

Elena SAVOVA

Sofioter Universität "St. Kliment Ochridski"

DIE FRAGE DES LITERARISCHEN KANONS UND IHRE RELEVANZ FÜR DEN SCHULISCHEN DAF-UNTERRICHT IN BULGARIEN

Elena SAVOVA

Sofia University "St. Kliment Ochridski"

THE ISSUE OF THE LITERARY CANON AND ITS RELEVANCE TO LEARNING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN BULGARIAN SCHOOLS

Abstrakt: *Der literarische Kanon ist Gegenstand jahrelanger theoretischer Diskussionen und didaktischer Entscheidungen in Bezug auf den schulischen muttersprachlichen Deutsch- bzw. Literaturunterricht. Unter fremdkulturellen Aspekten wird diese Problematik auch in deutschsprachigen Publikationen im Bereich Deutsch als Fremdsprache behandelt. Der vorliegende Artikel geht der Frage nach, inwieweit diese Kanondebatte für den bulgarischen Deutschunterricht von Relevanz ist. Damit will er einen Beitrag zur Diskussion über die Textwahl für den schulischen DaF-Unterricht in Bulgarien leisten. Zu diesem Zweck werden einige literaturdidaktische Grundlagen theoretisch erarbeitet, Lehrpläne für den muttersprachlichen Literaturunterricht und für den DaF-Unterricht in den bulgarischen Schulen gesichtet und Ergebnisse einer mit bulgarischen Universitätsdozent*innen und Lehrer*innen durchgeführten Umfrage vorgestellt.*

Abstract: *Literary canon is the object of years of theoretical discussions and methodological-didactical decisions in relation to teaching German language and literature as native in schools. In intercultural aspect these topics are also viewed in German language publications in the sphere of German as a foreign language. The present article studies the question of how relevant the debate about the literary canon is to German language teaching in Bulgaria. It is aimed to contribute to the discussion on the choice of texts for teaching German as a foreign language in Bulgarian schools. For this purpose some theoretical bases of the sphere of literary teaching methodology are developed, curricula are viewed for native language teaching of literature and for teaching German as a foreign language in Bulgarian schools, and results of surveys among university teachers and teachers are presented.*

Schlüsselwörter: *literarischer Kanon, Literaturdidaktik, Deutsch als Fremdsprache, Lehrpläne*

Keywords: *literary canon, methodology of teaching literature, German as a foreign language, curricula*

Die Kanonfrage bzw. die Frage nach dem unterrichtlichen Einsatz von literarischen Texten, die zum Schulkanon gehören, bewegt die pädagogischen Gemüter in den deutschsprachigen Ländern seit den 60-er Jahren bis in die heutige Zeit hinein. Spuren der seit damals entfachten Kanondiskussion bzw. von Entscheidungen über den Einsatz kanonisierter Werke sind auch in einigen Publikationen für Deutsch als Fremdsprache und in den Inhalten des DaF-Unterrichts in Bulgarien zu erkennen. Doch inwieweit ist die in den deutschsprachigen Veröffentlichungen zur muttersprachlichen und zur interkulturellen Literaturdidaktik diskutierte Kanonfrage auch für den bulgarischen Deutschunterricht von Relevanz? Der vorliegende Artikel will dieser Frage nachgehen, mit dem Ziel, einen Beitrag zur Diskussion über die Textwahl für den schulischen DaF-Unterricht in Bulgarien zu leisten. Zu diesem Zweck werden einige literaturdidaktische Grundlagen theoretisch erarbeitet, Lehrpläne für den muttersprachlichen Literaturunterricht und für den DaF-Unterricht in den bulgarischen Schulen gesichtet und Ergebnisse einer mit bulgarischen Universitätsdozent*innen und Lehrer*innen durchgeführten Umfrage vorgestellt.

1. Theoretische Grundlagen anhand deutschsprachiger Publikationen

1.1. Zum Kanonbegriff

In den deutschsprachigen Publikationen zur Kanonfrage in muttersprachlichen und in interkulturellen Kontexten wird der vielschichtige Begriff „Kanon“ ausführlich erläutert (Paefgen 2006, Ewert 2010: 1555, Ehlers 2016: 120 ff., Houska 2019: 41). Das Wort „Kanon“ stammt aus dem Semitischen (Ewert 2010: 1555), bedeutete im Griechischen „Maß-Rohr“, „Maßstab“ (Ehlers 2016: 120), im Lateinischen auch „Regel“, „Norm“ (Duden online)¹ und hatte bereits im Altertum die Bedeutung „Vorschrift“, „Dogma“ (Paefgen 2006: 55). Das Wort „Kanon“ „bezeichnete in der Antike Zusammenstellungen von Regeln für verschiedene Fachgebiete sowie bestimmte Ziel- und Idealvorstellungen“ (Ewert 2010: 1555), wurde aber schon damals in der Bedeutung „maßgebliche Textsammlung“ (Ebd.) verwendet.

Heute versteht man unter dem Begriff „Literaturkanon“ eine selegierte Sammlung von literarischen Werken, die von einer Gemeinschaft² (einer Gruppe von Menschen, einer Kultur³) als für sie repräsentativ, inhaltlich und ästhetisch wertvoll anerkannt wird und deren Kenntnisse innerhalb dieser Gemeinschaft für verbindlich erklärt werden. Diese Kenntnisse und ihre Nutzung ermöglichen den Mitgliedern

¹ https://www.duden.de/rechtschreibung/Kanon_Lied [28. 02. 2025].

² Da hier nicht von einem geschlossenen Kulturbegriff ausgegangen wird, wird an mehreren Stellen dieses Beitrags statt „Kultur“ bzw. „Kulturkreis“ der Begriff „Gemeinschaft“, am Beispiel des Gebrauchs des Ausdrucks „Gruppe oder Gesellschaft“ in ähnlichem Kontext (vgl. Houska 2019: 59) verwendet.

³ Vgl. Ewert 2010: 1556, Ehlers 2016: 120.

der Gemeinschaft eine kollektive Identitätsstiftung, die Teilhabe an Diskursen zu gemeinsamen Themen, die Überlieferung von Erfahrungen, Normen und Werten und das Erhalten eines gemeinsamen kulturellen und literarischen Erbes (nach Paefgen 2006: 55, Ewert 2010: 1556, Ehlers 2016: 120). Der Kanon kann also orientierende, normsetzende und vereinigende Funktionen ausüben. Zu einer (sozialen) Abgrenzung kann der Kanon dann führen, wenn die zu ihm gehörenden Texte für bestimmte gesellschaftlichen Schichten zugänglich und repräsentativ sind, für andere aber nicht. Der sozialen Vielfalt in den „modernen Gesellschaften“ scheint heute ein einheitlicher und verbindlicher Literaturkanon nicht angemessen zu sein, an seine Stelle sei Kanonpluralität und -heterogenität getreten (vgl. Ewert 2010: 1557).

Der in einer Gemeinschaft geltende Literaturkanon kann außerhalb dieser Gemeinschaft nicht alle genannten Funktionen (z. B. nationalkulturell geprägte Identitätsstiftung – vgl. Houska 2019: 26) erfüllen. Vielmehr ermöglicht es der Zugang zu ihm den Mitgliedern anderer Gemeinschaften, anhand repräsentativer Werke einige Aspekte der für sie fremden Kultur kennenzulernen und sich zu bereichern.

1.2. Kanonwandel

Der Kanon ist nie etwas Festes. „Wertezuordnungen ändern sich historisch, sodass der Kanon einem Wandel unterliegt, sich Neuem öffnet, Kanontexte ausgrenzt und einst verworfene Werke wieder aufnimmt...“ (Ehlers 2016: 120). Diese Prozesse verlaufen aber sehr langsam und mit einem „Abstand von der Entstehungszeit der Werke“ (Paefgen 2006: 55). Infolge der gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen wird der Kanon kritisierbar und revidierbar.

1.3. Kanonbildung

Die Bildung eines Literaturkanons bzw. eines literarischen Kanons⁴ erfolgt unter dem Einfluss textexterner (sozialer, pädagogischer, religiöser, politischer, ideologischer) Faktoren und textinterner, ästhetischer Merkmale (Ehlers 2016: 121). Daran beteiligen sich Literaturwissenschaft, Literaturgeschichtsschreibung, Schulbehörden, Schulen, Universitäten und andere Bildungseinrichtungen, Theater, Verlage, der Buchhandel und seine Organisationen, Bibliotheken, literaturvermittelnde Redaktionen in Presse, Funk und Fernsehen, literarische Gesellschaften, kulturelle Vereine und Mittlerorganisationen. Publikationen, Übersetzungen, Verfilmungen, Hörfunkfassungen, Interpretationen, Veranstaltungen, Aufnahme in die Lehrpläne und in die Prüfungsordnungen, Diskussionen, öffentliche Lesungen, Empfehlungen, Rezensionen, Bestenslisten, Kritik, Marketingstrategien, kulturpolitische Entscheidungen, Literaturförderung usw. tragen zu einer gesamtgesellschaftlichen Kanonbildung und -diskussion bei (vgl. Ehlers 2016: 121, Houska 2019: 33). Je weniger ein Text und ein Autor dabei erwähnt werden (auch aus ideologischen Gründen), desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie nicht kanonisiert werden bzw. in Vergessenheit geraten.

⁴ Zur Begriffsdifferenzierung vgl. Houska 2019: 57 f.

1.4. Kanonarten

Zu unterscheiden sind verschiedene Arten von Kanones. Je nach den Objekten der Auswahl existieren Autor*innenkanones, Werkekanones und Gattungskanones (Houska 2019: 59). Neben dem „materialen“ Kanon (d. h. den vom Kanon umfassten Werken) existiert ein „Deutungskanon“ (die sich – auch wissenschaftlich und institutionell – etablierten Deutungen bzw. Interpretationen, die die Textrezeption bzw. -wertung beeinflussen) (vgl. Ehlers 2016: 122, Houska 2019: 55). Der literarische Kanon ist Teil des Bildungskanons, der auf den Erwerb bestimmter, für die Mitglieder einer Gesellschaft gemeinsamen Kenntnisse, Einstellungen, Wertvorstellungen gerichtet ist (nach Houska 2019: 58). Die für die Schule und Universität vorgeschriebenen Leselisten werden als „Lektürekanon“ bezeichnet. Der Schulkanon wird in den Lehrplänen und Prüfungsordnungen festgehalten. Der Universitätskanon bzw. der akademische Kanon als Lektüre- bzw. Forschungskanon ist über Vorlesungsverzeichnisse, Prüfungsordnungen, Literaturgeschichten, wissenschaftliche Veröffentlichungen, Tagungslisten und Dissertationsthemen rekonstruierbar (Houska 2019: 101). Zum öffentlichen Kanon gehören die Werke, die allgemein anerkannt bzw. gelesen und in der Öffentlichkeit besprochen werden. Bekannt ist in diesem Zusammenhang das gattungsorientierte Kanonprojekt von Marcel Reich Ranicki, das zwischen 2002 und 2005 entstanden war, mit dem Ziel, die meistgekauften Werke zu ermitteln. Der im Ergebnis erstellte „Kaufkanon“ umfasst 20 Romane, 43 Dramen, 180 Erzählungen und 1370 lyrische Texte und soll indirekt Einfluss auf den Schulkanon ausgeübt haben (Paefgen 2006: 67). Zu unterscheiden ist ferner zwischen einem Kernkanon (einem relativ stabilen Korpus von Texten und Autoren, meist der klassischen Literatur) und einem erweiterten Kanon, der „um Autoren des 20. Jahrhunderts“ (Ehlers 2016: 122) ergänzt wird bzw. in den letzten Jahrzehnten um weitere Gegenwartsautor*innen aktualisiert wird (vgl. Ehlers 2016: 123).

2. Zur Kanondiskussion im deutschsprachigen schulischen Kontext

Die Geschichte des deutschen Schulkanons zeigt, dass sich ein deutschsprachiger Kanon „seit dem 18. Jahrhundert herausgebildet“ hat, zunächst „vorrangig an der Klassik“ orientiert war und „vor allem der Bildung einer nationalen Identität“ diente (Ehlers 2016: 122). In der Zeit des Nationalsozialismus wurde der Schulkanon zu den Zwecken der damals herrschenden Ideologie missbraucht (vgl. Ehlers 2016: 122). Bis in die 50-er Jahren hinein „orientierte man sich in der Lektürepraxis trotzdem an „jeweils geltenden kanonischen Vorgaben“ (Paefgen 2006: 55). Mit dem Bestreben nach einem Paradigmenwechsel in der Bildung seit Ende der 60-er Jahre wurde der literarische Schulkanon als überholt, antiquiert und autoritär kritisiert und abgelehnt (Paefgen 2006: 55). Seit dieser Phase gilt ein verbindlicher Kanon (sowohl für den Gymnasialunterricht als auch für das literaturwissenschaftliche Studium) als umstritten, vielmehr sei von einer „Literatur-Auswahl“, von „Leselisten“ bzw. von „Lektüre-Empfehlungen“ die Rede (Paefgen 2006: 55). Die in der gymnasialen Oberstufe am häufigsten gelesenen Werke bilden dann den sog. „faktischen Kanon“. Mit dieser „tatsächlichen Lektürepraxis“ wird ein „heimlicher Kanon“ an-

gedeutet (Paefgen 2006: 59 – 60). Im Jahr 2016 stellt Swantje Ehlers eine Restabilisierung des traditionellen Lektürekansons fest (Ehlers 2016: 123). Offensichtlich hatten dazu die schulische Praxis, der Bedarf nach einer gemeinsamen Basis für die Textwahl, die Bedeutsamkeit des klassischen Kanons für die Wertevermittlung und die ästhetischen Eigenschaften der Werke beigetragen. Die in der Literaturdidaktik aufgeführten Kanon-Beispiele bzw. Text- und Autor*innenlisten illustrieren die bereits geschilderte Entwicklung. Goethe, Schiller und Lessing, Fontane, Thomas Mann, Brecht, Frisch und Dürrenmatt sind in diesen Listen als Teil des „Kernkanons“ immer präsent (vgl. Paefgen 2006: 56 – 60, Ehlers 2016: 123 – 124). In den letzten Jahrzehnten werden die Listen um Autor*innen wie Christa Wolf, Daniel Kehlmann, Bernhard Schlink und Patrick Süskind erweitert (Ehlers 2016: 123 – 124). Die zitierten Listen zeigen auch, dass die Lektüreempfehlungen für den muttersprachlichen Unterricht in den deutschen Schulen mit einigen Ausnahmen auf deutschsprachige – und vor allem auf deutsche – Literatur orientiert sind⁵. Auf eine eingehende Untersuchung der Situation in anderen deutschsprachigen Ländern wird hier aus Platzgründen verzichtet. Es sei nur auf eine Untersuchung hingewiesen, die indirekt auf eine ähnliche Tendenz in der jungen Vergangenheit in Österreich schließen lässt, wobei unter den „schulischen Muss-AutorInnen/Texte“ die österreichische Literatur deutlich präsent ist (Houska 2019: 291ff.).

3. Zur Kanonfrage im bulgarischen Kontext

Im bulgarischen Kontext ist dem Begriff „Kanon“ bzw. den Auseinandersetzungen mit ihm eher in literaturwissenschaftlichen Publikationen zu begegnen, ein Teil von denen sich mit ideologischen neben ästhetischen Prozessen in der Literaturgeschichte auseinandersetzen (vgl. z. B. Дойнов 2012). Der Begriff „Kanon“ bzw. „Schulkanon“ kommt in den für die Zwecke des vorliegenden Beitrags gesichteten literaturdidaktischen, dem muttersprachlichen Unterricht gewidmeten, Monografien kaum vor (vgl. z. B. Йочева 2008, Кръстев 2010). Vielmehr wird die Textwahl als Teil der Lerninhalte und im Zusammenhang mit Prinzipien und Postulaten wie Genreorientiertheit, thematischem Zusammenhang, Historizität, Kulturgebundenheit, Intertextualität behandelt (vgl. Йочева 2008: 25 ff.). Die Auseinandersetzung mit literaturdidaktischen Fragen (Йочева 2008) sowie die Didaktisierungsvorschläge (vgl. Кръстев 2010) zeugen jedoch von einem faktischen Schulkanon, der offensichtlich nicht in Frage gestellt wird. Die heutigen Lehrpläne⁶ für

⁵ Die meisten von Paefgen aufgeführten Varianten des Schulkanons bzw. der Literaturlisten enthalten Autoren und Werke aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, manche auch Werke von Shakespeare und der antiken Literatur (vgl. Paefgen 2006: 56 – 57).

⁶ Die im Schuljahr 2024/2025 geltenden Fachlehrpläne: Lernplanbeschreibungen gibt es für alle Klassenstufen von der I. bis zur XII. Klasse. <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-programi/uchebni-programi-za-obsthoobrazovatelna-podgotovka/> [28. 02. 2025]. Nach den bulgarischen Bildungsstandards werden die Klassen- bzw. Jahrgangsstufen mit römischen Ziffern angegeben.

den muttersprachlichen Literaturunterricht enthalten diese, auch in der Schulzeit der Verfasserin dieses Beitrags behandelten, Autoren und Werke der bulgarischen und der Weltliteratur. Dichter und Schriftsteller wie Hristo Botev, Ivan Vazov, Dimtscho Debelyanov, Hristo Smirnenski, Werke der Antike, der europäischen Renaissance, der Aufklärung und der Romantik sind nur einige wenige Beispiele dafür. Die heutigen Lehrpläne zeigen auch Veränderungen und Erweiterungen, z. B. um Autor*innen wie Rick Riardon (Lehrplan für die V. Klasse), Gerald Durrell, Emily Dickinson, Marc Twain (Lehrplan für die VI. Klasse) und um bulgarische Autor*innen des 20. Jahrhunderts wie Nikolay Haytov, Yordan Raditschkov (Lehrplan für die X. Klasse), Viktor Paskov, Hristo Fotev, Petya Dubarova und Boris Hristov (Lehrplan für die XII. Klasse), von denen der einzige lebende Boris Hristov ist. Eine weitere Neuheit ist die Verbindung der kanonischen Texte mit aktuellen Kompetenzen (soziokulturellen und interkulturellen Kompetenzen, Umgang mit Mehrdeutigkeiten) und traditionellen literarischen Deutungsfähigkeiten sowie ihre teilweise Integration in Themenbereiche wie „Liebe“, „Mensch und Natur“ u.a., innerhalb derer Texte verschiedener Epochen und Kulturen behandelt werden. Der bulgarische Schulkanon soll ähnliche Funktionen wie der deutschsprachige Schulkanon erfüllen. Im Unterschied zu dem deutschen ist der bulgarische Kanon jedoch nicht vorwiegend national orientiert, sondern zu einem großen Teil international. Dies wird zum einen auf die seit Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts, also kurz nach der Befreiung Bulgariens von der Fremdherrschaft, bestehende Ansicht zurückgeführt, dass die bulgarische Literatur allein nicht genüge, um eine Grundlage für gute literarische Schulbildung zu leisten (vgl. Везиров 2016: 12 ff.). Zum anderen ist die (literarische) Bildung in Bulgarien traditionell durch Offenheit gegenüber Fremdem geprägt. Die Präsenz von Werken „verschiedener Nationalliteraturen“ in den Lehr- und Lerninhalten wird aus heutiger Sicht durch die Möglichkeit der Horizonterweiterung und der Sensibilisierung für den Nationalgrenzen überschreitenden „intertextuellen Dialog“ zwischen Werken und Konzepten begründet (Ѓобева 2008: 23). Ein international orientierter Kanon (für welchen auch im deutschsprachigen Kontext plädiert wird, vgl. Esselborn 2010: 106) eröffnet den Blick zur Weltliteratur und -kultur, regt zu Vergleichen zwischen Eigenem und Fremdem an und bereichert die Allgemeinbildung, wie viele Bulgar*innen sie von ihren Großeltern und Eltern kennen.

Gut 50 Jahre nach dem Beginn der Kanondebatte in Deutschland erheben sich auch in Bulgarien Stimmen gegen den Schulkanon (der europäischen Literatur) mit ähnlichen Qualifikationen wie „hohe, anspruchsvolle und fremde Kultur“ und „den Interessen der Jugendlichen nicht entsprechend“ (Kyosev, zitiert von Андреев 2023). Ob sich diese Tendenz verbreitet und ob sich später – wie in Deutschland – auch eine Gegentendenz der Restabilisierung und Rehabilitierung des Kanons abzeichnen wird, wäre eine interessante Forschungsfrage der Zukunft. Die oben aufgeführte Meinung zeigt auf jeden Fall, dass heute auch im bulgarischen Kanondiskurs adressaten- bzw. „leserbezogene Wertungskriterien ins Spiel“ (Ehlers 2016: 125) kommen.

4. Die Kanonfrage im DaF-Kontext

Die Kanonproblematik bleibt auch in der deutschsprachigen Fachdiskussion im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ nicht unberücksichtigt. In Publikationen seit den 80-er Jahren bis in neuere Zeit hinein (vgl. z. B. Helmling, Wackwitz 1986: 12, Koppensteiner, Schwarz 2012: 51) wird sie im Zusammenhang mit der Textwahl⁷ im reliterarisierten DaF-Unterricht behandelt. Dabei wird Skepsis gegenüber der Anwendung des deutschsprachigen Kanons im fremdsprachlichen Unterricht geäußert. Die von dem Rezeptionsästhetischen Paradigmenwechsel oder der Kanondebatte der 60-er Jahre beeinflussten Argumente zeugen von einer Übertragung literaturdidaktischer Problematik, die für den muttersprachlichen Unterricht spezifisch ist, auf die DaF-Diskussion. Eine andere Art von Argumenten gegen den Einsatz kanonisierter Texte – auch in der Auslandgermanistik – betrifft die fremdsprachigen Rezipient*innen bzw. ihre „eingeschränkte Sprach- und Literaturkompetenz“ (Esselborn 2010: 203) sowie die Unmöglichkeit, dass der Kanon der „(innerdeutschen) Germanistik“ (ebd.) bei ihnen traditionelle Funktionen wie „Ein- und Abgrenzung deutscher nationaler Identität“ bzw. den Erhalt des nationalen Kulturerbes erfüllt (vgl. Esselborn 2010: 204). Einerseits sind Aussagen über die Lesekompetenz der fremdsprachigen Rezipient*innen auf eher allgemeine Annahmen zurückzuführen. Andererseits erscheinen die in dieser und in ähnlichen Publikationen geäußerten Forderungen nach Orientierung eines „fremdkulturellen Kanons“ auf interkulturellen Dialog und auf das „Leitziel“ „Rezeption fremdkultureller speziell deutschsprachiger Literatur als Teil der Weltliteratur“ (Esselborn 2010: 204) den bulgarischen Bildungstraditionen und -zielen durchaus angemessen. Vorstellungen über die veränderten Funktionen des deutschsprachigen Kanons in interkulturellen Kontexten liegen auch den Ergebnissen einer empirischen Studie zugrunde, die u. a. Meinungen und Praktiken von ÖAAD-Lektor*innen im Ausland untersucht und die teilweisen Einsatz kanonischer Texte, zugleich aber auch Streben nach Flexibilität, Berücksichtigung von Kriterien wie Lerner*innenzentriertheit, Themenorientierung und didaktischem Wert, stärkere „Tendenz zur Gegenwartsliteratur“ und Anwendung eines erweiterten Textbegriffs belegt (vgl. Houska 2019: 324).

5. Deutschsprachiger literarischer Kanon und schulischer DaF-Unterricht in Bulgarien

Der deutschsprachige Kanon wird – soweit bekannt – im Zusammenhang mit dem bulgarischen DaF-Unterricht nur in einigen wenigen Publikationen behandelt (Савова 2015: 286 ff., Везиров 2020: 10). In den aktuellen Lehrplänen⁸ für den all-

⁷ An dieser Stelle sei hingewiesen, dass die Begriffe „Kanon“ und „Textwahl“ nicht gleichzusetzen sind.

⁸ Gemeint sind hier die staatlichen Fachlehrpläne für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an den allgemeinbildenden Schulen. Lehrpläne gibt es für jede Klassenstufe von der II. bis zur VII. Klasse (zum Erreichen der Zielniveaus A1 und A2 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen). Die Lehrpläne für die Sekundarstufe (ab Klasse VIII.) sind nach Zielniveaus (von A1 bis B2) erarbeitet worden.

gemeinbildenden DaF-Unterricht⁹ finden sich keine Lektüreempfehlungen. Der Einsatz von Texten wird im Zusammenhang mit der Entwicklung der Fertigkeiten (vor allem des Lese- und Hörverstehens) behandelt. Es werden einzelne Textgattungen genannt, darunter literarische Texte, aber nicht immer direkt in den Beschreibungen der Kompetenzbereiche „Lesen“, „Hören“, „Sprechen“ oder „Schreiben“, sondern in den Bereichen „Lexik“ (III. Klasse), „Lernen Lernen“ (in den Lehrplänen von der VI. bis zur VII. Klasse und dann von Zielstufe A1 bis B2.1), „Projektarbeit“ usw. Erst in der Beschreibung der Kompetenz „Leseverstehen“ im Lehrplan zum Erreichen des Kompetenzniveaus B1. 1 (in der VIII. und/oder IX. Klasse) werden „kurze authentische/adaptierte Texte aus Originalquellen – Märchen, Erzählungen, Gedichte, Anekdoten, Szenen“, ab B1 auch „Texte der schöngestigen Literatur“ erwähnt. Aufgrund der Lehrpläne und der aktuellen literaturdidaktischen Auffassungen sei folgendes Fazit zu ziehen: Literarische Texte haben ihren Platz im allgemeinbildenden DaF-Unterricht in Bulgarien. Die Textwahl hängt vor allem von den Lehrwerksinhalten und von dem Einsatz zusätzlicher Unterrichtsmaterialien ab. Das heißt, sie bleibt teilweise den Lehrer*innen, aber auch – angesichts der im Bereich „Lernen Lernen“ empfohlenen Nutzung von Medien bzw. „Erzählungen, Comix, Auszüge aus Büchern“ – den Schüler*innen überlassen. Letztere bedürfen dabei der Orientierung und Unterstützung durch die Lehrenden. Die Lehrenden sollten folglich über Möglichkeiten der Auswahl und des Einsatzes literarischer Texte im DaF-Unterricht gut informiert sein.

Konkrete Lektürevorgaben sind erst in den Lehrplänen für den profilierten DaF-Unterricht¹⁰ zu finden, in dem der Umgang mit literarischen Texten zum expliziten Lernziel wird (vgl. Lehrplan zum Erreichen des Niveaus B2¹¹). Die vorgegebenen Werke sind im Kontext der vertieften Fertigkeitsentwicklung und der themenorientierten Unterrichtsarbeit zu betrachten. Ihr Einsatz soll dabei auch spezifischen Lernzielen dienen, wie z. B. der Entwicklung von Wissens-, Verhaltens-, Werte- und strategischer Kompetenz (vgl. LP B1.1 und LP B1, Modul „Sprache und Kultur“) und dem Ausbau der Fähigkeit, Gegebenheiten in ihrem kulturellen Kontext zu interpretieren (LP B1.1 und LP B1, Modul „Sprache und Kultur“) bzw. Texte

⁹ Stand Schuljahr 2024/2025, <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-programi/uchebni-programi-za-obsthoobrazovatelna-podgotovka/> [28. 02. 2025], <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-programi/uchebni-programi-za-obsthoobrazovatelna-podgotovka/chuzhd-ezik/> [28. 02. 2025].

¹⁰ Unterricht mit vertiefter Kompetenzentwicklung in der zweiten Gymnasialstufe (in den Klassen XI. und XII.). Link zu den Lehrplänen: <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-programi/uchebni-programi-za-profilirana-podgotovka/> [28. 02. 2025].

¹¹ In der bulgarischen Schule werden drei Varianten des profilierten DaF-Unterrichts angeboten, dementsprechend gibt es drei Lehrpläne jeweils für die Zielniveaus B2, B1 und B1. 1., weiter im Text als LP B2, LP B1 und LP B1.1 bezeichnet.

kulturbezogen und mit Rücksicht auf ihre literarischen Eigenschaften zu deuten (LP B2, Modul „Sprache durch Literatur“).

In Themenkreisen wie „Menschliche Beziehungen“, „Liebe“, „Familie“ usw. integriert oder auf kulturhistorische Themen und Epochen bezogen erscheinen in den Lehrplänen auf allen Zielniveaus Texte und/oder Autoren des deutschsprachigen Schulkansons. Einige Beispiele dafür aus den Modulen „Sprache und Kultur“ (im LP B1.1 und LP B1) und „Sprache durch Literatur“ (im LP B2) wären: „Faust“ von Goethe („adaptierte Auszüge“) und „Die Blechtrommel“ (Auszug) von Günter Grass im LP B 1.1 und LP B1 (Themenkreis „Literatur und Kunst), „Die Ringparabel“ aus „Nathan der Weise“ von Lessing im LP B2 (Themenkreis „Menschliche Beziehungen“), „Prometheus“ und „Willkommen und Abschied“ von Goethe, „Die Bürgschaft“ von Schiller, „Der frohe Wandersmann“ von Eichendorff im LP B2 (Themenkreis „Epochen der deutschsprachigen Literatur“). Im Lehrplan zum Erreichen des Niveaus B2, Modul „Epochen der deutschsprachigen Literatur“, weisen auch Schlüsselbegriffe wie „Genie“, „Rebellion“, „Freiheit“, „Gefühl“, „Natur“, „Fernweh und Wanderlust“ usw. auf Spuren eines Deutungskansons hin. Die in den bulgarischen Lehrplänen und Lehrwerken traditionell – wenn auch nicht kontinuierlich – präsenten (vgl. CABOVA 2015: 31 ff.), nun aber kompetenz- und themenorientiert zu behandelnden Inhalte des Kernkanons werden um Autor*innen der Gegenwartsliteratur erweitert, z. B. um Werke, die wichtige Ereignisse und Probleme der deutschen Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten thematisieren („Die Entdeckung der Currywurst“ von Uwe Timm, „Am kürzeren Ende der Sonnenallee“ von Thomas Brussig, „Der Vorleser“ von Bernhard Schlink), um aktuell erfolgreiche Werke und Autor*innen (z. B. „Die Vermessung der Welt“ von Daniel Kehlmann), um transkulturelle Autoren bulgarischer Herkunft (Dimitre Dinev, Dimitar Inkyov) oder um Werke der Jugendliteratur, die zur Problemdiskussion anregen oder Lebenshilfe anbieten („Lady Pink“ von Dagmar Chidolue, „Yuldiz heißt Stern“ von Isolde Heyne).

Somit entsprechen die kanonischen Texte und die erweiterte Lektüreliste den in den bulgarischen Lehrplänen vorgesehenen Lernzielen sowie den „didaktischen Wertkriterien“ Exemplarität, Aktualität, Historizität, Aktualität, Offenheit, Polyvalenz, inhaltliche bzw. thematische Relevanz (vgl. Ehlers 2016: 124 – 125). Die für den profilierten DaF-Unterricht in Bulgarien selektierten Texte können dazu beitragen, kulturelles Erbe und kollektives Wissen aus den deutschsprachigen Ländern sowie kulturspezifische und allgemeinemenschliche Werte zu vermitteln bzw. zur Diskussion zu stellen, Identitätsbildung in einer globalisierten Welt zu fördern bzw. Prozesse der Identitätsbildung zu hinterfragen, die Lernenden für die besonderen Eigenschaften des literarischen Textes zu sensibilisieren und ihre Kommunikations- bzw. Diskursfähigkeit in der Zielsprache zu entwickeln. Ob diese Potenziale effektiv ausgeschöpft werden, hängt allerdings von der Art des Umgangs mit den Texten ab.

6. Meinungen von Lehrenden und Expert*innen

Eine bescheidene empirische Untersuchung der Kanon- bzw. Textwahlproblematik im bulgarischen Kontext wurde durch eine Befragung vorgenommen, die sich an Lehrende für Deutsch als Fremdsprache an den allgemeinbildenden Schulen, an Hochschullehrende (Germanist*innen, darunter Literaturwissenschaftler*innen, DaF-Didaktiker*innen und Lehrende mit Erfahrungen im DaF-Unterricht) sowie an DaF-Expert*innen richtete. Die Umfrage hatte sich zum Ziel gesetzt, die Relevanz des literarischen Kanons und die Einstellungen zu den Lektürevorgaben in den bestehenden Lehrplänen sowie zum didaktischen Einsatz literarischer Texte im schulischen DaF-Unterricht zu ermitteln. Diesen Zielen sollten die vor allem geschlossenen, aber auch halboffenen und offenen Fragen entsprechen¹². Die an einigen Stellen im Fragebogen zur Mehrfachwahl angebotenen Autor*innenlisten basieren ausschließlich auf den aktuellen Lehrplänen.

An der Befragung haben, trotz der Bemühungen um eine viel höhere Zahl, 19 Respondent*innen teilgenommen – 6 Universitätslehrkräfte (2 von denen gleichzeitig Lehrende an Schulen sind) und 13 Lehrer*innen im profilierten und im nichtprofilieren Bereich. Diese Zahlen sind nicht repräsentativ und erlauben – auch angesichts der vielfältigen Profile der Befragten - keine verallgemeinernden Schulsfolgerungen. Die Daten deuten jedoch auf einige Tendenzen hin, die zum Nachdenken und weiteren Untersuchungen anregen. Daher werden sie im Folgenden in Auswahl – und unter Angabe der prozentualen Häufigkeit der Befragten, die bestimmte Antworten gegeben haben – aufgeführt.

94,7% der Befragten haben während ihres Studiums (ihrer Schulzeit) kanonisierte Werke bzw. Autoren behandelt, 77,8 % halten das für richtig.

Laut der meisten Befragten sollte der literarische Kanon in den Lehrplänen für den schulischen muttersprachlichen Literaturunterricht teilweise (44,4%) oder völlig (38,9%) berücksichtigt werden.

Laut der meisten Befragten sollte der deutschsprachige literarische Kanon in den Lehrplänen für den DaF-Unterricht teilweise (36,8%) oder völlig (36,8%) berücksichtigt werden.

60% der befragten Lehrer*innen sind mit den Lektürevorgaben in den Lehrplänen – wenn auch teilweise – zufrieden.

Die meisten Befragten (63,2%) sind völlig (47,4%) oder eher (15,8%) damit einverstanden, dass die Lehrpläne Lektüreempfehlungen (über Autoren und Werke) enthalten sollten, aber eher für den profilierten Unterricht oder für den nichtprofilieren Unterricht auf den höheren Zielniveaus.

Unter den bevorzugten Autor*innen in den aktuellen Lehrplänen (für den profilierten DaF-Unterricht) steht Goethe an erster Stelle (mit 18,7%), gefolgt von Schiller und Max Frisch (mit jeweils 12, 5 %). Genannt sind noch Eichendorff, Borchert, Schlink, Remarque und Kästner sowie „bekannte Autor*innen – Klassiker und Vertreter*innen der Gegenwartsliteratur bzw. der jungen Generation“.

¹² Aus Platzgründen wird hier auf die Veröffentlichung des Fragebogens verzichtet. Er kann zu jeder Zeit Interessent*innen zur Verfügung gestellt werden.

Auf Platz 1. der weniger bevorzugten Autor*innen steht Kafka mit 47,1 %. Am wenigsten „negative“ Stimmen (17, 6%) erhalten Kehlmann und Remarque. Nach 17, 6% der Befragten sind jedoch alle (im Fragebogen sowie in den Lehrplänen) genannten Autor*innen wichtig.

In den Lehrplänen für den nichtprofilieren Unterricht sollten Borchert (63,2%), Kästner (52,6%), Remarque (42,1 %), Goethe, Schiller und Frisch (31,6%) präsent sein.

In frei geäußerten Empfehlungen über mögliche Autor*innen und Werke in den Lehrplänen nannten die Befragten „Engelszungen“ von Dimitre Dinev (für die Zielstufe B2), Michael Köhlmeier (B2), Joseph Haltrich (B1, B2), Leonhard Thoma (A1, A2, B1), „David Tage Mona Nächte“ von Andreas Steinhöfel und Anja Tuckermann (A2 – B2), „Sommergewitter“ von Kristina Dunker („X. Klasse“), „Als ich ein kleiner Junge war“ von Erich Kästner, „Faust“ von Goethe, „Die Verwandlung“ von Kafka, „Buddenbrooks“ von Thomas Mann, „Die Dreigroschenoper“ von Brecht, „Der Panther“ von Rilke, „Für die XII. Klasse die Klassiker mit Hauptwerken und Autoren der Gegenwartsliteratur“, „Brecht, Kästner, Böll, Borchert, Remarque, Kehlmann, Flix, aber [...] nicht als Pflichtlektüre, sondern die Lehrkraft sollte die Freiheit haben, den Schüler*innen je nach eigenen und ihren Interessen Texte anzubieten“.

Die meisten Befragten waren während ihres Studiums bzw. ihrer Schulzeit mit traditionellen Aufgaben zur Textarbeit (literarische Analyse, Behandlung der Autorenbiografie und des kulturhistorischen Hintergrunds, Antworten auf Inhaltsfragen, Textinterpretation, Übersetzung, lexikalische und grammatische Übungen) konfrontiert. Für den Unterricht der Gegenwart wünschen sie sich einerseits traditionelle Verfahren wie Inhaltsfragen (73,7%), Leseverstehensaufgaben (68,4%) Behandlung des kulturhistorischen Hintergrunds (63, 2%), lexikalische (nicht unbedingt jedoch grammatische) Übungen (63,2%), Übersetzung (42,1 %). Andererseits werden auch moderne lerner*innerzentrierte Aktivitäten wie kreative Aufgaben, Referate bzw. Präsentationen und digital basierte Aufgaben von jeweils 47, 4% der Befragten sowie Projektaufgaben von 42,1% der Befragten bevorzugt.

Die Antworten auf die Frage nach den Zielsetzungen der Textarbeit unterstützen die Annahme, dass die Behandlung kanonisierter Werke und Autor*innen die für den muttersprachlichen Literaturunterricht relevanten Funktionen (vgl. oben 1.1 und 3) kaum erfüllen könnte. Vielmehr sollte sie fremdsprachendidaktische Ziele verfolgen wie Entwicklung der Leseverstehensfähigkeit und Wortschatzerweiterung (jeweils von 94,7% der Befragten genannt), Ausbau kultureller bzw. interkultureller Kompetenz (von 78,9% bzw. 63,2% der Befragten genannt), Kennenlernen von Autor*innen und Werken, die für die Zielkultur repräsentativ sind (63,2 %), Förderung der Deutungsfähigkeit im kulturellen Kontext (56, 2%) und Entwicklung der allgemeinen zielsprachlichen Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben (57,9%).

Laut 68,4% sollte die Textwahl von jeder Lehrkraft allein, laut 47,4% von einem Team von Lehrenden getroffen werden. 31,6% halten dabei die Meinung von deutschsprachigen Expert*innen, ca. 25 % auch die Meinung von bulgarischen Fremdsprachendidaktiker*innen und Literaturwissenschaftler*innen für wichtig.

Eine Rolle bei der Textwahl sollten laut 31, 6% der Befragten die didaktischen Lehrmittel zur Arbeit mit literarischen Texten spielen. 42, 1 % (meist Lehrende an Schulen) geben allerdings an, dass sie über keine oder nicht genug Zusatzmaterialien verfügen, gut 25 % erstellen solche Materialien selbstständig.

Die Auswahl von Autor*innen und Werken für den schulischen DaF-Unterricht wäre Gegenstand einer breiten Diskussion, bestätigen 78,9 % der Befragten.

In freien Äußerungen im Rahmen der Umfrage sowie bei weiterführenden Gesprächen wurde noch auf ein wichtiges, hier absichtlich nicht behandeltes, Kriterium für die Textwahl hingewiesen. Das ist die Adressatenbezogenheit. Sie hängt mit Fragen wie Schwierigkeit und Aktualität der Texte sowie den Interessen und Kenntnissen der Schüler*innen zusammen. Die Perspektive der Schüler*innen und ihr didaktisch gesteuerter Umgang mit den Texten im realen Unterricht bedürften jedoch eingehender empirischer Untersuchungen.

7. Schlussfolgerung und Ausblick

Die theoretische Übersicht, die Analyse der Lehrpläne und die Umfrageergebnisse zeigen, dass der deutschsprachige literarische Kanon sowie die Kanonfrage für den bulgarischen DaF-Unterricht von Relevanz sind. Für den Einsatz kanonischer Autor*innen und Werke in der Unterrichtspraxis seien text- und adressatenbezogene bzw. lerner*innenaktivierende Aufgaben zu entwickeln und empirisch zu erproben, die Textzugänge erleichtern und die Funktion des fremdsprachigen und fremdkulturellen Kanons als Brücke zwischen den Kulturen und Generationen ermöglichen. Die Lehrenden sollten bei ihrer Arbeit mit literarischen Texten durch Lektüreempfehlungen (auch für den nichtprofilieren Unterricht auf den niedrigen Niveaus), durch geeignete Materialien und Fortbildungs- bzw. Austauschmöglichkeiten unterstützt werden.

BIBLIOGRAFIE

Ehlers 2016: Ehlers, S. *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

Esselborn 2010: **Esselborn, K.** *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München: Iudicium.

Ewert 2010: Ewert, M. Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung. – In: Krumm, H.-J., Chr. Fandrych, B. Hufeisen, Cl. Riemer (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1555-1565.

Helmling, Wackwitz 1986: Helmling, B., G. Wackwitz. *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*. München: Goethe Institut.

Houska 2019: Houska, M. *Literaturkanon in interkulturellen Kontexten*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Koppensteiner, Schwarz 2012: Koppensteiner, J., E. Schwarz. *Literatur im DaF/ DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens Verlag.

Paefgen 2006: Paefgen, E. K. *Einführung in die Literaturdidaktik*. Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Андреев 2023: Andreev, A. Проф. Кьосев: Има културна пропаст в българското образование. – В: *Deutsche Welle*. // **Andreev 2023:** Andreev, A. Prof. Kyosev: Ima kulturna propast v balgarskoto obrazovanie. – In: *Deutsche Welle* <<https://www.dw.com/bg/prof-kosev-ima-kulturna-propast-v-blgarskoto-obrazovanie/a-66818918>> [28. 02. 2025].

Везиров 2016: Везиров, В. *Немската литература и култура в задължителното учебно съдържание по литература в българското училище – исторически и съвременни аспекти*. Варна: Издателство „Славена“. // **Vezirov 2016:** Vezirov, V. *Nemskata literature I kultura v zadalzhitelnoto uchebno sadarzhanie po literature v balgarskoto uchilishte – istoricheski i savremenni aspekti*. Varna: Izdatelstvo „Slavena“.

Везиров 2020: Везиров, В. *Художествената литература в обучението по немски като чужд език*. Варна: Издателство „Славена“. // **Vezirov 2020:** Vezirov, V. *Hudozhestvenata literatura v obuchenieto po nemski kato chuzhd ezik*. Varna: Izdatelstvo „Slavena“.

Дойнов 2012: Дойнов, П. *Алтернативният канон: Поетите*. София: Нов български университет. // **Doynov 2012:** Doynov, P. *Alternativniat kanon: Poetite*. Sofia: Nov balgarski universitet.

Йовева 2008: Йовева, Р. *Методика на литературното образование*. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“. // **Yoveva 2008:** Yoveva, R. *Metodika na literaturnoto obrazovanie*. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“.

Кръстев 2010: Кръстев, Е. *Методика на обучението по литература*. Пловдив: Издателство „Контекст“. // **Krastev 2010:** Krastev, E. *Metodika na obuchenieto po literatura*. Plovdiv: Izdatelstvo „Kontekst“.

Савова 2015: Савова, Е. *Художествените текстове в обучението по немски език като чужд*. София: Издателство „Фараго“. // **Savova 2015:** Savova, E. *Hudozhestvenite tekstove v obuchenieto po nemski ezik kato chuzhd*. Sofia: Izdatelstvo „Farago“.