfiehlt Ulshöfer diese Autoren.

4.4.3.3 Wintterlin 1981 und Schurf 1982

Wintterlin befasst sich mit konkreten Fragen der Schreibdidaktik. Er konstatiert eingangs Veränderungen bei der Aufgabenstellung, wenn es um bewertete schriftliche Leistungen geht. Textgebundene Aufgaben haben nach seiner Einschätzung in den 1960er und 1970er Jahren die bis anhin dominierenden Erörterungsaufgaben, so genannte Besinnungsaufsätze, zurückgedrängt. „Das Aufblühen der Textlinguistik ist ein bezeichnendes Faktum der letzten Jahre, und ebenso ist es bezeichnend, dass auch andere Schulfächer, und nicht nur die geisteswissenschaftlichen, die Textarbeit heute intensiv betreiben.“²⁹⁰

Um zu zeigen, was er unter textgebundenen Verfahren versteht, zieht Wintterlin den Roman von Max Frisch heran. Er schlägt die Mondfinsternis in Avignon²⁹¹ als Ausgangstext vor. Wegen des schreibdidaktischen Schwerpunkts wird *Homo faber* nicht interpretiert; die Aufmerksamkeit gilt der Frage, wie eine Klausur am Ende einer Unterrichtseinheit gestaltet werden könnte.

Dieses Beispiel zeigt zwei Charakteristika der fachdidaktischen Rezeption des Romans um 1980: Einerseits setzt Wintterlin sowohl den Roman als Zeichensystem als auch den Deutungskanon als bekannt voraus. Die Hauptströmungen der schulrelevanten Deutungen

²⁸⁸ Ulshöfer 1973, S. 12. Neben Frisch und Dürrenmatt nennt er Martin Walser, Hochhuth, Handke und Enzensberger.

²⁸⁹ Ulshöfer 1973, S. 13.

²⁹⁰ Wintterlin 1981, S. 49.

²⁹¹ Frisch 1977, S. 124.

müssen somit nicht mehr wiederholt werden. Andererseits wird die Wahl dieser „Ganzschrift“ nicht weiter begründet. Wintterlin kann voraussetzen, dass sich der Text als Unterrichtslektüre im gesamten deutschen Sprachraum durchgesetzt hat.

Ähnlich verhält es sich mit der Anregung, Walter Fabers Flug über die Alpen²⁹² als eine produktionsbezogene Schreibübung im Bereich *Linguistik der Metapher* – so der Titel des methodischen Beitrages von Bernd Schurf – auf der Sekundarstufe I heranzuziehen.²⁹³ Als weitere Möglichkeit neben dem Flug sieht Schurf das Akrokorinth-Erlebnis in *Homo faber* sowie die Höhlensequenz im Roman *Stiller* als geeignete Textstellen für eine integrierte Sprachreflexion. Im Gegensatz zu Wintterlins Überlegungen, die eine genaue Kenntnis des Romans voraussetzen, wird hier der Roman lediglich punktuell berücksichtigt. Das literarische Werk fungiert als Quelle für Stilbungen.

4.4.3.4 Schmitz, Viehoff und Müller-Salget: Das Ineinandergreifen von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Walter Schmitz stellt 1983 in seinem Sammelband nicht nur den Stand der Forschungsergebnisse zusammen, er kommentiert die bis zu diesem Zeitpunkt entscheidenden literaturwissenschaftlichen Arbeiten,²⁹⁴ die später ausschnittsweise in Literaturverzeichnissen von Lektüreschlüsseln auftauchen.²⁹⁵

Viehoff zeichnet die Reaktionen im Feuilleton sowie in literaturdidaktischen und methodischen Publikationen präzise nach und präsentiert damit ein Beispiel für empirische Literaturwissenschaft. Interessant an seinem Beitrag ist der Ansatz, häufig zitierte und damit auch interpretierte Textstellen quantitativ auszuwerten. Er konzentriert sich einerseits auf Rezensionen aus den Jahren 1957 und 1958 sowie auf literaturdidaktische und methodische Beiträge aus der Zeit um 1980. Aufgrund dieser Gegenüberstellung gelangt er zur These, dass sich literaturdidaktische Deutungen aus der Zeit um 1980 bezüglich Textanalyse kaum von den rund

²⁹² Frisch 1977, S. 194ff.

²⁹³ Schurf 1982, S. 15f. Es geht dem Autor darum zu zeigen, dass Metaphorik nicht allein Gegenstand des Literaturunterrichts sein kann, sondern vor allem ein Problem der Grammatik und des sprachlichen Handelns ist, s. dazu Schurf 1982.

²⁹⁴ Schmitz (Hg.) 1983, S. 341-354.

²⁹⁵ Eisenbeis 1987, Knapp, Knapp 1999.

fünfundzwanzig Jahre alten Buchbesprechungen unterscheiden. Er kritisiert eine „aufs Subjektive zielende Deutung“²⁹⁶ für die Schule, die nicht über den Stand von 1958 hinausgelangt. Diese subjektive Deutung könne in der Gegenwart allenfalls Ausgangspunkt, jedoch nicht mehr legitimer Fluchtpunkt interpretatorischer Bemühungen im Literaturunterricht sein. Der Roman werde unter Voraussetzungen gelesen, die sich radikal verändert hätten. Er erinnert an eine – wie er es nennt – neue Sensibilität für das Thema Mensch-Technik-Natur. Seine Empfehlung zum Schluss ist ein Aufruf, sich immer wieder neu auf einen nicht mehr ganz neuen Text einzulassen:

Das könnte von einem Literaturkritiker, der literarisch liest und deshalb auch *neu* zu lesen und zu verstehen weiß, gelernt werden: den Roman von Schülern lesen zu lassen und *von ihnen neu zu lernen*, welchen Sinn dieses Lesen heute machen kann. So könnte auch durch Schullektüre die Literarität eines Romans wiederhergestellt werden, die durch eine pragmatische und phantasielose Literaturdidaktik verlorenzugehen droht.²⁹⁷

Mit der kritischen Wendung am Schluss dürften methodische Konzepte gemeint sein, die den Literaturunterricht auf das Erreichen klar vorgegebener Ziele hin ausrichten (pragmatisch), wobei Methodenvielfalt und Handlungsorientierung vernachlässigt werden (phantasielos). Literaturdidaktisch originell ist die Analogie zwischen Literaturkritikern und Schüler/-innen. Viehoff erkennt eine Ähnlichkeit der jeweiligen Rezeptionsprozesse. Während der Literaturkritiker eine Neuerscheinung vor sich hat, liest der Schüler einen Text in seiner Zeit neu. Auch wenn sich der Schüler vorher über Sekundärliteratur zum Plot, zu Figurenkonstellationen, Gattungsmerkmalen und anderen Aspekten ein Bild schafft, so liest er den Text auf seine Weise und in seinem zeitlichen Kontext neu. Diesen Umstand, der sich bei jeder Klassenlektüre wiederholt, ruft Viehoff in Erinnerung.

In den späten 1980er Jahren bilden die von *Reclam* herausgegebenen *Erläuterungen und Dokumente*²⁹⁸ für Lehrpersonen eine Hilfe bei der Unterrichtsvorbereitung. Sie stellen neben Kommentaren, Wort- und Sacherklärungen sowie Hinweisen zur Entstehung des Romans auch Bezüge zu anderen Werken Frischs her. Das Kapitel mit Auszügen aus Rezensionen zur Erstausgabe ermöglicht Einblicke in Fragen der literarischen Wertung, weil es Anknüpfungspunkte zur Frage gibt, wie Literaturkritiker auf den Roman reagiert haben. Neben den *Per-*

²⁹⁶ Viehoff 1984, S. 82.

²⁹⁷ Viehoff 1984, S. 83.

²⁹⁸ Müller-Salget 1987, der Band wird 2008 vollständig überarbeitet und auf den neuesten Stand der Forschung gebracht. Bei Diesterweg erscheint ebenfalls 1987 in der Reihe *Grundlagen und Gedanken zum Verständnis erzählender Literatur* der Interpretationsband von Mona und Peter G. Knapp, s. dazu Knapp, Knapp 1999.

spektiven der Forschung sowie den Texten zur Diskussion, die einen kleinen, repräsentativen Auszug aus der Forschungsliteratur darstellen, ist entdeckendes Lernen möglich. Literaturdidaktisch aktuell ist der Band zu *Homo faber* nicht zuletzt deshalb, weil er Hintergrundwissen für die Lehrkraft in komprimierter Form anbietet. Unterrichtspraktische Fragen werden dabei auch in revidierten Fassungen gänzlich ausgeklammert.

4.4.4 Erweiterte fachdidaktische Rezeption auf der Basis neuerer literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse

Ebenfalls Ende der 1980er Jahre erscheinen Publikationen, die ausschließlich auf ein jugendliches Lesepublikum ausgerichtet sind.²⁹⁹ Manfred Eisenbeis' Lektürehilfe wird 2006 aktualisiert.³⁰⁰ Ein Grund dafür ist neben dem anhaltenden Erfolg auf dem Buchmarkt für didaktische Ratgeberliteratur die Verfilmung des Romans 1991. Derartige Neuinterpretationen eines Schulklassikers in einem anderen Medium bewirken oft eine intensivere Rezeption des Texts.³⁰¹

In den 1980er Jahren erscheinen Unterrichtshilfen, die eine kontinuierliche Präsenz des Romans im gymnasialen Unterricht garantieren. Das Unterrichtskonzept von Edgar Neis, der bereits einen Lektüreschlüssel verfasst hat, zeichnet sich durch präzise Lern- und Arbeitsziele, eine Verteilung des Stoffs auf insgesamt neun Stunden und praktische Aufgaben zu den einzelnen Phasen des Unterrichts aus.³⁰² Dazu kommt ein Materialteil, der vertiefende Arbeiten zu den einzelnen Stunden erlaubt. Der Literaturnachweis in dieser Publikation ist im Gegensatz zu den Beiträgen Neis' in *Königs Erläuterungen* relativ umfangreich.³⁰³

Die Unterrichtshilfe von Reinhard Meurer in der Reihe *Oldenbourg Interpretationen* bezieht wesentliche Erkenntnisse der Forschung ein, zudem enthält sie umfassende Hinweise zu Lernzielen, Sozialformen und Lernkontrollen. Es ist dies die erste Monographie mit Vor-

²⁹⁹ Eisenbeis 1987, das primäre Zielpublikum der Reihe *LernTraining Lektürehilfen* sind Schülerinnen und Schüler.

³⁰⁰ Der Lektüreschlüssel von Eisenbeis aus dem Jahr 1987 wird 2006 aktualisiert und um Abitur-Fragen mit Lösungen erweitert. Aus dem *LernTraining* der 1980er Jahre ist eine Lektürehilfe geworden, die auf gymnasiale Abschlussprüfungen hinweist.

³⁰¹ Diese Tatsache ist insbesondere bei Dürrenmatts *Das Versprechen* entscheidend, s. dazu Kap. 4.3.4.

³⁰² Neis 1984.

³⁰³ Neis 1984, S. 90ff. Der Essay von Gerhard Junge in *Diskussion Deutsch* wird im Untertitel als *Unterrichtsentwurf* bezeichnet und kann deshalb auch als Unterrichtshilfe betrachtet werden. Allerdings gilt hier die Einschränkung, dass die Unterrichtshilfe im Rahmen einer deutschdidaktischen Zeitschrift publiziert wird und nicht als Monographie. Siehe dazu Junge 1985.

schlagen für eine komplette Unterrichtseinheit, die bis in die Gegenwart als Neudruck im Buchhandel erhältlich ist.³⁰⁴

4.4.5 Nach 1990 – nach dem Film von Volker Schlöndorff

Volker Schlöndorff verfilmt den Roman 1990 zusammen mit Max Frisch. Die Filmversion konzentriert sich stofflich auf die *Erste Station*, die Liebesgeschichte ist zentral. Dabei gerät die Homo faber-Thematik in den Hintergrund, was sich in verschiedenen Neuinterpretationen und Veränderungen gegenüber dem Roman zeigt.

Faber (Sam Shepard) ist hier ein für sexuelle Versuchungen durchaus empfänglicher Amerikaner, der früher einmal in Zürich studiert hat (drei Rückblenden auf die Vorgeschichte mit Hanna), nach Sabeths Tod zwar verzweifelt, aber in sein früheres Leben zurückgekehrt (kein Krebs). Hanna (Barbara Sukowa) bestätigt eher die Vorurteile des Roman-Ichs hinsichtlich ihrer angeblichen Hysterie, und nur der Darstellerin der Sabeth, Julie Delpy, ist es wohl zu verdanken, dass Max Frisch den Film positiv aufgenommen hat.³⁰⁵

Müller-Salget lässt Kritiker zu Wort kommen, die den Film negativ bis vernichtend aufgenommen haben. Moniert wird die Kollision zwischen der Ich-Erzählsituation und der visuell vermittelten auktorialen Erzählsituation. Weiter blieben Versatzstücke aus dem Roman ohne Funktion. Von einer Schuld Fabers könne im Film allenfalls gegenüber Hanna die Rede sein, an Sabeths Unfall sei er nicht beteiligt. Diese stürzt nach dem Schlangenbiss und verletzt sich, ohne den bekleideten Faber wahrgenommen zu haben. Die Mondfinsternis in Avignon wird durch eine Vollmondnacht ersetzt. Müller-Salget sieht in derartigen Veränderungen Indizien einer „Trivialisierung des Romans“³⁰⁶.

Für die Rezeption in der Schule sind derartige Einwände sekundär. Lachner vermutet, der Kinofilm habe ein noch größeres Publikum erreicht als der Roman.³⁰⁷ Matzkowski sieht einen Popularitätsschub für den Roman.³⁰⁸ Peuren-Eckert und Greese drucken in ihren Materialien für den Unterricht eine ablehnende Filmkritik, einen kommentierten Sequenzplan und ein Gespräch mit Schlöndorff ab.³⁰⁹ Das Ziel dieser Zusammenstellung ist eine selbständige Aus-

³⁰⁴ Meurer 1997. Diese Publikation ist ein unveränderter Nachdruck der 3., überarbeiteten und korrigierten Auflage von 1988. Bereits elf Jahre zuvor erschienen als relativ frühe Lektürehilfe: Meurer 1977.

³⁰⁵ Müller-Salget 2008, S. 200.

³⁰⁶ Müller-Salget 2008 S. 202.

³⁰⁷ Lachner 1999, S. 97.

³⁰⁸ Matzkowski 2002, S. 95.

³⁰⁹ Peren-Eckert, Greese 2000, S. 73-84.

einandersetzung mit Text und Film. Auf die Visionierung kann im Literaturunterricht kaum verzichtet werden, auch wenn Vorbehalte aus Reihen der Kritiker groß sind. Der Spielfilm beeinflusst didaktische Ratgeberliteratur auch insofern, als nach 1991 Szenenfotos auf den Umschlägen erscheinen.³¹⁰

Gerhard Friedl formuliert 1992 Überlegungen zu einer Unterrichtseinheit mit Sophokles' *König Oidipus* und dem Roman, der zu diesem Zeitpunkt schon 35 Jahre alt ist. Auch wenn dieser vergleichende Ansatz nicht neu ist, so verdienen Friedls Leitgedanken eine genauere Betrachtung. Die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen der Fachdidaktik Deutsch, in denen sie den literarischen Kanon weiterentwickelt hat, sind durch die deutsche Wiedervereinigung anders geworden.

Es gebe – so Friedl – nicht nur Anspielungen in einzelnen Motiven, es zeigten sich vielmehr Parallelen im Geschehen und in der Struktur.³¹¹ Frischs Roman mache zudem die Schüler/-innen mit der modernen Montagetechnik vertraut. Sie begegneten dabei der Welt der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, d.h. den naturwissenschaftlich geprägten Erklärungsmustern, die sie kennen und verstehen würden.

Hinter der Darstellung, Analyse und Kritik des modernen naturwissenschaftlich-technischen Welt- und Menschenbildes, dessen prägende Kraft seit 1957 noch ständig und stark zugenommen hat und das deshalb aktueller ist denn je, werden sich allgemeinere Fragen nach dem Menschen, seiner Erkenntnisfähigkeit, den ihn beherrschenden Mächten, seinen Irrtümern und seiner Schuld aufdrängen, die zeitunabhängig sind.³¹²

Hier erscheinen thematische Zugänge, die eine Lektüre rechtfertigen und den anhaltenden Erfolg in der Schule mindestens zum Teil erklären. Es ist die gesellschaftliche Bedeutung von Wissenschaft und Technik, die in *Homo faber* gestaltet wird und die nicht geringer geworden ist. Dieser Aspekt reicht allein aber kaum aus, den Roman mit einer Klasse zu lesen. Falls es ein entscheidendes Argument für die Wahl des Werks gibt, dann ist dieses in den grundsätzlichen Fragen zu sehen, die Friedl erwähnt. Es sind Probleme, die in der Literatur immer wieder erscheinen. Der Bezug auf ein antikes Drama trägt in diesem Fall dazu bei, überzeitliche

³¹⁰ So bei Lachner 1999, bei der Unterrichtshilfe von Peren-Eckert, Greese 2000 und beim Lektüreschlüssel von Matzkowski 2002. Dass diese Idee für die Umschlaggestaltung keine kurzzeitige Mode war, zeigt sich in der Tatsache, dass diese drei Publikationen zwanzig Jahre nach der Filmpremiere noch mit denselben Bildern auf dem Umschlag im Buchhandel erhältlich sind.

³¹¹ Friedl 1992, S. 57.

³¹² Friedl 1992, S. 55.

thematische Konstanten zu erkennen und einen Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit zu ermöglichen.³¹³

Näf bestätigt 1996 angesichts der von Viehoff 1984 zusammengetragenen didaktischen Hilfen zum „Klassiker der Moderne“ eine erfolgreiche Schulkarriere. Als Begründung führt er die Thematik ins Feld, die angesichts der wachsenden Umweltzerstörung durch den Macher-Menschen aktuell bleibe.³¹⁴ In seinem Ansatz geht es um das Ziel, im Grammatikunterricht an den literarischen Text anzuknüpfen. Er plädiert dafür, sprachliche Mittel *in Funktion* zu studieren. Dies eröffne ein authentisches Beobachtungs- und Experimentierfeld und komme dem genauen Lesen sowie der Textinterpretation zugute, obwohl ein Teil der Lehrerschaft vor dem Gedanken zurückschrecken könnte, „literarische Texte als Vorlagen für den Grammatikunterricht zu profanieren“³¹⁵ und das Dichterwort als bloßen Steinbruch für Belege zu missbrauchen.

1998 berücksichtigt Valentin Merkelbach den Roman in einen Beitrag über mündliche Kommunikation im Literaturunterricht.³¹⁶ Dabei geht er von einer Theorie des Gesprächs als Grundeinheit menschlicher Rede aus. Besonders hoch bewertet er einen gesprächsförmigen Literaturunterricht, der sich von traditionellen literarischen Gesprächsritualen in der Schule distanziert. Nach einem gesprächstheoretisch orientierten ersten Teil diskutiert der Autor konkrete Gespräche über *Homo faber* – einerseits im *Literarischen Quartett*, andererseits in einer 11. Gymnasialklasse. Der Aufsatz und die von Merkelbach referierte empirische Forschung sind Belege für die Akzentverschiebung, dass der Text selber nicht mehr Gegenstand literaturdidaktischer Reflexion ist, sondern zum methodischen Set empirischer Gesprächsforschung gemacht wird. Eine derartige Veränderung ist ein Indikator für die breite Resonanz eines Werks, weil mit vielen anderen Werken aus den 1950er Jahren ein derartiges Vorgehen nur schwer möglich wäre. Am Rand wird hier der Kanonisierungsfaktor *Literarisches Quartett* sichtbar, das als populärer Teilaspekt der medialen Rezeption gilt.³¹⁷

³¹³ Siehe dazu Kap 3.2.2.6.

³¹⁴ Näf 1996, S. 45.

³¹⁵ Näf 1996, S. 45.

³¹⁶ Merkelbach 1998.

³¹⁷ Zur medialen Rezeption s. Kap. 3.2.2.3.

Als ein Unterrichtswerk, das bis in die Gegenwart im gesamten Sprachraum verwendet wird, betrachtet *Texte, Themen und Strukturen* (auf dem Markt seit 1993) den Roman nicht mehr als Gegenwartsliteratur, sondern als Klassiker der Moderne.³¹⁸

Der Anspruch, den Roman für junge Menschen zu erschließen, wird von Lektürehilfen geltend gemacht, die bereits im Reihentitel einen *Lektüre-Durchblick*³¹⁹ versprechen und sich auf dem Klappentext³²⁰ oder in Vorworten³²¹ direkt an Schülerinnen und Schüler wenden. Dem Werk aus den späten 50er Jahren wird – die stereotypen Formulierungen ähneln sich stark – die Qualität eines „modernen Klassikers“ attestiert. Angesichts dieses Labels verwundert es wenig, dass um das Jahr 2000 Publikationen boomen, die sich vor allem hinsichtlich des Layouts, aber kaum in der literaturwissenschaftlichen Substanz unterscheiden.³²² Werden bei der Auswertung die Treffer im Internet einbezogen, steigt die Menge der im Grunde genommen immer gleichen Aussagen zum Roman ins kaum mehr Überblickbare. Die Publikationen und Online-Interpretationen beziehen sich auch aufeinander, die Titel der tendig gestalteten und meist preisgünstigen Bücher sind austauschbar geworden.

Ein Unterrichtsmodell, allerdings weniger deutlich literaturwissenschaftlich orientiert als dasjenige von Meurer aus dem Jahre 1988, veröffentlichen Almut Peren-Eckert und Bettina Greese in der Reihe *EinFach Deutsch*. Auffällig sind hier die differenzierten Angaben zu methodischen Entscheidungen sowie – im Gegensatz zur Reihe *Oldenbourg Interpretationen* – ein Layout, das rasche Orientierung ermöglicht. Die Unterrichtseinheiten, die mit geeignetem Bildmaterial unterstützt werden, sind teilweise im Format A4 abgedruckt. Damit bietet sich die Wahrnehmung von Bildern als ergänzende methodische Option an.

³¹⁸ Das gilt auch für die digitale Version des Lehrmittels: *Texte Themen und Strukturen interaktiv*.

³¹⁹ Hain 1995.

³²⁰ So auch Pelster 2001. Im Gegensatz zu Lachner 1999 und Hain 1995 bezieht der Lektüreschlüssel aus dem Reclam Verlag neueste Forschungsliteratur ein und ermöglicht durch Lektürehinweise weiterführende Arbeiten, s. dazu Pelster 2001, S. 81-84.

³²¹ Lachner 1999.

³²² Bereits seit längerer Zeit existierende Interpretationen werden neu gestaltet, ein Beispiel dafür ist Bernd Matzkowskis Erläuterungsband in der Reihe *Königs Erläuterungen und Materialien* 2002. Band 148 der Reihe erschien erstmals 1970, der Verfasser war damals Edgar Neis.

4.4.6 Die institutionelle Seite der Rezeption eines Schulklassikers

Angesichts der breiten Beachtung durch Lektüreschlüssel und Unterrichtshilfen ist eine differenzierte Darlegung der Situation in Lehrplänen kaum notwendig, da die Rezeption vor allem auf der Grundlage des Angebotes der Verlage nachvollzogen werden kann. „Ab 1969 wurde der Roman in die Lehrpläne der Schulen aufgenommen und ist bis heute eine beliebte Schullektüre geblieben.“³²³ In der Gegenwart heißt dies konkret, dass etwa der Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe des Saarlandes aus dem Jahr 2008 den Roman als Beispiel für die Rezeption des antiken Dramas *König Ödipus* erwähnt.³²⁴ In einer amtlichen Vorgabe für die Bundesrepublik Deutschland, die 1986 einheitliche Prüfungsanforderungen formuliert, werden für die Literatur des 20. Jahrhunderts die Autoren Friedrich Dürrenmatt und Max Frisch vorgeschlagen.³²⁵ Dies hat noch zwanzig Jahre später zur Folge, dass der Roman unter anderem Lektüre des Abiturs in Hessen³²⁶ und Berlin³²⁷ ist. Dass *Homo faber* nach 2014 in südwestdeutschen Gymnasien präsent bleiben wird, zeigt die Situation in Baden-Württemberg, wo der Roman Pflichtlektüre für das Abitur 2014 ist.³²⁸

4.4.7 Unterrichtslektüre bis in die Gegenwart – Bezug zu wertungstheoretischen und unterrichtspraktischen Aspekten

Die Beliebtheit des Werks in Gymnasien der Deutschschweiz Mitte der 1980er Jahre ist durch eine empirische Studie belegt. Bei einer Befragung unter 1019 Gymnasiast/-innen und 53 Lehrkräften an 32 Schulen liegt der Roman an der Spitze beim Kriterium *Gründlichkeit und Beliebtheit*.³²⁹

Als Eckdaten der drei Phasen werden die Buchveröffentlichung 1957, die didaktische Erstrezeption 1962 (Geißler) und der Beginn einer vertieften fachdidaktischen Rezeption mit

³²³ Lachner 1999, S. 96.

³²⁴ Saarländisches Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur (Hg.) 2008, S. 8. Abrufbar als pdf-Datei: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/DE-GOS-Feb2008.pdf, download 26.07.2010.

³²⁵ S. dazu Kap. 2.1.; auch: Hein 1990, S. 328.

³²⁶ http://www.hlb-wiesbaden.de/media/File/Zentralabitur_Deutsch.pdf, download 22.07.2010.

³²⁷ <http://www.schule-studium.de/Deutsch/Deutsch-Lernhilfen/Zentralabitur-Pruefungsmaterial-nach-Bundesland/Pruefungsmaterial-Zentralabitur-Berlin-2008.html>, download 22.07.2010.

³²⁸ http://www.deutsch-gymnasium.de/abitur/abitur_deutsch.htm, download 22.07.2010. Auch: <http://www.lehrerfreund.de/in/schule/1s/deutsch-abiturthemen-baden-wuerttemberg-2014>, download 22.07.2010. Neben dem Roman von Max Frisch gehört zur Gruppe der Pflichtlektüren Büchners *Dantons Tod* sowie Peter Stamm's *Agnes*, s. dazu Kap. 5.2.

³²⁹ Böhrer 1990, S. 59. An zweiter Stelle liegt Goethes *Werther*.

dem Erläuterungsband von Neis³³⁰ erkennbar. Das Jahr dieser Veröffentlichung (1970) liegt nahe der Aufnahme in gymnasiale Lehrpläne in Deutschland (1969). Der Kanonisierungsprozess als Schullektüre gegen Ende der 80er Jahre wird durch unterrichtsbezogene Publikationen³³¹ weiter differenziert und methodisch erweitert. Der Schweizer Roman ist seit den 1960er Jahren in der Literaturdidaktik für die gymnasiale Oberstufe intensiv analysiert worden.

Sprachlich ermöglicht dieser Text Zugänge für Jugendliche. Die Sprache ist einfach, doch genau. Im Jahr 2000 feiert der Oldenbourg Schulbuchverlag ein Jubiläum, das gleichzeitig für die Arbeit am Kanon genutzt wird. Mit Band 100 der *Oldenbourg Interpretationen* erinnern sich die Herausgeber an die Anfänge.³³² Sie versammeln 30 Interpretationen zu Schulklassikern, bei denen das *Wozu* für den Literaturunterricht im Mittelpunkt stehen soll. Zu den 30 Werken, die auf der gymnasialen Oberstufe am erfolgreichsten sind – sofern man Erfolg an Verkaufszahlen messen könne – gehört auch *Homo faber*. Interpretiert ist dieser Text der Top 30 von Kirsten Stöckigt. Sie fragt rhetorisch, worin die Aktualität des Romans bestehen könnte. Sie hält die in *Homo faber* gezeigten Probleme für grundsätzlich die gleichen wie um den Jahrtausendwechsel; die Verunsicherungen, Ängste und Frustrationen scheinen in den 1950er Jahren noch lösbar, doch sie werden bereits problematisiert.

In der technischen Entwicklung der letzten 40 Jahre seit Erscheinen des HOMO FABER und ihren negativen Folgen und Auswirkungen auf Natur und Umwelt, die nicht zuletzt durch den Primat der Bilanzen und die allseits herrschende Profitgier der im Zuge der Globalisierung immer größer und mächtiger werdenden Wirtschaftszweige und ihre Vertreter vorangetrieben werden [...], ist eine gegenwärtige Zuspitzung des thematisierten Konflikts Natur/Technik zu sehen, die FRISCH in dieser Größenordnung nicht vorhersehen konnte und die Jugendliche heute als höchst bedrohlich für ihre Lebensperspektive ansehen müssen.³³³

Die Themen sind also um 2000 dieselben wie um die Mitte der 1950er Jahre, doch sie zeigen sich akzentuierter. Der Macher ist nicht nur der Ingenieur, so wie es der Roman zeigt, sondern der Vermögensverwalter, der Banker. Ein Schreckbild, das im Zuge globaler finanzieller Krisen nach 2000 als Erfahrungshintergrund junger Menschen präsent ist.

Weiter verweist Stöckigt auf einen Zusammenhang von Identitätsthematik im Text Max Frischs und im Rollenpluralismus, mit dem Jugendliche aufwachsen. Der Rollenpluralismus

³³⁰ Neis [1970].

³³¹ Meurer 1987.

³³² Bogdal, Kammler (Hg.) 2000, S. 8: „1958 [...] begründet und als *Interpretationen für Schule und Studium* konzipiert, entwickelte sich die Reihe [...] von Erläuterungsheften gymnasialer ‚Lesestoffe‘ zu wissenschaftlich fundierten Werkinterpretationen, die seit Mitte der achtziger Jahre durch Unterrichtshilfen vervollständigt wurden.“

³³³ Stöckigt 2000, S. 152.

zeige sich im Zeitalter verschiedener (virtueller) Identitäten in sozialen Netzwerken in einem überraschend neuen Licht. Deshalb geht es nach Stöckigt um die Frage nach dem „richtigen“ Selbst- und Weltbild. Diese Frage sei nicht zu beantworten, da „aufgrund der zahlreichen verschiedenen Rollen, die im Laufe des Lebens nacheinander oder auch gleichzeitig ausgefüllt werden müssen, eine flexible Identität mit Brüchen und Widersprüchen notwendig wird, die nicht mehr ganzheitlich sein kann.“³³⁴ Walter Fabers „falsche Sicherheit, seine Desorientierung und der Versuch einer Neuorientierung nach Sabeths Tod, sein und Hannas Scheitern“ sollten vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten junger Erwachsener den Schwerpunkt in der Auseinandersetzung mit dem Roman bilden. Damit wird mit *Homo faber* die Möglichkeit eröffnet, Nachdenken über die eigene Identität zu initiieren.³³⁵

³³⁴ Stöckigt 2000, S. 154.

³³⁵ Siehe dazu Kap. 3.2.2.6 in meinem Modell der Bildung eines Lektürekansons im gymnasialen Literaturunterricht.

5 Fachdidaktische Rezeption von Schweizer Romanen der Gegenwartsliteratur

Die Analyse von Texten, die zur Gegenwartsliteratur zu rechnen sind, bildet einen Kontrast zu den Klassikern von Dürrenmatt und Frisch. Weil die drei Romane von Zoë Jenny, Peter Stamm und Markus Werner eine viel kürzere Rezeptionsgeschichte haben, sind die Reaktionen in der fachdidaktischen Literatur leichter zu überblicken. Sie bieten sich für eine Analyse vor allem deshalb an, weil sie für die Deutschdidaktik bis in die Gegenwart interessant sind.

5.1 Zoë Jenny: Das Blütenstaubzimmer (1997)

Jennys Debütroman wird in einer Zeit veröffentlicht, in der das Problem der Heimatlosigkeit junger Menschen oft als wichtiges Motiv erscheint. Text-Ichs sind in dieser Situation eine Art moderne Nomaden. Das gilt für Jo, die Protagonistin des Romans, in gleicher Weise wie für den Ich-Erzähler in Christian Krachts *Faserland* (1995) oder für den noch sehr jungen Romanhelden in Benjamin Leberts *Cracy* aus dem Jahre 1999 – zwei Werke, die oft in einem Atemzug mit Jennys Erstling genannt werden, obschon sie sich thematisch, strukturell und vor allem sprachlich vom *Blütenstaubzimmer* unterscheiden.

Während die Debüts der beiden jungen Männer zu Recht als Beispiele der Pop-Literatur in den 1990er Jahren gelten, passt diese Einordnung für Zoë Jennys Roman nicht, auch wenn Ingredienzien wie Kurt Cobain, eine Technoparty inklusive Ecstasy, populäre Filme in Fernsehen und Kino sowie junge Menschen enthalten sind. *Das Blütenstaubzimmer* sollte eher als „Verlustgeschichte einer auf dem langen Marsch zur Selbstverwirklichung steckengebliebenen Generation“¹ betrachtet werden.

Prägende Erfahrungen des Scheidungskindes sind soziale Desintegration, in erster Linie ausgelöst durch emotionale Unfähigkeit der elterlichen Bezugspersonen. Ob das Werk überhaupt zur Pop-Literatur zu rechnen ist, scheint zweifelhaft, wenn darüber hinaus die Frage nach der Realisierung eines klassischen Adoleszenzromans einbezogen wird. „Hier geht es, anders als in der klassischen Adoleszenzliteratur, nicht um einen autoritären Vater oder eine glückenhafte Mutter, sondern um das Gegenteil: das herzlose *laissez faire* der Selbst-

¹ Fetz 1999.

verwirklicher.“² Diese Bestimmung des thematischen Kerns deutet die These an, die im Anschluss an die vielen, bisweilen euphorischen Rezensionen die literaturwissenschaftlichen Essays und in der Folge auch die literaturdidaktische Auseinandersetzung prägt.

Das Blütenstaubzimmer wird auch in einer Zeit veröffentlicht, in der die Grenze zwischen Rezension und Lifestyle-Bericht schon längst fließend geworden ist und die Darstellung des privaten Umfeldes der Autorin gleich viel Platz beansprucht wie das Werk selber.³ Sicher profitierte Zoë Jenny in wirtschaftlicher Hinsicht vom Rummel um ihre Person, doch den Erfolg nur als Ergebnis der medialen Inszenierung erklären zu wollen, würde zu kurz greifen. Es gibt literaturwissenschaftliche Gründe, die für den Roman als Lektüre im gymnasialen Deutschunterricht sprechen.

In lakonischen Sätzen erzählt die etwa zwanzigjährige Scheidungswaise Jo ihr Leben von der frühen Kindheit bis zur Romangegenwart. Sie wächst beim Vater auf und sieht ihre Mutter zunächst noch sporadisch, bis diese in ein südliches Land aufbricht. Nach dem Abitur reist Jo zu ihr. Es ist der Versuch, wieder eine Beziehung zur Mutter aufzubauen, die sie zwölf Jahre lang nicht gesehen hat. Als Jo am Ziel ihrer Reise eintrifft, erkennt sie bald, dass eine Mutter-Tochter-Beziehung nicht möglich ist. Die Schwierigkeiten häufen sich. Der Unfalltod des neuen Partners, eines Kunstmalers, führt zum Rückzug in das mit Blütenstaub übersäte Atelier. Die Trauer der Mutter entwickelt sich zur Depression, weshalb sie ärztlicher Betreuung bedarf. Die Rolle der Tochter schwankt in dieser Phase zwischen überforderter Psychiatriepflegerin und wenig erwünschtem Gast. Kaum hat sich die Mutter erholt, taucht Vito, der neue Liebhaber, auf. Vor ihm versucht die Genesene die wahren familiären Zusammenhänge zu verschleiern, indem sie Jo bittet, sie als ihre Schwester Lucy anzusprechen. An einer zentralen Stelle erfasst Jo das Verhältnis zu Lucy beklemmend klar: „Sie musterte mich, als beobachtete sie einen Feind.“⁴ Drastischer könnte der Entfremdungsprozess, der im Egoismus der Elterngeneration wurzelt, kaum dargestellt werden.

Jo findet keinen Weg zu ihrer Mutter. Genauso wenig aussichtsreich gestaltet sich die Freundschaft mit Rea, der gleichaltrigen Straßenmusikantin und Tochter aus reichem Hause. Diese verschwindet aus dem Leben Jos, als diese in ihr Herkunftsland zurückreist. Nachdem Jo wieder bei ihrem Vater angekommen ist, findet sie keinen Platz im veränderten familiären

² Strigl 2001, S. 142.

³ Tanzer 2002.

⁴ Jenny 1999, S. 36.

Gefüge, denn die neue Partnerin ihres Vaters erwartet ein Kind. Jo verlässt die Wohnung, die letzte Szene zeigt sie in einem Park. Wohin sie von dort aus weitergeht, wird nicht erzählt. Ob das Schlussbild Endzeit-Stimmung oder einen Aufbruch andeutet, bleibt in der Schwebe.

Bereits in frühen fachwissenschaftlichen Beiträgen wird das zentrale Thema *Jugend* hervorgehoben; Zoë Jenny gilt geradezu als Repräsentantin ihrer Generation.⁵ Bevor fachdidaktische Aufsätze bei diesem naheliegenden Thema ansetzen, erscheinen kleinere Untersuchungen wie diejenige von Liliana Mitrache zur Metaphorik.⁶

In einer Befragung zu empfehlenswerter Gegenwartsliteratur für den Deutschunterricht landet der Roman in den Top Ten.⁷ Da überrascht es, dass der Roman zunächst nicht in den Blick der literaturdidaktischen Reflexion gelangt. Diese setzt 1999 ein.

5.1.1 Fachdidaktische Erstrezeption des Adoleszenzromans

Der erste Essay, der den Roman von Zoë Jenny in einem fachdidaktischen Kontext betrachtet, geht in Bezug auf *Das Blütenstaubzimmer* von der Fragestellung aus, wie Räume der Kindheit im Spiegel von Gegenwartsliteratur gestaltet werden.⁸ In der recht langen Liste von Texten, die Befindlichkeiten vor der Jahrtausendwende zeigen, fällt der Versuch auf, die Kindheitserinnerung der jungen Schriftstellerin in eine Geschichte der unmittelbar vorausgegangenen Literatur zu stellen. Der Text lasse sich vergleichen mit Kindheitstexten älterer Autorinnen, so etwa mit *Eine Handvoll Leben* von Marlen Haushofer, *Kindheitsmuster* von Christa Wolf und *Die Eisheiligen* von Helga M. Novak. Erwähnt werden auch Texte von jüngeren Autoren, hier wird *Der Verlorene* von Hans-Ulrich Treichel genannt.⁹ Kublitz-Kramer geht in der Analyse des Romans nicht über die Genauigkeit des Feuilletons hinaus. Doch derartige Lektürehinweise dürften als Anknüpfungspunkte für vergleichendes Lesen oder für die Arbeit in Gruppen mit verschiedenen Romanen zu einer ähnlichen Thematik dienen.

⁵ Gesing 2001.

⁶ Mitrache 2002.

⁷ Allerdings knapp hinter den Medaillenrängen, s. dazu Kammler, Surmann 2000, S. 95. In der nicht repräsentativen Umfrage werden lediglich Bernhard Schlinks *Der Vorleser*, Patrick Süskinds *Das Parfum* und Robert Schneiders *Schlafes Bruder* häufiger genannt. Auch beim Kriterium „empfehlenswerte/-r Autor/-in“ liegt Zoë Jenny hinter dem Trio Schlink, Süskind und Schneider auf Rang vier, zusammen mit Christa Wolf.

⁸ Kublitz-Kramer 1999. (Das Thema des entsprechenden Hefts der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* lautet *Gegenwartsliteratur*.) Besonders zur Metapher des Raumes der Kindheit. Daneben wird Die Raum-Metapher auf Texte bezogen, die Räume der Liebe ausloten. Ausgangspunkt des Aufsatzes ist die Analyse von Texten, bei denen die Veränderung des Raumes in Deutschland nach 1989 eine bedeutende Rolle spielt.

⁹ Kublitz-Kramer 1999, S. 58, das letzte Kapitel ist überschrieben mit *Lektürevorschläge*.

Bezeichnenderweise wird der zweite Beitrag in einem Heft der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* veröffentlicht, das sich mit dem Problemfeld *Generationenkonflikte* auseinandersetzt – ein Dauerthema, nicht nur im Literaturunterricht, sondern generell im gymnasialpädagogischen Alltag. Dirk Frank betrachtet *Das Blütenstaubzimmer* vor dem Hintergrund der Pop-Literatur der 1990er Jahre.¹⁰ Im Vergleich mit anderen Werken stellt er fest, der Roman sei ein „eher orthodox anmutendes Generations- und Familiendrama“.¹¹ Dessen Traurigkeit und Endzeitstimmung sind in der Tat deutlich spürbar und wollen nicht so recht zur Heiterkeit und Diesseitsbezogenheit anderer Texte passen, die als Pop-Literatur gehandelt werden. Ernste Dinge wie der Tod und das Wissen um Vergänglichkeit tauchen durchaus in popliterarischen Texten auf, was eine zwei Jahre später erschienene Analyse von Hans-Peter Schwander mit Beispielen veranschaulicht.¹²

Dirk Franks Beitrag zeigt die Bedeutung des Generationenkonfliktes. Sozialisationsinstanzen und Ansprechpartner, denen sich die Protagonistin anvertrauen könnte, fehlen. Jos Schwierigkeiten, die in einer „befremdlich anmutenden Nüchternheit“¹³ dargeboten werden, liegen in der Nähe von Problemlagen, mit denen sich junge Menschen konfrontiert sehen können.

Zu nennen ist hier an erster Stelle das soziale System Familie, das der Protagonistin kaum Halt zu bieten vermag. Die Entwicklung Jos wird durch Erfahrungen wie Scheidung der Eltern, Patchwork-Strukturen, fehlende Zuwendung der Mutter und Unsicherheit in der Sozialisierung belastet, wenn nicht sogar phasenweise verunmöglicht. Die Merkmale einer missglückten Kindheit und Jugend benennt Frank. Doch wie das pädagogisch brisante Feld im Unterricht zu erkunden wäre, erwähnt er nicht.¹⁴ Dabei würden die unterrichtspraktischen Möglichkeiten auf der Hand liegen: Jo erzählt Lebensphasen, die der jungen Leserschaft unmittelbar vertraut sind. Die am Romananfang erzählten Kindheitserinnerungen, die den Blick auf traumatische Erfahrungen eines Kleinkindes richten, dürften im Vorstellungsbereich der 17- bis 19-jährigen Leserinnen und Leser liegen. In einer Epoche, in der das Modell *Patchwork-Familie* immer weitere Kreise der Bevölkerung betrifft, ist das Aufwachsen in einem Umfeld, wie die Protagonistin es beschreibt, für viele Jugendliche eine Realität. Selbst-

¹⁰ Frank 2000.

¹¹ Frank 2000, S. 72. Franks Einschätzung, Zoë Jenny zähle nicht zum „harten“ Kern der Popliteraten, ist vertretbar, wenn man die alptrauhaft klare Sprache neben Schnoddrigkeiten in Christian Krachts *Faserland* oder dem Teenage-Jargon in Benjamin Leberts *Cracy* sieht.

¹² Schwander 2002.

¹³ Frank 2000, S. 73.

¹⁴ ebd., S. 84: Im Schlusskapitel, das mit *Pop-Literatur im Unterricht?* überschrieben ist und methodische Hinweise erwarten lässt, werden klassische Texte der Pop- und Jugendkultur wie Salingers *The Catcher in the Rye* und Plenzdorfs *Die neuen Leiden des jungen W.* als Kontrastfolie empfohlen.

verständlich – so wird man einwenden können – teilt nicht jede Scheidungsweise Jos Schicksal, doch Anknüpfungspunkte und Vergleichsmöglichkeiten sind vorhanden.

5.1.2 Fachdidaktische und methodische Beiträge um 2000 als Kristallisationspunkte vertiefter fachdidaktischer Auseinandersetzung

Die Unterrichtshilfe *Romane der Gegenwart: Literarisches Schreiben* aus der Cornelsen-Reihe *Kursthemen Deutsch* widmet sich neben zwei anderen Romanen dem Erstlingswerk von Zoë Jenny.¹⁵ Die Autorenportraits bilden den Anfang, Gemeinsamkeiten der Autorinnen und des Autors werden im Einleitungstext betont: hervorragende Resonanz in der Literaturkritik, erste Plätze in Bestseller-Listen, große Nähe zum Publikum durch Lesereisen, mediale Präsenz in Interviews und Talkshows.¹⁶ Einen nächsten Arbeitsschwerpunkt bilden die Romananfänge, die vergleichend und mit der Konzentration auf erzähltechnische (Erzählhaltung, Leserlenkung) und inhaltliche Aspekte (Familiensituation) untersucht werden. Nach Inhaltsübersichten werden die Charakteristika der Ich-Perspektive thematisiert, die in den drei Romanen als Erzählhaltung vorherrscht. Weitere Aspekte der Figurenkonstellationen konzentrieren sich auf *Mutterbilder*, *Vaterfiguren* sowie *Kindheitsrecherchen*. Bei Erfahrungen der Protagonistinnen und Protagonisten stehen *sexuelle Erfahrungen*, *Aggressionen*, *Gewalt und Tod* sowie *Träume von Gegenwelten* zur Diskussion. Untersuchungen zu den Romanschlüssen und zur Frage der Identitätssuche im neueren Adoleszenzromanen¹⁷ schließen den interpretatorischen Teil der Arbeit an den Romanen ab. Das letzte Kapitel ist dem Verhältnis von *Literatur und Öffentlichkeit* (so der Titel) gewidmet.

Die Familie als thematisches Zentrum bleibt auch in weiteren Beiträgen erkennbar. Sprachliche Aspekte bilden dabei einen Schwerpunkt. Wenn der Roman von jugendlichen Leserinnen und Lesern als schwer verständlich empfunden wird, so liegt dies nicht an der sprachlichen Oberfläche, sondern an der Bildlichkeit, die klar und direkt ist. Auf dieses Merkmal geht Reinhard Wilczek genauer ein, der die Bildersprache als grotesk-apokalyptisch charakterisiert. Er spricht von einem surrealen Deskriptionsstil, der sich auch auf die Objekt-

¹⁵ Erlach, Schurf, Behringer, Köster 2002. Behandelt werden auch *Die Romanleserin* von Pearl Abraham sowie *Der Verlorene* von Hans-Ulrich Treichel. Daneben wird der Fokus auf den zeitgenössischen Literaturbetrieb sowie die Literaturkritik ausgeweitet.

¹⁶ Zu dieser Aufzählung s. Erlach, Schurf, Behringer, Köster 2002, S. 8.

¹⁷ Erlach, Schurf, Behringer, Köster 2002, S. 61f. Zitiert werden Ausschnitte aus Kaulen 1997.

welt erstrecke. Als Beispiel führt er die Szene in der Stadt an, als Jo gehäutete Kaninchen in der Auslage einer Metzgerei mit der toten Physiognomie der südlichen Stadt vergleicht:

Diese an Kafka oder E. A. Poe erinnernde bizarre Bildersprache beherrscht weite Teile des Romans. Die dissoziativen, disparaten Wahrnehmungsprotokolle der Ich-Erzählerin symbolisieren in eindringlicher Weise das Disparate und Mangelhafte der beschriebenen Kindheitsbiografie. Das Leben der Heldin ist überschattet von einer existentiellen Erfahrung der Unsicherheit und des Verlustes, deren Folgen in traumatischen Bewusstseinsnotaten Ausdruck finden.¹⁸

Dieser Hinweis könnte als Ausgangspunkt einer Lektüre kurzer Kafka-Erzählungen gewählt werden, was vor allem im Blick auf die Bilderwelt ergiebig sein dürfte. Das Merkmal der Prosa Kafkas, seelische Zustände und Entwicklungen in eindringliche Bilder zu übersetzen, ist bei Jenny besonders in den Traumsequenzen oder im kurzen ersten Teil des Romans besonders deutlich nachvollziehbar. Über die Betrachtung der Sprache hinaus bieten sich in thematischer Hinsicht Vergleichsmöglichkeiten an: Kafkas Protagonisten geraten immer wieder in bedrohliche Situationen oder in den Gegensatz zu Elternfiguren, ohne dass plausibel würde, wo Ursprünge dieses Gegensatzes liegen oder der Grund einer Schuld zu suchen wäre. Genau dieses Merkmal bildet eine emotionale Grundkonstante der Scheidungsweise Jo: Für sie bleiben der Egoismus beider Elternteile und die hartnäckige Ablehnung durch die Mutter bis zum Schluss etwas Undurchschaubares.

In den stichwortartigen Passagen zur methodischen Umsetzung empfiehlt Wilczek, die Aufmerksamkeit auf die fünf Aspekte *Traumwelten*, *Sexualität und Liebe*, *Mutterbild* (Ersatzmütter), *Vaterbild* und schließlich *Tod* zu lenken. Damit kreist er nicht nur Themen ein, die den Roman thematisch strukturieren, sondern auch Problembereiche, die nahe bei Leserinnen und Lesern in der Spätadoleszenz liegen. Wilczek vertritt die These, den Text (neben anderen Beispielen der Gegenwartsliteratur) als ein literarisches Protokoll von Deformationen zu beschreiben. „Familie wird hier zum Zerrbild menschlicher Sozialisation“.¹⁹ Zu den wiederkehrenden Erfahrungsmustern zählt er Trennungsschock, Narzissmus der Eltern, Verlassenheit, Missachtung und Fremdbestimmung. Als eigentlichen Schlüssel zum Verständnis der Fehlentwicklung diagnostiziert Wilczek fehlende Nähe, vor allem in der Kommunikation. Weshalb er die Umgangsformen und damit die Erziehungsmuster im Text von Jenny als „liberal-offen“ charakterisiert, leuchtet allerdings nicht ein. Die korrekt erkannten Handlungsmus-

¹⁸ Wilczek 2003, S. 25.

¹⁹ ebd.

ter der Eltern entsprechen eher dem Laisser-faire-Erziehungsstil, wie ihn bereits Daniela Strigl als Ursache der Fehlentwicklungen im *Blütenstaubzimmer* diagnostiziert hat.²⁰

Im gleichen Jahr wie der Aufsatz von Wilczek wird ein Vorschlag veröffentlicht, den Roman in einem thematischen Längsschnitt zu betrachten, der bis zu mittelalterlichen Textpassagen zurückreicht. Im Mittelpunkt der vergleichenden Perspektive soll ein Aspekt stehen, nämlich der Anspruch junger Menschen auf Selbstbestimmung und Sinnfindung.²¹

Ebenfalls 2003 veröffentlicht Ulrike Tanzer einen Essay, der auf knappem Raum konkrete methodische Hinweise und Ideen zur Unterrichtsgestaltung präsentiert.²² Die handlichen Kleinstkapitel zum Inhalt, zur Biographie der Autorin und die didaktischen Vorschläge scheinen auf den ersten Blick geradezu mit dem Ziel zusammengestellt worden zu sein, der Deutschlehrkraft in möglichst kurzer Zeit ein Maximum an unterrichtsrelevanten Informationen zu servieren. Beim genaueren Hinsehen täuscht dieser Eindruck, denn es ist eines der Ziele der Autorin, Möglichkeiten von Unterrichtsreihen mit anderen Romanen zu entwerfen. Es lassen sich nach Tanzer Verbindungslinien zur Abschieds- und Abrechnungsliteratur seit den 1960er Jahren ziehen, an erster Stelle nennt sie Peter Weiss' autobiographische Erzählung *Abschied von den Eltern* aus dem Jahre 1961. Empfehlenswert scheint ihr ebenfalls ein Vergleich mit sogenannten „Vaterbüchern“ zu sein. Etwa mit Christoph Meckels *Suchbild. Über meinen Vater* oder Jutta Schuttings Erzählung *Der Vater*, beide Texte sind 1980 erschienen. In diesen und thematisch ähnlich gelagerten Texten steht die Rolle der Väter zur NS-Zeit im Vordergrund. Dagegen fehlen gesellschaftliche und politische Wahrnehmungen in Jennys Roman fast ausschließlich, sieht man einmal von den wenigen Bemerkungen zur Umweltzerstörung ab.

Ulrike Tanzer sieht auch beim kommerziellen Erfolg einen Ansatzpunkt, sich mit Marketingstrategien zu befassen, insbesondere den Status des Autors als Medienstar genauer zu analysieren. Ihre Anregung, Porträts, Fotoreportagen, Interviews sowie Rezensionen in Medien zu betrachten und zu vergleichen, bietet Einstiegsmöglichkeiten in das vielschichtige Phänomen Gegenwartsliteratur. Im Gespräch mit einem Akteur des literarischen Markts – sei dies ein Verlagslektor, ein Buchhändler oder ein Literaturkritiker – würde die Beschäftigung

²⁰ Strigl 2001, S. 142.

²¹ Brall-Tuchel, Haussmann 2003.

²² Tanzer 2003.

mit dem Roman auf eine Ebene der Privatwirtschaft erweitert, die an der Vermittlung von Kultur beteiligt ist.

Liegt die Entstehungszeit der Vergleichstexte, die Ulrike Tanzer in die Diskussion einbringt, bereits etwas zurück, werden in einer stark beachteten Publikation sowohl ein zeitlicher Querschnitt als auch eine diachrone Betrachtungsweise gewählt. Das im gesamten deutschen Sprachraum verwendete Lehrmittel *Blickfeld Deutsch. Oberstufe*, von dem 2008 bereits der 8. Druck erschienen ist, fokussiert im Kapitel *Jugendliche an der Schwelle zum Jahr 2000* auf die Frage im Untertitel: *Moderne Adoleszenzromane als Spiegel zeitgenössischer Jugendkultur?*²³ Nicht ganz überraschend ist die Zusammenstellung der vier Werke, die behandelt werden sollen: Neben dem *Blütenstaubzimmer* werden Benjamin Leberts *Cracy*, Christian Krachts *Faserland* und Thomas Brussigs *Wasserfarben* vorgeschlagen. Die Beschäftigung mit diesen Werken verfolgt verschiedene Ziele: Zunächst geht es darum, den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu neuester Literatur zu ermöglichen. Daneben werden grundlegende Verfahren eingeführt und geübt, die bei der vergleichenden Betrachtung hilfreich sind. Dabei ist die Konzentration auf bemerkenswerte Textstellen ein Mittel, das Werk zu erschließen. Neben dem Vergleich der Werke aus den 1990er Jahren gibt es die bereits in den frühen fachdidaktischen Beiträgen genannten Hinweise auf klassische Muster: Goethes *Werther*, Musils *Verwirrungen des Zöglings Törleß*, Plenzdorfs *Die neuen Leiden des jungen W.*, Hesses *Unterm Rad* und Salingers *Fänger im Roggen*.

Wichtig für die Praxis des Deutschunterrichts dürften die Materialien zum Jugend- und Adoleszenzroman, zur modernen Literatur und zu grundsätzlichen Fragen des deutschen Literatur-Kanons sein. Am Beispiel des Romans von Zoë Jenny werden Diskussionen über die Bedeutung von Literatur in einer Gesellschaft geführt. Es geht dabei nicht zuletzt um das Spannungsverhältnis von Gegenwartsliteratur und kanonisierten Texten.

5.1.3 Das Unterrichtsmodell in der Reihe *LiteraNova*

Nachdem der Roman in fachdidaktischen Zeitschriften, in Unterrichtshilfen²⁴ und in Lehrmitteln behandelt worden ist, überrascht es, dass 2004 eine weitere unterrichtspraktisch orientierte Monographie aus dem Hause Cornelsen auf den Markt kommt. Das Unterrichts-

²³ Mettenleiter, Knöbl (Hg.) 2003, S. 39-48.

²⁴ Erlach, Schurf, Behringer, Köster 2002.

modell von Andrea Ruhlig²⁵ erscheint in der Reihe *LiteraNova*. Laut Konzept des Verlags soll diese einen Beitrag zur Entwicklung des Kanons leisten.²⁶

Der Anspruch, die Unterrichtsvorbereitung zu erleichtern, wird insofern eingelöst, als das Heft im Format A4 auf beinahe allen Doppelseiten links eine Kopiervorlage und rechts Lösungsvorschläge sowie vertiefende Überlegungen enthält. Der Methodenpluralismus fällt auf. Neben traditionellen Formen wie Unterrichtsgesprächen und Interpretationsfragen sind auch spielerische Formen wie ein Wörterpuzzle, eine Bildcollage oder graphische Darstellungen von Beziehungen vorgesehen. Die produktionsorientierten Anregungen sind vielfältig, das Zusatzmaterial, das Orientierungshilfen bieten kann, ist ein Fundus, von dem die Lehrkraft bei der Vorbereitung profitieren kann.

Bei der Analyse der komplexen Struktur der Erzählung ist die methodische Idee, das Neben- und Ineinander der vier verschiedenen Zeitebenen (Kindheit, Jugend, Aufenthalt bei der Mutter und Gegenwart) buchstäblich millimetergenau graphisch darzustellen. Wie die Abbildung im Anhang zeigt,²⁷ wird mit dieser Methode nicht-lineares Erzählen visuell nachvollziehbar. Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die Romanhandlung, umgestaltet in eine lineare Erzählweise, zu einer treppenförmigen Darstellung führen würde.²⁸

Am Beispiel der Einstiegsübung werden strukturelle und didaktische Prinzipien erkennbar: Eine Kopiervorlage enthält die Wörter des Eröffnungssatzes als einzelne Kärtchen, dabei werden Pronomina in einer Form abgedruckt, die verschiedene syntaktische Kombinationen zulässt, z.B. *mein/e/r* oder *andere/r*. Die Schüler/-innen sind aufgefordert, die Wörter zu einem Satz oder zu einem Gedicht zusammenzulegen, dabei dürfen auch eigene Wörter hinzugefügt werden. Nach dieser kleinen produktionsorientierten Übung vergleichen Gruppen die einzelnen Ergebnisse und suchen gemeinsame Themen, was eine Analyseleistung erfordert. In einem weiteren Schritt können aus den Kernbegriffen – den Nomen – Beziehungsmuster und ihre Zusammenhänge entworfen werden, dies im Blick auf Hypothesen zur Entwicklung der Romanhandlung. Der Einbezug von Romananfängen bei Proust, Hildebrandt, Kafka und anderen Autoren bietet einen Vergleichspunkt, von dem aus die abschließende Frage, was der erste Satz des Romans *Das Blütenstaubzimmer* leiste, differen-

²⁵ Ruhlig 2004.

²⁶ Auf der Homepage schreibt der Cornelsen Verlag: „Die Reihe LiteraNova versteht sich als Beitrag zur Öffnung des Kanons. [...] Dieses Projekt gibt auf Fragen der fachdidaktischen Diskussion der letzten Jahre eine produktive Antwort und reagiert auf Lektürevorschläge in den neuen Lehrplänen verschiedener Bundesländer.“ S. dazu: <http://www.cornelsen.de/teachweb/1.c.492677.de>, download 25.10.2010.

²⁷ Siehe dazu im Anhang die Übersicht zu Ruhlig 2004, S. 29: *Gegenwart und Vergangenheit im Blütenstaubzimmer, Lösung eines Arbeitsblattes*.

²⁸ Auf der Lösung zum Arbeitsblatt, das im Anhang abgedruckt ist, werden die Zeitebenen als unterschiedlich lange graue Balken erkennbar.

zierter betrachtet werden kann. Die entsprechende Erklärung für Lehrkräfte zeigt das grundsätzliche narrative Verfahren, das im Anfangssatz bei Jenny zu beobachten ist. Auffällig sei „der Verzicht auf jede Erklärung, Begründung oder Bewertung der Vorkommnisse; das erzählende Ich schildert ein vermutlich einschneidendes Kindheitserlebnis und die sich daraus ergebenden Folgen mit einer irritierenden Nüchternheit.“²⁹ Zu ergänzen bleibt hier nur noch ein syntaktisches Detail: Das Entscheidende – das traumatische Trennungserlebnis – steht im Nebensatz.³⁰

Ein anderes Merkmal ist der bereits im Lehrmittel *Blickfeld Deutsch* zu beobachtende Ansatz, Themen des Romans mit kurzen Ausschnitten aus der Sachliteratur zu erarbeiten. So etwa werden die Familienverhältnisse im Roman mit einer Zusammenstellung des komplexen Begriffes *Familiärer Schutzschild* aus der Zeitschrift *Psychologie heute* kontrastiert. Dieses Verfahren wird auch an anderen Stellen angewendet: Bei der Konzentration auf die Adoleszenz-Thematik, beim Bilden des Begriffes *literarische Initiationsreise* oder der tiefenpsychologischen Annäherung an Träume. Der Albtraum vom abgewehrten Hundeangriff³¹ und die bizarren Traumbilder von den Eltern im weißgekachelten Badezimmer.³²

Besonders anspruchsvoll wird das Verfahren, Sachtexte für eine vertiefte Deutung beizuziehen, in den Phasen des Unterrichts, in denen die Texte nicht affirmativ verwendet werden. Das heißt: Einige Texte sollen nicht beobachtbare Merkmale unterstreichen und bestätigen, sondern kritisch beleuchten. Dies wird anhand des Erfolges auf dem Buchmarkt und dem schillernden Begriff des *Romans der jungen Generation* gemacht, indem Martin von Arndt und Ioan Radulescu aus ihrer Kritik am *Blütenstaubzimmer* zehn Tipps ableiten, die etwas polemisch auch Schwächen des Romans aufzeigen sollten. Positiv zu erwähnen sind abschließend die Klausuraufgaben, denn sie enthalten Aufgabenvorschläge für ein breites Spektrum an textanalytischen und thematischen Aufgaben.

Bei allen Vorzügen dieser Unterrichtshilfe fallen auch Schwächen auf: Die auf den Arbeitsblättern dargestellten Zeichnungen zu einzelnen Figuren oder Situationen sind nicht selten unnötig. Zum Teil wirken sie geradezu störend, wo sie den Sinn des Erzählten ins Gegenteil wenden. Erwähnt sei eine Szene in der Wohnung des Vaters kurz vor Schluss: Eine

²⁹ Ruhlig 2004, S. 5.

³⁰ Stocker 2002. Die italienische Version erschien 2000.

³¹ Jenny 1999, S. 32f.

³² Jenny 1999, S. 67f.

Scheibe trennt zwei Fische in einem Aquarium voneinander, was eine intensive Spannung aufbaut.³³ Die zeichnerische Umsetzung auf dem Arbeitsblatt gerät dagegen zur Karikatur. Ähnliches ist bei der Darstellung des Insekts zu bemängeln, das im Roman gerade durch die diffuse Beschreibung bedrohlich wirkt.³⁴ Auf dem entsprechenden Arbeitsblatt ist ein insektenhaftes Mischwesen zu erkennen, was die referentielle Offenheit des Textes zerstört.

Das Problem, dass man Schülerinnen und Schüler mit zu einfachen Aufgabenstellungen unterfordern kann, zeigt der Abschnitt zur Adoleszenz auf S. 14: Da werden Kernbegriffe zu einer Entwicklungsphase bereits erklärt. Im Anschluss daran bedarf es nicht noch der zusätzlichen Erklärungen durch die Schülerinnen und Schüler. In einer solchen Aufgabenstellung gibt es deshalb nichts zu tun, da der Sachtext weitgehend selbsterklärend ist.

Ist Methodenvielfalt aus lerntheoretischer Sicht grundsätzlich etwas Positives, so kann bei einem Unterrichtskonzept, das für jede Phase des Unterrichts wieder einen anderen didaktischen Zugang vorsieht, mit der Zeit der Eindruck einer nicht ganz angemessenen Methodenwahl entstehen, weil die Form und damit verbunden das Layout der Publikation den literaturwissenschaftlichen Inhalt dominieren.

Zum Vergleich sei an die schlichten Aufgaben oder Hausaufgaben in der Reihe *Oldenburg Interpretationen* erinnert: Da wird im unterrichtspraktischen Teil ohne großen formalen oder optischen Aufwand die Aufmerksamkeit konsequent auf den Text gerichtet.

Die große Breite an nicht immer nur adäquaten Visualisierungen steht in einem Kontrast zum Potential der Altersgruppe, die sich mit dem Roman befassen dürfte. Angesichts der Thematik, der teilweise bedrückenden Bilderwelt und der anspruchsvollen Kompositionsweise dürfte das Werk auf der Oberstufe des Gymnasiums kaum vor dem zehnten Schuljahr gelesen werden. Schülerinnen und Schüler, denen die komplexe Montage von verschiedenen Zeitebenen zugemutet wird, sind sicher imstande, abstraktere Denkoperationen vorzunehmen. Trotz dieser Abstriche in Einzelfragen bietet die Handreichung von Andrea Ruhlig eine Publikation, die dem Anspruch des Cornelsen Verlags gerecht wird: Die Lehrkraft erhält eine Fülle an methodischen Hinweisen und Materialien, die der konstruktiven Auseinandersetzung mit einem Werk der Postmoderne förderlich ist.

³³ Jenny 1999, S. 119ff.

³⁴ Jenny 1999, S. 7.

5.1.4 Erwähnungen in Lehrplänen

Die Reihe *LiteraNova* von Cornelsen setzt sich zum Ziel, Gegenwartsliteratur, die in Lehrplänen empfohlen wird, didaktisch aufzubereiten.³⁵ Dies gilt auch für *Das Blütenstaubzimmer*.

Der Lehrplan für den Bildungsgang Gymnasium des deutschen Bundeslandes Hessen 2010 listet *Das Blütenstaubzimmer* als Textanregung auf der Jahrgangsstufe 11 auf.³⁶ In den didaktischen Überlegungen werden entwicklungspsychologische Voraussetzungen einbezogen.

Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe befinden sich in einem Entwicklungsprozess, der einerseits gekennzeichnet ist durch die Suche nach Selbstverwirklichung und die Realisierung eigener Vorstellungen, Träume und Wünsche, andererseits durch die Suche nach Orientierungsmustern, die ihnen Halt bieten. Aus der Konfrontation dieser subjektiven Vorstellungen mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten können Ich-Krisen erwachsen [...].³⁷

Vor diesem Hintergrund wird im Arbeitsbereich *Umgang mit Texten* vor allem mit Texten des 20. Jahrhunderts gearbeitet, die zum Thema *Identitätsfindung* in Bezug gesetzt werden. Dieses beinhaltet unter anderem die Aspekte Rollenkonflikte, Selbstfindung, Sozialisationsinstanzen, Generationsprobleme und „Leben in Gruppen zwischen Geborgenheit und Zwängen“.³⁸ Dies sind Unterrichtsinhalte, die anhand des Romans von Zoë Jenny erarbeitet werden können. Der Rahmenlehrplan für die Gymnasien in Niedersachsen 2009 empfiehlt *Das Blütenstaubzimmer* zur Lektüre, und zwar in einem Pflichtmodul zum Thema *Wirklichkeitserfahrung und Lebensgefühle Jugendlicher – Literatur von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart*.³⁹

³⁵ „Die Materialien greifen Lektürevorschläge in den neuen Lehrplänen verschiedener Bundesländer auf und zeigen auf exemplarische Weise, wie die neueste Literatur des Unterrichts ab Klasse 10 Gegenstand des Unterrichts werden kann.“ Diese Werbeaussage, die Wechselbeziehungen zwischen Verlagsprogramm und Lehrplänen zeigt, ist nachzulesen unter: http://www.buch.ch/shop/home/artikeldetails/zoe_jenny_das_bluetenstaubzimmer_literanova/zoe_jenny/ISBN3-464-61637-1/ID6046350.html#kurzbeschreibung, download 24.07.2010.

³⁶ Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2010, S. 52.

³⁷ Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2010, S. 50.

³⁸ Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2010, S. 49.

³⁹ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2009, S. 41.

5.1.5 Der Erfolg des Romans aus wertungstheoretischer und unterrichtspraktischer Sicht

Das Blütenstaubzimmer ist sperrig, phasenweise unangenehm, bedrückend, für einige vielleicht auch deprimierend. Jo ist eine Gestalt, die kaum zur Identifikation einlädt. Zoë Jennys Text könnte auf Widerstände bei Lernenden stoßen. Schülerinnen und Schüler könnten bisweilen ungeduldig reagieren, weil die Opferrolle der Protagonistin, das hilflose Suchen nach der Mutter mit der Zeit die Geduld der Lesenden strapaziert. Dazu zeigt sich bei diesem Roman das alte Problem, dass die Adressaten nicht primär Jugendliche sind, dadurch wird eine identifikatorische Lektüre behindert; denn die Erfolglosigkeit, mit der Jo durchs Leben driftet, ist alles andere als eine Einladung zu einer unkritischen Lesehaltung.

Trotz möglicher Nachteile hat sich der Roman auf der gymnasialen Oberstufe etabliert. Dafür gibt es mehrere Gründe: Gerade das Fehlen von Identifikationsangeboten fördert im Unterricht eine Distanz zum Text, von der aus junge Menschen mit literaturwissenschaftlichen Begriffen an komplexe Themen herangehen können. Mit dieser Grundhaltung ist es möglich, Merkmale der Erzählhaltung, der Montagetechnik und der Zeitgestaltung zu betrachten. Darin zeigt sich die Modernität des Texts.⁴⁰ Die thematische Breite erstreckt sich sowohl auf jugendspezifische Themen als auch auf grundsätzliche Fragen des Lebens. Sie kreisen um die Problematisierung familiärer Verhältnisse.⁴¹ Mir scheinen diese zwei Faktoren mit größerem zeitlichem Abstand zur Erstveröffentlichung wichtiger zu werden, da die mediale Inszenierung der Autorin keinen direkten Zugang mehr eröffnet.⁴² Sobald literarische Stars wie Zoë Jenny allmählich aus Bestsellerlisten, illustrierten Zeitschriften und TV-Interviews verschwinden, wird dieser Zugang zur Gegenwartsliteratur von geringerer Bedeutung. Wichtiger werden in dieser Situation Merkmale des Romans. Es sind insbesondere Publikationen aus dem Cornelsen Verlag⁴³ und ein Lehrmittel aus dem Westermann Schulbuchverlag,⁴⁴ die einen Literaturunterricht fördern, der mediale Aspekte einbezieht und mit textanalytischen Verfahren verbindet.

⁴⁰ Der Faktor Exemplarität in formaler und erzähltechnischer Gestaltung wird in Kap. 3.2.2.5 des Modells der Bildung eines Lektürekansons im gymnasialen Literaturunterricht vorgestellt.

⁴¹ Das sind inhaltliche Kriterien, s. dazu Kap. 3.2.2.6.

⁴² Die mediale Macht kann in diesem Fall nicht mehr als wichtiger Faktor in einem Kanonisierungsprozess gelten.

⁴³ Erlach, Schurf, Behringer, Köster 2002, Ruhlig 2004.

⁴⁴ Mettenleiter, Knöbl (Hg.) 2003.

5.2 Peter Stamm: Agnes (1998)

Der 1998 erschienene Roman wurde von der Literaturkritik überwiegend positiv aufgenommen.⁴⁵ Rezensionen in der *Neuen Zürcher Zeitung*, der *Frankfurter Allgemeinen*, der Wochenzeitung *Die Zeit* sowie im Nachrichtenmagazin *Focus* und anderen Printmedien dokumentieren das große Echo in Deutschland und in der Schweiz.⁴⁶ In den Buchbesprechungen erscheinen Beobachtungen zu formalen, sprachlichen und thematischen Merkmalen, die später von der Literaturdidaktik aufgegriffen werden. Sabine Doering resümiert in ihrem Artikel, der Roman sei „eine verstörende Parabel über die Macht der Literatur.“⁴⁷ Ebenfalls lobend äußert sich Michael Wirth: „Es war ein Kunstgriff der Romantiker, das Unwahrscheinliche des Fiktiven im sprachlichen Gestus des Als-ob zur Darstellung zu bringen. Das Moment der Täuschung schied die Realität von der Fiktion und war geradezu identisch mit dem Literarischen schlechthin.“⁴⁸ Dieser Poetik hauche Peter Stamm in *Agnes* neues Leben ein. In Anbetracht der teilweise euphorischen Buchbesprechungen überrascht es nicht, dass der Autor 1999 den Rauriser Literaturpreis erhalten hat; eine Auszeichnung, die seit 1972 von der Salzburger Landesregierung für das beste Prosa-Debüt in deutscher Sprache verliehen wird. Vor dem Hintergrund der deutlich wahrnehmbaren Medienpräsenz wäre damit um das Jahr 2000 die Möglichkeit einer breiten Rezeption in fachdidaktischen Zeitschriften und Unterrichtshilfen denkbar gewesen.

5.2.1 Fachdidaktische Erstrezeption von *Agnes*

Im Gegensatz zur Resonanz im Feuilleton sind in fachdidaktischen Periodika zunächst keine Reaktionen feststellbar. Allerdings ist aufgrund der Präsenz in literarischen Bestsellerlisten davon auszugehen, dass der Roman, der zwei Jahre nach der Erstveröffentlichung in einer Taschenbuchausgabe erschien, spätestens ab diesem Zeitpunkt Gegenstand des Literaturunterrichts auf der gymnasialen Oberstufe wurde. Das Argument des recht tiefen Preises ist

⁴⁵ Die erste Rezension in einer größeren Tageszeitung war ein Verriss. Wiebke Hüster kritisiert in ihrer Besprechung mit dem Titel *Alternde Männer und junge Frauen: „Agnes“ von Peter Stamm* in der *Basler Zeitung* vom 18.09.1998 die konstruierte Handlung und die dürftige Figurenzeichnung. Demgegenüber schwärmt drei Wochen später Norbert Staub, das Romandebüt sei „ein kluges, in jeder Hinsicht überzeugendes Buch über ein grosses, anstössiges Thema – den Skandal des Todes in einer restlos auf- und abgeklärten Welt.“ Siehe dazu Staub 1998, S. 45.

⁴⁶ Im Artikel zu Peter Stamm auf www.klgonline.de sind zehn Belegstellen aus der Zeit zwischen der Erstausgabe und Mitte 1999 aufgeführt; download 08.10.2008.

⁴⁷ Doering 1999, S. 42.

⁴⁸ Wirth 1998, S. 46.

eine nicht zu vernachlässigende unterrichtspraktische Voraussetzung für die Lektüre von Gegenwartsliteratur.⁴⁹

2001 setzt die fachdidaktische Rezeption ein. Am Anfang stehen nicht Zeitschriftenaufsätze, wie dies bei den Klassikern der Moderne in den 1950er Jahren der Fall war, sondern eine Lektürehilfe aus dem Bange Verlag. Der von Magret Möckel verfasste Interpretationsband in *Königs Erläuterungen und Materialien* ist so konzipiert, wie die Reihe 2008 auf der Homepage des Bange Verlages präsentiert wird: Neben Daten zu Leben und Werk, textspezifischen Themen mit passenden Aufgaben und Lösungsvorschlägen, Materialien zur Rezeptionsgeschichte und Literaturhinweisen bilden Textanalyse und Deutungsansätze den Hauptteil des Buches. Da der Erläuterungsband drei Jahre nach dem Roman veröffentlicht wurde, konnte Magret Möckel thematische und sprachliche Bezüge zu anderen Werken Peter Stamms herstellen, was insbesondere den Bekanntheitsgrad der Erzählsammlung *Blitzes* gefördert haben dürfte.⁵⁰

Im Vorwort hebt die Autorin die Bedeutung von Gegenwartsliteratur für den Unterricht hervor. Eine Beschäftigung mit aktuellen Werken betrachtet sie als „Notwendigkeit für die Schule“.⁵¹ Einfachheit der Wortwahl und Klarheit der Syntax in *Agnes* würden den Zugang zum Werk erleichtern. Zudem eigne sich der Roman wegen des Reichtums an thematischen Gesichtspunkten, der kargen, aber kunstvollen Sprachverwendung sowie der Vielfalt intertextueller Bezüge als Lektüre. Als wichtigen inhaltlichen Komplex nennt sie die Wechselwirkung zwischen Wirklichkeit und Fiktion – das ist die Ebene des Romans, die Sabine Doering als „Parabel über die Macht der Literatur“ sieht. Möckel richtet die Aufmerksamkeit auf Grenzen des Versuchs, Wirklichkeit durch sprachliche Zeichen abzubilden und zu vermitteln. Sie schlägt vor, die subjektive Sicht des Erzählers, dessen Erinnerungslücken und Gewichtung von Erlebnissen genau zu untersuchen.⁵² Da *Agnes* die Frage nach der Möglichkeit, mit sprachlichen Zeichen auf die außersprachliche Wirklichkeit Bezug zu nehmen, anhand der zentralen Figur in einer doppelten Perspektive behandelt, wird gemäß Möckel ein Auffassungswandel des Begriffes *Wahrheit* seit den 1980er Jahren erkennbar: „Wenn nichts mehr als Wahrheit sprachlich abzubilden ist, besinnt man sich auf das eigentliche und grundlegende

⁴⁹ Bereits in den ersten Heften der *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, die seit 1954 erscheinen, wird auf preisgünstige Taschenbuchausgaben für den Deutschunterricht hingewiesen, in den 1960er Jahren enthalten die *Mitteilungen* dazu eine eigene Rubrik. Zum Anschaffungspreis s. Kap. 3.2.2.2, dort werden unterrichtspraktische Faktoren unterschieden.

⁵⁰ Stamm 1999.

⁵¹ Möckel 2001, S. 5.

⁵² Möckel 2001, S. 64.

Thema der Literatur: das Schreiben selbst und das durch Sprache erzeugte Produkt.“⁵³ Das Schicksal von Agnes – sowohl der Physikstudentin als auch der Hauptgestalt in der Fiktion des Ich-Erzählers – zeigt diese veränderte Sichtweise und radikalisiert sie insofern, als die Grenze zwischen den beiden Gestalten im Verlauf der Erzählung immer undeutlicher wird.

Möckel zählt Intertextualität und Metatextualität⁵⁴ zu den Merkmalen postmoderner Literatur, weshalb sie diesen Phänomenen ein eigenes Kapitel widmet.⁵⁵ Anspielungen auf Autor/-innen, bildende Künstler, historische Persönlichkeiten einerseits und literarische Texte, Gemälde, Filme und geschichtliche Ereignisse andererseits werden schülergerecht und knapp, allerdings auch etwas additiv erklärt. Die einzelnen Verweise deutet sie im Horizont von Leitmotivkomplexen, die sie mit Oberbegriffen wie *Kälte, Schnee, Müdigkeit, Krankheit und Tod* oder *Lichtpunkte, Sterne, Kristallgitter, Symmetrie und Asymmetrie* zu bündelt versucht. Dabei bleibt sie mit ihren Ausführungen bei den Verweisen und intertextuellen Bezügen, die im Text relativ klar sind.

Aus fachdidaktischer Sicht wäre in diesem Zusammenhang wünschenswert, intertextuelle Verweise auf andere Schulklassiker zu thematisieren. Dass Möckel nicht auf die Bedeutung von Max Frischs *Homo faber* für Stamm eingeht, ist erstaunlich. Gerade hinsichtlich der Sprache, der Erzählstruktur und der thematischen Ähnlichkeit wäre eine vergleichende Lektüre auf der Oberstufe des Gymnasiums ergiebig. Dazu könnte der Begriff der Intertextualität aus der engen Betrachtungsweise gelöst werden, wie sie im Erläuterungsband vorherrscht.

Allein die Namengebung eröffnet ein Spiel mit Bezügen: Die Assonanz von *Agnes* und *Sabeth* mag Zufall sein. Doch eine wichtige Nebenfigur heißt *Herbert*. Dies bestärkt den Eindruck, dass hier Personenkonstellationen aus dem rund vierzig Jahre zuvor veröffentlichten Roman im Hintergrund aktiviert werden sollen. Erwähnenswert ist die Namengebung bei der männlichen Hauptfigur im bisher nicht realisierten Drehbuch, das ebenfalls Peter Stamm ver-

⁵³ Möckel 2001, S. 12f.

⁵⁴ Möckel 2001, S. 14: Den Begriff definiert Möckel als „Reflexion eines Textes über sich selbst“, Kontroversen über den Begriff bezieht sie nicht ein.

⁵⁵ Dabei lässt sie außer Acht, dass der Begriff Postmoderne unterschiedlich erklärt wird. Interessant wäre der Einbezug von Harald Fricke's Explikation, *Postmoderne* sei *Polymoderne*. Fricke beobachtet postmoderne Phänomene in unserem Alltagsleben, die empirisch präsent sind. Das charakteristisch postmoderne Verfahren des Verwischens von Kontrasten kehre auf verschiedenen Feldern in einer Reihe analoger Beobachtungen wieder, so auch im Roman. Er erinnert dabei an Bücher Umberto Ecos oder Patrick Süskinds und an deren intertextuelle Vielsprachigkeit. Siehe dazu Fricke 2000, S. 195-207.

fasst hat: Der namenlose, wenig von sich preisgebende Erzähler heißt im Filmprojekt Walter Bühler.⁵⁶

Der Roman *Agnes* beginnt mit Filmsequenzen, die an selber gedrehte Szenen erinnern, die Walter Faber nach dem Tod seiner Tochter betrachtet. Das Motiv der Erschütterung einer Liebesbeziehung durch eine Schwangerschaft (Hanna – Walter Faber), die Zerrüttung, die in einer Trennung endet, ist in beiden Werken zentral. Ähnlichkeiten zwischen Walter Faber und dem Ich-Erzähler in *Agnes* sind auch in Bezug auf den Beruf und das Verhältnis zum Schreiben erkennbar. Beide befassen sich mit Technik, für beide ist literarisches Schreiben nicht die Haupttätigkeit. Bei beiden Männern ist der Auslöser des literarischen Schreibens die Liebe zu einer deutlich jüngeren Frau. Dass die Sprache in beiden Texten schmucklos, knapp, kühl und präzise ist, hat die Literaturkritik schon früh refrainartig wiederholt. 1998 verwendet Andreas Isenschmid mit Blick auf die jüngste Generation der Schweizer Autorinnen und Autoren die Metapher von *Stillers Kindern*;⁵⁷ angesichts der thematischen, strukturellen und sprachlichen Ähnlichkeit zwischen *Homo faber* und *Agnes* ist diese Charakterisierung sicher berechtigt.

Magret Möckel geht auf die Szene, in der Agnes ihr Spiegelbild in einem Waldsee betrachtet, nicht ein.⁵⁸ Über den Wunsch aus der Frühphase des Romans, sich in einer Geschichte zu sehen – oder eben zu spiegeln – öffnen sich Zugänge zur Sage von Narziss und Echo, wie sie in Ovids *Metamorphosen* überliefert ist. Eine vergleichende Betrachtung von Mythos und Roman wäre hinsichtlich der Liebesgeschichte, der Spannung von Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie des Todesmotivs denkbar. Auch wenn eine umfassendere Darstellung intertextueller Bezüge im Erläuterungsband von Magret Möckel nicht enthalten ist, so bietet sie mit einer recht präzisen Textanalyse wichtige Vorarbeiten und Hilfestellungen für den Deutschunterricht. Das Kapitel *Fragen und Anregungen* am Schluss des Bandes kann einer Lehrkraft den Weg ins Motivgeflecht des Romans weisen, ohne sie mit zu vielen unterrichtsmethodischen Details oder Fragen inklusive „Musterantworten“ didaktisch zu gängeln. Somit enthält Möckels Lektürehilfe konkrete Anregungen und Orientierungspunkte für die Gestaltung des Literaturunterrichts.

⁵⁶ Schmid 2004. Zur Bedeutung des Vornamens und zur Namensvetternschaft mit Walter Faber siehe dort S. 105ff.

⁵⁷ Isenschmid 1998, S. 15f.

⁵⁸ Stamm 2001, S. 57.

5.2.2 Ansätze einer vertieften fachdidaktischen Rezeption

Eine breit abgestützte Diskussion in den untersuchten Zeitschriften und Lernmedien ist unmittelbar nach 2001 nicht erkennbar. Daran ändert sich auch nichts, als 2004 Birgit Schmidts Untersuchung zum Drehbuch des *Agnes*-Projekts erscheint.⁵⁹ Im selben Jahr veröffentlicht Elke Reckefuß in einem der ersten Hefte der Zeitschrift *Deutschmagazin* ein Unterrichtskonzept.⁶⁰ Die knappen biographischen und inhaltlichen Ausführungen der Autorin, die damals noch im Referendariat war, basieren auf drei Rezensionen. Der Hauptakzent des Beitrages liegt auf sieben Unterrichtsphasen, sogenannten Modulen, in denen sie zwischen obligatorischen und Erweiterungsmodulen unterscheidet. Im obligatorischen Teil stehen die Eröffnungssätze des Romans (Modul 1), das Verhältnis der Protagonisten (2) und die Funktionen der Fiktion (3) zur Diskussion. In den Erweiterungsmodulen geht es um Motive und Befürchtungen der beiden Hauptgestalten (4 und 5), das Verhältnis Leser – Text (6) und um eine Deutung des Romans als typisches Beispiel postmoderner Literatur (7).

2005 wird *Agnes* im Rahmen einer unterrichtspraktisch orientierten Publikation zur Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht der Sekundarstufe II aufgegriffen, wenn auch in einer Reihe, die zu den eher unbekannten auf dem Markt gehört.⁶¹ Die Literaturdidaktikerin Ricarda Dreier gelangt nicht weit über Erkenntnisse hinaus, die von der Verfasserin der *Königs Erläuterungen* vier Jahre vorher dargelegt worden sind. Der Aufbau, den Dreier für die Analyse des Werks wählt, bildet weitgehend das Konzept des Erläuterungsbandes von Magret Möckel ab. Selbst in Einzelheiten wie der Rezeption, dargestellt am Beispiel einer ausgewählten Buchbesprechung, folgt sie dem Muster;⁶² die zitierte Literatur findet sich zum größten Teil bereits bei Möckel.

Dreiers Leistung besteht aus diesen Gründen weniger in der Vermittlung neuer literaturwissenschaftlicher Einsichten, die unterrichtsrelevant wären. Die Bedeutung des Beitrages liegt in Stundenentwürfen, die einen hohen Anteil an Eigentätigkeit der Schüler/-innen und vielfältige handlungsorientierte Zugänge vorsehen. Ihre methodisch-didaktischen Vorüberlegungen setzen bei der Feststellung an, Peter Stamms Debütroman sei typisch für die

⁵⁹ Siehe dazu Schmid 2004. Bereits 2000 hat die Autorin ihre Fallstudie einer größeren Öffentlichkeit vorgestellt, in *Cinébulletin* Nr. 300, 10/2000, dazu ebenfalls in einem NZZ-Artikel vom 30.01. 2003.

⁶⁰ Reckefuß 2004.

⁶¹ Dreier: 2005. Das Kapitel über Peter Stamms *Agnes* trägt den Untertitel *Die literarische Konstruktion von Wirklichkeit*, was den Schwerpunkt der Interpretation verdeutlicht. Siehe dazu S. 101-122.

⁶² Möckel 2001, S. 107 und 110, enthält Ausschnitte der bereits zitierten Rezension von Sabine Doering, die ganze Buchbesprechung ist bei Dreier 2005 im Anhang auf S. 149 abgedruckt.

Literatur der Gegenwart. Der Stand der Technik und mediale Möglichkeiten hätten gravierende Konsequenzen für Jugendliche.

Diese Gegenwart selbst ist eine Welt, die immer vielfältiger wird und sich einer einfachen und endgültig richtigen Beschreibung entzieht. [...] Durch die technischen Fortschritte und die Medien können Wirklichkeiten simuliert oder auch manipuliert werden. Sei es in einem interaktiven Computerspiel, in Filmen, die selbst die Realität in Frage stellen, sei es in Talk-Shows und sogenannten Reality-Soaps: Das Angebot an fiktiven Realitäten ist groß.⁶³

Der Einbezug von Filmen, in denen mediale Welten und ein naiver Wirklichkeitsbegriff radikal in Frage gestellt werden,⁶⁴ ist dazu geeignet, eine kritische, die Verlässlichkeit des Erzählers anzweifelnde Rezeptionshaltung aufzubauen. Das Vorwissen aus Filmen, die zum kulturellen Erfahrungshintergrund junger Menschen gehören, könnte genutzt werden, um die Skepsis gegenüber den Aussagen des Ich-Erzählers in *Agnes* zu begründen. Dies eröffnet die Möglichkeit, zur umstrittenen Frage nach der Darstellung von Wirklichkeit in der Literatur vorzudringen; eine Frage, die im Blick auf den postmodernen Roman keine raschen und einfachen Antworten zulässt.

Der praxiserprobte Beitrag enthält genaue Anregungen, Hausaufgaben und Zusatzmaterialien. Das Unterrichtsmodell, das aus acht „Bausteinen“ besteht, fokussiert auf die bewusste Wahrnehmung von Anfang (Baustein 2) und Ende (7), die Beziehung der Protagonisten (3 und 6), Merkmale der Postmoderne in der Literatur (4 und 5) sowie Fragen der Rezeption (8); die konzeptionelle Ähnlichkeit mit den Ausführungen von Elke Reckefuß ist nicht zu übersehen. Vorgeschlagen werden Gruppenarbeiten, Improvisationsübungen und zeitaufwendige Recherchearbeiten im Internet oder in der Schulbibliothek. Die Angebote dürften das knappe Zeitbudget an Gymnasien übersteigen. Doch als Sammlung von didaktischen Anregungen und als Ermutigung, immer wieder handlungsorientierte und schülerzentrierte Unterrichtssequenzen zu wagen, verdient die Arbeit durchaus Beachtung, weil sie eine Erweiterung der methodisch-didaktischen Rezeption des *Agnes*-Romans bedeutet. Mit diesem Unterrichtskonzept liegt ein Beitrag vor, der eine praktische Unterrichtshilfe für die Behandlung des Romans auf der gymnasialen Oberstufe darstellt.

⁶³ Dreier 2005, S. 106.

⁶⁴ Dreier nennt unter anderem *Total Recall*, *Matrix* und *Memento*.

5.2.3 Stellenwert in Stoff- und Prüfungsplänen der Gegenwart

Nach den Unterrichtseinheiten von Reckefuß (2004) und Dreier (2005) wurde es in fachdidaktischen Kreisen still um den Roman. Das ist überraschend vor dem Hintergrund des kommerziellen Erfolges⁶⁵ und der Tatsache, dass Peter Stamms Neuerscheinungen jeweils selbst in populären Medien publik gemacht werden – zumindest in der Schweiz. Weil der Bange Verlag die Lektürehilfe von Magret Möckel nicht mehr im Verlagsprogramm führt, könnte der Roman in den nächsten Jahren allmählich aus fachdidaktischen Publikationen verschwinden. Wie oft die digitale Form des Buches, die auf einer Homepage heruntergeladen wird, die Materialien zum Deutschunterricht und insbesondere zum Abitur anbietet, kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht ermittelt werden.⁶⁶

Agnes dürfte ohnehin zu den nicht sehr häufig als Klassenlektüre gewählten Texten gehören. Diese Vermutung wird durch zwei Befunde gestützt: Im Vergleich zu den Schweizer Klassikern des 20. Jahrhunderts gibt es nicht nur viel weniger fachdidaktische Aufsätze, Kapitel in Lehrmitteln und schulspezifischen Literaturgeschichten, sondern mittlerweile auch keinen gedruckten Lektüreschlüssel mehr. Weil die Publikation von Ricarda Dreier den Roman neben je einem Titel von Judith Hermann und Benjamin von Stuckrad-Barre an dritter Stelle führt, bedeutet dies faktisch das Fehlen einer eigenständigen Unterrichtshilfe. Demgegenüber fällt das Überangebot sowohl an Lektüreschlüsseln als auch an Unterrichtshilfen auf, die zu den Romanen von Frisch und Dürrenmatt erhältlich sind. Die Hypothese, zu diesen Autoren gebe es deshalb mehr schulspezifische Literatur, weil vor allem ältere, weniger experimentierfreudige Deutschlehrkräfte bei der Vorbereitung lieber Bücher konsultieren als im Internet recherchieren, ist falsch: Gedruckte Unterrichtshilfen zur Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts werden nach wie vor von allen großen, im gesamten deutschen Sprachraum präsenten Schulbuchverlagen angeboten. Unterrichtskonzepte zu Werken aus Epochen vor 1900 machen einen sehr großen Teil der Publikationsreihen aus, was darauf hindeutet, dass auch jüngere Lehrkräfte nach wie vor zum Medium Buch greifen.

Die Annahme – dies der Ausgangspunkt des zweiten Befundes – ältere Romane fänden leichter Eingang in Programme von Schulbuchverlagen als neueste Literatur, erweist sich ebenfalls als Trugschluss, wenn man einen Blick auf die unterrichtsbezogene Literatur zu Patrick Süskinds *Das Parfum*, Robert Schneiders *Schlafes Bruder* und Bernhard Schlinks *Der*

⁶⁵ 2008 ist die 11. Auflage der btb-Taschenbuchausgabe von 2000 auf dem Markt, erhältlich sind auch Sonderausgaben, die nach 2001 erschienen sind, sowie eine Jubiläumsausgabe des Arche Verlags aus dem Jahre 2008.

⁶⁶ S. dazu <http://www.school-scout.de/4399/koenigs-erlaeuterungen-peter-stamm-agnes>, download 23.07.2010.

Vorleser wirft. Die Menge an fachdidaktischer Sekundärliteratur zu diesen drei Werken, die nur wenige Jahre vor *Agnes* erschienen sind, bewegt sich in einem ähnlichen Rahmen wie diejenige zu Dürrenmatt und Frisch. Aus der dominanten fachdidaktischen Position der drei Romane, die im Jahrzehnt um 1990 literarische Hitlisten stürmten, kann gefolgert werden, dass andere Texte, die etwa zur gleichen Zeit entstanden sind, kaum Aussicht auf eine breite Rezeption im Gymnasium haben. Die drei Bestseller, deren literarische Qualität nicht Gegenstand der fachdidaktischen Diskussion ist, besetzen das Feld und erschweren den Wandel hin zu Neuem, zur Gegenwartsliteratur aus dem 21. Jahrhundert.

Ein medialer Faktor könnte die Entwicklung hin zu einer Kanonisierung im Gymnasium beeinflussen: Sowohl *Das Parfum* als auch *Schlafes Bruder* sind seit längerer Zeit in einer Filmversion als DVDs erhältlich, was für die Rezeption im Unterricht sicher förderlich ist. Die Schlink-Verfilmung *The Reader* mit Oskar-Gewinnerin Kate Winslet ist ein Beispiel für populäres Kino Anfang 2009. Die Verkaufszahlen der literarischen Vorlage dürften wegen des Bekanntheitsgrades der Hauptdarstellerin und Marketingstrategien der Produzenten in naher Zukunft steigen.⁶⁷

Zu *Agnes* existiert ein Drehbuch.⁶⁸ Falls der Film in die Kinos kommen sollte, könnte die fachdidaktische Diskussion um den Roman neue Impulse erhalten. Die Übersetzung in ein anderes Medium bietet vielfältige Ansatzpunkte und die Möglichkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Roman. Wegen der Komplexität des Erzählvorgangs in *Agnes* ist zu hoffen, dass der Film dereinst realisiert wird. Wie dieser mit Deutungsspielräumen umgehen würde, wäre sicher eine spannende Aufgabe für den Deutschunterricht. Die Übersetzung in ein anderes Zeichensystem eröffnet neue Ansätze der Deutung auf der Grundlage von Verschiebungen des Sinns.⁶⁹ Akzeptiert man die Gleichwertigkeit verschiedener Zeichensysteme, so ist ein Vergleich von Roman- und Filmszene eine Förderung des genauen Lesens, Sehens und Hinhörens.

In welchem Maße *Agnes* tatsächlich für die Lektüre in Gymnasien empfohlen wird, muss für die Geltungsbereiche einzelner Fachlehrpläne differenziert betrachtet werden. Da die Lehrpläne für das Grundlagenfach Deutsch als Erstsprache in der Schweiz keine über-

⁶⁷ Zu Literaturverfilmungen s. Kap. 3.2.2.3.

⁶⁸ Schmid 2004; s. auch die Ausführungen des Autors auf der eigenen Homepage: www.peterstamm.ch, download 15.10.2008.

⁶⁹ Siehe dazu die fachdidaktischen Überlegungen in Kap. 4.3.4, die nach *The Pledge* zum Dürrenmatt-Roman *Das Versprechen* veröffentlicht worden sind.

regionalen Stoffpläne enthalten, fehlen präzise Angaben zum Lektürekanon auf der Ebene der Lehrpläne. Üblicherweise sehen kantonale Lehrpläne spätestens ab dem 11. Schuljahr die Lektüre von neuester Literatur vor, so dass davon ausgegangen werden kann, dass *Agnes* in Schweizer Gymnasien auf der Jahrgangsstufe 11 und 12 gelesen wird.

Auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg ist in Ergänzung zum gymnasialen Lehrplan 2004 eine *Kommentierte Empfehlungsliste* für deutschsprachige und nicht-deutschsprachige Literatur in Übersetzung aufgeschaltet.⁷⁰ Die Liste ordnet literarische Werke aus allen Epochen seit dem hohen Mittelalter einem thematischen Schwerpunkt zu. Der Roman von Peter Stamm wird unter *Gelingen und Scheitern: Liebesgeschichten* vorgestellt.

Der Rahmenlehrplan Deutsch für die Gymnasien in Niedersachsen 2009 erwähnt *Agnes* in einem Wahlpflichtmodul zum Thema *Neue und neueste Tendenzen der Erzählliteratur*. Als ein möglicher Unterrichtsaspekt wird Folgendes genannt „Postmodernes‘ Erzählen: Inter-textualität, Mehrfachcodierungen und Stilpluralismus“.⁷¹

Eine Durchsicht der Lektüre, die den Kernstoff für das Zentralabitur ausmacht, zeigt, dass Peter Stamms Roman 2007 und 2008 in keinem der 13 Bundesländer mit Zentralabitur⁷² im Fach Deutsch zum Kernstoff gehörte. Für das Jahr 2014 wird *Agnes* ein Schwerpunktthema in Baden-Württemberg sein.⁷³ Es ist wahrscheinlich, dass die Wahl des Werks in weiteren deutschen Bundesländern als Text für das Zentralabitur die Produktion von Lektüreschlüsseln und Unterrichtshilfen fördern würde.⁷⁴

Ähnlich wie in Deutschland und in der Schweiz sieht auch der neue Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Österreich für die Schuljahre 9 bis 12 die Beschäftigung mit deutschsprachiger Gegenwartsliteratur vor. Hinweise zu Peter Stamms Roman sind allerdings auf der Homepage, die Vorbereitungshilfen und Unterrichtsbeispiele zentral sammelt und für Lehrkräfte online zugänglich macht, derzeit keine zu finden.⁷⁵

⁷⁰ Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan 2004. Gymnasium. Literatur in der Schule. Kommentierte Empfehlungslisten von Martin Brück. Abrufbar im Internet: <http://www.bildungsstaerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/literatur/KommentierteListe.pdf>, download 15.10.2008. Letzte Aktualisierung: Juli 2008.

⁷¹ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2009, S. 47.

⁷² Drei Bundesländer prüften 2008 im Fach Deutsch noch nicht mit zentral gestellten Aufgaben und Lektürevorgaben: Rheinland-Pfalz, Saarland und Thüringen. Siehe dazu <http://abitur.school-scout.de/themen/abitur>, download 30.10.2010.

⁷³ Siehe dazu http://www.deutsch-gymnasium.de/abitur/abitur_deutsch.htm, download 26.07.2010.

⁷⁴ Siehe dazu den Faktor *Institutionelle Rahmenbedingen* im Modell der Bildung eines Lektürekansons im gymnasialen Literaturunterricht, Kap. 3.2.2.1.

⁷⁵ Siehe dazu das Projekt www.gemeinsamlernen.at unter der Leitung von Mitarbeitenden des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, www.bmukk.gv.at. Wesentlich ist das Projekt im Blick auf meine Fragestellung, weil es den Inhalt des Lehrplanes für die AHS-Oberstufe von 2004 mit Angeboten zur Unterrichtsgestaltung zu verbinden versucht.

5.2.4 Unterrichtspraktische Aspekte und Fragen der literarischen Wertung

Praktische Gründe, den Roman ab der 11. Jahrgangsstufe mit einer ganzen Klasse zu lesen, sind durchaus gegeben: Die preisgünstige Taschenbuchausgabe ist mehr als ein Jahrzehnt nach der Erstausgabe noch lieferbar, und der wenig umfangreiche Roman liest sich leicht. Damit ist das „problematische Kriterium“ des Erfolges auf dem Buchmarkt bei diesem Werk erfüllt.⁷⁶ Rahmenbedingungen wären gegeben, die das Werk über einen öffentlichen literarischen Bildungskanon als möglichen Unterrichtsgegenstand prädestinieren könnten.⁷⁷

Daneben sind wertungstheoretische Kriterien zu beachten, die über die Wahl eines Werks der Gegenwartsliteratur für den Unterricht entscheiden sollten. Die (in einem fachdidaktischen Kontext von Pfäfflin explizierten) beiden formal-ästhetischen Kriterien *Polyvalenzgrad* und *erzähltechnische Gestaltung* sind in Anbetracht der kompositorischen Komplexität, des unzuverlässigen Erzählers und der vielfältigen intertextuellen Bezüge zu beobachten.⁷⁸ Das Ineinanderfließen von Fiktion und Realität im Verlaufe der Romanhandlung bedarf einer aktiven Rezeptionshaltung, es fordert geradezu zur Hypothesenbildung heraus. Dies umso mehr, als die Geschichte sehr einfach daherkommt.⁷⁹ Der bereits am Anfang erzählte offene Schluss ist ein erzähltechnisches Merkmal, das zu untersuchen eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt. Als thematisch-inhaltliche Kriterien, die für den Roman sprechen, rücken Grundmuster menschlicher Erfahrungen und jugendspezifische Themen in den Vordergrund.⁸⁰

Die Darstellung einer Beziehungsgeschichte von der ersten Begegnung bis zum Scheitern dürfte die Entwicklung der eigenen Identität fördern. Im Spiegel der fremden Geschichte nehmen Schülerinnen und Schüler persönliche Krisen, die in der Adoleszenz auftreten, in einer anderen Perspektive wahr. Die Diskussion über literarische Paare bewegt sich deshalb im Grenzbereich zum Gespräch über eigenes Liebesleid. Es ist eine komplexe Aufgabe des Literaturunterrichts, Textbeobachtungen im Fokus zu behalten und *gleichzeitig* persönlichen Erfahrungen Raum zu geben. Diese Aufgabe ist bei der Lektüre von *Agnes* zentral.

⁷⁶ Siehe dazu Pfäfflin 2007, S. 56.

⁷⁷ Zum Verhältnis Lektürekanon – öffentlicher Bildungskanon und zur Distribution eines Werks siehe Stuck 2004, S. 58-62.

⁷⁸ Vollmer 2006, S. 67: Bei Stamm „dominieren Ich-Erzähler, die den mitgeteilten Geschehnissen und Begebenheiten Authentizität zu verschaffen und eine größere Nähe zum Erzählten zu erreichen versuchen, dabei aber ihre Ferne, ihre Fremdheit und Beziehungslosigkeit preisgeben.“

⁷⁹ Vollmer 2006, S. 61.

⁸⁰ Pfäfflin 2007, S. 38, nennt in Anlehnung an Harro Müller-Michaels komplexe Elementarerfahrungen: Liebe, Tod, Geburt, Generationenkonflikte oder Gewalt. „Es leuchtet ein, dass Literatur, die menschliche Elementarerfahrungen thematisiert, Schülern nicht nur grundlegende Einsichten über die Bedingungen und Voraussetzungen menschlichen Lebens vermitteln, sondern sie auch in besonderer Weise zum Lesen motivieren kann. Dies vor allem dann, wenn sich Bezüge zur Lebens- und Vorstellungswelt der Schüler herstellen lassen.“ (S. 39). Siehe auch Kap. 3.2.2.6 in meinem Modell der Bildung eines Lektürekansons im gymnasialen Literaturunterricht.

5.3 Markus Werner: Am Hang (2004)

1974 schließt Markus Werner sein Studium der Germanistik, Philosophie und Psychologie an der Universität Zürich mit einer Arbeit über Max Frisch ab.⁸¹ Danach unterrichtet er am Gymnasium Schaffhausen, zwischen 1975 und 1985 als Hauptlehrer, anschließend als Lehrbeauftragter. 1984 erscheint sein Romandebüt *Zündels Abgang*, es folgen *Froschnacht* (1985) und *Die kalte Schulter* (1989). Zwischen 1990 und 2004 schreibt er, nun freier Schriftsteller, vier weitere Romane. Zum Übergang vom Lehrer zum Autor bemerkt er 2002 in eigener Sache:

... ich freue mich sagen zu dürfen, daß ich wenigstens nicht mehr Lehrer bin. Seit 12 Jahren nicht mehr. Je länger ich nämlich selber schrieb und also auch erdulden mußte, was über mein Geschriebenes geäußert wurde, um so obsoleter wurde mir, dem damaligen Deutschlehrer am Gymnasium Schaffhausen, der interpretierende und wertende Umgang mit Texten. Und es gelang mir immer weniger, am Tag über Literatur zu reden und abends welche herzustellen. Die eine Verrichtung machte mir die andere, statt sie zu befruchten, so madig, daß ich mich nach dem Erscheinen meines dritten Buchs dazu entschloß, das Lager ganz zu wechseln.⁸²

Offenheit, Selbstkritik und die Fähigkeit, schwierige Punkte in eigenen Leben unverblümt auszusprechen; dies alles mitgeteilt in einer direkten, oft ins Komische kippenden Sprache – diese Merkmale erinnern stark an die Figuren aus dem Wernerschen Kosmos. Das gilt auch für weitere Konsequenzen der biographischen Wende:

Aber in die Anmeldeformulare der Hotels trage ich mich bis heute als „Lehrer“ ein, und zwar nicht aus pädagogischem Heimweh, sondern aus Scheu, eine Berufsbezeichnung in Anspruch zu nehmen, die zwar nicht geschützt ist [...], wohl aber nobilitiert durch die Bewundernswerten aller Zeiten.⁸³

Abgesehen davon, dass die nicht mehr korrekte Berufsbezeichnung eine Tarnung bedeutet, die wohl nicht nur an einer Hotelrezeption glaubwürdig wirkt, fällt die Ironisierung der beruflichen Vita auf. Hinter der witzigen Fassade wird die Melancholie des Abschieds erkennbar; eine zögernde, behutsame Haltung, mit der Markus Werner seiner wahren Berufung begegnet. Ein Autor für die Massen ist er am Anfang seiner schriftstellerischen Laufbahn

⁸¹ Werner 1975. Zwischen der Dissertation Werners und seinem literarischen Schreiben sieht Helmut Böttiger Parallelen, s. dazu Böttiger 2004, S. 77f.

⁸² Markus Werner: „Strammes vergelte ich mit Hühnerhaut“. Selbstvorstellung bei der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung. Darmstadt 2002. In: Ebel (Hg.) 2006, S. 22.

⁸³ ebd.

nicht.⁸⁴ Gilt sein Erstling noch als Geheimtipp, so wächst die Leserschaft in den 1990er Jahren. Einen veritablen Verkaufsschlager lanciert der Fischer Verlag mit *Am Hang*.⁸⁵ Wenn ein Roman acht Monate lang auf der der Bestsellerliste der Weltwoche steht, ist das für einen Autor der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur außergewöhnlich.⁸⁶ Bereits diese Tatsache bietet Anknüpfungspunkte für fachdidaktische Fragestellungen. Die spärlichen Informationen zu Leben und Werk des 1944 geborenen Autors geben wenig her. Werner lebt seit seinen schriftstellerischen Anfängen zurückgezogen, er gewährt nur wenige Interviews, Homestories gibt es keine.⁸⁷ Deshalb rücken Aspekte in den Vordergrund, die mit dem literarischen Markt wenig zu tun haben.

Ausgehend von der Dissertation über Max Frisch liegt die Frage auf der Hand, wie ihn dieser im Gymnasium nach wie vor häufig gelesene Autor beeinflusst hat und immer noch beeinflusst. Die Affinitäten zu Frisch bezüglich Erzählen, Figurendarstellung und zu thematischen Aspekten werden im Feuilleton seit den Anfängen konstatiert. Der Autor selber reagiert mitunter etwas gereizt, wenn er beispielsweise im Zusammenhang mit der Liebesthematik in seinem Œuvre auf die Bedeutung Frischs angesprochen wird: „Auf Frisch muss nicht rekurriert werden. Ich könnte ihnen nämlich Hunderte von Autoren nennen, bei denen das Motiv der mißlingenden Liebe zu finden ist, ganz einfach weil es sich um ein Generalthema der Literatur handelt.“⁸⁸ In der Übertreibung – Hunderte von Autoren wird auch der Belesenste nur mit Mühe aufzählen können – zeigt sich bei Werner das Spiel mit der Maske, die Lust am Verwischen von Spuren.

Weiter interessiert die Frage, wie ein Autor schreibt, zu dessen beruflicher Lebenswelt der schulische Lektürekanon während eineinhalb Jahrzehnten gehört hat. Da für ihn der „interpretierende und wertende Umgang mit Texten“ ein Teil des Alltags gewesen ist, hat er den Lektürekanon in den der 1970er und 1980er mitgestaltet. Werner ist ein Autor, der sich aus der Perspektive des Praktikers mit deutschdidaktischen Fragen zu befassen hatte, gegen Ende seiner beruflichen Tätigkeit nachgewiesenermaßen mit immer weniger Enthusiasmus.

⁸⁴ Dies, obwohl er seit 1984 mehrere Literaturpreise gewonnen hat. Zu den jüngsten gehören der Preis der Schweizerischen Schillerstiftung 2005 sowie der Ehrenpreis von Stadt und Kanton Schaffhausen 2008, s. dazu die Rubrik *Preise* im Artikel zu Markus Werner auf www.klgonline.de.

⁸⁵ Axel Ruckaberle: Markus Werner – Essay. In: www.klgonline.de, download 27.08.09. Ruckaberle nennt als Beleg die Bestenliste des Südwestfunks, die Werners Roman angeführt hat. Der Primärtext wird zitiert nach der Originalausgabe: Markus Werner. *Am Hang*. Roman. Frankfurt am Main 2004.

⁸⁶ Pender 2006. Pender versucht in seinem Aufsatz unter anderem Antworten auf die Frage zu formulieren, wie die Autoren Franz Hohler, Markus Werner und E.Y. Meyer Aspekte der modernen Welt thematisieren.

⁸⁷ Hübner 2006, S. 48f. Hübner rezensiert den Sammelband von Ebel (Hg.) 2006.

⁸⁸ „Die empörende Gebrechlichkeit von Welt und Mensch“. Gespräch mit Daniel Rothenbühler. In: Ebel (Hg.) 2006, S. 63-71, hier S. 64.

Überblickt man trotz Werners innerer Distanz zur Schule den Erfolgsroman, so fallen zunächst offensichtliche Bezüge zur Schullektüre auf: Der ehemalige Lehrer ist vertraut mit Hesse-Erzählungen, -Gedichten und dem Hesse-Kult im Tessin. Diese Facette taucht bereits in einer Dankesrede mehrere Jahre vor Erscheinen des Romans auf.⁸⁹ Dass C.F. Meyers Ballade *Die Füße im Feuer* immer noch Teil eines gymnasialen Curriculums sein kann, ist wohl ebenso wenig Spekulation wie die Lektüre der *Judenbuche* am Übergang von der gymnasialen Mittel- zur Oberstufe.⁹⁰ Merkmale der Erzählung von Annette von Droste-Hülshoff sind das geschickte Verhüllen entscheidender Wahrheiten. Der Text lässt bei zentralen Themen und wichtigen Figuren Leerstellen frei.

Hat Markus Werner die Unterrichtstätigkeit aufgegeben, so scheint die eine Hauptgestalt im Roman nicht weit davon entfernt zu sein.⁹¹ Der Mann, der sich als Lehrer für alte Sprachen mit Namen Thomas Loos ausgibt, wirkt müde und desillusioniert, was die Schule und deren administrative Vorgänge anbelangt. Der Gegenspieler heißt tatsächlich Thomas – Thomas Clarin, Rechtsanwalt mit Spezialisierung auf Ehe- und Scheidungsrecht, Mitte 30, überzeugter Single mit der Strategie, aus einer Liebesbeziehung auszusteigen, sobald die Geliebte zu „klammern“ beginnt. Um einen Aufsatz über die Geschichte des Scheidungsrechts zu verfassen, fährt er über das Pfingstwochenende nach Montagnola, wo er sich am ersten Abend auf der Terrasse des Hotels Bellevue zu dem rund zwanzig Jahre älteren Loos setzt. Loos war nach eigenen Angaben glücklich verheiratet, jetzt sei er verwitwet. Daraus ergibt sich ein Kontrast zum leichtlebigen Clarin. Zwischen den beiden entwickelt sich ein Dialog über das Wesen der Liebe, über Triebe und Sexualität, über Möglichkeiten und Grenzen ehelicher Treue. Daneben liefern sich die beiden Rededuelle zu gesellschaftlichen Fragen der Gegenwart. Nicht selten äußert Loos kritische „Sätze zur Jetztzeit“⁹². Sein Gegenüber versucht diese zu kontern.

Die Liebesthematik kreist an zwei langen Abenden mit reichlich Alkoholkonsum in immer enger werdenden Schlaufen um Loos' verstorbene Gattin und Clarins Affäre mit Valerie Bendel, einer verheirateten Frau. Dabei tritt allmählich eine seltsame Koinzidenz zutage. Im

⁸⁹ Markus Werner: „Ich drückte dem Ehrenmanne die Hand“. Dankrede zum Hermann-Hesse-Preis. Karlsruhe 1999. In: Ebel (Hg.) 2006, S. 34f. Das auffällige Dativ-e im Zitat erwähnt der Autor mit mildem Spott. In *Am Hang* ärgert sich ein Protagonist über diese Eigenheit in Hesses Gedicht *Stufen*: s. dazu Werner 2004, S. 187. Das Gedicht erscheint auch auf S. 46.

⁹⁰ Die diversen Lektüreschlüssel und Unterrichtshilfen sind ein deutliches Argument für diese Annahme.

⁹¹ Der „enigmatische Lehrer“ ist eine adäquate Charakterisierung und wird der Kompositionsweise des Romans gerecht. „Erzählen ist auch schmerzvolle Selbsterkundung.“ Diese Feststellung, die ebenfalls von Malcolm Pender stammt, erhält vor dem biographischen Hintergrund eine zusätzliche Bedeutung. Pender 2006, S. 162.

⁹² Werner 2004, S. 13.

Vorjahr weilte – nach der Darstellung von Loos – seine Frau im Kurhaus von Cademario, das vier Kilometer Luftlinie und mit Sichtkontakt auf das *Bellevue* in Montagnola entfernt liegt. Dort sei sie im Schwimmbad ausgeglitten und habe sich eine Kopfverletzung zugezogen, der sie später im Spital erlegen sei. Exakt zur gleichen Zeit war auch Valerie in Cademario, denn parallel dazu ließ Clarin sein übliches Trennungsprogramm ablaufen. Beide Frauen schwärmten für Hesse, beide sollen einen Zettel mit denselben Hesse-Zeilen bei sich getragen haben. Es sind nicht nur solche Übereinstimmungen, die Clarin verunsichern. Als er Loos nach einer geradezu bedrohlichen Abschiedsszene am dritten Tag zu den Ereignissen vor einem Jahr befragen will, ist dieser abgereist. Clarins Recherchen ergeben, dass einiges nicht stimmen kann. Doch dass die allmählich zutage tretenden Widersprüche in Loos' Erzählung einer erkennbaren Logik folgen und dass einige Indizien den Schluss nahelegen, die beiden Frauen seien identisch, will er nicht anerkennen. Dafür wird Clarin, der diese Einsicht nicht zulassen kann oder will, von Eva, einer Freundin von Valerie im Kurhaus Cademario, beinahe bemitleidet. Sie könne ihm nicht helfen: „Blinde kann ich nicht heilen.“⁹³ Sie gibt ihm den Zettel mit den Hesse-Worten *Es muss das Herz bei jedem Lebensrufe / Bereit zum Abschied sein und Neubeginne*. Clarin versucht wie gewohnt professionell zu reagieren: „Ein Zufall ist noch lange kein Beweis.“⁹⁴ Wenig später stößt er in seinem Ferienhaus in Agra gedankenverloren ein Weinglas um. Diverse Maßnahmen zur Selbstberuhigung bleiben wirkungslos.

Unfähig, die Ereignisse der vergangenen Tage am Computer niederzuschreiben und damit in sein Beziehungsmanagement einzubauen, setzt er sich hin und schreibt: „*Alles dreht sich. Und alles dreht sich um ihn.*“⁹⁵ Nachzulesen sind diese Sätze kurz vor Schluss. Man erinnert sich daran, wieder den Romananfang vor sich zu haben. Damit geht's für den Leser zurück zum Start. Wer sich dazu die Zeit nimmt, sieht im zweiten Durchlauf verblüfft, wie sich die Bedeutungen vieler Szenen durch das veränderte Vorwissen verschoben haben.

5.3.1 Reaktionen im Feuilleton und literaturwissenschaftliche Beiträge als Grundlage einer didaktischen Diskussion

Die unterschiedlichen Sinnzusammenhänge im Roman – man realisiert diese bei der Zweitlektüre – werden vom Feuilleton aufgegriffen. Gelobt wird immer wieder die Konstruk-

⁹³ Werner 2004, S. 186.

⁹⁴ Werner 2004, S. 187.

⁹⁵ Werner 2004, S. 190, letzter Abschnitt des Romans.

tion. Julian Schütt fasst dieses Merkmal so zusammen: „Das ganze Buch lebt von produktiven Fehldeutungen und liest sich wie ein Krimi.“⁹⁶ Das ist eine Anspielung auf den bereits erwähnten ungemütlichen Abschied im Roman: „Loos trat einen Schritt auf mich zu und sagte mit gepreßter Stimme und nahe an meinem Ohr: Leg dich ins Bett mit deiner Fehldeutung, und vergiß nicht, die Tür zu verriegeln.“⁹⁷ Abgesehen davon, dass im Motiv der verriegelten Tür ein Bild aus *Die Füße im Feuer* an zentraler Stelle aufblitzt, wird hier das Verstehen, damit auch das Deuten von Phänomenen zum Gegenstand des Texts. Julian Schütt entwickelt seinen Vergleich mit einem Kriminalroman insofern noch weiter, als er eine scheinbar paradoxe These formuliert: Obwohl praktisch nichts geschehe, nehme die Spannung mit jeder Seite zu. Weiter attestiert er dem Roman die „Zutaten eines typischen Werner-Romans“: Figuren am Anschlag, Verzweiflung, Welthass und „hinterhältige Humor-Attacken.“⁹⁸

In der *NZZ am Sonntag* betont Gunhild Kübler die Wichtigkeit der Liebesthematik, die geschickte Sympathie-Regie und die rätselhafte Frau: „Die Frau, um die es geht, bleibt in diesem Roman eine klug kalkulierte Leerstelle. Diese Lücke macht beim Lesen kreativ, man füllt sie mit eigenen Vermutungen. Dabei entsteht im Kopf die Parallelgeschichte einer weiblichen Liebesernüchterung.“⁹⁹ Mit dieser vorsichtigen Charakterisierung einer komplementären Frauengeschichte führt Kübler den Vorwurf, *Am Hang* sei ein Männerbuch (was immer das sein mag), ad absurdum.¹⁰⁰ Stattdessen hält sie voreiligen Zuschreibungen die Erkenntnis entgegen, der Roman ermögliche „die Einsicht in die gebrechliche Einrichtung der Welt und in die absurde Verfasstheit des sowohl auf Halt wie auf Freiheit versessenen menschlichen Herzens.“¹⁰¹ Andere Buchbesprechungen betonen das Spannungsfeld von Wirklichkeit und möglichen Wirklichkeiten,¹⁰² Leidenschaft und Welterklärungsversuchen¹⁰³ oder das Spiel des Erzählers.¹⁰⁴

Pia Reinacher greift in ihrer Buchbesprechung den Kontext des Gesellschaftskritischen und des Pädagogischen auf, indem sie Grundsätze der beiden Protagonisten in einem größeren Rahmen deutet.

⁹⁶ Schütt 2004.

⁹⁷ Werner 2004, S. 161.

⁹⁸ Schütt 2004, S. 72.

⁹⁹ Kübler 2004, S. 47.

¹⁰⁰ Dieses Etikett weist der Autor in einem Interview zurück: „Ich weiß, was ein Kinderbuch ist, nämlich ein Buch für Kinder. Und ich weiß, was Literatur sein sollte, nämlich etwas für Frauen und Männer.“ Das Interview in vier Teilen mit Res Strehle ist abgedruckt in: Ebel (Hg.) 2006, S. 75.

¹⁰¹ Kübler 2004, S. 47.

¹⁰² Nentwich 2004, S. 37.

¹⁰³ Braun 2004, S. 33.

¹⁰⁴ Pfohlmann am 16.08.2004 in der *tageszeitung*, zit. n. Ebel (Hg.) 2006, S.305ff.

Natürlich meint es Markus Werner pädagogisch. Natürlich läßt er exemplarisch zwei Lebenskonzepte aufeinanderprallen. In „Am Hang“ zeigt sich der Moralist, ein harscher Verächter des Zeitgeistes und rigoroser Gesellschaftskritiker. Kein Zweifel, daß Werner mit Clarin die Karikatur des oberflächlichen Hedonisten und gewieften Schürzenjägers abliefern will, der auf nichts anderes aus ist als den kurzfristigen Genuß – ein modischer Typus, der seine Geliebten im ungefährlichen Rahmen bewirtschaftet, in Wirklichkeit aber emotional imbehil ist. Dieser Ich-Erzähler steht in Markus Werners Augen für die galoppierende Beziehungsarmut einer neuen Generation, für all die „Würstchen“ mit Insuffizienzgefühlen, für die von der „stürmischen Entwicklung in Wissenschaft und Technik“ Getriebenen, die dem Erfolg mit hängender Zunge nachrennen, in Wahrheit aber Opfer „eines seelischen Unglücks“ von noch nie dagewesenem Ausmaß sind. Schnecken und zu Schnecken Gemachte, unfähig, gegen das versteckte Unglück zu rebellieren. Loos dagegen verkörpert den enttäuschten Linken, dessen Klage über die verlorenen moralischen und kulturellen Normen mit einer subtilen Menschenverachtung zusammentrifft und dessen überholtes Weltbild nur noch mit Selbsttäuschung zementiert werden kann.¹⁰⁵

Zu viel Gesellschaftskritik und damit verbunden zu viel gut gemeinte Moral könnte in einem literarischen Text problematisch sein. Doch nach Pia Reinacher umschifft Markus Werner diese Klippe souverän; es gebe weder eine „Zeigefingerdidaktik“ noch eindeutige „Meinungsbastionen“,¹⁰⁶ denn die Verhältnisse seien zu widersprüchlich, die Figuren zu zerrissen, einfache Rezepte gebe es nicht.

Es fehlt nicht an literaturwissenschaftlichen Beiträgen, von denen neben dem Sammelband von Ebel der bereits zitierte Aufsatz von Malcolm Pender deshalb erwähnt werden muss, weil Pender drei Schweizer Autoren vergleicht, zwischen denen kein großer Altersunterschied besteht. Als wesentliches Merkmal der Figuren von Markus Werner sieht Pender zusammenfassend ihren Widerstand gegen Kontrollmechanismen, gegen eine zunehmend standardisierte Welt, gegen die gesellschaftliche Manipulierung des Einzelnen und gegen ein öffentlich normiertes Bewusstsein. „Schließlich ist es bei Werner die klare, äußerst präzise Sprache, die seine Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft so radikal macht und die seine Illusionslosigkeit vermittelt.“¹⁰⁷ Zu einer etwas anderen Einschätzung bezüglich der Sprache bei Markus Werner gelangt Helmut Böttiger, der sie als verschoben, tief aus der Kehle kommend charakterisiert. Sie „bricht dann und wann heraus, ist aber immer karg. In der Schweiz verortet, lugt der Dialekt hervor – im Niemandsland an der Grenze, im Kanton Schaffhausen“.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Pia Reinacher in ihrer Rezension in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* vom 14.08.2004. Zit. n. Ebel (Hg.) 2006, S. 303.

¹⁰⁶ ebd.

¹⁰⁷ Pender 2006, S. 166.

¹⁰⁸ Böttiger 2004, S. 76. Da Böttigers Publikation im gleichen Jahr erscheint wie *Am Hang*, kann er diesen Roman nicht berücksichtigen.

In literaturhistorischer Hinsicht interessant ist die Darstellung der Nichtigkeit des Lebens. Damit wird Werners Schreiben in der Nähe barocker Vanitas-Thematik gesehen. Allerdings gilt der Vergleich mit Barockliteratur nur bedingt:

Wenn Markus Werner ein wiedergeborener Barockautor ist, so unterscheidet ihn von Gryphius & Co. doch zweierlei. Zum einen die Glaubensgewissheit: Werners Helden kommen eher von Nietzsche her, ihnen ist die ‚Sklavenmoral‘ der herrschenden Religionen ein Gräuel, ihre Vertreter Teil jenes repressiven Erziehungsapparates, der die Menschen zum Unglück konditioniert [...]. Zum anderen ist Markus Werner stilistisch alles andere als barock. Seine Sprache tendiert zur Verknappung, er meidet Wiederholungen und rhetorischen Prunk (außer bei ausgesprochenen Paraphrasen), jedes überflüssige Wort wird getilgt.¹⁰⁹

Zeitkritik (insbesondere Schelte auf die Schweiz) und der melancholische Humor bieten neben der Vanitas-Thematik inhaltliche Ansatzpunkte einer fachdidaktischen Rezeption kurz nach Erscheinen des Romans.

5.3.2 Fachdidaktische Rezeption

Die Zeitspanne, die zwischen Erscheinen des Romans und einer Unterrichtshilfe verstreicht, ist kurz. Im Hochsommer 2004, damit noch rechtzeitig zur beginnenden Herbstsaison, kommt der Roman in den Buchhandel. Der kommerzielle Erfolg stellt sich rasch ein, bereits im September 2004 erscheint die 6. Auflage, das Taschenbuch kommt 2006 auf den Markt. Übersetzt wird der Text in mehrere Sprachen: 2005 ins Italienische, Polnische und Litauische, 2006 ins Französische, Niederländische und Russische, später ins Georgische, Slowenische, Finnische, Türkische und Arabische.¹¹⁰

2006 veröffentlicht der Veritas Verlag ein Unterrichtskonzept, und zwar in einem Sammelband, der sich zum Ziel setzt, die Arbeit mit Gegenwartsliteratur im Gymnasium zu unterstützen.¹¹¹

Gerhard Rainer empfiehlt den Roman ab der 11. Klasse und begründet die Angabe der Jahrgangsstufe mit der auch für die Schüler/-innen zentralen Liebesthematik. Untrennbar da-

¹⁰⁹ Martin Ebel im Artikel über Markus Werner im *Lexikon der Gegenwartsliteratur*, abrufbar auf dem Bibliotheksnetz der Universität Bern: [file:///Lexikon der Gegenwartsliteratur/Data/HTML/empty.html](file:///Lexikon%20der%20Gegenwartsliteratur/Data/HTML/empty.html), download 27.08.2009.

¹¹⁰ Eine Übersetzung ins Englische ist gemäß den Katalogen der Schweizerischen Nationalbibliothek und der Deutschen Nationalbibliothek noch nicht erhältlich, Stand 24.07.2010.

¹¹¹ Rainer, Rainer, Gansel 2006.

mit verbunden seien Aspekte wie Beziehungsängste, Ehe, Treue, Untreue und emotionale Kälte.¹¹² Der Roman bedürfe der Bereitschaft, sich auf den Text einzulassen, weil an äußerer Handlung nicht viel geschehe. Doch der Leser werde bald in einen erzählerischen Sog hineingezogen und mit zwei Charakteren konfrontiert, die unterschiedlicher kaum sein könnten. Nach einer knappen Druckseite mit biographischen Daten, Informationen zu den bisherigen Werken sowie einer Inhaltsangabe mit Textzitaten folgt ein Textauszug, und zwar vom Anfang des Romans bis zum Ende des fünften Abschnitts.

Die *Arbeitsaufgaben zur systematischen Erzählanalyse* (Kapitelbezeichnung) beginnen mit einer sorgfältigen Analyse des Anfangs. Es geht um offensichtliche Informationen sowie fehlende Teile, Hypothesen zur Textsorte und zur Erzählsituation und um sprachliche Auffälligkeiten wie Syntax und Wortwahl. Zudem sind die Lernenden eingeladen, ihre Assoziationen zum Titel ins Gespräch einzubringen. Rainer empfiehlt, diesen Zugang vor der häuslichen Lektüre zu wählen. Somit haben die Leserinnen und Leser in der ersten Stunde einen neuen Text vor sich. Der Logik des Erzählten folgend ist der Rat, ganz am Schluss noch einmal auf den Romananfang zurückzukommen: Im Rückblick könne diskutiert werden, was bereits früh erzähltechnisch festgelegt werde und was den Lesenden rückblickend klar werde.¹¹³ In einem weiteren Schritt werden die Figuren Loos und Clarin betrachtet, die einander bei der Auswertung antithetisch gegenübergestellt werden. Es geht hier auch um Einzelheiten wie die Veränderung bei der Anrede, das heißt vom Sie- zum Du-Wort. Nach der Frage, welcher der beiden Figuren die Sympathie gilt, steht die Figur Valerie im Zentrum.¹¹⁴ Schließlich geht es um Charakteristika und Funktionen der Nebenfiguren Eva und Tasso.

Weiter werden zur Erarbeitung vorgeschlagen: Schauplätze, Thematik, Textstruktur, Aspekte des Erzählens wie Zeitgestaltung, Rhythmus, Erzähltechnik und -figur. Die Aufmerksamkeit gilt zudem der sprachlichen Gestaltung. Dabei wird auch die Art, wie Loos Sprache kritisiert, genauer untersucht. Es folgen textsortenspezifische Aspekte sowie themen- und fächerübergreifende Projekte. Schriftliche Aufgaben und Klausurvorschläge runden das Unterrichtsmodell ab. Zu den einzelnen Schritten präsentiert der Autor mögliche Antworten, Lösungsvorschläge und Angaben zu Romanpassagen, die ein bestimmtes Kriterium erhellen. Anhand der Aufgaben zur Textsortenspezifik kann gezeigt werden, wie Gattungsfragen in

¹¹² Rainer, Rainer, Gansel 2006, S. 221.

¹¹³ Rainer, Rainer, Gansel 2006, S. 230.

¹¹⁴ Rainer, Rainer, Gansel 2006, S. 222ff. Hier werden allerdings die Namen der Frau verwechselt, Rainer schreibt, Bettina habe Loos verlassen. Das stiftet Verwirrung: Bettina ist die verstorbene Frau in Loos' Fiktion; die Frau im Zentrum heißt Valerie.

konkreten Fragestellungen behandelt werden. Gerhard Rainer recurriert auf Zuschreibungen aus Rezensionen. Demnach sei – je nach Rezensent – der Text ein Kammerspiel (in einem kleinen Theater aufgeführtes Stück mit wenigen Rollen), eine investigative (Kriminal-)Geschichte oder eine Parabel. Diese Behauptungen sind von den Lernenden am Text zu verifizieren. In der zweiten Teilaufgabe gilt die Aufmerksamkeit dem Begriff der Tragikomödie. Ausgehend von einer Kurzdefinition aus einem Literaturlexikon wenden die Schülerinnen und Schüler den Begriff bei der Deutung von zwei Episoden an, dem Kontaktinserat (Beginn auf S. 88 im Roman) und der Reise nach Zakynthos (ab S. 101).

Bemerkenswert ist der themenübergreifende Zugang. Hier werden von Psychologen und Psychotherapeuten diagnostizierte Erkrankungen infolge hoher Belastung mit dem Exkurs von Loos zum Thema Arbeit und Schlaf verglichen.¹¹⁵ Neben den bereits erwähnten Textstellen berücksichtigt Gansel noch weitere Ausschnitte, so die Meinung Clarins zur Institution Ehe und einen kulturkritischen Rundumschlag Loos‘.

Den Abschluss der Unterrichtseinheit bilden Aufträge zu szenischen Darstellungen und zur eigenen Textproduktion: Beim Schreiben üben und vertiefen die Schüler/-innen zwei Textsorten: Die Rezension und den persönlichen Brief. Bei der Rezension seien inhaltliche, erzähltechnische sowie sprachliche Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Der persönliche Brief geht von der Fiktion aus, die beiden Protagonisten möchten sich nach den Tagen in Montagnola offene Fragen stellen, ihr Verhalten erklären, ihre Sicht präzisieren. Diese Aufträge verdeutlichen eine konzeptionelle Entscheidung: Es geht darum, den Text genau zu lesen, literaturwissenschaftliche Grundkenntnisse auf eine altersadäquate Weise anzuwenden und in einem eigenen Produkt umzusetzen. Das sind schülerzentrierte und handlungsorientierte Lernaufgaben, die über die repetierende Anwendung von literaturwissenschaftlichen Termini hinausgehen. Mit derartigen methodischen Arrangements wird versucht, lange Plenardiskussionen zu vermeiden, bei denen oft einige wenige Schüler/-innen immer wieder zu Wort kommen, während der größere Teil der Lerngruppe nicht aktiv mitwirkt.

¹¹⁵ Rainer, Rainer, Gansel 2006, S. 227; Aufgabe zu Werner 2004, S. 59f.

5.3.3 Stellenwert in Lehrplänen der Gegenwart

In diesem Bereich kann es noch nicht sehr viele Erwähnungen geben, die über die grundsätzliche Lehrplanforderung hinausgehen, Texte der Gegenwartsliteratur in den Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe einzubeziehen. Trotzdem gibt es zumindest konkrete Hinweise, die auf der Ebene der institutionellen Vorgaben die Lektüre des Romans aus dem Jahr 2004 fördern. Der Rahmenlehrplan Deutsch für die Gymnasien in Niedersachsen von 2009 enthält umfangreiche Lektüreempfehlungen. *Am Hang* wird in einem Wahlpflichtmodul zum Thema *Neue und neueste Tendenzen der Erzählliteratur* aufgelistet.¹¹⁶

5.3.4 Unterrichtspraktische Überlegungen und Wertungsfragen

Das Buch ist vom Umfang her zu bewältigen, auch in einer Zeit, in der immer mehr Jugendliche es als Zumutung empfinden, längere Prosatexte in der unterrichtsfreien Zeit zu lesen. Die Sprache des Romans ist, mindestens was die Oberfläche betrifft, leicht zugänglich, die Syntax überschaubar und der Wortschatz nicht jenseits des Erfahrungshorizontes junger Menschen. Auf die relativ preisgünstige Taschenbuchausgabe ist bereits im Zusammenhang mit anderen Werken hingewiesen worden. Für eine zukünftige Lektüre im Deutschunterricht wird entscheidend sein, ob und wie lange die Taschenbuchausgabe neu aufgelegt wird.

Betrachtet man das Werk im Rahmen einer Fragestellung, die sich auf wertungstheoretische Kriterien konzentriert, so spricht, in Ergänzung zu dem, was weiter oben zur feuilletonistischen, literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Rezeption bereits gesagt worden ist, einiges für die Wahl als Klassenlektüre.

Anhand der Erzählfigur, die als *unreliable narrator* (in der Terminologie des amerikanischen Literaturwissenschaftlers Wayne C. Booth) agiert, kann aufgezeigt werden, wie durch die Leserführung Sinnstrukturen aufgebaut werden, die im Laufe der Lektüre zu revidieren sind.¹¹⁷ Dadurch wird den Lesenden klar, dass hinter der Geschichte nicht eine allwissende Erzählinstanz agiert. Der Erzähler ist hier eine Figur, die nicht nur unzuverlässig ist, wie es der englische Begriff nahelegt. Sie tritt mit dem Leser in ein Spiel, führt ihn in die Irre und schafft dadurch Deutungsspielräume. Es gibt im Roman eine Bemerkung von Loos, die im Lichte dieser Konzentration auf Erzähltechnisches zu einer autoreferentiellen Passage wird:

¹¹⁶ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2009, S. 47. Dort wird auch Peter Stamms *Agnes* empfohlen, s. dazu Kap. 5.2.3.

¹¹⁷ Die Erweiterung textanalytischer Kompetenzen ist ein Faktor, der die Kanonisierung eines Werks als gymnasiale Lektüre beeinflussen kann.

Und wäre ich auch ein Narr, so müßten Sie mir immerhin Sinn für das Nürrische zubilligen, für Maskeraden und Tarnungen aller Art, für die Vermummungskünste der traurigen Seele. Mir scheint, daß ihr empirischer Blick nicht unterscheidet zwischen Kleidung und Verkleidung – “. ¹¹⁸

Das Nürrische, Possenhafte und die Tarnung kontrastieren mit dem empirischen Blick, der Offensichtliches nicht wahrhaben will. Damit wird Loos' gegenüber zum Narren, Clarin sieht die Dinge überhaupt nicht mehr klar. Er wird damit zum Ödipus und zum Walter Faber. ¹¹⁹ Er wird schließlich auch zum ungläubigen Thomas. Sowohl der richtige als auch der wahrscheinlich fingierte Vorname weisen auf eine symbolische Bedeutung hin.

Auf thematischer Ebene kann im Blick auf Intertextualität die Pfingstthematik vertieft betrachtet werden. Die Flammen von Pfingsten, die im Text immer wieder auftauchen, erinnern an die in der Bibel erwähnte und in der religiösen Malerei zum Thema dargestellten Flammen. Darüber rücken Ereignisse um die Gestalt des Heiligen Thomas als Referenztext in den Vordergrund. Zum Apostel Thomas, dessen Name *Zwilling* bedeutet, ¹²⁰ gehört dessen Unglaube. Dieser weicht erst, als er die Wundmale von Jesus sieht. Damit wird eine Motivkette erkennbar: Pfingsten – Flammen – Ausgießung des heiligen Geists – Unglaube des Thomas. Es handelt sich dabei um einen spezifisch christlichen Verweiszusammenhang, der die Bedeutung der Ballade *Die Füße im Feuer* von C.F. Meyer vertieft. ¹²¹ Religiöse und kulturgeschichtliche Aspekte können mit dem Vanitas-Gedanken verbunden werden. Die thematische Nähe zum Barock erlaubt den Einbezug von emblematischen Todesdarstellungen oder barocker Lyrik als mögliche Erweiterungen einer Unterrichtseinheit zu Markus Werners *Am Hang*.

Die Rededuelle im Roman haben nicht selten den Charakter einer Pro-Kontra-Erörterung. Es ist deshalb vertretbar, die unterschiedlichen Ansichten in einigen ausgewählten Debatten genauer zu betrachten, die zugrunde liegende Frage herauszufinden und die Argumente der beiden Kontrahenten zu strukturieren. Die Synthese steht nicht im Romantext. Die Aufforderung, eine eigene Position zu alltagskulturellen Phänomenen wie Radlerhosen in Leuchtfarben, Streetparade oder Handy zu präzisieren, ist Aufgabe der Lesenden. ¹²²

¹¹⁸ Werner 2004, S. 68.

¹¹⁹ Siehe dazu Kap. 4.4.

¹²⁰ Art. Thomas. In: www.heiligenlexikon.de, download 02.09.2009.

¹²¹ Das Wissen über biblische Zusammenhänge und religionsgeschichtliche Grundlagen des Christentums trägt zur Herausbildung einer kulturellen Identität bei, s. dazu Kap. 3.2.2.6.

¹²² Der Bezug zur Lebenswelt von Jugendlichen ist dabei gegeben, auch wenn sich zwei Männer mittleren Alters Wortgefechte liefern.

Die Frau im Zentrum, über die viel gesagt wird, bleibt rätselhaft. Es gehört zu den Merkmalen des Romans, dass auch diese Beobachtung, an der sich bei der zweiten Lektüre nichts Grundlegendes ändert, direkt thematisiert wird. In der Endphase will Loos wissen, ob die Geliebte Kinder gehabt habe. Darauf stellt Clarin eine Gegenfrage:

Warum fragst du? – Um mein Bild abzurunden, antwortete Loos. – Vergebliche Liebesmüh, sagte ich. Wenn ich mir schon kein Bild machen kann von dieser letztlich ungekannten Frau, wie willst du dann dein Bild abrunden? – Auch Leerstellen gehören zum Text, sagte Loos, und wenn es so ist, wie du meinst, dann runde ich halt ein Phantombild ab.¹²³

Die Doppelbödigkeit dieser Textstelle wird erst ganz am Schluss deutlich. Auf die gleiche Weise, wie die beiden Männer ein Bild von derselben Frau zu rekonstruieren versuchen, ist es an den Lesenden, aufgrund von Textbeobachtungen Hypothesen zu dieser Frauengestalt aufzubauen. In der Fiktion kann Bendel/Loos sein Gegenüber an der Nase herumführen, die beiden Protagonisten können sich partiell durchschauen. Doch der (vermutlich) verlassene Ehemann versteht den anderen nie ganz. Auf der Ebene des Rezipienten gibt es einen ähnlichen Prozess: Die Lesenden können das Doppelspiel durchschauen, sie können mehr oder weniger amüsiert zusehen, wie Bendel sein Gegenüber in die Irre führt. Doch es bleiben unauflösbare Knoten, offene Fragen. Markus Werner tastet mit seinem Roman die Konturen des Unsagbaren, Rätselhaften, Krankhaften, Unheimlichen in der Liebe ab. Er thematisiert diese Dinge, ohne ihnen die Rätselhaftigkeit zu nehmen. Wenn mit einer Beschäftigung dieses Romans der Sinn für den Unterschied zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit geschärft werden kann, ist im Deutschunterricht einiges erreicht. Man kann von hier aus noch einen Schritt weiter gehen: Im Text wird nirgends gesagt, die beiden Frauen seien identisch – der Erzähler hält diese Frage offen, auch wenn Indizien dafür sprechen, dass es dieselbe Frau ist. Den Beweis für diese Annahme sucht man vergebens.

¹²³ Werner 2004, S. 151.

6 Fazit und Ausblick

Im ersten Teil des Schlusskapitels sind zuerst die Hauptergebnisse dargestellt, bevor ich weitere Forschungsperspektiven aufzeige und mit Überlegungen ergänze, die mir aus literaturdidaktischer Sicht wichtig zu sein scheinen und die im Rahmen der Studie ausgeklammert werden mussten.

6.1 Fazit

Die Frage, wie die Deutschdidaktik auf Neuerscheinungen reagiert, habe ich exemplarisch anhand von sieben Schweizer Romanen beantwortet. Das Kapitel 4 erklärt, weshalb Werke während Jahrzehnten Gegenstand des Unterrichts bleiben. Die Gründe für eine unterrichtsbezogene Rezeption sind vielfältig. Es sind nicht zuletzt positive Reaktionen von Jugendlichen, die durch ihre Zustimmung zu den Texten an deren langen Schulgeschichte mit-schreiben.

Die institutionellen Vorgaben förderten und fördern immer noch die Lektüre von Romanen, die ich berücksichtigt habe. Nach dem Zweiten Weltkrieg steht noch Lebenshilfedidaktik (in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich) im Vordergrund, Mitte der 1960er Jahre öffnet sich der Blick stärker für Gegenwartsliteratur. Didaktische Überlegungen und Detailanalysen bereiten in den frühen 1960er Jahren die entsprechenden Passagen in Rahmenlehrplänen vor. Es sind somit institutionelle Voraussetzungen, welche die Rezeption von (damals neuesten) Schweizer Romanen begünstigen.

Der Richter und sein Henker wird in einer Zeit veröffentlicht, in der scheinbar triviale Literatur keinen Platz im gymnasialen Curriculum hat. Ein Blick in Rahmenlehrpläne der frühen 1950er Jahre zeigt, in welchem Maße die Anforderungen an den Deutschunterricht noch von Prinzipien der oben erwähnten Lebenshilfedidaktik bestimmt werden.

Literaturdidaktische Beiträge (in der Regel Zeitschriftenaufsätze) bereiten das Feld für Unterhaltungsliteratur vor. Im Fall von Dürrenmatts erstem Kriminalroman ist die Aufnahme in gymnasiale Lesepensen möglich, weil der unterhaltsame Krimi gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit einem Genre ist. Im Vordergrund steht somit bei diesem Punkt ein formales Kriterium. Das wichtigste *inhaltliche* Kriterium ist die Frage nach Gerechtigkeit. Das Problem, wie gerecht der selbsternannte Richter ist, der sich außerhalb gültiger Normen bewegt,

regt zum Nachdenken und zur Diskussion über Rechtsgrundsätze und Justiz an. *Der Richter und sein Henker* ist eine geeignete Klassenlektüre, weil die Figurenkonstellation typisch für den Kriminalroman ist. Die Reduktion auf wenige Personen ermöglicht eine Konzentration auf rechtliche und ethische Probleme. Formale und inhaltliche Aspekte dürften somit zu einer Kanonisierung beigetragen haben.

Überblickbar ist die Figurenkonstellation auch in *Der Verdacht*. Frühe Beiträge dazu sind mit dem ersten Bärlach-Fortsetzungsroman verknüpft. Eine eigenständige Rezeption durch die Fachdidaktik von *Der Verdacht* gibt es nicht. Doch auch hier ist in den 1960er Jahren eine rege Auseinandersetzung zu beobachten. Die Zeit der Lektüreschlüssel und der Lektürehilfen beginnt etwa ein Jahrzehnt später. Die Entwicklung verläuft jedoch seit den 1970er Jahren unterschiedlich. *Der Verdacht* gerät zunehmend in den Hintergrund, *Der Richter und sein Henker* dagegen bleibt ein fester Bestandteil des gymnasialen Unterrichts. Hier dürften zunächst formale Unterschiede ausschlaggebend sein. Ist *Der Richter und sein Henker* noch nahe an (angelsächsischen) Krimimustern, so weicht die Konstruktion des Plots in *Der Verdacht* in wichtigen Punkten davon ab. Die Handlung ist zu wenig kohärent, die Wendepunkte wirken etwas willkürlich. In meiner Analyse in Kapitel 4.2 habe ich gezeigt, dass im Roman *Der Verdacht* vor allem die Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Vordergrund steht. Dürrenmatt nimmt sich relativ kurz nach Kriegsende eines Themas an, das später immer wieder behandelt wird. Die literarische Aufarbeitung zeitgeschichtlicher Ereignisse während der Herrschaft der Nationalsozialisten setzt intensiv in den 1960er Jahren ein. Aufsehen erregende Verhandlungen wie die Auschwitz-Kriegsverbrecherprozesse in den 1960er Jahren zeigen die veränderte Bereitschaft, sich mit der Shoa auseinanderzusetzen. Der Text von Dürrenmatt gerät früh etwas aus dem Blickfeld der Literaturdidaktik, weil die Erinnerungs- und Verarbeitungsliteratur der vergangenen fünfzig Jahre immer wieder den Völkermord thematisiert hat.

Zwischen der Erstveröffentlichung des Romans *Das Versprechen* und den ersten literaturdidaktischen Beiträgen vergehen zwei Jahre. Auch dieser Text wird zu Beginn der Rezeption im Vergleich mit Bärlach-Krimis behandelt. Doch es gibt hier entscheidende Unterschiede: Der Bezug zum Spielfilm *Es geschah am hellichten Tag* ist wichtig. Dieser steht wegen des pädagogischen Anspruchs in einem Spannungsverhältnis zu *Das Versprechen*, was zu einer über Jahrzehnte dauernden Beschäftigung mit beiden Kunstwerken geführt hat. In einer Zeit, als die Analyse der beiden Produkte aus den späten 1950er Jahren hätte eine museale

Note bekommen können, erscheint mit *The Pledge* (2001) eine aktualisierende Adaptation, die den Roman weiter im kulturellen Bewusstsein jüngerer Menschen lebendig hält.

Bei Dürrenmatt gilt es einen weiteren Punkt als Kanonisierungsfaktor zu beachten. Er ist als Bühnenautor seit Mitte der 1950er Jahre weltberühmt. Theaterkritiken, Buchrezensionen und Auftritte in Massenmedien belegen diese Einschätzung. Eng damit verbunden sind marktspezifische Faktoren wie der Buchhandel, damit auch Bestsellerlisten. Der Erfolg von Dürrenmatts Kriminalgeschichten ist im Zusammenspiel dieser Aspekte weitgehend zu verstehen.

Die mediale Rezeption ist ebenfalls ein wichtiger Grund, weshalb Max Frischs *Homo faber* bis in die Gegenwart im Literaturunterricht präsent ist. Es bestehen Parallelen zu *Das Versprechen*, da auch Max Frisch seit Mitte der 1950er Jahre ein arrivierter Autor ist. Wie im Kapitel 4.4 dargestellt, kann die Veröffentlichung als Beispiel einer (geglückten) PR-Kampagne gelten. Die konzentrierten Bemühungen haben die Schulkarriere dieses Werks lanciert. Den Langzeiterfolg erklären Werbebemühungen allerdings nicht. Hier gilt es vor allem drei Punkte zu beachten.

Erstens ist die Anschlussmöglichkeit an einen kanonisierten Text – an den Ödipus-Mythos – bis in die Gegenwart ein unterrichtspraktischer Vorteil. Diese Möglichkeit wird in Lektüreschlüsseln und Unterrichtshilfen erwähnt. Zweitens spiegelt sich in Walter Faber ein Typ Mensch, den man als symptomatisch für die Zeit der zunehmenden Technisierung des Alltags (vor dem Hintergrund des Wirtschaftswunders in Mitteleuropa) sehen kann. Bei Faber werden Prozesse und Strukturen der 1950er Jahre beispielhaft erkennbar. Drittens ist dieser Zeitgeist, der mit kulturellen Umbrüchen einhergeht, in seinen Konsequenzen und Ausläufern immer noch ein Teil des Alltags von Jugendlichen im frühen 21. Jahrhundert. In diesem Sinne bietet *Homo faber* für junge Lesende nicht nur eine Alteritätserfahrung, sondern Möglichkeiten eines Aktualitätsbezuges. Somit stehen inhaltliche Aspekte im Vordergrund. Zu den wichtigsten gehören hier zwischenmenschliche Beziehungen und das Verdrängen von Krankheit, Schmerz und Tod.

Sowohl *Der Richter und sein Henker* als auch *Homo faber* erscheinen in offiziellen Lektüreempfehlungen einzelner deutscher Bundesländer. Diese Tatsache trägt dazu bei, dass die literaturdidaktische Debatte über diese Werke nicht abbricht. Gleichzeitig bietet sie Lehrmittelverlagen einen Orientierungspunkt, ob und in welchem Maße sie Ratgeberliteratur veröffentlichen. Dieser enge Bezug zwischen marktspezifischen Faktoren und institutionellen Bedingungen ist bei den zwei Werken der 1950er Jahre zu betonen.

Viele Schweizer Romane, die nach 1957 erschienen sind und die nicht als Gegenwartsliteratur gelten, sind in der fachdidaktischen Literatur kaum noch präsent. Den Gründen für diese Tatsache nachzugehen wäre ein Projekt im Anschluss an meine Studie. Die drei jüngeren Texte, die ich ausgewählt habe, sind allerdings bis heute Gegenstand gymnasialer Lektüre. Es gibt die bereits in Kapitel 2 betrachteten Rahmenlehrpläne, die der Gegenwartsliteratur im Unterricht ein besonderes Gewicht geben. Weiter existieren didaktische Reaktionen auf die drei Werke, darüber hinaus nehmen aktuelle Lehrmittel die Romane ins Konzept ihrer Publikation auf. Es sind auch hier verschiedene Gründe, die zu dieser Beachtung durch die Literaturdidaktik geführt haben und die ein Werk als geeignete Unterrichtslektüre erscheinen lassen.

Bei Zoë Jennys Debütroman *Das Blütenstaubzimmer* dürfte die Tatsache im Vordergrund stehen, dass es über das Thema Adoleszenz für jugendliche Lesende mehrere Anknüpfungspunkte gibt: (familiäre) Beziehungen, Ich-Suche und Liebe sind zentral. Auffallend im Blick auf die Struktur ist das Aufbrechen der chronologischen Erzählung und damit der Wechsel zwischen verschiedenen Zeitebenen. Die nicht-lineare Erzählweise macht den Roman zu einer anspruchsvollen Herausforderung. Die Kompositionsweise ist ein Aspekt, den Heydebrand und Winko¹ als *formale Schönheit* bezeichnen.

Formale Schönheit wird vom Feuilleton und später von der Literaturdidaktik auch bei Peter Stamms *Agnes* konstatiert. Doch hier steht die Wirkung des Schreibens im Zentrum. Das ist ein Kriterium, das als inhaltliches gelten kann, denn es geht um die Selbstbezüglichkeit der Literatur. Durch das Verschwimmen von Realität und Fiktion entsteht eine Spannung, in der sich das Wesen von Literatur zeigt. Jugendliche können sich in der Auseinandersetzung mit *Agnes* darüber verständigen, was Literatur ist und was sie bewirken kann. Der Text regt dazu an, über die Frage nachzudenken, welche Funktionen literarische Texte in unserem Kulturkreis haben. So gesehen trägt die Lektüre von *Agnes* zur Herausbildung einer kulturellen Identität bei. Die Liebesgeschichten entwickeln sich vor einem Hintergrund, der Jugendlichen heute zu weiten Teilen vertraut ist.

Markus Werners Roman *Am Hang* zeigt Möglichkeiten, wie Lesende durch ein geschicktes Arrangieren der Geschichte in die Irre geführt werden können. Durch die Wendung am Schluss, bei dem die Begegnung der zwei Männer in einem anderen Licht erscheint, kann die Funktion des Erzählers diskutiert werden. Darüber hinaus ist die thematische Nähe zu

¹ Heydebrand, Winko 1996.

Fragen und Problemen der Gegenwart durch den geringen zeitlichen Abstand zur Erstveröffentlichung gegeben. Der Roman liest sich leicht, was ihn für Jugendliche zugänglich macht. Die Spannung einer Kriminalgeschichte rückt *Am Hang* in die Nähe von Krimis aus den 1950er Jahren, die bis heute zum gymnasialen Lektürekanon gehören. Dadurch sind Lektüre-reihen im Unterricht möglich: In diesem Fall ist es der Versuch, Texte, bei denen das Kriterium Spannung wichtig ist, nacheinander zu lesen und unter formalen und wirkungsbezogenen Gesichtspunkten zu vergleichen.

6.2 Ausblick

Die Untersuchung von sieben Romanen zeigt unterschiedliche Rezeptionsgeschichten, was die literaturdidaktische Perspektive anbelangt. Doch eine Regelmäßigkeit fällt auf: Während etablierte Werke weniger rasch zu veralten scheinen als neuere und damit nicht aus der didaktischen Literatur verschwinden, geraten Neuerscheinungen oft bald wieder in Vergessenheit. Das mag auf den ersten Blick paradox erscheinen, doch diese Eigenheit ist damit erklärbar, dass die zunehmende zeitliche Distanz zur Erstausgabe Klarheit über ein komplexes Phänomen schafft, das man – ohne zu werten – als *Unterrichtstauglichkeit* bezeichnen könnte. Die Frage, ob ein Werk für den Deutschunterricht berücksichtigt wird, ob es mit anderen Worten von den auswählenden Instanzen als geeignet für den Deutschunterricht eingestuft wird, hängt einerseits von sehr unterschiedlichen Faktoren ab. Andererseits sind Prozesse der Dekanonisierung nicht minder komplex und bislang zu wenig erforscht worden.

Das Ineinandergreifen der Faktoren, wie ich sie im Modell (Kapitel 3.2) dargestellt habe, ist ebenfalls empirisch noch kaum untersucht. Es wäre an weiteren Texten anzuwenden; ein Unterfangen, das zeitintensiv ist, doch aufschlussreiche Einblicke in Rezeptionsgeschichten verspricht.² Die einzelnen Faktoren sind benannt, doch Erkenntnisse über deren Zusammenwirken gilt es zu erweitern. Die Untersuchungen zu den Texten, die ich in mein Korpus aufgenommen habe, zeigen komplexe Prozesse und Wechselwirkungen.

Eine weitere Forschungsperspektive sehe ich beim Verhältnis von Büchern und neuesten Medien. Bücher stehen zunehmend in einer Konkurrenzsituation zum Internet. Streaming (der TV-Konsum via Internet), die Teilnahme an sozialen Netzwerken wie *Facebook* sowie Re-

² Siehe dazu den Anhang *Wie entsteht ein gymnasialer Lektürekanon? Ein deskriptives Modell der Bildung eines Lektürekanons im gymnasialen Literaturunterricht in Stichworten.*

cherchen mit Hilfe von digitalen Suchmaschinen und Lexika verändern die Bedeutung des Buches. Die Grundsatzfrage stellt sich, ob es der Deutschdidaktik gelingen wird, Bedingungen zu formulieren, unter denen Bücher weiterhin gelesen werden. Der rasche technologische Wandel hat zu neuen Herausforderungen an den Literaturunterricht geführt. Die Didaktik hat sich mit der Frage zu befassen, was Schülerinnen und Schüler heute zu lesen bereit sind. Diese Diskussion wird dann ergiebig, wenn es gelingt, benachbarte Disziplinen – vor allem Fremdsprachen, Geschichte, Philosophie, Pädagogik und Psychologie – einzubeziehen sowie die Informationstechnologien zu berücksichtigen. Entscheidend ist hier auch die Zusammenarbeit mit Lehrmittelverlagen. Meine Einzelstudien zeigen, wie wichtig die großen Verlags-häuser bei der Bildung eines Lektürekansons sind.

Die eben aufgezeigten Forschungsperspektiven gelten in erster Linie in Bezug auf die von mir angewendete Methode. Man kann darüber hinaus auf Punkte fokussieren, die ich im Rahmen meiner Untersuchung habe ausblenden müssen. Das von mir entwickelte deskriptive Modell der Bildung eines gymnasialen Lektürekansons stellt Kanonisierungsfaktoren dar. Das Kriterium *Fachdidaktische und praktische Ausbildung der Lehrkräfte* impliziert etwas, das im gymnasialen Deutschunterricht von fundamentaler Wichtigkeit ist: Die Persönlichkeit des Deutschlehrers oder der Deutschlehrerin. Hier wären Untersuchungen in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Psychologie und der Allgemeinen Didaktik wünschenswert. Jugendliche im Gymnasium erleben das Fach Deutsch in erster Linie als Unterricht *von* und *mit* einer bestimmten Lehrperson. Interessant wäre es zu untersuchen, inwiefern Zusammenhänge bestehen zwischen der Evaluation des Literaturunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler einerseits und der Arbeit am Kanon andererseits. Zu erforschen wäre insbesondere die Frage, wie es sich auf den Unterricht auswirkt, wenn Lehrkräfte Gegenwartsliteratur einbeziehen und damit diverse Risiken eingehen.

Als letzten Punkt möchte ich – auch im Sinne eines kritischen Ausblicks und als grundsätzliche These zum Deutschunterricht – auf Veränderungen bei Abschlussprüfungen hinweisen: Arbeit am Kanon steht angesichts zentral durchgeführter Abiturprüfungen unter veränderten Vorzeichen. Können Ziele des Literaturunterrichts damit besser erreicht werden als in einem Bildungssystem, das die Gestaltung der Prüfungen weit fasst und die Realisierung einzelnen Schulen überlässt, wie dies in der Schweiz bis in die Gegenwart der Fall ist? Das eine Extrem ist ein Bildungssystem, das enge Vorgaben für ganze Bundesländer formuliert. Das andere hält Rahmenvorgaben relativ offen und verzichtet auf zentral durchgeführte Prü-

fungen. Beide Modelle haben ihre Vorteile und Grenzen, doch das erste bestimmt die Bildungslandschaft in zunehmendem Maße. Wie sich Zentralisierungstendenzen auf literarisches Verstehen auswirken, ist kaum bekannt. Die Nachteile einer Standardisierung und einer Instrumentalisierung der Literatur sind noch zu wenig untersucht. Die Gefahr, dass Abiturwissen zur Literatur *just in time* für eine flächendeckend vorgegebene Prüfung aufgebaut wird, steht im Widerspruch zu Schulautonomie und zum Prinzip, an Abschlussprüfungen selbständig Schwerpunkte zu setzen. Zentral durchgeführte Prüfungen schränken Möglichkeiten der Mitgestaltung ein. Wo Partizipation reduziert wird, können sich selbständiges Denken und Urteilsbildung weniger entfalten. Doch genau diese zwei Fähigkeiten sind wichtige Ziele eines zeitgemäßen Literaturunterrichts, bei dem Lehrerinnen und Lehrer den Kanon aktiv mitgestalten, indem Gegenwartsliteratur für den Unterricht wählen und an Prüfungen zulassen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur¹

Dürrenmatt, Friedrich: Der Richter und sein Henker. Roman. Mit 14 Zeichnungen von Karl Staudinger. Hamburg 1955 (Rowohlt Taschenbuch).

Dürrenmatt, Friedrich: Der Richter und sein Henker. Der Verdacht. Die zwei Kriminalromane um Kommissär Bärlach. Zürich 1978 (Werkausgabe in dreißig Bänden, 19).

Dürrenmatt, Friedrich: Theater: Essays, Gedichte und Reden. Zürich 1980 (Werkausgabe in dreißig Bänden, 24).

Dürrenmatt, Friedrich: Stoffe I-III. Zürich 1981.

Dürrenmatt, Friedrich: Das Versprechen. Requiem auf den Kriminalroman. Zürich 1985 (Diogenes Taschenbuch).

Dürrenmatt, Friedrich: Der Richter und sein Henker. Comic auf der Grundlage des Romans. Zeichnungen: Kernfach Zeichnen, Städt. Literaturgymnasium Bern-Neufeld: Caroline Bühler et al. Bern 1985a.

Frisch, Max: Homo faber. Ein Bericht. Frankfurt am Main 1977 (Suhrkamp Taschenbuch).

Jenny, Zoë: Das Blütenstaubzimmer. Roman. Frankfurt am Main 1999 (btb Taschenbuch).

Jenny, Zoë: Ein schnelles Leben. Roman. Berlin 2002.

Stamm, Peter: Blitzeis. Erzählungen. Zürich; Hamburg 1999.

Stamm, Peter: Agnes. Roman. Zürich; Hamburg 2001 (btb Taschenbuch).

Werner, Markus: Am Hang. Roman. Frankfurt am Main 2004.

¹ Bei den Primärtexten sind Reihentitel oder der Hinweis auf eine Taschenbuchausgabe nur da angegeben, wo die Möglichkeit einer Verwechslung besteht.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., durchges. Aufl. Berlin 2006.

Alewyn, Richard: Anatomie des Detektivromans. In: Vogt, Jochen (Hg.): Der Kriminalroman. Bd. 2. München 1971, S. 373–404.

Arnold, Armin: Friedrich Dürrenmatt. Berlin 1969.

Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Max Frisch. München 1975.

Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Friedrich Dürrenmatt I. München 1976 (Text + Kritik, 50/51).

Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Friedrich Dürrenmatt II. München 1977 (Text + Kritik, 56).

Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Literarische Kanonbildung. München 2002.

Aspetsberger, Friedbert (Hg.): (Nichts) Neues. Trends und Motive in der (österreichischen) Gegenwartsliteratur. Innsbruck 2003.

Aspetsberger, Friedbert; Fliedl, Konstanze (Hg.): Geschlechter. Essays zur Gegenwartsliteratur. Innsbruck 2001.

Assmann, Aleida: Kanonforschung als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Heydebrand, Renate von (Hg.): Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart; Weimar 1998, S. 47–59.

Assmann, Aleida; Assmann, Jan: Kanon und Zensur. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan (Hg.): Kanon und Zensur. Archäologie der literarischen Kommunikation II. München 1987, S. 7–27.

Assmann, Aleida; Assmann, Jan (Hg.): Kanon und Zensur. Archäologie der literarischen Kommunikation II. München 1987.

Bänziger, Hans: Frisch und Dürrenmatt. Bern; München 1960.

Baumgärtner, Alfred C.: „... nur Eitelkeit auf Erden“? Anmerkungen zur Literaturdidaktik 1950 – 1995. In: Praxis Deutsch 138 (1996), S. 5–7.

Beer, Johannes (Hg.): Der Romanführer. Band XIII: Der Inhalt der deutschen Romane und Novellen aus dem Jahrzehnt 1954 bis 1963. Stuttgart 1964.

Berger, Thomas: Friedrich Dürrenmatt. Der Verdacht, Die Panne. Interpretationen und Materialien. Hollfeld 1990.

Bien, Günter: Detektivromane im Unterricht. In: Der Deutschunterricht 20 (1968), 1, S. 98–106.

Bischofberger, Franziska; Grossmann, Therese; Stuck, Elisabeth: Lesewelten. Bd. 3: Literatur und Spannung. Bern; Zürich 2007.

Bodensieck, Heinrich: Dürrenmatts Detektivgeschichten. Ihr literarischer Wert und die Möglichkeit ihrer Behandlung im Deutschunterricht. In: Die pädagogische Provinz 17 (1963), 6, S. 385–396.

Bogdal, Klaus-Michael: Lektüre-Praxis, Lektüre-Vielfalt am Beispiel von Süskinds „Das Parfum“. In: Der Deutschunterricht 48 (1996), 3, S. 3f.

Bogdal, Klaus-Michael: Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2002, S. 9–29. [Bogdal 2002a].

Bogdal, Klaus-Michael: Wissenskanon und Kanonwissen. Literaturwissenschaftliche Standardwerke in Zeiten disziplinären Umbruchs. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Literarische Kanonbildung. München 2002, S. 55–89. [Bogdal 2002b].

Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (Hg.): (K)ein Kanon. 30 Schulklassiker neu gelesen. München 2000.

Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2002.

Bogdal, Klaus-Michael; Gutjahr, Ortrud; Pfeiffer, Joachim (Hg.): Jugend. Psychologie – Literatur – Geschichte. Festschrift für Carl Pietzker. Würzburg 2001.

Böhler, Michael: Der Lektürekanon in der deutschsprachigen Schweiz. Eine Problemskizze. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Amsterdam; Atlanta 1990, S. 9–63.

Böttiger, Helmut: Nach den Utopien. Eine Geschichte der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Wien 2004.

Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1987.

Brall-Tuchel, Helmut; Haussmann, Alexandra: Erziehung und Selbstverwirklichung im höfischen Roman. Vom Nutzen und Nachteil der Abstammung. In: Der Deutschunterricht 55 (2003), 1, S. 18–29.

Braun, Michael: Heillose Leidenschaft, die Leiden schafft. In: Basler Zeitung, 25.08.2004, S. 33.

Bräutigam, Kurt: Romanbetrachtung. Zu ihrer Didaktik und Methodik. Heidelberg 1971.

Bremerich-Vos, Albert: Verordneter Kanon oder geschichtsvergessene Leere? Was man liest, was man lesen sollte: Anmerkungen zu einer feuilletonistischen Debatte. In: Praxis Deutsch 145 (1997), S. 4f.

Brinkemper, Peter V.: Normalisierung des Wahnsinns – Sean Penn meets Friedrich Dürrenmatt. Ein klassischer Text des Deutschunterrichts in neuer Verfilmung. In: Literatur im Unterricht 3 (2002), 3, S. 197–205.

Brock-Sulzer, Elisabeth: Friedrich Dürrenmatt: Stationen seines Werkes. Zürich 1960.

Buß, Angelika: Kanonprobleme. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin 2007, S. 142–152.

Caspers, Harald et al. (Hg.): Begegnungen. Lesebuch für Gymnasien. Bd. 7. Hannover; Dortmund; Darmstadt; Berlin 1969.

Chalup, Brigitte et al.: Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe 1 in Nordrhein-Westfalen. Köln 1978.

Cziesla, Wolfgang; Engelhardt, Michael von (Hg.): Vergleichende Literaturbetrachtungen. 11 Beiträge zu Lateinamerika und dem deutschsprachigen Europa. München 1995.

Dahrendorf, Malte: Der Kriminalroman als didaktisches Problem. In: Sprache im technischen Zeitalter 12 (1972), 44, S. 310–314.

Dallwitz, Monika: Sehen statt Lesen? Dürrenmatts „Der Richter und sein Henker“ als Film. Erfahrungen mit einer vergleichenden Untersuchung in einer 9. Klasse. In: Diskussion Deutsch 23 (1992), 127, S. 479–492.

Dingeldey, Erika: Erkenntnis über Vergnügen? Vorwiegend didaktische Überlegungen zum Kriminalroman im Unterricht. In: Diskussion Deutsch 3 (1972a), 9, S. 266–274. [Dingeldey 1972a].

Dingeldey, Erika: Drei ‚klassische‘ Kriminalromane – didaktische Beispiele für den Unterricht über Trivallliteratur. In: Sprache im technischen Zeitalter 12 (1972), 44, S. 314–322. [Dingeldey1972b].

Donnenberg, Josef: Kanon? Zeichen setzen! Kanon-Problem und Kanon-Revision in Österreich. An Beispielen. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Amsterdam; Atlanta 1990, S. 137–162.

Döring, Sabine: Eiswinde in Chicago. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23.04.1999, S. 42.

Dormagen, Paul et al. (Hg.): Handbuch zur modernen Literatur im Deutschunterricht. Frankfurt am Main 1963.

Drebes, Klaus: Mordende Frauen – auch in der Schule? Ingrid Noll im Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 51 (1999), 4, S. 91–98.

Dreier, Ricarda: Literatur der 90er-Jahre in der Sekundarstufe II. Judith Hermann, Benjamin von Stuckrad-Barre und Peter Stamm. Baltmannsweiler 2005.

Düsing, Wolfgang (Hg.): Experimente mit dem Kriminalroman. Ein Erzählmodell in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien 1993.

Ebel, Martin (Hg.): „Allein das Zögern ist human“. Zum Werk von Markus Werner. Frankfurt am Main 2006.

Ecker, Egon: Friedrich Dürrenmatt. Der Verdacht, Der Besuch der alten Dame. Interpretation und unterrichtspraktische Hinweise. Hollfeld/Obfr. 1985.

Eisenbeis, Manfred: Max Frisch. Homo faber. Stuttgart 1987.

Eisenbeiß, Ulrich: Friedrich Dürrenmatts Roman ‚Der Richter und sein Henker‘ auf Sekundarstufe I. In: Der Deutschunterricht 28 (1976), 5, S. 5–21.

Erhart, Walter: Kanonisierungsbedarf und Kanonisierung in der deutschen Literaturwissenschaft (1945-1995). In: Heydebrand, Renate von (Hg.): Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart; Weimar 1998, S. 97–121.

Erlach, Dietrich; Schurf, Bernd; Behringer, Margret; Köster, Juliane: Romane der Gegenwart: Literarisches Schreiben heute. Berlin 2002.

Erlinger, Hans Dieter: Kanonfragen für die Medienerziehung im Deutschunterricht. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Literarische Kanonbildung. München 2002, S. 291–307.

Esser, Rolf: Literatur-Kartei zum Kriminalroman von Friedrich Dürrenmatt „Der Richter und sein Henker“. Mülheim an der Ruhr 2000.

Fetz, Bernhard: Die melancholische Generation. Über Debütromane von Bettina Galvagni, Zoe [sic] Jenny, Richard Obermayr und Kathrin Röggla. In: Wespennest 115 (1999), S. 74–83.

Fetz, Bernhard: Was ist gegenwärtig an der gegenwärtig neuesten Literatur? Ein Quellenstudium zur Bewusstseinslage am Beispiel von Bettina Galvagni, Zoë Jenny, Juli Zeh, Martin Prinz und Thomas Raab. In: Aspöckberger, Friedbert (Hg.): (Nichts) Neues. Trends und Motive in der (österreichischen) Gegenwartsliteratur. Innsbruck 2003, S. 15–25.

Fingerhut, Karlheinz: Kanon, Kommentar und Schulkultur. Didaktische Arbeit am Kanon unter den Bedingungen der Postmoderne. In: Köhnen, Ralph (Hg.): Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien 1998, S. 95–117.

Flitner, Wilhelm: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954.

Frank, Dirk: „Talking about my generation“: Generationskonstrukte in der zeitgenössischen Pop-Literatur. In: Der Deutschunterricht 52 (2000), 5, S. 69–85.

Franken, Clemens: Wirklichkeitssuche in der modernen Anti-Detektivgeschichte. In: Cziesla, Wolfgang; Engelhardt, Michael von (Hg.): Vergleichende Literaturbetrachtungen. 11 Beiträge zu Lateinamerika und dem deutschsprachigen Europa. München 1995, S. 281–303.

Frey, Pascal (Hg.): Was lesen? Ein Lexikon zur deutschen Literatur. Bern 2009.

Fricke, Harald: Gesetz und Freiheit. Eine Philosophie der Kunst. München 2000.

Friedl, Gerhard: Blindheit und Selbsterkenntnis. Gedanken zu einer Unterrichtseinheit über „König Oidipus“ von Sophokles und Max Frischs „Homo faber“. In: Der Deutschunterricht 44 (1992), 3, S. 55–73.

Frietsch, Matthias; Kriebel, Joachim: Stundenblätter Dürrenmatt „Der Richter und sein Henker“, Fontane „Unterm Birnbaum“. Stuttgart; Dresden 1996.

Fritzsche, Joachim: Umgang mit Literatur. Stuttgart 1994.

Gaiser, Gottlieb: Literaturgeschichte und literarische Institutionen. Zu einer Pragmatik der Literatur. Meitingen 1993.

Gebauer, Ralf: Arbeitsmittel für Grund- und Leistungskurse im Deutschunterricht Sekundarstufe II. In: Müller-Michaels, Harro (Hg.): Arbeitsmittel und Medien für den Deutschunterricht. Kronberg/Ts. 1976, S. 175–205.

Geißler, Rolf (Hg.): Möglichkeiten des modernen deutschen Romans. Analysen und Interpretationsgrundlagen zu Romanen von Thomas Mann, Alfred Döblin, Hermann Broch, Gerd Gaiser, Max Frisch, Alfred Andersch und Heinrich Böll. Frankfurt am Main 1962.

Geißler, Rolf: Wozu Literaturunterricht? In: Diskussion Deutsch 1 (1970), 1, S. 3–15.

Gendolla, Peter: „Hilfe“. Anmerkungen und Links zur Kanonbildung im Netz. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Literarische Kanonbildung. München 2002, S. 90–97.

Gesing, Fritz: Blütenstaub im cracy Faserland. Stimmen der Jugend am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Bogdal, Klaus-Michael; Gutjahr, Ortrud; Pfeiffer, Joachim (Hg.): Jugend. Psychologie – Literatur – Geschichte. Festschrift für Carl Pietzker. Würzburg 2001, S. 323–350.

Geulen, Hans: Max Frischs „Homo Faber“. Studien und Interpretationen. Berlin 1965.

Graf, Günter: Friedrich Dürrenmatts „Der Richter und sein Henker“. Die Behandlung eines Kriminalromans in der 10. Klasse. In: Anregung 13 (1967), 2, S. 90–96.

Große, Wilhelm: Friedrich Dürrenmatt. Stuttgart 1998.

Grossen, Gaby: Didaktische Rechtfertigung für literarische Bildung im Deutschunterricht auf Sekundarstufe II – eine Notwendigkeit? In: Hochreiter, Susanne; Klingenböck, Ursula; Stuck, Elisabeth et al. (Hg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und lernforschung. Innsbruck 2009, S. 67–83.

Hahn, Alois: Kanonisierungsstile. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan (Hg.): Kanon und Zensur. Archäologie der literarischen Kommunikation II. München 1987, S. 28–37.

Hain, Hildegard: Max Frisch: Homo faber. München 1995.

Hammes, Karl (Hg.): Moderne Erzähler 3 (Bender, Bergengruen, Böll, Borchert, Dürrenmatt, Paul Ernst, G. Gaiser, Kafka, W. Schäfer). Paderborn 1958.

Hebel, Franz: Die Erfahrung der Welt als eines sekundären Systems und deren Spiegelung in der Sprache. In: Der Deutschunterricht 17 (1965), 6, S. 31–55.

Hein, Jürgen: Kanon-Diskussion in Literaturdidaktik und Öffentlichkeit. Eine Bestandsaufnahme. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Amsterdam; Atlanta 1990, S. 311–346.

Hemberger, Armin: Dürrenmatt über Dichtung. In: Der Deutschunterricht 21 (1969), 2, S. 79–85.

Henze, Walter: Die Erzählhaltung in Frischs Roman „Homo faber“. In: Wirkendes Wort 11 (1961), 5, S. 278–289.

Hernández, Isabel; Martí-Peña, Ofelia (Hg.): Eine Insel im vereinten Europa? Situation und Perspektiven der Literatur in der deutschen Schweiz. Berlin 2006.

Herrlitz, Hans-Georg: Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium. Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Schulliteratur. Heidelberg 1964.

Herrlitz, Hans-Georg: Lektüre-Kanon und literarische Wertung. Bemerkungen zu einer didaktischen Leitvorstellung und deren wissenschaftlicher Begründung. In: Der Deutschunterricht 19 (1967), 1, S. 79–92.

Hessisches Kultusministerium (Hg.): Lehrplan gemäß der zweihundertneununddreißigsten Verordnung über Lehrpläne vom 20. Dezember 2001. Bildungsgang Gymnasium, Unterrichtsfach Deutsch. Wiesbaden 2002.

Hessisches Kultusministerium (Hg.): Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe. Lehrplan Deutsch. Wiesbaden 2010.

Heydebrand, Renate von (Hg.): Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart; Weimar 1998.

Heydebrand, Renate von; Winko, Simone: Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation. Paderborn; München; Wien; Zürich 1996.

Hienger, Jörg: Lektüre als Spiel und Deutung. Zum Beispiel: Friedrich Dürrenmatts Detektivroman *Der Richter und sein Henker*. In: Hienger, Jörg (Hg.): Unterhaltungsliteratur. Zu ihrer Theorie und Verteidigung. Göttingen 1976, S. 55–81.

Hienger, Jörg (Hg.): Unterhaltungsliteratur. Zu ihrer Theorie und Verteidigung. Göttingen 1976.

Hochreiter, Susanne; Klingenböck, Ursula; Stuck, Elisabeth et al. (Hg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und lernforschung. Innsbruck 2009.

Holzner, Johann: Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Amsterdam; Atlanta 1990, S. 113–135.

Honold, Alexander: Die Zeit als kanonbildender Faktor: Generation und Geltung. In: Heydebrand, Renate von (Hg.): Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart; Weimar 1998, S. 560–580.

Hübner, Klaus: Zündels Abgang bis zum Hang. Neues von und über Markus Werner. In: Schweizer Monatshefte 86 (2006), 3/4, S. 48f.

Hüser, Rembert: Art ratlos. Wie schreibt man eigentlich einen Kanon? In: Heydebrand, Renate von (Hg.): Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart; Weimar 1998, S. 416–430.

Hüster, Wiebke: Alternde Männer und junge Frauen. „Agnes“ von Peter Stamm. In: Basler Zeitung, 18.09.1998, S. 46.

Isenschmid, Andreas: Stillers Kinder. Buchmesseschwerpunkt Schweiz: Wie das Unbehagen an der Mittelmäßigkeit des Kleinstaates die Autoren unseres Nachbarlandes belastet und beflügelt. In: Die Zeit, 08.10.1998, S. 15f.

Ivo, Hubert: Warum nicht zehn Werke für alle verbindlich? Bildungspolitische Erinnerungen an Hessens Weg aus verordneten Geschichtsbildern. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Amsterdam; Atlanta 1990, S. 289–309.

Janshoff, Friedrich: Literaturbetrieb und Gegenwartsliteratur. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. In: Informationen zur Deutschdidaktik 27 (2003), 1, S. 105–108.

Junge, Gerhard: „Homo Faber“ – oder: Ein Mann wird geknackt. Unterrichtsentwurf zu Max Frischs „Homo Faber“ (1955-1957) in der Sekundarstufe II. In: Diskussion Deutsch 16 (1985), 83, S. 282–296.

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

Kammler, Clemens: Plädoyer für das Experiment. Deutschunterricht und Gegenwartsliteratur. In: Der Deutschunterricht 51 (1999), 4, S. 3–8.

Kammler, Clemens: Das kommt nach Frisch und Dürrenmatt. Ergebnisse einer Befragung von Theaterintendanten zum Thema „Gegenwartsdrama und Schule“. In: Der Deutschunterricht 53 (2001), 2, S. 84–87.

Kammler, Clemens: Gegenwartsliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2002, S. 166–176.

Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2006, S. 7–22.

Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2006.

Kammler, Clemens; Surmann, Volker: Sind Deutschlehrer experimentierfreudig? Ergebnisse einer Befragung zur Lektüre von Ganzschriften der Gegenwartsliteratur in der Sekundarstufe II. In: Der Deutschunterricht 52 (2000), 6, S. 92–96.

Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin 2007.

Kastura, Thomas: Subversives Spiel mit der Wirklichkeit. Die alternativen Ordnungen des Fiktionalen bei Friedrich Dürrenmatt und Wolfgang Hildesheimer. In: Sauerland, Karol (Hg.): Das Subversive in der Literatur, die Literatur und das Subversive. Toruń 1997, S. 163–184.

Kaulen, Heinrich: Patchwork-Familie und Bastel-Identität. In: Der Deutschunterricht 49 (1997), 6, S. 84–90.

Kaulen, Heinrich: Fun, Coolness und Spaßkultur? Adoleszenzromane der 90er Jahre zwischen Tradition und Postmoderne. In: Deutschunterricht 51 (1999), 5, S. 325–336.

Kern, Peter Christoph: Film. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2002, S. 217–229.

Keymer, Stefan: 30 Lektüretipps. In: Praxis Deutsch 192 (2005), S. 58ff.

Klöhr, Friedhelm: Friedrich Dürrenmatt, Der Verdacht. Freising 2007.

Knafl, Arnulf (Hg.): Kanon und Literaturgeschichte. Beiträge zu den Jahrestagungen 2005 und 2006 der ehemaligen Werfel-StipendiatInnen. Wien 2010.

Knapp, Gerhard P.: Friedrich Dürrenmatt. Stuttgart 1980.

Knapp, Gerhard P.: Friedrich Dürrenmatt: Der Richter und sein Henker. Frankfurt am Main; Berlin; München 1983.[Gerhard P. Knapp 1983].

Knapp, Mona: Moderner Ödipus oder blinder Anpasser? Anmerkungen zum *Homo faber* aus feministischer Sicht. In: Schmitz, Walter (Hg.): Frischs »Homo faber«. Frankfurt am Main 1983, S. 188–207. [Mona Knapp 1983].

Knapp, Mona; Knapp, Gerhard P.: Max Frisch. HOMO FABER. 6. Aufl. Frankfurt am Main 1999.

Knopf, Jan: Friedrich Dürrenmatt. München 1976.

Kochan, Detlef C. (Hg.): Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Amsterdam; Atlanta 1990.

Köhler, Andrea; Moritz, Rainer (Hg.): Maulhelden und Königskinder. Zur Debatte über die deutschsprachige Gegenwartsliteratur. Leipzig 1998.

Köhnen, Ralph (Hg.): Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien 1998.

Korte, Hermann: Neue Blicke auf den literarischen Pantheon? Paradigmen und Perspektiven der historischen Kanonforschung. In: Der Deutschunterricht 50 (1998), 6, S. 15–28.

Korte, Hermann: K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Literarische Kanonbildung. München 2002, S. 25–38.

Kottkamp, Martin; Staude, Astrid: Friedrich Dürrenmatt, Der Richter und sein Henker. Paderborn 2004.

Kübler, Gunhild: Wenn Liebe und Leidenschaft ihren Zauber verlieren. In: NZZ am Sonntag, 25.07.2004, S. 47.

Kublitz-Kramer, Maria: Literatur von Frauen der neunziger Jahre. In: Der Deutschunterricht 51 (1999), 4, S. 46–58.

Kügler, Hans: Positionen – Schriftsteller zur deutschen Einheit (1989 – 1990). Über die Verarbeitung politischer Erfahrungen. In: Praxis Deutsch 92 (1992), S. 4–14.

Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplanrichtlinien für die Gymnasien. Lübeck 1955.

Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hg.): Lehrplan Deutsch (Klassen 7–10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Grünstadt 1984.

Kuon, Peter: Zur Kanonisierung der französischen Literatur des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum – eine empirische Untersuchung. In: Heydebrand, Renate von (Hg.): *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*. Stuttgart; Weimar 1998, S. 246–270.

Kurzrock, Tanja: Neue Medien im Deutschunterricht. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler 2007, S. 178–200.

Lachner, Juliane: Max Frisch. Homo faber. Freising 1999.

Lange, Günter: Vergebliche „Spurensuche“. In: *Praxis Deutsch* 147 (1998), S. 9f.

Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler 2007.

Lange, Thomas: Goldmund und Currywurst. Anmerkungen zum neuen hessischen Rahmenlehrplan „Deutsch für die gymnasiale Oberstufe“. In: *Der Deutschunterricht* 52 (2000), 1, S. 75–80.

Langermann, Martina: Kanonisierungen in der DDR. Dargestellt am Beispiel 'sozialistischer Realismus'. In: Heydebrand, Renate von (Hg.): *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*. Stuttgart; Weimar 1998, S. 540–559.

Lecke, Bodo: Medienpädagogik, Literaturdidaktik und Deutschunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl. Berlin 2007, S. 34–45.

Lenzen, Barbara: „Homo faber“ – Einmal anders betrachtet. Anmerkungen zum Bild der Frau in Max Frischs Roman. In: *Der Deutschunterricht* (1986), 5, S. 23–34.

Lindemann, Uwe: »Lie or die!«. Über Wahrheit und Lüge im Kriminalroman am Beispiel von Agatha Christies *The Murder of Roger Ackroyd*, Dashiell Hammetts *The Maltese Falcon*, Allain Robbe-Grilletts *Les Gommages* und Friedrich Dürrenmatts *Das Versprechen*. In: Röttgers, Kurt; Schmitz-Emans, Monika (Hg.): „Dichter Lügen“. Essen 2001, S. 153–177.

Lindner, Theo: Friedrich Dürrenmatt: *Das Versprechen*. Hollfeld 1996.

Luhmann, Niklas: *Die Realität der Massenmedien*. 4. Aufl. Wiesbaden 2009.

Matzkowski, Bernd: *Erläuterungen zu Max Frisch, Homo faber*. Hollfeld 2002.

Matzkowski, Bernd: Erläuterungen zu Friedrich Dürrenmatt, *Das Versprechen*. Hollfeld 2003.

Matzkowski, Bernd: Erläuterungen zu Friedrich Dürrenmatt, *Der Verdacht*. Hollfeld 2005.

Meier, Bernhard: „Schultag um Schultag nach vorgegebenen Regeln“ – Zum Implikationszusammenhang von didaktischer Theorie, Lektürekanon des Lehrplans und Literaturunterricht in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): *Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht*. Amsterdam; Atlanta 1990, S. 163–200.

Merkelbach, Valentin: Über literarische Texte sprechen. Mündliche Kommunikation im Literaturunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 50 (1998), 1, S. 74–82.

Merkelbach, Valentin: Leselust als Bedingung literarischen Lernens. Zu Clemens Kammlers Plädoyer für mehr Gegenwartsliteratur und methodische Vielfalt. In: *Der Deutschunterricht*, 53 (2001), 1, S. 80–84.

Mettenleiter, Peter; Knöbl, Stephan (Hg.): *Blickfeld Deutsch. Oberstufe*. Paderborn 2003.

Meurer, Reinhard: *Max Frisch, Homo faber. Interpretation*. München 1977.

Meurer, Reinhard: *Max Frisch, Homo faber. Interpretation*. 3., überarb. u. korr. Aufl., unveränd. Nachdr. München 1997.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *Vorläufige Lehrpläne für die Gymnasien*. Lehrplanhefte, Reihe G Nr. IX. Villingen-Schwenningen 1981.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *Bildungsplan für das Gymnasium*. Lehrplanhefte, Reihe G Nr. XII. Villingen-Schwenningen 1994.

Mitrache, Liliana: Bild und Sprache. Eine Untersuchung der Metaphern in dem Roman *Das Blütenstaubzimmer* von Zoë Jenny. In: Biedermann, Edelgard; Nordén, Magnus (Hg.): *Beiträge zur 4. Arbeitstagung schwedischer Germanisten*. Stockholm 2002, S. 131–140.

Möckel, Magret: Erläuterungen zu Peter Stamm, *Agnes*. Hollfeld 2001.

Müller, Frank: Ich oder Er? Der Autor Max Frisch als Erzähler hinter seinem Erzähler. In: *Literatur im Unterricht* 8 (2007), 2, S. 187–190.

Müller-Michaels, Harro (Hg.): *Arbeitsmittel und Medien für den Deutschunterricht*. Kronberg/Ts. 1976. [Müller-Michaels 1976a].

Müller-Michaels, Harro (Hg.): Literarische Bildung und Erziehung. Darmstadt 1976. [Müller-Michaels 1976b].

Müller-Michaels, Harro: Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2002, S. 30–48.

Müller-Salget, Klaus: Max Frisch. Homo faber. Stuttgart 1987.

Müller-Salget, Klaus: Max Frisch. Homo faber. Überarb. u. erw. Neuausgabe Stuttgart 2008.

Müller-Seidel, Walter: Probleme der literarischen Wertung. Über die Wissenschaftlichkeit eines unwissenschaftlichen Themas. Stuttgart 1965.

Näf, Anton: Grammatik und Textinterpretation – am Beispiel von „Homo faber“. In: Der Deutschunterricht 48 (1996), 6, S. 44–60.

Najder, Zdzisław: Values and Evaluations. Oxford 1975.

Neis, Edgar: Erläuterungen zu Max Frisch: Stiller; Homo Faber; Gantenbein. Hollfeld/Obfr. o.J. [1970].

Neis, Edgar: Friedrich Dürrenmatt: Der Richter und sein Henker; Der Verdacht. Hollfeld/Obfr. o.J. [1972].

Neis, Edgar: Max Frisch, Homo Faber. Eine Einführung in den modernen Roman. Hollfeld/Obfr. 1984.

Nentwich, Andreas: Loos oder der Triumph des verlorenen Postens. In: Neue Zürcher Zeitung, 03.08.2004, S. 37.

Neuland, Eva (Hg.): Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher. 2., durchges. Aufl. Frankfurt am Main 2007.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Schuljahrgänge 7 – 10. Hannover 1993.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe; die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe; das Fachgymnasium; das Abendgymnasium; das Kolleg. Deutsch. Hannover 2009.

Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart 2006. [Paefgen 2006a].

Paefgen, Elisabeth K.: Art. „Gegenwartsliteratur“. In: Lexikon Deutschdidaktik. Hg. v. Heinz-Jürgen Kliewer u. Inge Pohl. Bd. 1. Baltmannsweiler 2006, S. 166f. [Paefgen 2006b].

Pasche, Wolfgang: Interpretationshilfen Friedrich Dürrenmatts Kriminalromane. Der Richter und sein Henker, Der Verdacht, Die Panne, Das Versprechen. Stuttgart 1997.

Pelster, Theodor: Max Frisch, Homo faber. Stuttgart 2001.

Pelster, Theodor: Friedrich Dürrenmatt, Der Richter und sein Henker. Stuttgart 2006.

Pender, Malcolm: Die literarische Aussage einer Generation: Hohler, Werner, E.Y. Meyer. In: Hernández, Isabel; Martí-Peña, Ofelia (Hg.): Eine Insel im vereinten Europa? Situation und Perspektiven der Literatur in der deutschen Schweiz. Berlin 2006, S. 151–167.

Peren-Eckert, Almut; Greese, Bettina: Max Frisch. Homo faber. Paderborn 2000.

Pezold, Klaus: Die Literatur der deutschen Schweiz am Ende des „kurzen 20. Jahrhunderts“ – ihre veränderte äußere und innere Situation nach 1989/90 in literaturgeschichtlicher Sicht. In: Hernández, Isabel; Martí-Peña, Ofelia (Hg.): Eine Insel im vereinten Europa? Situation und Perspektiven der Literatur in der deutschen Schweiz. Berlin 2006, S. 169–183.

Pezold, Klaus (Hg.): Schweizer Literaturgeschichte. Die deutschsprachige Literatur im 20. Jahrhundert. Leipzig 2007.

Pfäfflin, Sabine: Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2007.

Pfeifer, Martin: Gängelung oder Hilfe? Der große Markt der Unterrichtshilfen (I). In: Deutschunterricht 44 (1991), 6, S. 424–429. [Pfeifer 1991a].

Pfeifer, Martin: Gängelung oder Hilfe? Der große Markt der Unterrichtshilfen (II). In: Deutschunterricht 44 (1991), 7, S. 518–525. [Pfeifer 1991b].

Pfeifer, Martin: Gängelung oder Hilfe? Der große Markt der Unterrichtshilfen (III). In: Deutschunterricht, Jg. 44 (1991c), 8, S. 603–607. [Pfeifer 1991c].

Pfeifer, Martin: Gängelung oder Hilfe? Der große Markt der Unterrichtshilfen (IV). In: Deutschunterricht 45 (1992), 1, S. 24–31.

Pfohlmann, Oliver: Gezücht der Schrulliker. Was passiert, wenn ein Tatmensch und Womanizer auf einen Moralisten und Linken trifft: Der Schweizer Autor Markus Werner bündigt in seinem Roman „Am Hang“ die Banalität des Bösen. In: Ebel, Martin (Hg.): „Allein das Zögern ist human“. Zum Werk von Markus Werner. Frankfurt am Main 2006, S. 305ff.

Pfohlmann, Oliver: Literaturkritik und literarische Wertung. Hollfeld 2008.

Poppe, Reiner: Friedrich Dürrenmatt: Der Richter und sein Henker. Hollfeld/Obfr. 1985.

Poppe, Reiner: Friedrich Dürrenmatt. Der Richter und sein Henker. Interpretationen, Vergleiche, Hinweise zur Unterrichtsgestaltung. Hollfeld/Ofr. 1989.

Pütz, Bert: Literarische Kanonbildung. Unter besonderer Berücksichtigung der Schriften Adornos. Baltmannsweiler 2009.

Rainer, Eva; Rainer, Gerald; Gansel, Carsten: Zeitgenössische Prosa. Unterrichtsvorschläge und -materialien zu 14 Romanen (für 14- bis 19-Jährige). Linz 2006.

Reckefuß, Elke: „Agnes“ von Peter Stamm. Die (mögliche) Auflösung einer Identität. In: Deutschmagazin 1 (2004), 5, S. 45–50.

Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 3., völlig überarb. Aufl. Weinheim; Basel 2006.

Reinacher, Pia: Lieber tot als betrogen. Pädagogisch, exemplarisch, meisterlich: Markus Werners Roman. In: Ebel, Martin (Hg.): „Allein das Zögern ist human“. Zum Werk von Markus Werner. Frankfurt am Main 2006, S. 300–304.

Richter, Jochen: „Um ehrlich zu sein, ich habe nie viel von Kriminalromanen gehalten.“ Über die Detektivromane von Friedrich Dürrenmatt. In: Düsing, Wolfgang (Hg.): Experimente mit dem Kriminalroman. Ein Erzählmodell in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien 1993, S. 141–153.

Riedlinger, Stefan: Tradition und Verfremdung. Friedrich Dürrenmatt und der klassische Detektivroman. 2., unveränd. Aufl. Marburg 2007.

Rosenberg, Rainer: Art. „Kanon“. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Hg. v. Harald Fricke et al. Bd. 2. Berlin 2000, S. 224–227.

Röttgers, Kurt; Schmitz-Emans, Monika (Hg.): „Dichter Lügen“. Essen 2001.

Ruckaberle, Axel: Markus Werner – Essay. Online verfügbar: www.klgonline.de. Stand 27.08.2009.

Ruhlig, Andrea: Zoë Jenny, Das Blütenstaubzimmer. Berlin 2004.

Rupp, Gerhard: Literarischer Kanon oder Jugendkultur? Zum Zielkonflikt zwischen bürgerlicher Kultur und jugendlicher Lebenswelt im Deutschunterricht. In: Köhnen, Ralph (Hg.):

Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien 1998, S. 417–436.

Rusterholz, Peter: Nachkrieg – Frisch – Dürrenmatt – Zürcher Literaturstreit – Eine neue Generation (1945–1970). In: Rusterholz, Peter; Solbach, Andreas (Hg.): Schweizer Literaturgeschichte. Stuttgart 2007, S. 241–327.

Rusterholz, Peter; Solbach, Andreas (Hg.): Schweizer Literaturgeschichte. Stuttgart 2007.

Saarländisches Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur (Hg.): Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS). Lehrplan für das Fach Deutsch (G-Kurs und E-Kurs). o.O. 2008.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lehrplan Gymnasium Deutsch. Dresden 2009.

Saul, Nicholas; Schmidt, Ricarda (Hg.): Literarische Wertung und Kanonbildung. Würzburg 2007.

Saupe, Anja: Epische Texte und ihre Didaktik. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler 2007, S. 248–272.

Schanze, Helmut: Ein „Frauenfilm von höchster ästhetischer Qualität“. Wertungsargumentationen im Fall des Films *Heller Wahn* von Margarethe von Trotta. Ein Beitrag zur Medienwertungsforschung. In: Heydebrand, Renate von (Hg.): Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart; Weimar 1998, S. 431–442.

Scheffer, Bernd: Surfen als Form der Mediennutzung und als Lebensform. Zur kulturellen Praxis Jugendlicher. In: Köhnen, Ralph (Hg.): Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien 1998, S. 401–415.

Schemme, Wolfgang: „... der Himmel behüte uns vor ewigen Werken“ – Von der kanonischen Gefangenschaft der Iphigenie. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Amsterdam; Atlanta 1990, S. 201–250.

Scheuer, Helmut: „Rekonstruktion“ oder „Aufbruch“? Die ‚langen‘ 50er-Jahre. In: Der Deutschunterricht 53 (2001), 5, S. 2–11.

Schlepper, Reinhard: Was ist wo interpretiert? Eine bibliographische Handreichung für das Lehrfach Deutsch. 8., völlig überarb. Aufl. Paderborn 1991.

Schmid, Birgit: Die literarische Identität des Drehbuchs. Untersucht am Fallbeispiel «Agnes» von Peter Stamm. Bern 2004.

Schmidt, Klaus: Pädagogische und fachdidaktische Konzepte im Deutschunterricht seit den 50er Jahren. Ein zeitgeschichtlicher Rückblick eines Schulpraktikers. In: Der Deutschunterricht 61 (2009), 6, S. 73–82.

Schmitz, Walter (Hg.): Frischs »Homo faber«. Frankfurt am Main 1983.

Schüler, Volker: Dürrenmatt. Der Richter und sein Henker, Die Physiker. Dichterbiographie und Interpretation. Hollfeld/Obfr. 1974.

Schüler, Volker: Dürrenmatt. Der Verdacht, Der Besuch der alten Dame. Untersuchungen und Anmerkungen. Hollfeld/Obfr. 1975.

Schulz, Bernhard: Probleme literarischer Wertung in pädagogischer Sicht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 13 (1963), 3, S. 156–169.

Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Um den Anhang gekürzte und mit einem neuen Vorw. vers. 2. Aufl. Frankfurt am Main; New York 2005.

Schurf, Bernd: Linguistik der Metapher. Überlegungen zu einer integrierten Sprachreflexion auf der Sekundarstufe I. In: Der Deutschunterricht 34 (1982), 3, S. 6–19.

Schütt, Julian: Produktive Fehldeutungen. In: Die Weltwoche, 22.07.2004, S. 72.

Schwander, Hans-Peter: „Dein Leben ist eine Reise mit dem Ziel Tod ...“. Tod in der neuen Pop-Literatur. In: Der Deutschunterricht 54 (2002), 1, S. 72–84.

Schwarz, Florian: Der Roman *Das Versprechen* von Friedrich Dürrenmatt und die Filme *Es geschah am hellichten Tag* (1958) und *The Pledge* (2001). Berlin 2006.

Seifert, Walter: Friedrich Dürrenmatt, Der Richter und sein Henker. Zur Analyse und Didaktik des Kriminalromans. München 1975.

Seifert, Walter: Friedrich Dürrenmatt, Der Richter und sein Henker. Interpretation. 4., überarb. und erg. Aufl. München 1988.

Spedicato, Eugenio: Friedrich Dürrenmatts Kriminalroman *Das Versprechen* (1958) und Sean Penns Thriller *The Pledge* (2001). Eine transmediale Analyse. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 143 (2006), S. 137–149.

Spinner, Kaspar H.: Kanonbildung in der Schweiz am Beispiel der *Schriftwerke deutscher Sprache*. In: Kochan, Detlef C. (Hg.): Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Amsterdam; Atlanta 1990, S. 65–75.

Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze 2001.

Spycher, Peter: Friedrich Dürrenmatt. Das erzählerische Werk. Frauenfeld 1972.

Staub, Norbert: Rieselnde Wirklichkeiten. „Agnes“: Peter Stamms beeindruckendes Erzähldébut. In: Neue Zürcher Zeitung, 8.10.1998, S. 45.

Stenzel, Jürgen: Art. „Wertung“. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Hg. v. Jan-Dirk Müller et al. Bd. 3. Berlin, New York 2003, S. 837–840.

Stocker, Günther: Crescere in Svizzera. Tre variazioni sul tema nella letteratura contemporanea. In: Fiorentino, Francesco; Stocker, Günther (Hg.): Letteratura svizzero-tedesca contemporanea. Napoli 2000, S. 113–132.

Stocker, Günther: Traumen des Aufwachsens. Drei Variationen aus der Schweizer Literatur der neunziger Jahre. In: Weimarer Beiträge 48 (2002), 3, S. 380–398.

Stöckigt, Kirsten: Der ‚Mensch als Schmied‘ seiner Zukunft und seiner Identität. Frisch, „Homo Faber“, 1957. In: Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (Hg.): (K)ein Kanon. 30 Schulklassiker neu gelesen. München 2000, S. 150–155.

Strehle, Res: „Am Hang und am Rand“. Interview in vier Teilen mit Res Strehle. In: Ebel, Martin (Hg.): „Allein das Zögern ist human“. Zum Werk von Markus Werner. Frankfurt am Main 2006, S. 72–79.

Strigl, Daniela: Fräulein- und andere Wunder. Galvagni, Röggl & Co. In: Aspetsberger, Friedbert; Fliedl, Konstanze (Hg.): Geschlechter. Essays zur Gegenwartsliteratur. Innsbruck 2001, S. 131–151.

Stuck, Elisabeth: Kanon und Literaturstudium. Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen. Paderborn 2004.

Stuck, Elisabeth: Lesewelten. Didaktisches Handbuch. Bern, Zürich 2006.

Stuck, Elisabeth; Mlakar, Nives: Lehrmittel für den Literaturunterricht. Schwerpunkte der bisherigen Forschung und Zukunftsperspektiven. In: Hochreiter, Susanne; Klingenböck, Ursula; Stuck, Elisabeth et al. (Hg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und lernforschung. Innsbruck 2009, S. 172–180.

Tanzer, Ulrike: Jung und melancholisch und erfolgreich. Zu den Debütarbeiten Bettina Galvagnis, Zoë Jennys und Judith Hermanns und deren Rezeption im deutschsprachigen Feuilleton. In: Wiesinger, Peter; Derkits, Hans (Hg.): Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000. „Zeitenwende - Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert“. Band 7: Gegenwartsliteratur. Betr. v. Helmut Kiesel u. Corina Caduff. Bern 2002, S. 165–170.

Tanzer, Ulrike: Unbehauste Kindheit. Zu Zoë Jennys Debütroman *Das Blütenstaubzimmer*. In: Informationen zur Deutschdidaktik 27 (2003), 1, S. 25–29.

Uhlig, Gudrun: Autor, Werk und Kritik. Inhaltsangaben, Kritiken und Textproben für den Literaturunterricht. Band 2: Friedrich Dürrenmatt, Max Frisch, Martin Walser. München 1969.

Ulshöfer, Robert: Die Prosadichtung der Gegenwart in der Schule. In: Der Deutschunterricht 4 (1952), 6, S. 5–10.

Ulshöfer, Robert: Zur Einführung. In: Der Deutschunterricht 19 (1967), 4, S. 4.

Ulshöfer, Robert (Hg.): Arbeitsbuch Deutsch Sekundarstufe II. 2 Bände. Karlsruhe 1972.

Ulshöfer, Robert: Gesellschaftskritische Literatur – Kritik an der gesellschaftskritischen Literatur im Deutschunterricht – Probleme einer Erziehung zur Kritik. In: Der Deutschunterricht 25 (1973), 2, S. 5–30.

Viehoff, Reinhold: Max Frischs *Homo faber* in der zeitgenössischen Literaturkritik der ausgehenden fünfziger Jahre. Analyse und Dokumentation. In: Schmitz, Walter (Hg.): Frischs »Homo faber«. Frankfurt am Main 1983, S. 243–289.

Viehoff, Reinhold: Max Frisch für die Schule. Anmerkungen zur Rezeption des HOMO FABER in der didaktischen Literatur. In: Der Deutschunterricht 36 (1984), 6, S. 70–83.

Vogt, Jochen (Hg.): Der Kriminalroman. Bd. 2. München 1971.

Vollmer, Hartmut: Die sprachlose Nähe und das ferne Glück. Sehnsuchtsbilder und erzählerische Leerstellen in der Prosa von Judith Hermann und Peter Stamm. In: Literatur für Leser 29 (2006), 1, S. 59–79.

Vratz, Christoph: Kontrapunktik als Strukturprinzip in Friedrich Dürrenmatts *Der Richter und sein Henker* und *Der Verdacht*. In: Wirkendes Wort 48 (1998), 3, S. 367–375.

Waldmann, Günter: Requiem auf die Vernunft: Dürrenmatts christlicher Kriminalroman. In: Die pädagogische Provinz 15 (1961), 7–8, S. 376–384.

Waldmann, Günter: Theorie und Didaktik der Trivialliteratur. Modellanalysen – Didaktikdiskussion – literarische Wertung. München 1973.

Weber, Margit: Dürrenmatt: Das Versprechen. Versuch einer Analyse. In: Diskussion Deutsch 16 (1985), 83, S. 275–282.

Werner, Markus: Bilder des Endgültigen, Entwürfe des Möglichen. Zum Werk Max Frischs. Bern, Frankfurt am Main 1975.

Werthen, Wolfgang; Windmann, Horst: Verteilung und Behandlung von Literatur auf der Oberstufe. Ein Beitrag zur Konzentration des Deutschunterrichts. In: Der Deutschunterricht 19 (1967), 4, S. 5–38.

Wieckenberg, Ernst-Peter: Dürrenmatts Detektivromane. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Friedrich Dürrenmatt II. München 1977, S. 8–19.

Wigbers, Melanie: Mit Menschen wie mit Schachfiguren. Ein Vergleich der Kriminalromane *Der Richter und sein Henker* und *Selbs Justiz* als Unterrichtslektüren. In: Informationen zur Deutschdidaktik 28 (2004), 2, S. 23–34.

Wilczek, Reinhard: Kemelmans Rabbi Small im Deutschunterricht der Mittelstufe. Eine interkulturelle Alternative zu Dürrenmatts Detektivromanen. In: Literatur im Unterricht 2 (2001), 1, S. 45–57.

Wilczek, Reinhard: Familienkonflikte als Thema der Gegenwartsliteratur. Prosatexte von Hans-Ulrich Treichel, Birgit Vanderbeke und Zoë Jenny, 11.-13. Jahrgangsstufe. In: Deutschunterricht 56 (2003), 1, S. 21–26.

Wilkending, Gisela: Art. „Literaturdidaktik“. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Hg. v. Harald Fricke et al. Bd. 2. Berlin 2000, S. 451–454.

Winko, Simone: Literatur-Kanon als *invisible hand*-Phänomen. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Literarische Kanonbildung. München 2002, S. 9–24.

Winko, Simone; Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard (Hg.): Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin, New York 2009.

Winterlin, Dietrich: Die Aufgabenstellung bei textbezogenen schriftlichen Aufgaben. In: Der Deutschunterricht 33 (1981), 5, S. 48–74.

Wirth, Michael: Tödlicher Paarlauf. Peter Stamms „Agnes“ – ein bemerkenswerter Débutroman. In: Schweizer Monatshefte 78 (1998), 11, S. 46–47.

Witting, Heike: „Veränderte Lebenswelten – veränderter Deutschunterricht?“ Bericht über das 9. Symposium Deutschdidaktik. In: Praxis Deutsch 19 (1992), 113, S. 6f.

Worthmann, Friederike: Literarische Kanones als Lektüremacht. Systematische Überlegungen zum Verhältnis von Kanon(isierung) und Wert(ung). In: Heydebrand, Renate von (Hg.): Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart; Weimar 1998, S. 9–29.

Worthmann, Friederike: Literarische Wertungen. Vorschläge für ein deskriptives Modell. Wiesbaden 2004.

Zabel, Hermann: Verordnete Sprachkultur. Eine Bilanz der Bildungsreform im Bereich des Deutschunterrichts der Sekundarstufe II des Gymnasiums. Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris 1987.

Zimmermann, Werner: Deutsche Prosadichtungen unseres Jahrhunderts. Interpretationen für Lehrende und Lernende. 1. Auflage der Neufassung. Düsseldorf 1966.

Zymner, Rüdiger: Anspielung und Kanon. In: Heydebrand, Renate von (Hg.): Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart; Weimar 1998, S. 30–46.

Anhang

Literaturdidaktische und gymnasialpädagogische Zeitschriften und germanistische Periodika mit teilweise literaturdidaktischen Beiträgen (in alphabetischer Reihenfolge)

a) Literaturdidaktische Zeitschriften nach 1945

Blätter für den Deutschlehrer	1 (1956/57) – 33 (1989); damit Erscheinen eingestellt
Deutschmagazin	1 (2004) →
Der Deutschunterricht	1 (1948/49) →
Deutschunterricht	1 (1948) →
Didaktik Deutsch	1 (1996) →; Fortsetzung v. Jahrbuch der Deutschdidaktik
Diskussion Deutsch	1 (1970) – 26 (1995); aufgegangen in Der Deutschunterricht
Informationen zur Deutschdidaktik IDE	1 (1976) →
Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik	1975 – 1984, insgesamt 40 Bände
Jahrbuch der Deutschdidaktik	1 (1978) – 1994 (1995); Fortsetzung in Didaktik Deutsch
Literatur in Wissenschaft und Unterricht	1 (1968)
Literatur im Unterricht	1 (2000) →
Monatshefte für deutschen Unterricht, deutsche Sprache und Literatur	38 (1946) – 90 (1998); Fortsetzung als Monatshefte für deutschsprachige Literatur und Kultur
Praxis Deutsch	1 (1973); Zählung nach Einzelheften

b) Gymnasialpädagogische Zeitschriften mit literaturdidaktischen Beiträgen nach 1945

Anregung	1 (1955) – 46 (2000); damit Erscheinen eingestellt
Die pädagogische Provinz	(1947) – 22 (1968); damit Erscheinen eingestellt

c) Germanistische Periodika mit teilweise literaturdidaktischen Beiträgen nach 1945

Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes	1 (1954) →
Sprache im technischen Zeitalter	1 (1961) →
Wirkendes Wort	1 (1950/51) →

**Lektürelisten und Lesen am Gymnasium in Österreich:
Vom Lehrplan 1978 zum Lehrplan 1989/90 (Donnenberg 1990, S. 144ff.)**

Was sollte in der Schule gelesen werden?

Alter Lehrplan (Fassung von 1978): 6. Kl. Gymnasium
Lektüre und Literaturkunde:

Höhepunkte des deutschsprachigen Schrifttums bis zum Sturm und Drang:

Nibelungenlied oder Wolframs Parzival
Walther von der Vogelweide
barocke Lyrik
Grimmelshausen, Simplicissimus
das barocke Theater und das Wiener Volkstheater (Molière; Grillparzer, Raimund, Nestoy: insgesamt zwei Werke)
Lessing und die Bedeutung Shakespeares (ein Drama)
der junge Goethe
der junge Schiller.

Werke der zeitgenössischen Literatur.
Hörspiel, Fernsehspiel, Film.

Neuer Lehrplan (ab 1989/90 aufsteigend): 6. Kl. Gymnasium
Literaturbetrachtung:

- a) Textbeschreibung
- b) Literaturgeschichtliche Orientierung:
Die Rolle der Literatur in der Gesellschaft des Mittelalters, des Humanismus und der Barockzeit an ausgewählten Textbeispielen erarbeiten;
Texte der Gegenwartsliteratur damit vergleichen;
den Kontext von Texten untersuchen (z.B. biographische, politische, soziale, kulturelle und literarische Dimension).
Die Aufklärung als Epoche modellhaft beschreiben:
die geistigen, politischen, sozialen und ökonomischen Grundlagen; der Einfluß des Auslandes; die literarischen Strömungen; die Rolle der Literatur und der Schriftsteller, das Weiterwirken in der Gegenwart.
- c) Interpretation (...)
- d) Literarische Wertung (...)

Alter Lehrplan: 7. Kl. Gymnasium
Lektüre und Literaturkunde:

Höhepunkte des deutschsprachigen Schrifttums von der Klassik bis zum 1900:

die Weimarer Klassik
Goethes Faust I und II (in Auszügen)
Formen und Ideenwelt der Romantik (am Beispiel der Lyrik oder einer Novelle)
Kleist (eine Novelle)
Stifter (eine Novelle)
der Realismus (eine Novelle)
Grillparzer (ein spätes Drama)
der Einfluß des Auslandes.
Werke der zeitgenössischen Literatur.
Fortführung der Medienerziehung

Neuer Lehrplan: 7. Kl. Gymnasium

Literaturbetrachtung:

- a) Textbeschreibung (...)
- b) Literaturgeschichtliche Orientierung:
Einblicke in die Literatur zwischen 1789 und 1914* anhand von Werken gewinnen, welche ihre Zeit beispielhaft repräsentieren, die weitere Entwicklung beeinflussen und den Zusammenhang zwischen literarischer Aussageform und geschichtlicher Situation zeigen; dabei ist die Rolle der fremdsprachigen Literatur zu berücksichtigen.
Motivähnliche Texte aus der Gegenwartsliteratur lesen.
- c) Interpretation (...)
- d) Literarische Wertung (...)

* Mögliche Aspekte der Textauswahl:

- Erziehung zur Humanität
- Irrationalismus als Lebens- und Kunstprinzip
- Hinwendung zur Vergangenheit (Antike, Mittelalter)
- Sozialkritisch-oppositionelle im Gegensatz zu apolitisch-ästhetischer Literatur
- Realistische Erzählkunst als Antwort auf die politischen Verhältnisse nach 1848
- Naturwissenschaftlicher Determinismus und das Problem der Handlungsfreiheit
- Darstellung der neuen sozialen Wirklichkeit
- Kulturkrise und Ästhetizismus der Jahrhundertwende
- Auseinandersetzung der österreichischen Literatur mit den sozialen und politischen Zuständen der österreichisch-ungarischen Monarchie

Alter Lehrplan: 8. Kl. Gymnasium

Lektüre und Literaturkunde:

Die literarischen Strömungen des 20. Jahrhunderts.
Das Hauptgewicht liegt auf dem österreichischen Beitrag zum deutschsprachigen Schrifttum.
Höhepunkte:
Büchner (ein Drama) und das moderne Theater
die Wegbereiter der modernen Literatur
die Gegenwartsliteratur am Beispiel einiger bedeutender Vertreter und Werke.

Neuer Lehrplan: 8. Kl. Gymnasium

Literaturbetrachtung:

a) Textbeschreibung (...)

b) Literaturgeschichtliche Orientierung:

Einblicke in die Literatur von 1914 bis zur Gegenwart* anhand von Werken gewinnen, welche Entwicklungen und Tendenzen beispielhaft repräsentieren und den Zusammenhang zwischen literarischer Aussageform und geschichtlicher Situation zeigen.

Ergänzende Beispiele fremdsprachiger Literatur lesen.

c) Interpretation (...)

d) Literarische Wertung (...)

* Mögliche Aspekte der Textauswahl:

- Revolte gegen traditionelle Lebens- und Kunstformen
- Fortführung bürgerlicher Literaturtraditionen
- Die Literatur in Korrelation zu den sozialen und politischen Spannungen der Zwischenkriegszeit
- NS-Literatur: Mechanismen und Formen politischer Propagandaliteratur.
- Auseinandersetzung mit Diktatur und Krieg
- Exilliteratur
- Humanistisch-christliche Traditionen in der Literatur der Nachkriegszeit
- Gruppenbildungen im literarischen Leben nach 1945
- Entwicklung der Literatur in verschiedenen Gesellschaftssystemen
- Sprache und Sprachverwendung als Thema der Literatur
- Gesellschaftskritische und politisch engagierte Literatur
- Österreichische Gegenwartsliteratur und ihr Stellenwert innerhalb der deutschsprachigen Literatur
- Der Wandel der nationalen Literaturen zur Weltliteratur

Wie entsteht ein gymnasialer Lektürekanon?

Ein deskriptives Modell der Bildung eines Lektürekansons im gymnasialen Literaturunterricht in Stichworten

1. Institutionelle Rahmenbedingungen

Politische Konstellationen

Rahmenlehrpläne

Stoffpläne

Lektürelisten

Institutionen, in denen Literatur vermittelt wird (Schulen, Universitäten)

Fachstudium der Lehrkräfte

Fachdidaktische und praktische Ausbildung der Lehrkräfte

Fachkonferenzen

Überregionale Absprachen

Weiterbildungsangebote und -verpflichtungen

Online-Angebote für Unterrichtende auf Bildungsservern

Austauschforen auf Homepages

Abschlussprüfungen

2. Unterrichtspraktische Kriterien und Faktoren

Umfang eines Texts

Beiträge der Fachdidaktik in Periodika

Unterrichtshilfen

Lektüreschlüssel

Persönliche Empfehlungen

Anschaffungskosten

Kommentierte Textausgaben

Anschlussmöglichkeit neuester Literatur an Werke aus dem schulischen Lektürekanon

Intertextuelle Anspielungskraft

3. Rezeptionsgeschichtliche Konstellationen

Veröffentlichung

Buchrezensionen

Verleihung von Literaturpreisen

Literaturwissenschaftliche Beiträge

Aufnahme in Leselisten und Lexika

Berücksichtigung in Literaturgeschichten

Rezeption im Fernsehen und im Radio

Rezeption in neuesten Medien

Individuelle und gruppenspezifische Rezeptionsprozesse

Peergroups

Geistesgeschichtliche und kulturelle Veränderungen

Politische Zäsuren

Gesellschaftliche Umbrüche

Umsetzung eines Textes in ein anderes Medium

4. Marktspezifische Faktoren

Verlage
Buchmarkt
Absatzzahlen
Auflagen
Wechsel von gebundenen Ausgaben zum Taschenbuch
Bestsellerlisten
Mediale Inszenierung von Autor/-innen
Medienkampagnen
Verfügbarkeit von didaktischer Ratgeberliteratur im Buchhandel
Produktionsfirmen
TV-Sender, Radiostationen
Filmgeschäft
Schauspiel und Regie
Musikbranche
Internet

5. Formale Kriterien

Gattungen
Erzähltechnik
Erzählhaltung
Polyvalenz
Leerstellen
Offenheit oder Geschlossenheit
Ganzheit oder Fragment
Formale Komplexität
Formale Schönheit

6. Inhaltliche Kriterien

Bedeutsamkeit für das eigene Leben
Zukunftsorientierung
Möglichkeit einer Alteritätserfahrung
Wahrheit
Moral
Gerechtigkeit
Möglichkeiten und Grenzen des Einzelnen
Liebe
Ich-Suche
Beziehungen
Ereignisse, Prozesse und Strukturen der Vergangenheit
Herausbildung einer kulturellen Identität

Das Versprechen (1958): Dr. H.s Kritik am Kriminalroman (Dürrenmatt 1985, S. 11ff.)

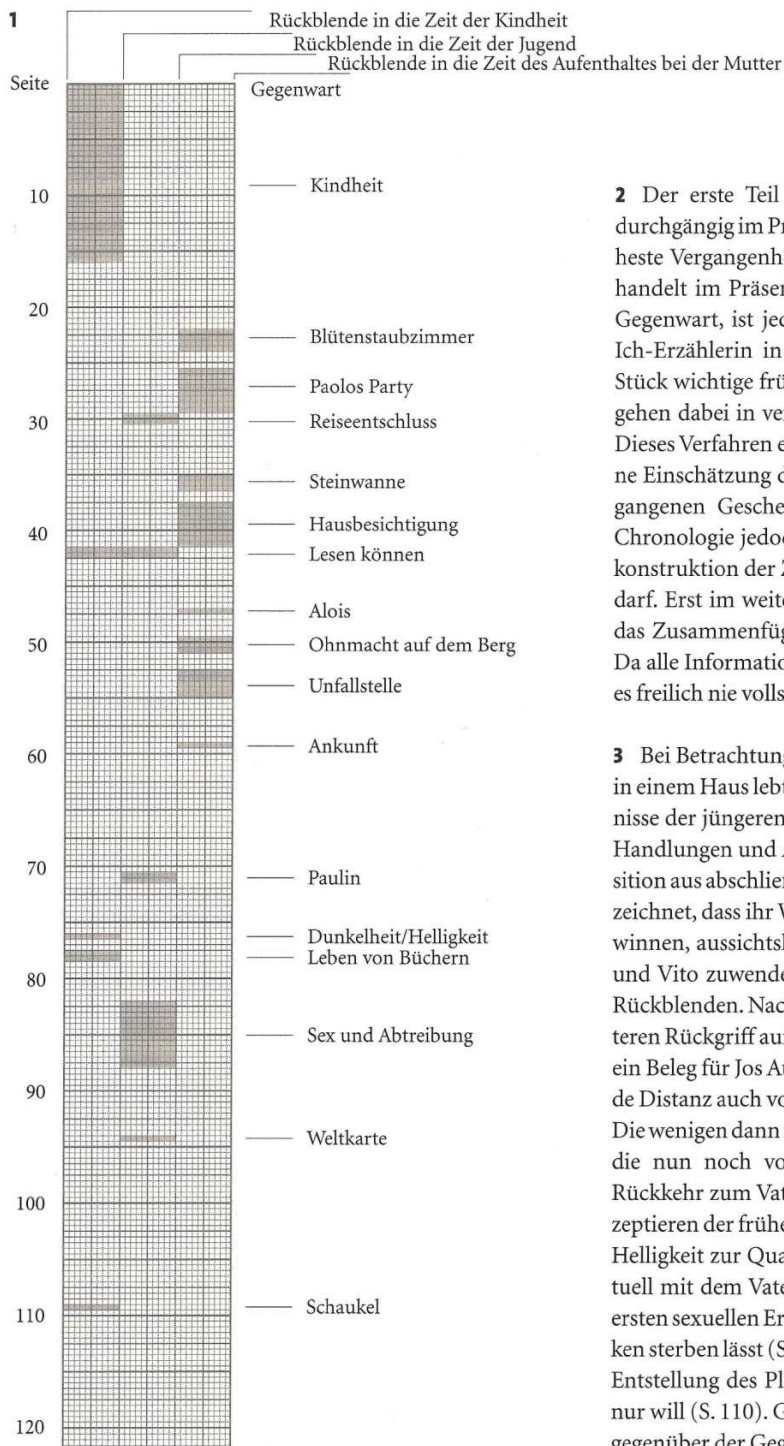
„Um ehrlich zu sein“, begann Dr. H. [...], „ich habe nie viel von Kriminalromanen gehalten und bedaure, daß auch Sie sich damit abgeben. Zeitverschwendung. Was Sie gestern in Ihrem Vortrag ausführten, läßt sich zwar hören; seit die Politiker auf eine so sträfliche Weise versagen – und ich muß es ja wissen, bin selbst einer, Nationalrat, wie Ihnen bekannt sein dürfte [...] –, hoffen die Leute eben, daß wenigstens die Polizei die Welt zu ordnen verstehe, wenn ich mir auch keine lausigere Hoffnung vorstellen kann. Doch wird leider in all diesen Kriminalgeschichten ein noch ganz anderer Schwindel getrieben. Damit meine ich nicht einmal den Umstand, daß eure Verbrecher ihre Strafe finden. Denn dieses schöne Märchen ist wohl moralisch notwendig. Es gehört zu den staats-erhaltenden Lügen, wie etwa auch der fromme Spruch, das Verbrechen lohne sich nicht – wobei man doch nur die menschliche Gesellschaft zu betrachten braucht, um die Wahrheit über diesen Punkt zu erfahren –, all dies will ich durchgehen lassen, und sei es auch nur aus Geschäftsprinzip, denn jedes Publikum und jeder Steuerzahler hat das Anrecht auf seine Helden und sein Happy-End, und dies zu liefern sind wir von der Polizei und ihr von der Schriftstellerei gleicherweise verpflichtet. Nein, ich ärgere mich vielmehr über die Handlung in euren Romanen. Hier wird der Schwindel zu toll und zu unverschämt. Ihr baut eure Handlungen logisch auf; wie bei einem Schachspiel geht es zu, hier der Verbrecher, hier das Opfer, hier der Mitwisser, hier der Nutznießer; es genügt, daß der Detektiv die Regeln kennt und die Partie wiederholt, und schon hat er den Verbrecher gestellt, der Gerechtigkeit zum Siege verholfen. Der Wirklichkeit ist mit Logik nur zum Teil beizukommen. Dabei, zugegeben, sind gerade wir von der Polizei gezwungen, ebenfalls logisch vorzugehen, wissenschaftlich; doch die Störfaktoren, die uns ins Spiel pfuschen, sind so häufig, daß allzu oft nur das reine Berufsglück und der Zufall zu unseren Gunsten entscheiden. Oder zu unseren Ungunsten. Doch in euren Romanen spielt der Zufall keine Rolle, und wenn etwas nach Zufall aussieht, ist es gleich Schicksal und Fügung gewesen; die Wahrheit wird seit jeher von euch Schriftstellern den dramaturgischen Regeln zum Fraße hingeworfen. Schickt diese Regeln endlich zum Teufel. Ein Geschehen kann schon allein deshalb nicht wie eine Rechnung aufgehen, weil wir nie alle notwendigen

Faktoren kennen, sondern nur einige wenige, meistens recht nebensächliche. Auch spielt das Zufällige, Unberechenbare, Inkommensurable eine zu große Rolle. Unsere Gesetze fußen auf Wahrscheinlichkeit, auf Statistik, nicht auf Kausalität, treffen nur im allgemeinen zu, nicht im besonderen. Der Einzelne steht außerhalb der Berechnung. Unsere kriminalistischen Mittel sind unzulänglich, und je mehr wir sie ausbauen, desto unzulänglicher werden sie im Grunde. Doch ihr von der Schriftstellerei kümmert euch nicht darum. Ihr versucht nicht, euch mit einer Realität herumzuschlagen, die sich uns immer wieder entzieht, sondern ihr stellt eine Welt auf, die zu bewältigen ist. Diese Welt mag vollkommen sein, möglich, aber sie ist eine Lüge. Laßt die Vollkommenheit fahren, wollt ihr weiterkommen, zu den Dingen, zu der Wirklichkeit, wie es sich für Männer schickt, sonst bleibt ihr sitzen, mit nutzlosen Stilübungen beschäftigt. [...]"

Gegenwart und Vergangenheit im *Blütenstaubzimmer*, Lösung eines Arbeitsblattes (Ruhlig 2004, S. 29. © Cornelsen Verlag, Berlin)

Gegenwart und Vergangenheit

Rückblenden sind ein wichtiges Gestaltungsmittel des *Blütenstaubzimmers*. Aussagekräftig sind ihre Längen, ihre Häufigkeit und die Zeiten, in die sie zurückreichen. Mittels des Diagramms können Auffälligkeiten visualisiert und analysiert werden.



2 Der erste Teil des *Blütenstaubzimmers* (bis S. 16) ist durchgängig im Präteritum geschrieben und erzählt die früheste Vergangenheit als Vorgeschichte. Der zweite Teil behandelt im Präsens die als Ausgangsposition genommene Gegenwart, ist jedoch durchzogen von Erinnerungen der Ich-Erzählerin in Rückblenden. Diese flechten Stück für Stück wichtige frühere Ereignisse in die Erzählung ein und gehen dabei in verschiedene Zeiten von Jos Leben zurück. Dieses Verfahren ermöglicht den Leserinnen und Lesern eine Einschätzung der aktuellen Situation im Lichte des vergangenen Geschehens, erfordert durch die Störung der Chronologie jedoch auch eine besondere Leistung: die Rekonstruktion der Zeitfolge, die großer Aufmerksamkeit bedarf. Erst im weiteren Verlauf des Textes ergibt sich durch das Zusammenfügen der einzelnen Mosaiksteine ein Bild. Da alle Informationen nur aus einer Quelle stammen, wird es freilich nie vollständig sein.

3 Bei Betrachtung der Grafik fällt auf: Solange Jo mit Lucy in einem Haus lebt, kreisen ihre Gedanken häufig um Ereignisse der jüngeren Vergangenheit. Sie scheint die einzelnen Handlungen und Äußerungen Lucys von ihrer jetzigen Position aus abschließend zu bewerten. Je mehr sich jedoch abzeichnet, dass ihr Wunsch, die Zuneigung der Mutter zu gewinnen, aussichtslos ist, je deutlicher sich Lucy von Jo ab- und Vito zuwendet, desto seltener und kürzer werden die Rückblenden. Nach Lucys Verschwinden gibt es keinen weiteren Rückgriff auf die jüngere Vergangenheit. Dies kann als ein Beleg für Jos Aufgabe des Kampfes und eine zunehmende Distanz auch von ihrer Seite gewertet werden. Die wenigen dann folgenden Rückblenden beziehen sich auf die nun noch vorhandenen Perspektiven/Aufgaben Jos: Rückkehr zum Vater und dessen neuer Familie (S. 71), Akzeptieren der früher ängstigenden Dunkelheit, da die jetzige Helligkeit zur Qual wird (S. 77), Leben von Büchern eventuell mit dem Vater zusammen (S. 78 f.), Verarbeitung der ersten sexuellen Erfahrung, indem sie den Freund in Gedanken sterben lässt (S. 82 f.), Erwartungen an die Welt trotz der Entstellung des Planeten (S. 95), „es“ schaffen, wenn man nur will (S. 110). Grundsätzlich lässt sich hier eine Öffnung gegenüber der Gegenwart und Zukunft festmachen.