

Kanon und Weltliteratur in der Literaturdidaktik: Deutschsprachiger und US-amerikanischer Diskurs im Vergleich

THOMAS HARDTKE

In der literaturdidaktischen Debatte um den Kanon, der seit spätestens Ende der 1960er-Jahre bis zur Jahrtausendwende eine der zentralen Gegenstände der Deutschdidaktik war, ist das Thema Weltliteratur weitgehend ausgespart geblieben. Die Kanondebatte ist stattdessen vornehmlich an den Gegenständen Gegenwartsliteratur, Kinder- und Jugendliteratur, Trivialliteratur und Gebrauchsliteratur geführt worden. Im US-amerikanischen literaturdidaktischen Diskurs stellt sich die Lage dagegen anders dar. Im Folgenden werden die Entwicklungen im deutschsprachigen und im US-amerikanischen Diskurs skizziert. Vor allem wird nach Gründen für die unterschiedliche Schwerpunktsetzung in der Kanondebatte gesucht.

WELTLITERATUR UND KANONDEBATTE: DEUTSCHLAND UND ÖSTERREICH

In der Reformphase des Deutschunterrichts um 1970, als die Idee eines statischen, verbindlichen Kanons von Literaturdidaktikern erstmals mit außerordentlicher Vehemenz infrage gestellt wurde, spielte die Erweiterung des Deutschunterrichts um Texte nicht-deutschsprachiger Literaturen erstaunlicherweise keine Rolle. In seinem Aufsatz zur Kanondebatte aus dem Sammelband *Reform des Literaturunterrichts*, der ein Zwischenfazit der Reformdebatten der späten 1960er-Jahre zog, stellte Helmut Brackert lapidar und ohne nähere Begründung fest, dass die Frage „Weltliteratur vs. Nationalliteratur“ keine aktuelle Relevanz besitze (Brackert 1974, 136f.). Wenn die damalige Reformdebatte eine stärkere Einbeziehung übersetzter nicht-deutschsprachiger Literatur in den Deutschunterricht zur Folge hatte, dann nur sekundär, also über andere Revisionen: Die Erweiterung des Schulkansons um Werke der Kinder- und Jugendliteratur ebnete etwa Astrid Lindgren den Weg in die Klassenräume (vgl. Bleckwenn 2009, 160).

Dabei hätte es einer Kanonrevision auch hinsichtlich der Einengung auf deutschsprachige Literatur durchaus bedurft. Eine solche Revision hätte einen Bruch mit der nationalistisch motivierten Tradition des Deutschunterrichts bedeutet und hätte in den Kontext des kritischen Geschichtsbewusstseins jener Zeit gepasst. Denn schon seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte sich der Deutschunterricht zunehmend auf Werke der Nationalliteratur beschränkt. Die vorhandenen Ansätze eines auch Weltliteratur integrierenden Literaturunterrichts waren nicht weiterverfolgt worden

(vgl. Frank 1973, 479 – 484). Die Richertsche Gymnasialreform der 1920er-Jahre mit ihrer Fokussierung eines deutschkundlichen Unterrichts verschärfte die Situation: Die Vermittlung „wertvollen fremden Kulturguts“ sollte nur noch da im Deutschunterricht eine Rolle spielen, wo diesem eine maßgebliche Bedeutung für die Entwicklung der deutschen Kultur zukam (vgl. Frank 1973, 625). Auch nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs hat eine kritische Revision der engen, an Nationalkultur gebundenen Ausrichtung des Literaturunterrichts nicht stattgefunden. Namhafte Deutschdidaktiker wie Helmut Brackert (1974, 136f.), Hubert Ivo (1969, 25) und Robert Ulshöfer (1964, 27) haben zwar behauptet, dass es dem Deutschunterricht nach 1945 gelungen sei, sich von nationalistischen Zielsetzungen loszulösen und sich auf überzeitliche, kosmopolitische Werte hin zu orientieren, und dass es dementsprechend eine Kanonverschiebung von Nationalliteratur hin zu abendländischer bzw. Weltliteratur gegeben habe. Meves hat aber in seinem profunden, quellengesättigten Aufsatz (1985) zur Reform des Literaturunterrichts in den Besatzungszonen nachgewiesen, dass dieses Narrativ nicht stimmt: In der amerikanischen Besatzungszone ging es vielmehr um die Rekonstruktion einer nationalen deutschen Kultur und die Pflege regionaler Traditionen, während in der französischen Besatzungszone ein alternativer deutschsprachiger Kanon (mit Autoren wie Heinrich Heine und Thomas Mann) etabliert werden sollte. Für die britische Besatzungszone, in der die Reorganisation des Schulunterrichts im Wesentlichen den Deutschen überlassen wurde, führt Meves exemplarisch den Hamburger Lehrplan von für das Winterhalbjahr 1945/46 an, der einen Deutschunterricht fordert, der „das Gefühl der volkshaften Eigenart weckt“ und zu „freudigem Deutschtum“ erzieht (zit. nach Meves 1985, 495).

Was für die Kanonrevision der späten 1960er-Jahre in Westdeutschland konstatiert wurde, lässt sich ähnlich auch für Österreich feststellen. Zwar wurde unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg unter dem Einfluss der Alliierten zunächst auch fremdsprachige Literatur in das Fach Deutsch einbezogen, die „Erziehung zu Österreich“ war aber als Grundlage des Deutschunterrichts festgeschrieben. Die Kanonrevision, die sich zeitgleich mit der westdeutschen Debatte vollzog, richtete sich jedoch primär gegen die Dominanz konservativer Literatur und gegen deutschnationale Autoren, die bis dahin die Leselisten geprägt hatten. Eine Öffnung hin zur nicht-deutschsprachigen Literatur wurde nicht vollzogen (Holzner 1990).

Auch die neue Kanondebatte der 1990er-Jahre ging an der Weltliteratur vorbei. In den Ausgaben einschlägiger fachdidaktischer Zeitschriften, die sich der Kanonproblematik widmeten¹, fehlte das Thema völlig, ebenso wie in monografischen Einführungen in die Literaturdidaktik². In den letzten Jahren schließlich ist die Kanondebatte (in weniger kontroverser, weil weniger breit rezipierter Form) auf dem Feld der interkulturellen Literaturdidaktik geführt worden.³ Hier werden zwar Konzepte wie kulturelle Identität, Muttersprache und Nationalliteratur teilweise infrage gestellt. Gegenstände dieser interkulturellen Literaturdidaktik sind jedoch vornehmlich die sogenannte Migrationsliteratur (also die deutschsprachige Literatur von Autoren nicht-deutscher Muttersprache) und das interkulturelle Potenzial der klassischen deutschen Literatur. Es geht also um spezifische Formen eines sehr weiten Begriffs von Weltliteratur, die letztlich doch auf Literatur in deutscher Sprache beschränkt bleiben.

Dass Weltliteratur in der deutschdidaktischen Kanondebatte also kaum eine Rolle spielt, mag merkwürdig anmuten, hat jedoch seine Gründe. Der erste Grund ist die starke nationalphilologische Bindung der Literaturdidaktik. Deutschlehrer sind hierzulande studierte Germanisten, Englischlehrerinnen sind studierte Anglistinnen usw. Eine an das Fach *Allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft* angebundene Fachdidaktik gibt es bislang nicht. Den zweiten Grund benennt Silke Pasewalck, die auf das Prinzip des muttersprachlich gebundenen Literaturunterrichts aufmerksam macht: die Praxis des Literaturunterrichts ist in Deutschland stark an das Konzept des Sprache-Lernens gebunden, weswegen Werke im Wesentlichen in den Originalsprachen gelesen werden (Pasewalck 2012). Der dritte Grund ist (mit Werner Wintersteiner⁴) die in der Deutschdidaktik allgemein verbreitete Annahme, dass es einer „kosmopolitischen Kanonrevision“ nicht bedürfe, da man in der Nachkriegszeit zu einem unproblematischen, geläuterten Nationalbewusstsein gelangt sei.

Wenn nun festgestellt wurde, dass das Thema Weltliteratur in den literaturdidaktischen Kanondebatten weitgehend ausgespart wird, heißt das nicht, dass das Thema Weltliteratur in der Literaturdidaktik überhaupt nicht vorkommt. Es hat seinen Ort aber da, wo es thematisiert wird, eben nicht in der Kanondebatte. Oder umgekehrt: In der (quantitativ eher bescheiden geführten) Debatte um Weltliteratur im Literaturunterricht werden grundlegende Fragen des Kanonproblems in aller Regel nicht angesprochen. Das liegt zum einen daran, dass das Thema „Weltliteratur im Literaturunterricht“ entweder stark praxisorientiert, also auf konkrete methodische Fragen bezogen behandelt wird, oder aber da, wo es theoretisch verhandelt wird, der Schwerpunkt auf der hermeneutischen Frage nach dem „Verstehen des Fremden“ liegt.⁵ So behandelt Werner Wintersteiner als Begründer des bislang reflektiertesten Konzepts zur Einbeziehung von Weltliteratur in den Literaturunterricht, der transkulturellen Literaturdidaktik, das Kanonproblem in seinem Einführungswerk nur oberflächlich. Im Kapitel „Weltliteratur: Die Kanonfrage“ geht es eigentlich um die Begründung der Notwendigkeit einer Einbeziehung von Weltliteratur in den Literaturunterricht, nicht aber um die Auseinandersetzung mit literaturtheoretischen Fragen des Kanonproblems. So kommt Wintersteiner auch zu unklaren Feststellungen, etwa wenn er einerseits proklamiert, es dürfe nicht darum gehen, statt in einem nationalen Kanon nun das Heil in einem kosmopolitischen Kanon zu suchen (Wintersteiner 2006, 103), er andererseits aber anschließend ein „Plädoyer für einen transkulturellen Kanon“ (Wintersteiner 2006, 110 – 119) hält. Worin er den Unterschied zwischen einem kosmopolitischen und einem transkulturellen Kanon sieht (den es durchaus geben mag), verdeutlicht Wintersteiner aber nicht.

WELTLITERATUR UND KANONDEBATTE: USA

In den USA sind, im Unterschied zu Deutschland und Österreich, die Kanondiskussion und die literaturdidaktische Debatte um *world literature* im Literaturunterricht eng miteinander verknüpft. In den meisten Publikationen zum Thema *Teaching World Literature* wird die Kanonfrage ausdrücklich verhandelt.⁶ Auch umgekehrt wird die in den USA deutlich stärker und öffentlichkeitswirksamer geführte Kanondebatte vor allem auch am Gegenstand der Weltliteratur geführt. Denn allgemein

verläuft die Kanondebatte in den USA stark horizontal: Während in der deutschen Kanondebatte die sogenannte Höhenkammliteratur in Konkurrenz zur Trivalliteratur, zur Kinder- und Jugendliteratur und zur Gegenwartsliteratur gesetzt wird, die Debatte also eher vertikal verläuft, sind die Gegensätze, die in der US-amerikanischen Debatte verhandelt werden, *male vs. female*, *white vs. ethnic minorities*, und eben *national literature vs. world literature(s)*. Die Verschränkung von Kanon- und Weltliteraturdiskussion wird vor allem daran deutlich, dass beide Diskussionsstränge gleichermaßen erhebliche Impulse von anti-hermeneutischen Theoriesträngen wie der Dekonstruktion und den Postcolonial Studies erhalten. Der Theorieschub der 1970er- und 1980er-Jahre kommt in den USA auch im literaturdidaktischen Diskurs an. Im deutschsprachigen literaturdidaktischen Diskurs ist das anders. Hier konkurriert die hermeneutische nicht mit einer anti-hermeneutischen, sondern mit einer empirischen Didaktik. Eine wirkmächtige poststrukturalistisch geprägte Deutschdidaktik hat es aber kaum gegeben, und so etwas wie eine postkoloniale Literaturdidaktik gar nicht. Damit aber bewegt sich die US-Kanondebatte „bis hin zu den konkreten curricularen Fragen in unmittelbarer Nähe zu den grundlegenden literaturwissenschaftlichen Methoden- und Theorieauseinandersetzungen, und sie gewinnt dadurch selbst ebenfalls an höherem Theorieniveau“ (Böhler 1998, 485).

Es gibt mehrere Gründe dafür, dass Kanondiskussion und Weltliteraturdebatte in den USA miteinander verbunden sind, während das in Deutschland nicht der Fall ist. Erstens sind die historischen und soziokulturellen Voraussetzungen in den USA völlig andere. Dass die Kanondiskussion in Deutschland eher vertikal verläuft, in den USA eher horizontal, liegt daran, dass es gesellschaftliche Bewegungen, die beispielsweise mit dem Black Movement vergleichbar wären, in Deutschland nicht gab. Zudem verbindet sich, wie Böhler über die Kanondebatte in den USA anmerkt, die Diskussion über einen Kanon für den Literaturunterricht, die im Kontext des Bildungsauftrags vor allem der College-Stufe geführt wird, „stärker mit Fragen der Identitätsformation und der individuellen Persönlichkeitsbildung innerhalb einer multikulturellen und pluriethnischen Hochschulpopulation und gewinnt dadurch eine stärkere ‚Repräsentations‘-Orientierung (gegenüber der dominanteren ‚Traditions‘-Orientierung der deutschen und europäischen Kanondiskussion).“ (Böhler 1998, 485)

Zweitens hat sich die Kanondebatte der Postcolonial Studies an einem konkreten literaturdidaktischen Gegenstand entzündet: den Anthologien, einer spezifisch US-amerikanischen Publikationsorte, die in der College- und Universitätsausbildung ein entscheidendes Lehrmedium darstellen. Die heutigen Weltliteratur-Anthologien haben sich, wie Puchner darstellt, kumulativ von den „Western Masterpieces“-Anthologien ausgehend aufgebaut (Puchner 2012, 257); dieser Prozess ist von Vertretern der Postcolonial Studies kritisch reflektiert worden.⁷

Drittens ist es, wie John R. Searle in seinem vielzitierten Aufsatz über die angebliche „Krise der amerikanischen Bildung“ feststellt, seit jeher eines der wichtigsten Bildungsziele der US-amerikanischen College-Bildung gewesen, „to liberate our students from the contingencies of their backgrounds [and to] invite the students into membership of a much larger intellectual community.“ (Searle 1993, 29) Die sogenannten *canon wars* der 1980er-Jahre entzündeten sich ausgehend von diesem bildungspoliti-

schen Ideal, das in der deutschen Bildungspolitik hingegen kaum eine Rolle spielt.

Der entscheidende Grund für die enge Verknüpfung von Kanondiskussion und Weltliteratur-Debatte aber ist, viertens, dass die Literaturdidaktik in den USA sehr viel stärker in den literaturwissenschaftlichen Diskurs eingebunden ist als in den deutschsprachigen Ländern. Die diskursive und institutionelle Trennung zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik ist hierzulande deutlich rigider. Küpper weist darauf hin, dass „die Breite, die hypertrophe Detailliertheit, auch die Enragiertheit der US-Kanondebatte (...) teils schlicht Niederschlag des Faktums [sind], daß der ‚Kanon für alle‘ dort institutionell an die academy und deren Konventionen gebunden ist“. In den USA seien „die canon-makers (...) solche, die bei Strafe des Untergangs zum Publizieren verpflichtet sind“, während in Deutschland und den meisten anderen kontinentaleuropäischen Ländern der Schulkanon von Lehrerinnen und Lehrern sowie den Kultusbehörden, nicht aber von aktiv am akademischen Diskurs Teilnehmenden produziert werde. (Küpper 1997, 41) Hier spielt das US-amerikanische Spezifikum des *Colleges* eine Rolle, dass eine (in den deutschsprachigen Ländern nicht vorhandene) Brückenposition zwischen sekundärer Schul- und tertiärer Universitätsbildung einnimmt. Die Debatte um den Kanon und um Weltliteratur wird nämlich nicht nur, aber vor allem am Lernort College geführt.

POSTCOLONIAL STUDIES UND KANONDEBATTE

Mit der auf dem Symposium Deutschdidaktik von 2004 proklamierten empirischen Wende der Literaturdidaktik hat die auf den Deutschunterricht bezogene Kanondiskussion insgesamt ihr vorläufiges Ende gefunden (vgl. Buß 2011, 157). Gleichwohl ist nach diesem nun schon ein Jahrzehnt vergangenen „Turn“ vermutlich in nächster Zeit mit einer „Rückkehr zu den Inhalten“ zu rechnen, im Zuge derer dann auch die programmatische Frage nach dem Kanon in den deutschdidaktischen Diskurs zurückkehren wird. Eine Einbeziehung der nicht-deutschsprachigen Literatur in die Kanondebatte, respektive die theoretisch fundierte Behandlung der Kanonfrage in didaktischen Überlegungen zur Implementierung von Weltliteratur in den Deutschunterricht, wäre dann überfällig. Es bedürfte dann eines verstärkten Dialogs zwischen dem US-amerikanischen und dem deutschsprachigen literaturdidaktischen Diskurs. Eine fehlende Internationalisierung ist für die Literaturdidaktik prinzipiell zu beklagen. Sowohl in der Kanon- als auch in der Weltliteraturdebatte ignorieren die deutschsprachigen Autorinnen und Autoren die US-amerikanischen Ansätze bislang völlig, vice versa.

Vor allem aber bedürfte es im deutschsprachigen literaturdidaktischen Diskurs einer deutlich engeren Verzahnung mit dem literaturwissenschaftlichen Diskurs. Bislang ausgeblieben ist beispielsweise, im Gegensatz zur Diskussion in den USA, die Applikation von Theoremen der Postcolonial Studies, und hier insbesondere der postkolonialen Kanondebatte, auf das literaturdidaktische Feld. Dazu einige Vorschläge:

1. Die deutschsprachige Debatte um die Implementierung von Weltliteratur in den Literaturunterricht ist bislang stark geprägt von der Dichotomie das Eigene vs. das Fremde. Weltliteratur soll, wenn überhaupt, nur dann den traditionellen, nationalsprachlich geprägten Kanon anreichern, wenn dadurch das Eigene besonders

zur Geltung kommt. Beim Hamburger Deutschdidaktiker Bodo Lecke heißt es etwa: „Nur wer das eigene hochschätzt (insbesondere seine literarischen, ästhetischen, kulturellen und moralischen Werte), wird auch das Fremde nicht nur anerkennen, sondern durch eben dieses Fremde selbst sich bereichern können.“ (Lecke 1998, 15) Literaturdidaktisch zu reflektieren wäre aber, inwieweit (im Anschluss an Edward W. Said) das „Eigene“ nicht stets schon über das „Fremde“ konstruiert ist (Said 1978), oder inwieweit nicht gar (im Anschluss an Homi K. Bhabha), solche fundamentalen gedanklichen Gegensatzpaare (*das Eigene vs. das Fremde, der westliche Kanon vs. das Subalterne*) dekonstruiert werden müssen (Bhabha 1994).

2. Eine Applikation von Theoremen der Postcolonial Studies regt dazu an, traditionelle Bildungsziele des deutschen Schulwesens kritisch zu durchdenken. Indem etwa Said polemisch postuliert, der akademische Kanon propagiere die Ideologie des Humanismus (Said 2004), provoziert das ein Infragestellen (oder aber eine kritisch reflektierte Verteidigung) der seit Humboldt dezidiert humanistischen Bildungstradition der Deutschen.

3. Die postkoloniale Literaturtheorie dekonstruiert den Kanon als „geschlossene Erzählung“. Literaturdidaktisch reflektiert werden muss, was das für das gängige Konzept des Deutschunterrichts der gymnasialen Oberstufe als eines durchgängigen literaturgeschichtlichen Kursus bedeutet.

4. Die Erzählung einer „deutschen Literaturgeschichte“ ist nicht nur auf horizontaler Ebene (als „Geschichte“) dekonstruierbar, sondern auch auf vertikaler (als „deutsch“). Die Erzählung einer kulturellen Identität (und damit auch die des Kanons) wird durch den Raum der Hybridität ersetzt (vgl. Straubel 2010). Mithilfe dieser postkolonialen Theoreme wird deutlicher, warum die Erweiterung des Literaturunterrichts vom nationalen Kanon hin zur Weltliteratur eigentlich selbstverständlich ist, und vielmehr die Vertreter des an Nationalliteratur bzw. Nationalsprache orientierten Literaturunterrichts unter Legitimationsdruck stehen müssten. Derzeit ist es genau umgekehrt.

ANMERKUNGEN

- ¹ Zum Beispiel: *Deutschunterricht*, 46 (1993) 1; *Diskussion Deutsch* (1995) 142; *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 43 (1996) 3 (Leitthema „Literaturkanon in Schule und Hochschule“).
- ² Exemplarisch hierfür Elisabeth Paefgens *Einführung in die Literaturdidaktik* (1999), die ein umfangreiches Kapitel über die „Auswahl der literarischen Gegenstände: Kanon-Diskussion“ enthält (S. 43 – 83). Das Kapitel verhandelt die für die deutschsprachige Kanondebatte klassischen Topoi Kinder- und Jugendliteratur, Trivilliteratur (am Beispiel der Kriminalliteratur) und Gegenwartsliteratur.
- ³ Vgl. Dawidowski – Wrobel 2006; Rösch 1992; Kliewer 2006; Honnef-Becker 2007; Pohlmeier in Goer – Köller 2014.
- ⁴ Wintersteiner 2006, 109. Als paradigmatisch für diese (von ihm kritisierte) Annahme eines geläuterten Nationalbewusstseins nennt Wintersteiner den Aufsatz von Harro Müller-Michaels. 1996. „Noch eine Chance für den Deutschunterricht in Europa? Oder: was ist eigentlich ‚deutsch‘ am Deutschunterricht? *Deutschunterricht* 49, 10: 458 – 469.“
- ⁵ Vgl. bspw. Bredella 2002; Bredella – Christ 2007; Delanoy in Delanoy – Rabenstein – Wintersteiner 1996, 52 – 71; Hunfeld 2004; Wintersteiner in Delanoy – Rabenstein – Wintersteiner 1996, 13 – 31.
- ⁶ Exemplarisch: Lawall in Lawall 1994, 1 – 64; Puchner in d’Haen 2012, 255 – 263.

⁷ Vgl. vor allem die Kritik von Spivak 2003, xii.

LITERATUR

- Bhabha, Homi K. 1994. *The Location of Culture*. London – New York: Routledge.
- Bleckwenn, Helga. 2009. „Über Weltliteratur in der Schule und Literaturen der Welt im Deutschunterricht“. In *Visionen und Hoffnungen in schwieriger Zeit. Kreativität – Sprachen – Kulturen. Festschrift für Gabriele Pommerin-Götze zum 60. Geburtstag*, hrsg. von Lutz Götze und Claudia Kupfer-Schreiner, 157 – 164. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Böhler, Michael. 1998. „'Cross the Border – Close the Gap!' Die Dekanonisierung der Elitekultur in der Postmoderne und die Rekanonisierung des Amerika-Mythos. Zur Kanondiskussion in den USA.“ In *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*, Hrsg. von Renate von Heydebrand, 483 – 503. Stuttgart – Weimar: Metzler.
- Brackert, Helmut. 1974. „Literarischer Kanon und Kanon-Revision.“ In *Reform des Literaturunterrichts. Eine Zwischenbilanz*, hrsg. von Helmut Brackert und Walter Raitz, 134 – 164. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Bredella, Lothar – Herbert, Christ, hrsg. 2007. *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar. 2002. *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Buß, Angelika. 2011. „Kanonprobleme.“ In *Deutschdidaktik. Leitfragen für die Sekundarstufe I und II*, hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart, 153 – 162. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Dawidowski, Christian und Dieter Wrobel, hrsg. 2006. *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Delanoy, Werner. 1996. „Verstehen und Widerstehen im (fremdsprachlichen) Literaturunterricht.“ In *Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich*, hrsg. von Werner Delanoy, Helga Rabenstein und Werner Wintersteiner, 52 – 71. Innsbruck – Wien: Studien-Verlag.
- Frank, H. Joachim. 1973. *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München: Hanser.
- Holzner, Johann. 1990. „Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich.“ In *Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht*, Hrsg. von Detlef C. Kochan, 113 – 135. Amsterdam – Atlanta: Rodopi.
- Honnef-Becker, Irmgard, hrsg. 2007. *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hunfeldt, Hans. 2004. *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur*. Meran – Klagenfurt: Alpha Beta Drava.
- Ivo, Hubert. 1969. *Kritischer Deutschunterricht*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Kliwer, Annette. 2006. *Interkulturalität und Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze (Elsass – Pfalz)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Küpper, Joachim. 1997. „Kanon als Historiographie. Überlegungen im Anschluß an Nietzsches ‚Unzeitgemäße Betrachtungen‘, zweites Stück.“ In *Kanon und Theorie*, hrsg. von Maria Moog-Grünewald, 41 – 64. Heidelberg: Winter.
- Lawall, Sarah. 1994. „Introduction: Reading World Literature.“ In *Reading World Literature. Theory, History, Practice*, ed. Sarah Lawall, 1 – 64. Austin: Univ. of Texas Press.
- Lecke, Bodo. 1998. „Das Fach Deutsch zwischen nationaler Identität und internationaler Integration.“ *Didaktik Deutsch*, 3, 5: 4 – 17.
- Meves, Uwe. 1985. „Von der deutschen zur abendländischen Tradition? Lehrpläne für den gymnasialen Deutschunterricht in den drei westlichen Besetzungszonen (1945 – 49).“ In *Gegenwart als kulturelles Erbe*, hrsg. von Bernd Thum, 469 – 514. München: Iudicium.
- Müller-Michaels, Harro. 1996. „Noch eine Chance für den Deutschunterricht in Europa? Oder: was ist eigentlich ‚deutsch‘ am Deutschunterricht? *Deutschunterricht*, 49, 10: 458 – 469.
- Paefgens, Elisabeth K. 1999. *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart – Weimar: Metzler.
- Pasewalck, Silke. 2012. „Between National Literature and World Literature. Teaching Literature in Germany Today.“ *Interlitteraria*, 17: 211 – 224.
- Pohlmeier, Inga. 2014. „Interkulturalität im Deutschunterricht.“ In *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der*

- Sprach- und Literaturdidaktik*, hrsg. von Charis Goer und Katharina Köller, 64 – 73. Paderborn: Fink. Puchner, Martin. 2012. „Teaching Worldly Literature.“ In *The Routledge Companion to World Literature*, ed. Theo d’Haen, 255 – 263. London: Routledge.
- Rösch, Heidi. 1992. *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Said, Edward W. 2004. *Humanism and Democratic Criticism*. New York: Columbia Univ. Press.
- Said, Edward W. 1978. *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Searle, John R. 1993. „Is There a Crisis in American Higher Education?“ *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 46, 3: 24 – 47.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 2003. *Death of a Discipline*. New York: Columbia Univ. Press.
- Straubel, Hella. 2010. „Zum Kanon der postkolonialen Literatur.“ *Trajectoires*, 4. Online: <http://trajectoires.revues.org/526>
- Ulshöfer, Robert. 1964. „Wohin steuern die Richtlinien den Deutschunterricht? Die Geschichte des Deutschunterrichts im Spiegel der Lehrpläne.“ *Der Deutschunterricht*, 16, 1: 5 – 33.
- Wintersteiner, Werner. 1996. „Tote Vögel, zerbrochene Ketten. Fremdverstehen im Literaturunterricht.“ In *Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich*, Hrsg. von Werner Delanoy und Helga Rabenstein und Werner Wintersteiner, 13 – 31. Innsbruck – Wien: Studien-Verlag.
- Wintersteiner, Werner. 2006. *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck – Wien – Bozen: Studien-Verlag.

Canon and world literature: comparing German and US-American discourses on literary education

Canon debate. Teaching world literature. Postcolonial studies.

From the late 1960s to the early 2000s, questions of canonization formed one of the central issues of “Deutschdidaktik”, which is the German phrase for the scholarly approach to teaching German language and literature. Within the didactic debate on canon, however, teaching world literature was widely neglected. Instead, the canon debate mainly focused on teaching contemporary literature, children and youth literature, and functional literature. When addressing world literature, “Deutschdidaktik” omitted the discussion of fundamental issues of the canon. Things are very different within the US-American discourse. The discussions about teaching world literature and about how to redefine the canon are strongly intertwined. This essay compares the developments within the German and the US-American discourse. It will discuss the reasons for divergent settings of priorities in both canon debates. The essay concludes by suggesting a more intensive dialogue between American and German pedagogic discourse. It also states the need for a stronger intertwining of literary studies and studies of literary education within the German discourse, mainly through an application of postcolonial theorems on literary education.

Thomas Hardtke
 Freie Universität Berlin
 Friedrich Schlegel Graduiertenschule für literaturwissenschaftliche Studien
 Habelschwerdter Allee 45
 14195 Berlin
 Deutschland
 thomas.hardtke@fu-berlin.de