

ELISABETH STUCK, *Kanon und Literaturstudium. Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen* (= *Explicatio. Analytische Studien zur Literatur und Literaturwissenschaft*, hrsg. von HARALD FRICKE und GOTTFRIED GABRIEL), Paderborn (mentis) 2004, 336 S.

Elisabeth Stuck widmet sich mit dieser Arbeit einem (brand)aktuellen Thema, das durch mediale Kommentierungen und durch die Veröffentlichung von zahlreichen Titellisten zu einem Gegenstand geworden ist, dem inzwischen in der breiteren Öffentlichkeit genauso viel Aufmerksamkeit zukommt wie in der Fachwelt. In ihrer Einleitung geht die Autorin auf diese jüngere Entwicklung ein, die darauf hinauszulaufen scheint, dass inzwischen ein – nur ungenau und diffus verstandener – Kanon als ‚Event‘ behandelt und diskutiert wird. Stuck bezieht diese medialen Sensationen in ihre Argumentation insofern mit ein, als sie darauf hinweist, dass diese Diskussionen ein neu erwachtes Interesse an Literaturkenntnissen demonstrieren. Sie ist allerdings von Beginn ihrer Arbeit an bestrebt, den Begriff ‚Kanon‘ so genau wie möglich zu fassen und seine jeweiligen spezifischen Abhängigkeiten, Einschränkungen und ‚Individualitäten‘ herauszuarbeiten. Zu dieser Klärungsarbeit gehört auch, dass ‚Kanon‘ um einige andere Begriffe ergänzt wird, mit denen die jeweiligen Unterschiede präzisiert werden können: Wie sehr ‚Kanon‘ nicht gleich ‚Kanon‘ ist, zeigt dieser erste Teil der begrifflich stets genauen und um eingehende Klärung bemühten Arbeit. Stuck knüpft an die Unterscheidung zwischen einem Bildungs-, einem Forschungs- und einem Lektürekanon an und unterteilt in einem zweiten Schritt den Lektürekanon in einen ‚Schulkanon‘ und einen ‚Universitätskanon‘. Diese Differenzierung ist nahe liegend, wird aber häufig nicht gemacht und verhilft dazu, die gänzlich anderen institutionellen

Bedingungen ins Bewusstsein zu rufen, denen die beiden Kanones unterliegen (vgl. 58ff. und 63ff.). Stuck rückt den universitären Lektürekanon in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung und entscheidet sich damit für *den* Kanon, dem bisher – zumindest im deutschsprachigen Raum – wenig Aufmerksamkeit zugekommen ist.

Es zeigt sich denn auch bei den theoretischen Bestimmungen dieses spezifischen Kanons, dass noch zahlreiche weitere Unterscheidungen notwendig sind, um den Umgang der Institution Universität mit dem Gegenstand Literatur wissenschaftlichen Beschreibungskriterien zugänglich zu machen. Sinnvoll ist Stucks genauere Untersuchung der verschiedenen *Funktionen*, die mit dem universitären Lektürekanon intendiert sein können, weil auf diese Weise die jeweilige Auswahl wie auch die Legitimation nach außen und nicht zuletzt die jeweils intendierten *didaktischen* Handlungszusammenhänge mit ihren spezifischen Begründungen deutlicher voneinander unterschieden werden. Anregend sind Stucks Ausführungen zur repräsentierenden, besonders aber zur postulierenden Funktion eines Kanons. Während mit der repräsentierenden Intention die Bezugnahme auf „bestehende Kanonbildungen“ gemeint ist, umfasst die postulierende Intention „neue, nicht als kanonisch anerkannte Gegenstände qua Lektürekanon für programmatisch zu erklären“ (48). Stuck erläutert die Schwierigkeiten in Verbindung mit den repräsentierenden Funktionen: Wenngleich der Begriff unmittelbar verständlich ist, ergibt sich die Notwendigkeit weiterer Unterscheidungen, ergeben sich bei näherer Betrachtung einige Ungenauigkeiten und Schwankungen. Deutlich wird allemal, dass auch der universitäre ‚Kanon‘ vielfältigen Einflüssen unterliegt und keineswegs statisch, homogen und eindeutig ist.

Dass medial gesetzte Postulate da ganz Sicherheiten vorgeben, nimmt Elisabeth Stuck zur Basis für einen ausführlichen Vergleich zwischen dem öffentlichen Bildungskanon und dem universitären Lektürekanon. Zu Recht geht sie davon aus, dass die Differenzen zwischen den beiden Kanones nicht hinreichend berücksichtigt werden. Ihre Auflistung der Überschneidungen und Unterschiede beginnt diese Lücke zu füllen: So berücksichtige beispielsweise der öffentliche Bildungskanon häufig nur die erzählende, nicht aber die dramatische und lyrische Literatur; auch orientiere er sich gerne an aktuellen Kulturereignissen (wie z. B. Verfilmungen und raschen Übersetzungen aus gegenwartsliterarischen Texten anderer Sprachen). Hingegen habe der Lektürekanon an Bildungsinstitutionen das Ziel, „spezifische Fachkenntnisse“ und „ein anerkanntes Fachverständnis“ zu vermitteln (62). Unter anderem geht es in Stucks Arbeit darum zu reflektieren, wie und auf welcher Basis die Lektüreauswahl zustande kommt, um eben dieses – doch nur sehr allgemein formulierte – Ziel zu erreichen.

Dass sich die Autorin in ihrem Forschungsbericht auf drei Untersuchungen beschränkt, ist eine kluge Entscheidung, die mit dazu beiträgt, die Arbeit lesbar zu halten. Dass sie unbekanntere Untersuchungen wählt, weckt das Interesse des Lesers; insbesondere mit der Darstellung der Arbeit von John Guillory wird auf neue kanonspezifische Probleme bzw. Erkenntnisse hingewiesen, die den bisher entwickelten theoretischen Rahmen ergänzen (John Guillory, *Cultural capital. The problem of literary canon formation*, Chicago u. a. 1993). Von besonderem Interesse ist Guillorys Unterscheidung zwischen einem Syllabus, einer materialen Liste von zu lesenden Werken, und einem Canon, der nur eine „*imaginäre* Gesamtheit von ‚großen‘ Werken“ bezeichnet (76). Dass viele Konflikte ihre Ursache in der Vermengung dieser beiden ‚Kanones‘ haben, ist unmittelbar einsichtig. – Das komplexe Wertungsproblem, das mit einem Kanon immer verbunden ist und das eine lange Forschungsgeschichte hat, löst Stuck auf überzeugende Weise, indem sie sich vorwiegend auf die Arbeit von Renate von Heydebrand und Simone Winko konzentriert und die Kriterien dieser beiden Literaturwissenschaftlerinnen referiert. Hervorgehoben wird die Tatsache, dass Selektieren aus der Sicht von Heydebrand und Winko *auch* mit Blick auf die *Wertenden* als *kollektiver* Prozess verstanden wird; Kollektivität betrifft also nicht nur die Adressaten einer Lektüre-Empfehlung, sondern schon diejenigen, die eine solche erstellen. Dieser Gesichtspunkt

ist tatsächlich von Interesse, weil die meisten Kanon-Diskussionen im ‚Publikum‘ stattfinden; dieses weiß zumeist nicht um die vorausgegangenen Diskussionen unter den ‚Auswählern‘ oder soll nicht darum wissen. Stuck macht deutlich, dass die Probleme der Wertung für jeden spezifischen Kanon auf je spezifische Weise bestehen und dass keine Verallgemeinerung möglich ist. Wichtig ist ihr aber der *Prozesscharakter* beim Entstehen von ‚Kanones‘. Stuck führt als dritte Größe – neben Konsens und Dissens – den stillschweigenden Assenz ein, der nicht auf kommunikativer Basis zustande kommt und sozusagen ein selbstverständliches, argumentativ nicht begründetes Übereinstimmen signalisiert. Mit Assenz bzw. Dissens haben Kanones vielleicht mehr zu tun als mit Konsens; betont wird, dass Kanon und Konsens weniger miteinander zu tun haben, als gemeinhin angenommen (103). Ergebnis dieser Darstellung ist, dass eine klare Unterscheidung notwendig ist zwischen den prozeduralen Aspekten bei der Kanonformation und dem institutionellen Status eines Lektürekansons. Das zeigt die Autorin beispielhaft am „Siegener Kanon“, in dem der Wille zur Transparenz ebenso deutlich wird wie der pragmatisch-ludistische Umgang mit Normativität.

Insgesamt wird mit diesem ersten Teil eine intensive theoretische Fundierung geleistet, in der die Unterschiede zwischen dem Zustandekommen wie den Funktionen der einzelnen Kanones ebenso deutlich werden wie deren institutionelle Abhängigkeiten und Wertungsgrundlagen. Begriffe werden unterschieden und damit präzisiert, Details der um den ‚Kanon‘ herum stattfindenden Prozesse werden eruiert, unbewusst-gewusste Vorgänge werden benannt und in ihrem Einfluss auf die Entstehung von ‚Listen‘ gezeigt. Kennzeichnend für die Arbeit ist, dass es Stuck eher darum geht, wie ‚Kanones‘ entstehen und sehr viel weniger darum, sie zu bewerten und zu kommentieren. In wohlthuender Weise enthält sich die Autorin jeder Polemik und überlässt dem Leser die Urteilsbildung; nach der Lektüre des Kapitels weiß dieser auf jeden Fall sehr viel mehr über die Relativität von Lektürelisten.

Das zweite große Kapitel widmet sich den historischen Aspekten des Lektürekansons. Im Zentrum der Ausführungen steht der erste deutsche universitäre Lektürekanon, den Carl Christian Jahn 1805 veröffentlichte und der als Beispiel für eine historisch angelegte Liste mit deutlich weltliterarischem Anspruch diskutiert wird. Wenn Stuck mit dem folgenden Kapitel deutlich macht, dass die Textsorte ‚Lektüreliste‘ an diese ersten Kanones anknüpft und gleichzeitig weit über sie hinausgeht, dann verbindet sie auf äußerst gelungene Weise Kanon-Geschichte und -Gegenwart. Neu sind z. B.: statistische Momente, Gegenwartsliteratur, jährliche oder zweijährliche Revision, Spielcharakter, Geheimtipps. Im unmittelbaren Anschluss an die historischen Anfänge der Kanonreflexion liest man diese Ausführungen zur jüngeren und aktuellen Entwicklung mit geschärfter Aufmerksamkeit. Man ist überrascht über die vielfältigen Lösungs- und Kompromissvorschläge, die gesucht werden zwischen einer steifen kanonischen Verpflichtung einerseits und einer gänzlich unverbindlichen Lese(r)freiheit andererseits. Stuck bemüht sich auch in diesem Teil um trennscharfe Begriffsklärungen wie auch um eine gliedernde Kategorisierung dieser bisher noch nicht untersuchten Textsorte. Die ‚Sache‘ erscheint durch Stucks Bearbeitung in einem neuen Licht: Konzeptionelle Unterschiede werden deutlich; deutlich wird auch, dass zwischen manchen Lektürelisten ‚literarische Welten‘ liegen.

Ich kann nicht leugnen, dass ich – so vorbereitet – dem nachfolgenden vierten Kapitel mit Spannung entgegenseh. Der theoretisch und historisch fundierte Blick, den Stuck im ersten Teil ihrer Arbeit auf die Kanonfrage geworfen hat, bereitet gut auf eine konkrete empirische Überprüfung vor. Stuck geht es bei ihrer Befragung von Lehrenden aus Instituten der Neueren deutschen Literatur im deutschen Sprachraum zum einen darum, die tatsächliche Praxis im Umgang mit Lektüre-Empfehlungen zu untersuchen; zum anderen will sie den wertungstheoretischen Hintergrund der jeweiligen Empfehlung erfragen. Sie hat dafür einen umfangreichen und originellen Fragebogen konzipiert, in dem zum einen nach dem Ist-Zustand gefragt wird, also nach der jeweils existierenden ‚Liste‘. Hier interessiert Stuck insbesondere, wie die ‚Liste‘

zustande gekommen ist, wie oft sie revidiert wird/wurde, wer an der Erstellung beteiligt war, welche Relevanz ihr im Institut zugemessen wird etc. Zum anderen geht es um mögliche zukünftige ‚Listen‘: Gefragt wird hier z. B. danach, welche Gattungen und Genres in institutionelle Lektüre-Empfehlungen aufgenommen gehören (z. B. Hörspiel, Filme, Kinder- und Jugendliteratur, Opernlibretti bzw. Weltliteratur); ‚abgefragt‘ wird aber auch der Status unterschiedlicher Werke der deutschen Literatur: Angefangen mit Goethes ›Wilhelm Meisters Lehrjahre‹ setzt sich die Liste listig ausgewählt fort mit den Liedern Friedrich Rückerts, Heines ›Wintermärchen‹, Kellers ›Leute von Seldwyla‹, Hofmannsthals ›Der Tor und der Tod‹, Morgensterns ›Galgenliedern‹ sowie der von Brecht gedichteten und von Weill komponierten ›Dreigroschenoper‹; beendet wird die acht Werke umfassende Liste mit Ingeborg Bachmanns ›Der gute Gott von Manhattan‹. Bewerten bzw. einschätzen sollen die Befragten die Werke immer nach denselben Kriterien; dazu zählen z. B. ästhetische Relevanz, lebensweltlicher Bezug, Repräsentativität für eine Epoche, intertextuelle Bezüge, weltliterarischer Ruhm etc.

Dieser Fragebogen ist das Ergebnis der theoretischen Explikationen wie auch der zusammenfassenden Darstellung von Wertungskriterien und aktuellen Lektürelisten. Er bietet ein breites Spektrum an (individuellen) Antwortmöglichkeiten und ist gleichzeitig so angelegt, dass mit einigen Beispielen ganz konkrete fachbezogene Einschätzungen abgefragt werden können. Fragen, die auf die Bedeutung ‚anderer‘ und ‚ganz anderer‘ Künste in einem Literaturstudium abzielen, bieten Informationen über das traditionelle oder modifizierte Kunst-Verständnis der Lehrenden an deutschsprachigen Hochschulen. Die Frage nach dem Status konkreter Werke innerhalb einer Lese-Empfehlung ‚erdet‘ die abstrakte Kanonfrage und fordert zu deutlichen Bekenntnissen heraus; die Zustimmung oder Ablehnung verrät einiges. Besonders das Hörspiel von Ingeborg Bachmann ist ein klug gewähltes Beispiel: die Lyrik-Dichterin gehört vielleicht zum Kanon, aber wie wird einer ihrer Texte eingeschätzt, der für ein ‚neueres Medium‘ geschrieben worden ist?

Von den 72 angeschriebenen Instituten haben sich 64 an der Befragung beteiligt (87 %); an 40 Instituten existiert eine Leseliste. Befragt wurde aber nicht ‚das Institut‘, befragt wurden die Lehrenden des Instituts, so dass sich die Auswertung auf 113 Fragebögen stützen konnte. Diese Auswertung wird von Stuck in der nun schon gewohnten klaren und sicher strukturierten Form vorgenommen. Sie trennt die Beschreibung der Antworten und die Interpretation der Ergebnisse. Überhaupt bleibt sie bei der Interpretation sehr vorsichtig und lässt die numerischen Offensichtlichkeiten für sich sprechen. Es gelingt ihr aber gleichwohl, diesen statistischen Teil lesbar zu halten und auch den mit Zahlen und Tabellen nicht vertrauten Leser zu einer intensiven Lektüre zu verlocken. Nicht auf alle Tabellen kann eingegangen werden, aber aus meiner Sicht erscheinen folgende Ergebnisse von besonderem Aussagewert:

- Die geringe Bereitschaft der Lehrenden, dem Film einen (wichtigen) Platz im Lektürekanon zuzuordnen (199); vor allem die Professoren üben dieser Kunst gegenüber (immer noch) Zurückhaltung (201).
- Die (relativ) geringe Bereitschaft der Professoren, Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur in diesem Zusammenhang zu akzeptieren (199).
- Die vorsichtig-reservierte Haltung gegenüber Kellers ›Seldwyla‹ als Weltliteratur (211). (An dieser Stelle – wie auch bei ›Der gute Gott von Manhattan‹ – zeigt sich, wie ergiebig das Kriterium ‚Weltliteratur‘ im Fragebogen ist. Er ist so etwas wie eine ‚Gegenprobe‘ bei Mathematik-Aufgaben.)
- Die Einschätzung der ›Galgenlieder‹ als weltliterarisch nicht bedeutsam (213). (Mit Bezug auf diese Lyriksammlung sind die Ausführungen von Interesse, mit denen die Verf. auf die anglo-amerikanische Rezeption dieser Lyrik hinweist; vgl. 219ff.)
- Es fällt insgesamt auf, dass es die Literatur der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch immer schwer hat, in einen Lektürekanon aufgenommen zu werden.

- Bei den Prognosen sind die Lehrenden vorsichtig und bewegen sich im ‚klassisch-kanonischen‘ Bereich: Kafka, Mann, Brecht. Nur Paul Celan findet als ‚Nachkriegsdichter‘ Erwähnung. Wenige andere Autoren, die erst nach 1945 angefangen haben zu schreiben, werden und dann auch wiederum nur von wenigen genannt, wenn es um Kanonizität im 21. Jahrhundert geht (Uwe Johnson 5 %; Ingeborg Bachmann und Max Frisch 2–3 %; Christa Wolf 1 %; vgl. Tabelle 234).

In einem sehr viel kürzeren und empirisch auch deutlich weniger aussagekräftigen Teil hat Stuck versucht, einen Prüfungskanon zu untersuchen. Ihren Ausführungen scheint die Vermutung oder der Verdacht zugrunde zu liegen, dass Lektüre-Empfehlungen einen unverbindlichen Charakter haben können und nichts darüber aussagen, welche Literaturkenntnisse im ‚Ernstfall‘ von den Studierenden bzw. Prüfungskandidaten erwartet werden. Dass sich Stuck für diesen Teil der Untersuchung nur auf Daten berufen konnte, die aus der zentralen Durchführung der Staatsexamina in Bayern stammen, ist Nachteil und Vorteil zugleich. Der Nachteil besteht in der begrenzten Datenlage und darin, dass kein Vergleich mit anderen Bundesländern möglich ist. Von Vorteil ist, dass dieser bayrische Prüfungskanon vielleicht ganz besonders konzentriert das mögliche Zentrum eines universitären Lektürekansons spiegelt; weil die Prüfung zentral organisiert wird, müssen Autoren und Werke gewählt werden, die als gekannt vorausgesetzt werden. Folgende Ergebnisse fallen auf:

- Die Differenz zwischen Franz Kafka und Paul Celan: beide werden zwar als kanonische Autoren, nicht aber als ‚prüfungsfähig‘ eingeschätzt (vgl. 245).
- Bei dem geprüften Kernkanon fällt die unumstrittene Vorrangstellung Goethes ins Auge. (Es handelt sich hierbei um Aufgaben, die sich explizit auf die Analyse eines oder mehrerer Werke eines Autors/einer Autorin konzentrieren.) Hier überrascht die lange Liste bekannter Autoren und Werke, die nur in einer einzigen Prüfungsaufgabe vorkommen (z. B. Büchners ›Woyzeck‹, Kleists ›Prinz Friedrich von Homburg‹ und ›Der zerbrochene Krug‹, Lessings ›Emilia Galotti‹, Schillers ›Don Carlos‹ und ›Wilhelm Tell‹). (Es wäre interessant zu überprüfen, ob dieses Ergebnis auch auf andere Bundesländer übertragbar ist; vgl. 251).
- Es überrascht vielleicht auch, dass im Kernkanon – bis auf Thomas Mann, Georg Kaiser und Christa Wolf – ausschließlich Autoren vorkommen, die vor dem 20. Jahrhundert geschrieben haben (vgl. 251).

Insgesamt ist Stucks Arbeit ein wichtiger Beitrag zur Kanonforschung, weil sie sich mit der entscheidenden Distributionsagentur für Literatur auseinandersetzt, an der die meisten Literatur-Vermittler ausgebildet werden: der Universität. Dieser Institution wird von der breiten medialen Aufmerksamkeit nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt. Dass man sich mit der Erstellung von Lektürelisten an den deutschen Hochschulen bisher nicht intensiver beschäftigt hat, hängt sicherlich auch mit der heftigen und erbittert geführten Kanon-Diskussion in den siebziger Jahren zusammen. Nicht still und heimlich, aber doch ohne laute Kontroversen sind an vielen germanistischen Instituten inzwischen wieder Leselisten eingeführt worden. Stuck zeigt, dass in der deutschsprachigen Universität eine Kanonreflexion stattfindet; sie zeigt auch die Geschlossenheit wie gleichzeitige Offenheit dieser Kanonisierungstendenzen: Kanon als kontinuierlicher Prozess, der Bewusstheit und Reflexion erfordert. Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang auch der Hinweis in den Schlussbemerkungen, dass ‚Lektürelisten‘ als „Textsorte mit Leerstellen“ Grundlage für eine Reflexion im Literaturstudium sein müssten, damit die späteren Lehrer Kriterien für das Auswählen und Beurteilen von Literatur gewinnen (263). Die Autorin selbst hält sich mit Bewertungen zurück; diese hat der Leser selbst zu leisten – (k)eine leichte Aufgabe nach Beendigung dieser Lektüre.