

You ain't seen nothing yet – stehen literarische Kanonkonzepte und mit ihnen etablierte Lesarten und didaktische Verfahrensweisen im Englischunterricht vor einer grundsätzlichen Revision?

Laurenz Volkmann^{1,*}

¹ Friedrich-Schiller-Universität Jena

* Kontakt: Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Institut für Anglistik/Amerikanistik, Englische Fachdidaktik,
Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena
l.volk@uni-jena.de

Zusammenfassung: Der Autor skizziert Entwicklungen in der Literaturdidaktik des Faches Englisch seit den 1970er-Jahren und verdeutlicht, dass es eine längere Tradition der offenen Kritik an etablierten Kanones, Textvorgaben, Interpretationsansätzen und Unterrichtsverfahren gibt. Einflussreiche didaktische Richtungen aus Bereichen der *race, class & gender studies* werden aufgeführt, ebenso wie Dynamiken der Veränderung in theoretischen Konzepten, denen relativ statische Praktiken des Unterrichts gegenüberstehen. Gegenwärtige Ansätze einer kritisch-reflexiven Fremdsprachendidaktik werden entsprechend in bisherige Diskurslinien eingeordnet. Der Beitrag endet mit Überlegungen zu weiteren Herausforderungen an die Literaturdidaktik des Englischunterrichts: Diese ergeben sich aus stärker auf soziales Engagement setzenden Diskussionen, welche eine Umwertung und Neuorientierung im Sinne der Identitätspolitik und des ökologischen Bewusstseins fordern.

Schlagwörter: Literaturdidaktik; Literarische Wertung; Kanon; Fremdsprachenunterricht; Kritische Didaktik; englische Literatur; Unterrichtsverfahren; cultural awareness; Englischunterricht



1 *You ain't seen nothing yet ...*

Im Rückgriff auf den Titel eines Rockhits aus den frühen 1970er-Jahren möchte ich in meinem Beitrag die Entwicklung der Diskussion um den literarischen Kanon im Englischunterricht seit etwa jenem Jahrzehnt nachverfolgen und vor allem gegenwärtige Entwicklungsszenarien skizzieren. In loser Anlehnung an die grammatikalisch wenig normkonformen Zeilen der heute eher unbekannteren kanadischen Hardrock-Gruppe *Bachmann Turner Overdrive* entwerfe ich dabei ein sicherlich teilweise subjektiv eingefärbtes „Narrativ“. Substantiiert sei es jedoch mit einer Fülle von Verweisen auf einschlägige Publikationen, welche ich in meiner Funktion des partizipierenden Zeitzeugen als besonders exemplarisch für bestimmte Positionen oder Entwicklungen aufrufe. Die dabei zum Beleg genannten Werke der Sekundärliteratur stellen sicherlich eine persönlich akzentuierte Auswahl dar, die hier allerdings nötig ist, um die bibliografische Auflistung am Ende nicht ins Unermessliche zu verlängern. Da der Umfang der Sekundärliteratur im Anhang überschaubar bleiben sollte, wurde auf die Auflistung der im Text genannten Autor*innen von Primärliteratur sowie der von „Großtheoretiker*innen“ verzichtet. Entsprechende Werke sind leicht etwa durch Google Scholar zu finden.

Das Narrativ, welches ich hier entwerfe, stellt sich wie folgt dar: Der gegenwärtige Diskussionsprozess der „kritischen Fremdsprachendidaktik“ (beispielhaft sei verwiesen auf so unterschiedliche einschlägige Publikationen wie Fereidooni & Simon, 2020; Gerlach, 2020; Römhild & Matz, 2021) lässt sich als eine Art offene Relaissituation beschreiben. Einerseits kulminieren vielsträngige Diskussionen bisheriger „alternativer“, emanzipatorischer und kritisch-reflexiver Positionen. Während sich diese bislang eher auf abstrakt-akademischen, reflexiv-konzeptuellen Ebenen bewegten, drängen Vertreter*innen der jüngeren Generation angesichts gegenwärtig virulent aufbrechender sozialer, ökonomischer und ökologischer Herausforderungen zu verändernder Aktion und sogar zu Aktivismus. Eine engagierte Haltung, so scheint erkennbar, müsse über den akademischen Diskurs und schulischen Unterricht hinausgehen. Andererseits lässt sich bei Betrachtung entsprechender Entwicklungen im englischsprachigen Raum erkennen, dass Anzeichen einer noch viel radikaleren, alle bisherigen Werte und Usancen im Bereich der Setzung akademischer Standards und Normen in Frage stellenden Umwertung am Horizont erscheinen – im Sinne des eskalierenden Mottos *you ain't seen nothing yet*. Entsprechend dieser hier skizzierten Entwicklungslinien soll also im folgenden Abschnitt auf die bis in die 2000er-Jahre hineinreichende Tradition der Kritik an gängigen Vorstellungen zum Kanon, hier speziell zum Literaturkanon des Englischunterrichts, eingegangen werden. Anschließend sei die gegenwärtige Situation der Fremdsprachendidaktik bezüglich der Kanondebatte aufgefächert. Im letzten Teil schließlich gilt es, wesentliche mögliche Entwicklungslinien auf Grundlage gegenwärtiger dekonstruktiv-kritischer Stellungen aufzuzeigen.

2 Grundsätzliche Kritik am Kanon und an tradierten Herangehensweisen bis in die 2000er-Jahre hinein

Um die Konturen und Stoßrichtungen der allgemeinen und daher meist eher akademisch-abstrakt formulierten Kritik an konventionellen Kanones und unterrichtlichen Usancen des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen, ist zunächst ein Blick zurück in die nachhaltig wirksamen und wohl etablierten Traditionen vonnöten. Bedeutsam ist dabei, wie vielfach beschrieben, die Entwicklung literaturwissenschaftlicher Traditionen aus dem Geist der hermeneutischen Philosophie am Ende des 19. Jahrhunderts. Als exemplarisch für prägende Entwicklungen kann die Bemerkung des einflussreichen britischen Dichters und Literaturkritikers Matthew Arnold (1822–1888) gelten, welcher sich von der Literatur eine Art Ersatzreligion für ein säkularisiertes Zeitalter erhoffte – als „substitute

for what religion can no longer do“ (zit. in Kaplan & Anderson, 2000, S. 333). Als Wegweiser, gar als Leuchtturm für ein moralisch, ästhetisch und ethisch erfülltes Leben erhielt anspruchsvolle Literatur dabei einen herausragenden, sogar privilegierten Status gegenüber anderen Formen der Kunst oder gar der Populärkultur. Verbunden mit dieser Aufwertung ist zugleich die Vorstellung, dass – in der Tradition der zunächst auf religiöse und juristische Texte ausgerichteten Interpretationskunst der Hermeneutik – es einer von objektivierbaren Kriterien geleiteten Analyse und Interpretation erfahrener Textexegeten bedarf. Im Unterricht entsprach dies der „charakterbildenden“ Auseinandersetzung mit „großen Werken“ berühmter, in der Regel männlicher Autoren, eingeführt und geleitet von der Lehrperson, welche ihre interpretatorischen Fähigkeiten einem philologischen Studium verdankte (zu diesen frühen Prägungsstrukturen vgl. Volkmann, 2016).

Für den Kontext des deutschsprachigen Raums ist dabei bemerkenswert, dass auch die Abkehr von textfokussierten (immanenten) Paradigmen der Interpretation, wie sie nach 1945 besonders gepflegt wurden, die beschriebenen beiden Grundprinzipien nicht in Frage stellten. Dazu zählte die Auffassung, dass die so genannte „Höhenkammliteratur“ ein gegenüber anderen Medienphänomenen oder literarischen Formen gesteigertes, besonders komplexes Angebot der Erkenntnisfindung und Sinnstiftung formiere. Sowohl Hans-Georg Gadamer als auch Wolfgang Iser, die wohl prominentesten Vertreter der interpretatorischen Wende hin zur Rezeptionsästhetik und damit zur Aufwertung individuellen Leseverstehens, favorisierten die semiotische Dichte und vielschichtige „Appellstruktur“ von anspruchsvollen Werken, die als *Literature with a capital L* in Analogie zu *Culture with a capital C* zu bezeichnen wären. Diese, so beispielsweise Gadamer (1965, S. 365), zeichneten sich aus durch ihren „gesteigerte[n] Fall hermeneutischer Schwierigkeit, d.h. von Fremdheit und Überwindung derselben“. Derartige Positionen verbanden sich mit der Bevorzugung bedeutsamer und anspruchsvoller Literatur, wie sie die ideologiekritischen Vertreter der Frankfurter Schule – für intellektuelle Kreise einflussreich – in ihrer Generalablehnung der auf Kommerz und Massenkonsum setzenden kapitalistischen „Kulturindustrie“ formulierten (Marcuse, Horkheimer, Adorno, Habermas).

Der Einfluss dieser Positionen auf maßgeblich wirksame Literaturdidaktiker*innen des Englischunterrichts seit den 1970er-Jahren ist nicht zu unterschätzen. Es sei hier beispielhaft darauf hingewiesen, dass Lothar Bredella (vgl. etwa exemplarisch die Publikationen aus den Jahren 1996 und 2010) grundsätzlich an der Wertigkeit von „hoher Literatur“ im Sinne Gadamers festhielt. Für das Verstehen des kulturell Anderen, also für das Fremdverstehen, böte die anspruchsvolle Literatur besonders wertvolle und herausfordernde Zugänge. Quasi simultan legte der Amerikanist Peter Freese in den 1970er-Jahren einen einflussreichen Fragenkatalog für die an philologischen Kriterien orientierte Analyse literarischer Werke im gymnasialen Oberstufenunterricht vor (wieder abgedruckt in Freese, 1999). Dessen Kategorien und dessen Terminologie erscheinen – mit leichten Neuerungen und aufgefrischter Terminologie – nach wie vor bei der literarischen Analyse anwendbar. Deutliche Bezüge zu der inzwischen bei der Leistungsmessung beispielsweise im Abitur etablierten Verwendung von „Operatoren“ im Sinne einer kognitiv an Komplexität ansteigenden Skalierung sind klar gegeben.

Die Wertschätzung anspruchsvoller, wie auch immer tradierter Literatur verbindet sich sehr langanhaltend mit der Bevorzugung analytisch-interpretativer Verfahren der Textbegegnung. Wenn im Folgenden diese Verbindung – der Darstellung halber – in ihrer Hinterfragung hintereinander skizziert wird, so ist dabei stets zu bedenken, dass Kritik an tradierten Kanonvorstellungen in der Regel mit der Forderung nach anderen, produktiven, leser- und kontextbezogenen Lesarten und Herangehensweisen einhergeht.

Der bereits erwähnte Amerikanist Peter Freese hat früh darauf gedrängt, den an Schulen etablierten literarischen Kanon zu hinterfragen und zu verändern. Er griff dabei auf Diskussionen zurück, die sich in den USA in der ersten Welle der *culture wars* seit den

1968-Unruhen entfaltet. Freese (1996) warnte einerseits vor der aggressiven Radikalität US-amerikanischer Debatten um *race*, *class* & *gender*, erkannte aber andererseits die Notwendigkeit einer Neuorientierung der Anglistik/Amerikanistik und ihrer Didaktik im deutschsprachigen Raum. Auch Freese warf die Frage nach den Gründen für das anhaltende unterrichtliche Festhalten an einer sehr überschaubaren Anzahl von literarischen Werken auf. Über diese „Trägheit“ des schulischen Kanons wurde vielfach spekuliert (vgl. die Auswertung von Umfragen bei Schreyer, 1978, Peters & Unterweg, 2005, und Kirchhoff, 2019 — die hier nur beispielhaft genannt seien). Wie in den USA wurde der anhaltende Einfluss der *Dead White Male Poets* (bisweilen mit spitzer Zunge ergänzt durch den Spruch *Plus Emily Dickinson as the Token Woman*) oder WASP-Autoren beklagt (WASP steht für *White Anglo-Saxon Protestant*). In Deutschland wurde der etablierte Kanon dann als *Catcher of the Flies* als Verballhornung der besonders beliebten Titel *The Catcher in the Rye* (Salinger) und *Lord of the Flies* (Golding) bezeichnet. Der Einfluss der Trägheit von Lehrplänen in manchen Bundesländern wurde als eine Ursache für die allseits konstatierte Stasis genannt, da obligatorische Texte lange Jahre vorgegeben wurden (etwa über viele Jahre in Baden-Württemberg Shakespeares Tragödie *Macbeth*). Auch die Beliebtheit von Stundenblättern, Lehrerhandreichungen und Lektürehilfen der einschlägigen Schulbuchverlage mag hier eine Rolle gespielt haben (bzw. wohl immer noch spielen, wenn man die Verkaufszahlen einzelner Lehrerhandreichungen zu tradierten Texten bei Amazon betrachtet).

Die „Musealisierung“ bestimmter Texte wurde (siehe oben) vielfach empirisch nachgewiesen und sei im Bereich der Romanlektüre hier einmal exemplarisch illustriert (vgl. auch Nünning, 1993). Engelbert Thaler hat in seiner sehr praxisnah formulierten Einführung zur englischen Literaturdidaktik im Jahr 2008 (vgl. S. 100, 102) eine Tabelle abgedruckt, die auf der linken Seite in kondensierter Form die an deutschen Gymnasien am häufigsten unterrichteten englischsprachigen Romane auflistet. Das Ergebnis diverser, allerdings nur bedingt repräsentativer Umfragen sähe in etwa wohl so aus. Diesen Top 10 stellte Thaler eine Art „Gegenkanon“ an die Seite, der hier zum einen dem Geschmack des erfahrenen Didaktikers entspricht. Zum anderen spiegelt er die erstarkte Forderung nach größerer Bandbreite im Bereich der Berücksichtigung von Gender, Ethnizität und englischsprachigen Regionen jenseits der „Kernzielkulturen“ UK und USA. Bei jugendlichen Rezipient*innen populäre Romangattungen der Kriminalliteratur, der Young Adult Fiction, der Dystopie usw. finden ebenso Beachtung wie das multimodale Genre. Schließlich ist deutlich das erhoffte Wirkprinzip der Fiktion als „Fenster zur fremden Kultur“ zu erkennen. Gleichfalls lassen sich literarisch-ästhetische Qualitätsmerkmale bei der Auswahl bemerken. Diese Liste steht in Übereinkunft mit Ausführungen zu Auswahlkriterien für die englische Schullektüre, ohne die keine Einführung in die Literaturdidaktik mehr auskommt (vgl. die Tabelle auf der folgenden Seite).

Tabelle 1: Mögliche Veränderung des Lektürekansons der Oberstufe, nach Thaler (2008, S. 100, 102)¹

Rank	Top Ten Novels	Alternative Top Ten
01	William Golding: <i>Lord of the Flies</i>	Julian Barnes: <i>England, England</i>
02	Aldous Huxley: <i>Brave New World</i>	Philip Roth: <i>The Human Stain</i>
03	George Orwell: <i>Animal Farm</i>	Zadie Smith: <i>White Teeth</i>
04	J.D. Salinger: <i>The Catcher in the Rye</i>	Margaret Atwood: <i>The Handmaid's Tale</i>
05	George Orwell: <i>1984</i>	Agatha Christie: <i>And Then There Were None</i>
06	Bernard MacLaverty: <i>Cal</i>	Louis Sachar: <i>Holes</i>
07	Scott Fitzgerald: <i>The Great Gatsby</i>	Mark Haddon: <i>The Curious Incident of the Dog in the Night-Time</i>
08	Ray Bradbury: <i>Fahrenheit 451</i>	Jonathan Safran Foer: <i>Everything Is Illuminated</i>
09	John Steinbeck: <i>The Pearl</i>	Chinua Achebe: <i>Things Fall Apart</i>
10	Alan Sillitoe: <i>The Loneliness of the Long Distance Runner</i> & Harper Lee: <i>To Kill a Mockingbird</i>	Lois Lowry: <i>The Giver</i>

3 Neuere und neueste Richtungen der Kanondiskussion und der Herangehensweisen an literarische Werke

Thalers „Wunschliste“ stellt gewissermaßen die Essenz einer langen akademischen Diskussion seit den 1970er-Jahren dar. Den theoretisch-konzeptuellen Hintergrund liefern dabei: rezeptionstheoretische Ansätze mit ihrer Aufwertung der individuellen Leser*innenleistung; dekonstruktivistische und ideologiekritische Ansätze verschiedenster Couleur (einflussreichster Denker war zweifellos Foucault); die große Bandbreite der *race, class & gender studies*; verschiedene neuere Theorierichtungen, von den der *popular culture* gegenüber aufgeschlossenen Richtungen der Cultural Studies und Media Studies (bspw. bei Hall, Fiske) bis zu den postkolonialen Studien (vgl. bspw. Spivak, Said). Vor allem die Diskussionen der Gender Studies haben in didaktischen Kreisen schon früh zur Forderung nach deutlicher Mehrbeachtung der Texte weiblicher Autorinnen geführt,

¹ Zu *Thing Fall Apart* merkt allerdings Adair (vgl. S. 128–129 in diesem Heft) kritisch an, dass dieser Roman in den 1980er-Jahren oftmals als einziger afrikanischer Text in den universitären Kanon aufgenommen wurde, wodurch er dann sowohl zum Repräsentanten der Literatur Afrikas/Nigerias wurde als auch als Beweis für die Diversität des Kanons diente. Damit sei, so Adair im Rückgriff auf Harry Garuba, ein Ausblenden der Kritik des Romans an der prä-kolonialen afrikanischen Gesellschaft zugunsten seiner Kritik am Kolonialismus einhergegangen.

aber auch zur Beachtung von Fragestellungen und Themen des Feminismus, der Gender Studies und der Maskulinitätsstudien. Auffallend ist hier die hohe Anzahl an konkreten Empfehlungen für den Englischunterricht (in Auswahl: Blell, 2000; Decke-Cornill & Gdaniec, 1992; Gymnich, 1997; Hermes, 1993; Kugler-Euerle, 1998; Surkamp & Surkamp, 1998; Würzbach, 1996). Sich wandelnde Vorstellungen von Gender führten zu veränderten Perspektiven auf die Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit in literarischen Texten sowie zu dem Thema der Präsentation heteronormativer Dispositive und der Hinterfragung der „heteronormativen Matrix“ (Butler) im Text oder durch die Leser*innen (vgl. bspw. Decke-Cornill & Volkmann, 2007; Lütge & Merse, 2020). Beeinflusst von *ethnic minority studies* und postkolonialen Ansätzen (vor allem mit Bezug auf Edward Saids Überlegungen zu Strategien und Praktiken des *othering*) gerieten Autor*innen und Texte zu Thematiken ethnischer Minoritäten in Großbritannien, den USA sowie Australien in den Fokus verschiedener Publikationen (vor allem immer wieder bei Bredella 1996, 2004, 2010; Eisenmann, 2015; Eisenmann et al., 2010; Freese 1996, 2005). Dem schloss sich seit den frühen 2000ern die eingehendere Beachtung weiterer postkolonialer Literaturen (vgl. auch den Beitrag von Adair, S. 120–133 in diesem Heft) mit der entsprechenden Forderung nach einer „Dekolonialisierung der Gedanken“ an (*decolonizing the mind*, so das bekannte Schlagwort des kenianischen Autors Ngũgĩ wa Thiong'o; vgl. Antor, 2000).

Während bisher als Veränderungsfaktoren bei der Kanondiskussion und dem sich wandelnden Blick auf literarische Werke vor allem der Einfluss kritischer Literatur- und Kulturtheorien aufgeführt wurde (vgl. Freese, 1996), gilt es zugleich, das mit ihnen einhergehende veränderte Literatur- und Kulturverständnis sowie sich verändernde gesellschaftliche Realitäten zu berücksichtigen. Dabei ist zu beachten: Zu den oben beschriebenen Veränderungen gehören sich stark wandelnde Vorstellungen eines festen bürgerlichen Kanons. Der „westliche Kanon“ wurde vielfach als elitäres, bürgerliche und etablierte Machtstrukturen festigendes Ideologem angegriffen, dekonstruiert und durch fluide, von unterschiedlichen Interessensgruppen bisweilen in Konkurrenz miteinander formulierte Neuformationen ersetzt.

Zu einem veränderten Kanonkonzept gehörte zunehmend ein verändertes Literatur- und Textverständnis. Der Slogan vom „erweiterten Literaturbegriff“ griff um sich; er wurde gar als „erweiterter Textbegriff“ verstanden und inkludierte zunehmend früher als sublitterarisch abgekanzelte Gattungen und Kurztexte. Diese wurden bei Hellwig (2000) als „einfache Formen“ bezeichnet und noch als „niedrigschwelliges“ Angebot zur Förderung ästhetisch-literarischer Kompetenzen begriffen: Reime, Wortbilder, Bildergeschichten, konkrete Poesie, Märchen, Kurzdramen usw. (vgl. etwa exemplarisch Blell, 2000). Diese Textsorten werden in neueren literaturdidaktischen Empfehlungen durch multimodale Textformen ergänzt bzw. erhalten neue Bezeichnungen, wenn extrem kurze fiktionale Erzählungen als *flash fiction* empfohlen werden. Auch früher eher der „Unterhaltungsliteratur“ zugeordnete Fiktionen finden eine gewisse Aufwertung unter Rezeptionsästhetischen Gesichtspunkten – verschiebt sich hier doch die Fragestellung von einer Textzentrierung („Was machen die Texte mit den Leser*innen?“) zu einer verstärkten Rezipient*innenzentrierung („Was macht der*die (individuelle) Leser*in mit den Sinnangeboten eines Textes, auch im Vergleich mit denen anderer Texte und Textsorten?“; vgl. Delanoy, 2002; Volkmann, 2000a). Auch erlangen sprachlich und narrativ vereinfachte, adaptierte „Klassiker“ (etwa von Shakespeares Dramen oder Dickens' Romanen) als *graded readers* eine gewisse Anerkennung, wengleich sie aufgrund ihrer fehlenden sprachlichen „Authentizität“ umstritten bleiben (Hermes, 2009). Vor allem aber finden spätestens seit der Jahrtausendwende zunehmend multimodale und multimediale „Texte“ Beachtung, von Fabeln über Märchen bis zu Popsongs, Filmen und TV-Serien sowie allgemein zu visuellen bzw. multimodalen „Texten“ (vgl. bspw. Rymarczyk, 2007). Bezeichnend für diese Entwicklung mag der sehr defensive, geradezu apologetische Ton

mancher Ausführungen früher Arbeiten zu popkulturellen Artefakten im Fremdsprachenunterricht sein (vgl. Donnerstag, 1989; Thaler, 1999). Dies ist inzwischen sehr offensiv vorgetragenen Empfehlungen zu popkulturellen Texten gewichen, gerade unter besonderer Beachtung der jugendlichen Zielgruppe des schulischen Englischunterrichts und mit Berücksichtigung von deren medialen Konsumgewohnheiten.

Auch die reine Fokussierung und entsprechend analytisch-interpretatorische Konzentration auf eine längere „Ganzlektüre“ ist spätestens seit den frühen 2000ern einem neuen Paradigma gewichen: der stärkeren Beachtung von Textkompositionen und Textzusammenstellungen (so genannten „didaktischen Texten“). Hervortreten soll dabei zum einen das literarisch-mediale Zusammenspiel einzelner Texte mit anderen (auch nicht-literarischen) Texten und Medien (Decke-Cornill, 1994; Hallet, 2002). Das Augenmerk wird dabei auf Einsichten in die jeweiligen Konstruktionsarten und -funktionen verschiedener Text- oder Mediengenres gerichtet („Genrekompetenz“; vgl. etwa Hallet, 2011) wie auch darauf, wie sich durch das Interplay verschiedener Texte ein vielschichtiges und facettenreiches Bild bestimmter Themenkomplexe entfalten kann („Multiperspektivität“ und Perspektivenwechsel bzw. -koordination als Prinzip interkulturellen Lernens, wie bei Bredella, 2010, hervorgehoben). Beeinflusst von neuen Konzepten der Multiliteralität geraten zum anderen verstärkt multimodale Texte in den Fokus. Derartige, prominent von der New London Group (2000) herausgearbeitete Konzepte verstehen sich einerseits als Respons auf das digital-visuelle Zeitalter und sich verändernde Kommunikationsmodi, andererseits als integrative Geste in Richtung der Aufwertung nicht-schriftlicher, nicht-traditioneller, nicht-westlicher Formen der Kommunikation und Bedeutungsschaffung.

Als paradigmatische, oftmals empfohlene Unterrichtstexte seien hier Romane wie Mark Haddons *The Curious Incident of the Dog in the Night-time*, Sherman Alexies *The Absolutely True Diary of a Part-time Indian* oder Saci Lloyds *The Carbon Diaries* genannt. Denn sie integrieren auf der textuellen Ebene kleinere Textsorten – von Tagebucheinträgen über Gedankenskizzen bis zu visuellen Elementen wie Cartoons – bei der Behandlung von jugendnahen, zugleich bedeutsamen Themen der Gegenwart und Zukunft wie Diskriminierung, sinnsuchendes Erwachsenwerden in medialen Welten oder gegenwärtige globale Herausforderungen wie die Klimakrise. Zugleich verarbeiten sie spielerisch bei Jugendlichen beliebte Genres des *coming of age*, des Detektivromans, der Reise als Sinnsuche oder der Dystopie und lassen vielerlei intertextuelle Bezüge auf andere Medienformate wie Filme und TV-Serien aufscheinen.

Die hier aufgeführten multimodalen und multimedialen Romane sind damit auch beispielhaft dafür, dass sich die Young Adult Fiction quasi als neues unterrichtliches Lieblings- und Leitgenre herausgeschält hat (vgl. etwa Bland, 2018; Hess, 2009; Matz & Stieger, 2015). Dabei handelt es sich hier bei den empfohlenen bzw. anvisierten Lernkompetenzen, Lernzielen und Aktivitäten weniger um den bei Bredella und anderen noch stark im Vordergrund stehenden Fokus auf das Verstehen einer anderen Kultur, gar einer englischsprachigen Zielkultur (vgl. Volkmann, 2000b). Vielmehr geht es um die individuelle Auseinandersetzung mit Alterität, die Entwicklung von Empathie und die Behandlung globaler Themen im Sinne transkultureller Zugänge, wie sie für die Fremdsprachendidaktik einflussreich der Jenaer Philosoph Wolfgang Welsch konturiert hat, als zunehmende Verschränkung heterogener Elemente globaler wie individueller Lebenswelten (vgl. bspw. Lütge, 2015; Schulze-Engler & Helff, 2009). Verstärkte Beachtung findet dabei die planetare Bedrohung durch den Klimawandel, dessen Auswirkungen auf Individuen besonders prägnant und nachvollziehbar in der Literatur erfassbar erscheinen. Hier werden verstärkt Forderungen nach einer ökologischen Literalität gestellt (vgl. bspw. Deetjen & Ludwig, 2021).

Die Bedeutung affektiver, subjektiver Sinnstiftungsprozesse beim Umgang mit Literatur wurde, wie erwähnt, durch die Rezeptionsästhetik und Medientheorien herausgearbeitet. In der Fremdsprachendidaktik hat sie sich besonders in der Forderung nach

produktiven, lerner*innenorientierten und auch kreativen Herangehensweisen und Aktivitäten niedergeschlagen, wie sie etwa von Daniela Caspari (1994) eingehend beschrieben wurden. Literatur erhielt damit eine neue Funktion, als Anlass zur Kommunikation, Auslöser von Reflexionsprozessen und speziell zur Förderung von Identifikation, Empathie und damit auch affektivem „Fremdverstehen“. Kognitive und affektive Herangehensweisen werden dabei, vielleicht etwas verkürzt, gerne als sich gegenseitig beeinflussende und verstärkende, „ganzheitliche“ Herangehensweisen an Texte verstanden (Brusch & Caspari, 1998; Nünning & Surkamp, 2006). Durch die Benennung und Neudefinitionen dieser vielfältigen unterrichtlichen Funktionen von Literatur wurde zugleich versucht, einem in den letzten Jahren stark funktional ausgeprägten Verständnis des Fremdsprachenunterrichts einerseits ein ästhetisch-literarisches Gegengewicht zu liefern. Andererseits entwickelten sich auch argumentative Linien für den Einsatz von Literatur im Kontext der Forderung nach interkultureller kommunikativer Kompetenz. Beide Argumentationslinien sind durchaus als Reaktion auf funktionale, an Standards und Kompetenzrastern orientierte bildungspolitische Vorgaben orientiert, wie sie sich maßgeblich im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Council of Europe, 2001) und auch in seinem *Companion* (Council of Europe, 2020) niederschlagen.

4 Neue gesamtgesellschaftliche Diskurse – neue Herausforderungen für den (literarischen) Englischunterricht

Fassen wir den bisherigen Kurzüberblick zu zentralen Entwicklungen in der englischen Literaturdidaktik zusammen und spitzen ihn angesichts gegenwärtiger Entwicklungen zugleich zu: Die seit mindestens einer Generation anschwellende Forderung nach einer Veränderung des Kanons, der Lesarten und schulischen Herangehensweisen hat sich in breitem Maße im akademischen Diskurs niedergeschlagen; zugleich deuten einzelne Umfragen auf eine gewisse Trägheit tradierten Brauchtums in der Praxis hin (vgl. Freese, 2005; Kirchhoff, 2019).

Praktiken wie theoretisch-konzeptuelle Ausarbeitungen zur Literaturdidaktik stehen allerdings gegenwärtig vor gesamtgesellschaftlich virulent hervortretenden Herausforderungen, die in der öffentlichen wie akademischen Debatte starke politische bzw. ideologische Einfärbungen erhalten. Es deutet sich damit eine mögliche radikale Neuorientierung der bisher eher abstrakten Debatten des kultur-, literatur- und mediendidaktischen Fremdsprachendiskurses an. Seit etwa Mitte der Zehner-Jahre des neuen Jahrtausends formiert sich eine mit stark moralisch-ethischem Anspruch getragene, auf Haltung und Sensibilität drängende Diskursrichtung, die mit Begriffen wie *identity politics* oder *political correctness* nur unzureichend umrissen ist. Es handelt sich um eine global unterschiedlich synergetisch und „intersektional“ wirkende Diskurswucht entlang der Linien von Gender, Ethnizität und ökologischem Bewusstsein – gedrängt wird auf ein veränderndes, durchaus auch aktivistisches Verständnis von Bildung, Unterricht und (Fremdsprachen-)Didaktik. Durch soziale Medien und digitale Kommunikationsformate angetrieben wie verstärkt (vgl. beispielhaft die Hashtags #MeToo, #blacklivesmatter, #fridaysforfuture) stehen Forderungen nach prinzipiellen Neuausrichtungen auch im Fremdsprachenunterricht im Raum. Diese möglichen Neuausrichtungen können im Folgenden unter Berücksichtigung sich deutlich abzeichnender Konturen skizziert und zur Diskussion gestellt werden. Bei der Darlegung möchte ich bewusst illustrative Beispiele vermeiden, da diese oftmals nur von kurzer Aufmerksamkeitsdauer sind (für einen kurzen ersten Eindruck verweise ich auf die Titelgeschichte des Wochenmagazins *Der Spiegel* vom 10. Juli 2021: „Aufstand gegen den alten weißen Mann. Gendersprache, Quoten und Tabus, Identitätspolitik: Fortschritt oder neue Ungerechtigkeit?“).

- (1) Bereits jetzt wird klar deutlich: Einsichten in die Problematik von bestimmten Lese- und Sprachgewohnheiten müssen auch im Fremdsprachenunterricht zu einer notwendigen Sensibilisierung für Sprachverwendung führen. Es geht dabei um gendersensible Ausdrücke auch in der Fremdsprache sowie um das Vermeiden herabwürdigender Ausdrücke für Menschen bestimmter Nationen, Ethnizitäten oder Minderheiten. Es stellt sich hier insbesondere die Frage, wie mit derartigen Begriffen in historischen Texten umgegangen wird.
- (2) Dem schließt sich – oftmals als *cancel culture* kritisiert – die zunehmende Ablehnung bestimmter kanonisierter Autor*innen und bestimmter Lesarten an. Verbunden wird dies von Lernenden mit der Forderung nach *content warnings* oder *trigger warnings* bei Texten oder Textpassagen, die potenziell zu Irritationen oder Unwohlsein führen könnten. Derartige Vorstellungen vom Unterricht als *safe space* werden in Zukunft auch Praktiken des „behutsamen“ und „einfühlsamen“ Umgangs mit Texten beeinflussen.
- (3) Zunehmend steht die Frage im Raum, nach welchen (aus bisherigen Privilegien erwachsenen) Maßstäben, vom wem und auf welche Art und mit welcher Intention jeweils „Texte“ Verwendung finden. Wer darf mit wem und über welche Texte kommunizieren? Zuspitzen lässt sich diese Fragestellung auf das Thema des *entitlement* bzw. der *appropriation* – also Fragestellungen der kulturellen Anverwandlung bzw. Aneignung. Dies betrifft nicht allein die Frage nach der Textauswahl, sondern auch nach Verständniskategorien und Aktivitäten mit Texten. Sie wird sicherlich entsprechend Fragestellungen nach der kulturellen Problematik identifikatorischer oder kreativer Aktivitäten mit Texten „anderer“ ethnischer, sozialer usw. Gruppen aufwerfen.
- (4) Forderungen werden lauter nach einer grundsätzlichen Hinterfragung der tradierten Ausrichtung auf euro- und anglozentrische Kanones, also von bisher als vorbildlich, verbindlich und grundlegend angesehenen Schriften oder Kunstwerken. Dies entspricht dem verstärkten Ruf nach radikaler Umänderung der berücksichtigten Kunstformen und Kunstschaffenden im Sinne der verstärkten Berücksichtigung von Minderheiten, der Rassismus- und Kolonialismuskritik, neuer Gender-Theorien, der *critical whiteness theories* und auch nicht-westlicher Welterklärungs- und Kommunikationsformen.
- (5) Damit verbindet sich ein grundsätzliches Infragestellen westlicher, linearer, logozentrischer und primär auf Schriftlichkeit ausgerichteter Medien, Kommunikationsformen und der mit ihnen verbundenen Kompetenzen. In Erweiterung von Konzepten der Multiliteralität (Eisenmann & Meyer, 2018) und im Sinne inklusiver Pädagogik werden Forderungen nach geringerer Berücksichtigung konventioneller schriftlicher Schreibstile und formaler Stilvorgaben lauter; visuelle, musikalische, körperliche, multimodale und multimediale Formen der Kommunikation erhalten hingegen Zuspruch.

Kehren wir zurück zum Motto dieses Beitrags – *you ain't seen nothing yet*. Es konnte, so hoffe ich, verdeutlicht werden, dass die fremdsprachendidaktische Diskussion seit über einer Generation den sich in der gegenwärtigen Debatte bündelnden kritischen Positionen gegenüber tradierten Maßstäben bei Textauswahl, Interpretationsansätzen und unterrichtlichen Aktivitäten vielstimmig das Wort geredet hat. Sie ist dabei aus heutiger Sicht tendenziell noch wenig auf Möglichkeiten oder gar Notwendigkeiten sich aus der unterrichtlichen Tätigkeit ergebender Aktivitäten bzw. des Aktiv-Werdens jenseits des Klassenzimmers eingegangen. Dies wird in gegenwärtigen Kompetenzentwürfen aus den Bereichen der Gender Studies (Lütge & Merse, 2020), des rassismuskritischen Fremdsprachenunterrichts (Römhild & Matz, 2021) und der ökologischen Literalität (Deetjen & Ludwig, 2021) verstärkt eingefordert. Die sich daraus ergebenden Fragestellungen, Diskursrichtungen und Problematiken konnten nur kurz im letzten Teil dieses

Beitrags skizziert werden. Die Herausforderungen an den Fremdsprachenunterricht, zumal bei der Behandlung literarischer Texte, werden dadurch sicherlich nicht geringer.

Literatur und Internetquellen

- Adair, G. (2023). Postkoloniale Literatur, Kanondebatten und deren Relevanz für das Anglistik-Studium und den Englischunterricht in Deutschland. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 120–133. <https://doi.org/10.11576/pflb-6285>
- Antor, H. (2000). Postcolonial Pedagogy, or Why and How to Teach the New English Literatures. In B. Reitz & S. Rieuwerts (Hrsg.), *Proceedings. Anglistentag 1999 Mainz* (S. 245–262). WVT.
- Bland, J. (Hrsg.). (2018). *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8 – 18 Year Olds*. Bloomsbury Academic.
- Blell, G. (2000). Rotkäppchen in verfremdeten Versionen und fremden Zungen. *Fremdsprachenunterricht*, 44/53 (2), 87–93.
- Bredella, L. (1996). How Can Literary Texts Matter? In R. Ahrens & L. Volkmann (Hrsg.), *Why Literature Matters: Theories and Functions of Literature* (S. 101–115). Winter.
- Bredella, L. (2004). Literary Texts and Intercultural Understanding. In M. Byram (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (S. 382–387). Routledge.
- Bredella, L. (2010). *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literarische Studien*. Narr.
- Brusch, W. & Caspari, D. (1998). Verfahren der Textbegegnung: Literarische und andere Texte. In J.P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (S. 168–177). Cornelsen.
- Caspari, D. (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Peter Lang.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. <https://rm.coe.int/common-europeanframework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Decke-Cornill, H. (1994). Intertextualität als literaturdidaktische Dimension. Zur Frage der Textzusammenstellung bei literarischen Lektüriereihen. *Die Neueren Sprachen*, 93 (3), 272–287.
- Decke-Cornill, H. & Gdaniec, C.M. (1992). *Sprache – Literatur – Geschlecht: Theoretische Voraussetzungen für Gender Studies im fortgeschrittenen Englischunterricht*. Centaurus.
- Decke-Cornill, H. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2007). *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Narr.
- Deetjen, C. & Ludwig, C. (2021). Introduction – Developing Students’ Critical Environmental Literacies in the ELT Classroom. *anglistik & englischunterricht*, 94, 9–24.
- Delanoy, W. (2002). *Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog*. Narr.
- Der Spiegel*, (28), vom 10.07.2021, u.a. mit der Titelstory: „Aufstand gegen den alten weißen Mann. Gendersprache, Quoten und Tabus, Identitätspolitik: Fortschritt oder neue Ungerechtigkeit?“ Spiegel-Verlag Rudolf Augstein GmbH & Co. KG
- Donnerstag, J. (1989). *Rezeptionstheorie und Literaturdidaktik. Literarische Lesestrategien und rock lyrics im Englischunterricht*. Die Blaue Eule.

- Eisenmann, M. (2015). Crossovers: Postcolonial Literature and Transcultural Learning. In W. Delanoy; M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (S. 217–236). Lang.
- Eisenmann, M., Grimm, N. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2010). *Teaching the New English Cultures and Literatures*. Winter. <https://doi.org/10.1515/9783484431225.164>
- Eisenmann, M. & Meyer, M. (2018). Introduction: Multimodality and Multiliteracies. *Anglistik*, 29 (1), 5–23.
- Fereidooni, K. & Simon, N. (Hrsg.). (2020). *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7>
- Freese, P. (1996). Universality vs. Ethocentricity, or; the Literary Canon in a Multicultural Society. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 44 (2), 155–170.
- Freese, P. (1999). Zur Methodik der Analyse von Short Stories im Englischunterricht der Sekundarstufe II. In P. Freese (Hrsg.), *Die amerikanische Kurzgeschichte. The American Short Story. Gesammelte Aufsätze. Collected Essays* (S. 89–123). Langenscheidt-Longman.
- Freese, P. (2005). American Studies and EFL-Teaching in Germany: A Troubled Relationship. *Amerikastudien / American Studies*, 50 (1–2), 183–229.
- Gadamer, H.-G. (1965/1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer Philosophischen Hermeneutik* (2. Aufl.). Mohr.
- Gerlach, D. (Hrsg.). (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Narr Francke Attempto.
- Gymnich, M. (1997). Teaching Women's Novels. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 31 (27), 20–24.
- Hallet, W. (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. WVT.
- Hallet, W. (2011). Generisches Lernen. Muster und Strukturen der sprachlichen Interaktion erkennen und anwenden. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 45 (114), 2–7.
- Hellwig, K. (2000). *Anfänge englischen Literaturunterrichts. Entwicklung, Grundlagen, Praxis. Primarstufe – Jahrgangsstufe 11*. Peter Lang.
- Hermes, L. (1993). Modern Women Writers: Versuch einer Einführung. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, (48), 217–227.
- Hermes, L. (2009). „Reading can be fun if ...“: Lektüren in der Sekundarstufe I. In J. Hollm (Hrsg.), *Literaturdidaktik und Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I* (S. 7–22). WVT.
- Hess, M. (2009). *Teenage Fiction in the Active English Classroom*. Klett.
- Kaplan, C. & Anderson W.D. (Hrsg.). (2000). *Criticism: Major Statements*. Bedford-St. Martin's.
- Kirchhoff, P. (2019). Kanondiskussion und Textauswahl. In C. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 219–230). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110410709-010>
- Kugler-Euerle, G. (1998). *Geschlechterspezifisch im Englischunterricht. Studien zur Literaturdidaktik und Rezeption literarischer Texte am Beispiel Doris Lessings*. WVT.
- Lütge, C. (Hrsg.). (2015). *Global Education: Perspectives for English Language Teaching*. LIT.
- Lütge, C. & Merse, T. (2020). Approaching Diversity in Education: Pedagogic and Queer Perspectives. In C. Lütge, C. Lütge & M. Faltermeier (Hrsg.), *The Praxis of Diversity* (S. 175–198). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26078-1_7
- Matz, F. & Stieger, A. (2015). Teaching Young Adult Fiction. In W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz, (Hrsg.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (S. 121–140). Lang.

- New London Group, The. (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In B. Cope, & M. Kalantzis (Hrsg.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (S. 9–37). Routledge.
- Nünning, A. (1993). Neue Perspektiven im englischen Roman der Gegenwart. Neuorientierung durch einen ‚offenen‘ Lektürekanon für die Oberstufe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 27 (12), 40–45.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2006). *Englische Literatur unterrichten: Grundlagen und Methoden*. Klett Kallmeyer.
- Peters, C.M. & Unterweg, F.-K. (2005). Nichts Neues zu vermelden? Eine Umfrage zum Einsatz von Literatur im Englischunterricht der Sekundarstufe II. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 58 (3), 19–25.
- Römhild, R. & Matz, F. (2021). This is not a moment, it’s a movement: Kritische Diskursfähigkeit am Thema Black Lives Matter fördern. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 55 (173), 2–7.
- Rymarczyk, J. (2007). Zum Wechselspiel von Text und Bildender Kunst in einer intermedialen Literatur- und Kulturdidaktik. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 329–350). WVT.
- Schreyer, R. (1978). Englische Oberstufenlektüre in Nordrhein-Westfalen: Ergebnisse einer Umfrage bei den Studienanfängern der Anglistik im Wintersemester 1975/76. *Neusprachliche Mitteilungen*, 31, 82–90.
- Schulze-Engler, F. & Helff, S. (Hrsg.). (2009). *Transcultural English Studies. Theories, Fictions, Realities*. Rodopi. <https://doi.org/10.1163/9789042028845>
- Surkamp, E. & Surkamp, C. (1998). Der ‚American Dream‘ und die Stellung der Frau in der Gesellschaft. Neue amerikanische Dramen für alte Unterrichtsreihen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 32 (31), 27–28, 49–53.
- Thaler, E. (1999). *Musikvideoclips im Englischunterricht. Phänomenologie, Legitimität, Didaktik und Methodik eines neuen Mediums*. Langenscheidt-Longman.
- Thaler, E. (2008). *Teaching English Literature*. Schöningh.
- Volkmann, L. (2000a). Schülerinnen und Schüler beim Lesen begleiten. Unterhaltungsliteratur im fremdsprachlichen Unterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 34 (48), 4–11.
- Volkmann, L. (2000b). Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur. In L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning & D. Rösler (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“* (S. 164–190). Narr.
- Volkmann, L. (2016). Functions of Literary Texts in the Tradition of German EFL Teaching. In B. Schaff, J. Schlegel & C. Surkamp (Hrsg.), *The Institution of English Literature: Formation and Mediation* (S. 179–206). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737006293.179>
- Würzbach, N. (1996). Frauenliteratur im Englischunterricht der Sekundarstufe II (Leistungskurs): Feministische Interpretationsansätze und Textvorschläge. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7 (1), 70–95.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Volkmann, L. (2023). *You ain't seen nothing yet* – stehen literarische Kanonkonzepte und mit ihnen etablierte Lesarten und didaktische Verfahrensweisen im Englischunterricht vor einer grundsätzlichen Revision? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 94–106. <https://doi.org/10.11576/pflb-6283>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>