



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Kanondiskussion in Schule und Öffentlichkeit.

Eine qualitative Untersuchung zur Bedeutung eines
Lektürekanons aus Sicht von Wiener AHS-LehrerInnen.

Verfasserin

Daniela Poschenreither

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im November 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ. Prof. Dr. Stefan Hopmann

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Ich bestätige hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen verwendet habe. Diese wissenschaftliche Arbeit wurde bisher noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Daniela Poschenreither

Wien, im November 2011

VORWORT

Bücher begleiten mich schon mein ganzes Leben. Niemals gehe ich ohne ein Buch in der Tasche außer Haus. Das hat auch dazu geführt, dass ich im Rahmen meiner Diplomarbeit unbedingt das Thema Lesen behandeln wollte. Schon während meiner Schulzeit habe ich mich oft gefragt, warum wir gerade dieses Buch lesen müssen, weshalb wir jenes nicht lesen und warum Freunde an anderen Schulen andere Bücher lesen. Und obwohl ich immer sehr gerne gelesen habe, habe ich mir schon einige Gedanken darüber gemacht, welchen Sinn es macht oder was es einem für das Leben bringt wenn man in der Schule bestimmte Werke gelesen hat. Gibt es wirklich Bücher, die man gelesen haben muss? Ist man wirklich ungebildet nur weil man den „Faust“ nicht kennt?

Durch Anregungen von Prof. Dr. Stefan T. Hopmann und die Auseinandersetzung mit der Literatur zum Thema Kanon entstand die Fragestellung zur vorliegenden Diplomarbeit. Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen, die mir während der Entstehung meiner Diplomarbeit zur Seite standen, herzlich bedanken. Mein Dank gilt meinem Betreuer Prof. Dr. Hopmann, wie auch all meinen Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen ohne die, diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre. Besonders großer Dank gilt meinen Eltern, meiner Omi, meinem Freund und meinen Freundinnen für ihre jahrelange Unterstützung. Danke, dass ihr mich stets finanziell unterstützt habt und auch immer ein offenes Ohr für all meine Sorgen hattet.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	S.11
2. BEGRIFFSKLÄRUNGEN.....	S.14
2.1 Kanondebatte.....	S.14
2.2 Lektürekanon.....	S.14
2.3 Kernkanon und Randkanon.....	S.15
2.4 Negativkanon und Gegenkanon.....	S.16
2.5 Dekanonisierung und Rekanonisierung.....	S.16
2.6 Kanonisierungsgrad.....	S.17
3. KANON.....	S.17
3.1 Geschichtlicher Überblick.....	S.19
3.2 Der Kanon der Medien.....	S.21
3.3 Funktionen des literarischen Kanons.....	S.23
4. ÜBER DAS VERHÄLTNIS VON KANON UND BILDUNG.....	S.25
4.1Bildungskanon.....	S.25
4.2 Literaturunterricht im Wandel.....	S.27
4.3 Textauswahl an Schulen.....	S.30
4.4 Bildungsstandards, Kompetenzen, Zentralmatura.....	S.33
5. DER LEHRPLAN – SEINE ENTWICKLUNG SEIT 1945.....	S.35
5.1 Lehrplan 1945.....	S.35
5.2 Lehrplan 1955.....	S.36
5.3 Lehrplan 1967.....	S.39
5.4 Lehrplan 1989.....	S.41
5.5 Lehrplan 2004.....	S.42
6. DER SCHULKANON.....	S.43
6.1 Die Abschaffung des Kanons.....	S.44
6.1.1 Der erweiterte Literaturbegriff.....	S.44

6.1.2 Der veränderte Literaturunterricht.....	S.47
6.1.2.1 Der lehrzielorientierte Unterricht.....	S.47
6.1.2.2 Der wissenschaftsorientierte Unterricht.....	S.48
6.1.3 Die reformierte Oberstufe.....	S.50
6.2 Argumente für einen Kanon.....	S.50
7. METHODIK.....	S.52
7.1 Begründung der Methodenwahl.....	S.52
7.2 Zur Literaturrecherche.....	S.53
7.3 Zu den Interviews.....	S.54
7.3.1 Richtung der Analyse.....	S.55
7.3.2 Der Interviewleitfaden.....	S.57
7.3.3 Die Interviewpartner.....	S.59
7.3.4 Die Interviewtranskription.....	S.62
7.3.5 Die Interviewauswertung.....	S.63
8. ANALYSE DER INTERVIEWS.....	S.66
8.1 Die Analyseeinheiten.....	S.67
8.2 Die Hauptkategorien.....	S.67
8.3 Das Kategoriensystem.....	S.69
8.4 Zusammenfassung der Kategorien.....	S.76
8.4.1 Kategorie A – Bedeutung des Kanons.....	S.76
8.4.2 Kategorie B – Nutzen eines Lektürekanons.....	S.79
8.4.3 Kategorie C – Bedeutung von literarischer Bildung.....	S.82
8.4.4 Kategorie D – Umgang mit aktueller Situation.....	S.85
8.4.5 Kategorie E – Nutzen von Lesebüchern und Ratgebern.....	S.87
8.4.6 Kategorie F – Nutzen des Lektürekanons für Schüler.....	S.89
9. INTERPRETATION DER AUSWERTUNG.....	S.92
9.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse.....	S.95
10. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	S.97
11. LITERATURVERZEICHNIS.....	S.101

12. ANHANG.....	S.108
Anhang A – Interviewleitfaden.....	S.108
Anhang B – Tabellenverzeichnis.....	S.110

1. EINLEITUNG

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema Kanon, im Besonderen mit dem Lektürekanon an Schulen. Unter dem Lektürekanon versteht man jene Listen, die bestimmte Werke für die einzelnen Schulstufen vorgeben. Bereits in der Antike wurden solche Listen mit Werken oder Autoren erstellt, um festzulegen was in der Schule zu lernen bzw. zu lesen ist. Betrachtet man allerdings die Lehrpläne der letzten Jahrzehnte kann festgestellt werden, dass es keinen verbindlichen Kanon mehr gibt. Der fehlende Konsens über die Inhalte und die Verbindlichkeit eines Kanons haben dazu geführt, dass dieser innerhalb des Lehrplanes abgeschafft wurde. Seither wird in regelmäßigen Abständen über den Nutzen und die Nachteile eines Lektürekansons für den Unterricht diskutiert.

In den letzten Jahren haben sich diese Debatten immer stärker in den Medienbereich verlagert. Um die Jahrtausendwende erschienen unzählige Bücher und Zeitschriftenartikel, in denen prominente Persönlichkeiten ihren eigenen Kanon aufstellten und die momentane Lesesituation im Unterricht bemängelt wurde. Auch in den österreichischen Tageszeitungen konnte man oftmals Berichte lesen wie „Schulunterricht verleidet Kindern die Lektüre“¹, „42 Prozent der Jugendlichen lesen nur durch Zwang“² oder „Schule: Den Faust kennt heute nicht jeder“³. Und aktuell wird wieder über einen verbindlichen Kanon nachgedacht. Die Einführung der Zentralmatura hat erneute Diskussionen über die Notwendigkeit eines Lektürekansons hervorgebracht. Aufgrund der Debatten gewinnen die Fragen, welche Texte verpflichtend in der Schule gelesen werden sollten und mit welchen Zielen, immer wieder an Aktualität.

Die heutige Zeit ist von ständigen, rasanten Veränderungen geprägt, die vor allem auch den Bildungsbereich betreffen. Die Fragen, welches Wissen für die Gesellschaft von größter Bedeutung ist und welche Kenntnisse unbedingt erworben werden müssen, sind kaum noch zu beantworten. Dass die Schule nicht mehr das leistet, was sie eigentlich leisten sollte, wird durch außerschulische

¹ Im www unter: <http://diepresse.com/home/diverse/bildung/246959/print.do>

² Im www unter: <http://diepresse.com/home/diverse/bildung/246885/print.do>

³ Im www unter: <http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/83105/print.do>

Faktoren wie die PISA-Studie⁴ deutlich. Mangelnde Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen führen dazu, dass ständig darüber diskutiert wird, wie man diese Situation verbessern könnte. Welches Wissen muss ein Schüler überhaupt erwerben und wie kann man dieses nachhaltiger vermitteln? Könnte ein verbindlicher Lektürekanon etwas an den schwachen Lesekompetenzen der Schüler verändern? Besonders wenn es um schlechte Ergebnisse geht, ist oftmals der Lehrer der Schuldige. Deshalb soll untersucht werden, welches Bild einzelne Lehrpersonen von einem Kanon haben.

Zum Thema Kanon ist eine Menge an Literatur vorhanden. Schon oft wurde über den Sinn oder Unsinn eines Kanons diskutiert. Und häufig findet man als Begründung für einen Lektürekanon, dass sich die Lehrkräfte eine konkretere Anleitung für den Unterricht wünschen würden. Aber ist dem wirklich so? Da es die Lehrerinnen und Lehrer sind, die in der Schule einen Kanon umsetzen müssten, möchte ich im Rahmen meiner Arbeit der Frage nachgehen, welche Bedeutung ein Kanon überhaupt für Lehrkräfte hat. Sehen die Lehrpersonen eigentlich einen Nutzen in einem Kanon? Sind sie der Ansicht, dass literarische Bildung heute noch immer von großer Bedeutung ist? Würde ein verbindlicher Kanon irgendwelche Veränderungen bringen? Wünschen sich die Befragten wirklich eine genauere Anleitung oder sind sie zufrieden mit den offenen Vorgaben? Werden Ratgeber, die in den vergangenen Jahren zahlreich erschienen sind, genutzt bzw. als hilfreich eingestuft? Von Interesse ist also, welche Erfahrungen und Meinungen Lehrer und Lehrerinnen zum Kanon haben und was sie sich von einem Kanon erwarten. Dazu konnten bisher keine Untersuchungen gefunden werden. Es wurden lediglich Forschungen darüber entdeckt, welche kanonischen Werke tatsächlich im Unterricht zum Einsatz kommen bzw. welche Werke und Autoren für Lehrkräfte von besonderer Wichtigkeit sind.⁵ Ziel dieser Arbeit ist es aber nicht, eine Lektüreliste mit den bedeutendsten Werken zu erhalten.

Die Arbeit gliedert sich in zwei große Bereiche: den theoretischen und den empirischen Teil. Im theoretischen Teil werden Grundbegriffe zum Thema geklärt,

⁴ Programme for International Student Assessment

⁵ Höfler 1989; Schmid 2004

der Kanon selbst näher betrachtet und seine Rolle innerhalb der Schule diskutiert. Der empirische Teil behandelt dann die mit Wiener AHS-Lehrern und Lehrerinnen durchgeführten Interviews.

Innerhalb des folgenden Kapitels sollen die wichtigsten Begriffe im Zusammenhang mit dem Kanon geklärt werden. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit dem Kanon selbst. Neben seiner geschichtlichen Entwicklung wird auch seine Funktion genauer betrachtet. Außerdem soll ein Überblick über die aktuellsten Debatten im Medienbereich gegeben werden. Im vierten Kapitel erfolgt die Auseinandersetzung damit, welche Rolle der Kanon innerhalb der Schule spielt. Es wird auf den Wandel des Literaturunterrichts und die Textauswahl an Schulen eingegangen wie auch auf den Zweck des Bildungskanons. In welchem Zusammenhang der Kanon mit den Begriffen Bildungsstandards, Kompetenzen und Zentralmatura steht, wird ebenfalls in diesem Kapitel geklärt. Das fünfte Kapitel bearbeitet die Entwicklung des Lehrplanes seit 1945. Es wird aufgezeigt, inwieweit sich die österreichischen Lehrpläne in den letzten 60 Jahren verändert haben. Anschließend daran werden im sechsten Kapitel die Gründe für die Abschaffung des Kanons und die Argumente die für einen Schulkanon sprechen angeführt.

Der empirische Teil beschäftigt sich mit den Interviews, die an den allgemeinbildend höheren Schulen in Wien durchgeführt wurden. Im siebten Kapitel wird die verwendete Methode, das Vorgehen und dessen Begründung, dargestellt. Es wurden qualitative Interviews abgehalten. Daran anschließend, erfolgt im achten Kapitel die Analyse der Interviews. Diese wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet. Im neunten Kapitel wird die Interpretation der Ergebnisse vorgenommen. Das abschließende zehnte Kapitel bildet eine Zusammenfassung. Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang dieser Diplomarbeit.

2. BEGRIFFSKLÄRUNGEN

Innerhalb dieses Kapitels sollen die wichtigsten Begriffe im Zusammenhang mit dem Thema Kanon kurz erläutert werden. Die Definitionen orientieren sich weitestgehend an den Aussagen von Hermann Korte. Es wird im Folgenden nur auf die Bezeichnungen eingegangen, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind.

2.1 Kanondebatte

Seit Jahrhunderten kommt es immer wieder zu Diskussionen über den Kanon. Häufig wird über seine Funktionen, seine Strukturen und seine Geltung debattiert. Gerade im Bereich der Schulen und Universitäten treten Auseinandersetzungen über den Kanon in regelmäßigen Abständen auf. Einerseits dient er dazu „Besonderheiten“ hervorzuheben und auf der anderen Seite grenzt er das Wissen ein, wodurch es zu Streitigkeiten über den Kanon kommt. Diese Kontroversen über den Kanon werden mit dem Begriff Kanondebatte bezeichnet.⁶ Betrachtet man die heute vorherrschenden Debatten über den Kanon, erkennt man, dass es keine Verbindlichkeit den Kanon betreffend mehr gibt. Die Bedeutung die dem literarischen Kanon einmal zukam ist gegenwärtig nicht mehr vorhanden. Erkennbar ist, dass Kanondebatten in einer gewissen Regelmäßigkeit auftreten. Hauptsächlich in Phasen des Traditionswandels oder kultureller und gesellschaftlicher Neuorientierung wird über den Kanon diskutiert.⁷

2.2 Lektürekanon

Unter dem Lektürekanon versteht man eine Auswahl an Schriften, die als besonders empfehlenswert gelten. Zu den berühmtesten Formen zählen Leselisten, wie sie schon in der Antike existierten, und Verzeichnisse von Autoren, Werken oder Epochen in Lehrplänen. In der heutigen Zeit findet man oft auch

⁶ Vgl. Korte 2002 S.29 und 31

⁷ Vgl. Löffler 2003 S.10

verpflichtende Lektürelisten oder unverbindliche Leseempfehlungen vor. Durch den Lektürekanon können Ansprüche des Unterrichts an Schulen oder Universitäten geregelt werden, wie z.B. die genaue Festlegung des Wissens für Prüfungen.⁸

In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass zwischen den Begriffen Lektürekanon, der sich auf Leselisten für die Schule bezieht, und dem literarischen Kanon, der allgemein als besonders ausgezeichnete Texte meint, zu unterscheiden ist.⁹ Innerhalb dieser Arbeit wird im Weiteren auf die Unterscheidung der beiden Begriffe verzichtet.

2.3 Kernkanon und Randkanon

Wenn vom Kernkanon gesprochen wird, sind meist die so genannten „Klassiker“ gemeint. Zu diesen zählen all jene Werke, die auf eine „große Tradition“ zurückblicken. Sie erfreuen sich großer Beliebtheit auf dem Büchermarkt, werden regelmäßig an Schulen und Universitäten gelesen und sind auf zahlreichen Leselisten oder Theaterspielplänen zu finden. In der modernen Gesellschaft werden viele Autoren oder Werke noch zusätzlich durch Medien wie den Film forciert.¹⁰

Dem Kernkanon gegenüber steht der so genannte Randkanon. Dieser ist weniger stabil, da sich seine Inhalte aufgrund ständig wechselnder Stile und Interessen meist nur für kurze Zeit halten oder einen geringen Kanonisierungsgrad aufweisen und somit relativ einfach durch anderes ausgetauscht werden können. Die Grenzen zwischen diesen beiden Kanontypen sind offen. Dadurch gibt es Autoren, die sich seit einigen Jahrzehnten im Kernkanon befinden und Autoren, die entweder ihren hohen Rang im Kanonsystem im Laufe der Jahre verloren haben oder erst sehr spät in den Kanon aufgenommen wurden.¹¹

⁸ Vgl. Korte 2002 S.35

⁹ Vgl. Erlinger 2002 S.295

¹⁰ Vgl. Korte 2002 S.34

¹¹ Vgl. Korte 2002 S.35f

2.4 Negativkanon und Gegenkanon

Der Negativkanon bildet sich aufgrund des Selektionsprozesses, der der Zusammensetzung eines Kanons voraus geht. Die Aufstellung eines Kanons beinhaltet immer auch den Ausschluss dessen, was nicht in den Kanon hinein kommt. Betroffen davon sind nicht nur bestimmte Autoren oder Werke sondern auch einzelne Epochen.¹²

Vom Gegenkanon ist dann die Rede, wenn der Versuch unternommen wird, den momentan geltenden Kanon abzulösen. Er wird gebildet aufgrund jener Werke, die aus dem Kanon ausgeschlossen werden beziehungsweise die als nicht wertvoll genug angesehen werden. Gerade die verbotenen Werke führen zu größerem Interesse an ihnen und schaffen somit den Gegenkanon.¹³

Eine Verbotsliste mit Büchern, die als schlecht angesehen wurden, stellte schon die katholische Kirche Mitte des 16. Jahrhunderts auf, die sich bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts hielt. Neben geistlichen Schriften befand sich auf dieser Verbotsliste auch eine Menge weltlicher Literatur, die nicht gelesen werden durfte. Aber gerade diese Verbote führten dazu, dass die betroffenen Autoren und Werke einen Aufschwung erlebten und die Kirche folglich zwangen 1966 endgültig ihre Liste abzuschaffen. Sigrid Löffler macht anhand dieses Beispiels deutlich, dass ein Kanon auch stets einen Gegenkanon hervorbringt und verbotene Werke oft zu den berühmteren werden.¹⁴

2.5 Dekanonisierung und Rekanonisierung

Die Dekanonisierung bezeichnet das Ausscheiden eines Inhaltes aus dem Kanon aufgrund neuer Bedingungen. Dekanonisierungen treten oft in Zusammenhang mit Veränderungen im kulturellen und gesellschaftlichen Bereich auf. Dadurch kommt es auch dazu, dass Autoren oder Werke die lange Zeit zum Kernkanon zählten,

¹² Vgl. Korte 2002 S.35

¹³ Vgl. Korte 2002 S.27

¹⁴ Vgl. Löffler 2003 S.1ff

gänzlich aus dem Kanon verschwinden. Die Dekanonisierung ist ein Prozess, der sich sehr schnell vollziehen kann und der sich auch selten vermeiden lässt.¹⁵

Mitunter kommt es vor, dass Werke oder Autoren, die bereits aus dem Kanon verbannt wurden, erneut in den Kanon aufgenommen werden. Dabei ist es auch möglich, dass diese wieder bedeutend gewordenen Werke zur Aufnahme in den Kernkanon führen. Dieser Prozess wird als Rekanonisierung bezeichnet.¹⁶

2.6 Kanonisierungsgrad

Der Rang, den ein Text innerhalb des Kanonsystems bekommt, wird durch den Kanonisierungsgrad festgelegt. Es gibt Werke, die allgemein bekannt sind und Werke, die kaum jemand kennt. So zählen Werke wie „Faust“ zu den wichtigsten Inhalten eines Kanons während andere Werke von Goethe nur geringe Beachtung im Kanonsystem finden. Ob ein Werk im Randkanon oder im Kernkanon seine Position erhält, hängt von seinem Kanonisierungsgrad ab.¹⁷

3. KANON

„Bedeutende Impulse, tiefe Gedanken, großartige Schöpfungen hat es überall auf der Welt gegeben, aber nur in wenigen Ausnahmefällen wurde ihnen das „Glück“ zuteil, identisch bewahrt zu werden.“¹⁸

Der Begriff Kanon stammt aus dem Griechischen und bezeichnete ursprünglich eine „edle Rohrart“. In weiterer Folge sprach man dann vom Maßstab. Ähnliche Bezeichnungen für das Wort Kanon sind die Messlatte, die Regel, die Richtschnur

¹⁵ Vgl. Korte 2002 S.25f

¹⁶ Vgl. Korte 2002 S.36

¹⁷ Vgl. Korte 2002 S.31

¹⁸ Assmann 1987 S. 8

oder der Waagbalken.¹⁹ Erst später versteht man unter dem Kanon eine Liste an ausgewählten, als „besonders wertvoll“ geltenden, Schriften. Diese Schriften verkörpern das, was für eine bestimmte Gesellschaft als „überlieferungswürdig“ gilt.²⁰

Die Idee, Listen mit Büchern auf die nicht verzichtet werden kann, aufzustellen gibt es seit Bücher erstmals entstanden sind. Noch heute beschäftigt man sich teilweise mit Texten, die bereits vor Jahrtausenden entstanden sind. Verantwortlich dafür, ist nach Assmann „der Horizont dessen, was wir als das Eigene anerkennen“. Inhalte, die für die eigene Lebenswelt wesentlich sind, bleiben im Gedächtnis. Dadurch sind manche alten Werke gegenwärtig noch immer relevant und von Bedeutung, während manche aktuellen Texte weniger „präsent“ sind.²¹

Innerhalb des Kanons soll die Tradition festgeschrieben werden. Und gleichzeitig schränkt er diese Tradition aber auch ein. Aleida und Jan Assmann bezeichnen diesen Vorgang als „Zensur“. Durch die Zensur wird eine „Abgrenzung gegen das Fremde, Unechte, Falsche“ erreicht.²² Sowohl der Kanon als auch die Zensur sind „aus dem Geist der Schrift entstanden“. Erst in der schriftlichen Kultur wurde der Ausschluss von „falschen“ Inhalten notwendig.²³ Die Grundlage eines Kanons bildet somit der Selektionsprozess. Um einen Kanon bilden zu können, braucht es zuvor den Ausschluss jener Inhalte, die nicht als wertvoll genug angesehen werden. Dadurch wird den kanonischen Werken ihre momentane Geltung zugesprochen. Der Kanonisierung steht also die Aussonderung gegenüber. Außerdem wird die Kanonisierung bestimmt durch „soziokulturelle, diskursive und institutionelle Mächte“. Die Schule und die Universität zählen hierbei zu den wichtigsten Instanzen der Bildung und Pflege eines Kanons.²⁴ Die Entwicklung eines Kanons hängt also auch mit Macht zusammen, da der Kanon von einer Gesellschaft „gemacht“ wird und gleichzeitig deren Macht braucht, um sich durchsetzen zu können.²⁵

Der Kanon tritt in zwei unterschiedlichen Formen auf. Vom geschlossenen Kanon wird dann gesprochen, wenn sein Inhalt fixiert ist so dass keine Texte heraus

¹⁹ Vgl. Fuhrmann, M. 2004 S.37f

²⁰ Vgl. Winko 2008 S.585

²¹ Vgl. Assmann 1987 S. 7f

²² Vgl. Assmann 1987 S. 11

²³ Vgl. Assmann 1987 S. 19

²⁴ Vgl. Winko 2002 S.9

²⁵ Vgl. Löffler 2003 S.4

genommen werden können bzw. keine neuen Texte hinzugefügt werden können. Diese Form des geschlossenen Systems ist typisch für die Kanones der Weltreligionen. Der literarische Kanon, der innerhalb dieser Arbeit diskutiert wird, zählt zu den offenen Kanones. Beim offenen Kanon können Schriften ausgetauscht, entfernt oder hinzugefügt werden. Demzufolge kann es keinen literarischen Kanon geben, der ewige Geltung besitzt.²⁶

3.1 Geschichtlicher Überblick

Die Idee eines Kanons selbst ist alt. Schon im 2. Jahrhundert benutzte man den Begriff Kanon im Sinne von Glaubensregel um kirchliche Beschlüsse fest zu machen. Das Wort Kanon trat dann zum ersten Mal im Jahr 350 auf, um all jene Texte, die für das Neue Testament relevant sein sollten, zu benennen. Kurze Zeit später wurden einige Schriften ausgewählt, die sich noch heute im Testament befinden. Auch die Philologen der Antike trafen ihre eigene Auswahl an Dichtern, die für die Schule als verbindlich galten. Dieser Übergang von einem biblischen Kanon hin zu einem allgemeingültigen Kanon vollzog sich erst im 18. Jahrhundert.²⁷

David Ruhnken war derjenige, der den Begriff in Hinsicht auf eine Auswahlliste 1768 zum ersten Mal benutzte. Der Ausdruck Kanon, so wie er heute verstanden wird, ist also ein relativ neuer.²⁸ Vergleicht man die damals gültigen Kanonformen mit denen, die im 19. und 20. Jahrhundert vorherrschten, kann man erkennen, dass die Dauerhaftigkeit eindeutig gesunken ist. Durch den starken Zuwachs unterschiedlichster Stilrichtungen kam es vermehrt zur Bildung neuer Kanonformen und somit auch zur Veränderung oder zum Verschwinden alter Kanones. Hier zeigt sich, dass kein Werk für immer gültig sein kann.²⁹

Neben diesen Veränderungen wird noch ein weiterer Strukturwandel des Kanons sichtbar. Dienten die älteren Literaturkanones dazu, die Autoren in den Mittelpunkt zu stellen um von diesen das Handwerk zu lernen, waren es später Listen mit Namen von Autoren oder Texten, die einen verbindlichen Lesestoff für die Schule

²⁶ Vgl. Korte 2002 S.28

²⁷ Vgl. Fuhrmann M. 2004 S.38f

²⁸ Vgl. Schmidt-Dengler 2002 S.39f

²⁹ Vgl. Fuhrmann M. 2004 S.39f

vorgaben. Schon in der Antike zählten ein paar wenige Autoren zur Pflichtlektüre. Umfangreiche Namenslisten entstanden dann im Mittelalter und sollten dem Schutz der Tradition dienen.³⁰

In der europäischen Neuzeit traten weitere Formen des Kanons hervor- „die nationalliterarischen Kanones“. Länder wie Italien, Frankreich, Spanien, England und Deutschland beanspruchten nun, zur Gruppe „der kulturtragenden Völker“ zu zählen. Jedes Land hat seine bedeutendsten Autoren hervor gebracht, die zu den „Höhepunkten der europäischen Literaturgeschichte“ gehören und stark zur „Kulturtradition Europas“ beigetragen haben. Erweitert wurden diese Kanones durch Goethes Einführung des Begriffs „Weltliteratur“, der außer der Nationalliteratur auch die Kenntnis „des Fremden“ als notwendig betrachtete.³¹ Im Laufe der Jahre hat sich ein Kanon herausgebildet, der die einzelnen Nationen miteinander verband. Auch Schriftsteller aus Osteuropa fanden langsam Beachtung im Kanon. Dieser Kanon galt als verbindlich „für das gebildete bürgerliche Lesepublikum“. Nebenbei entwickelten sich weitere Leselisten, die allerdings weniger bedeutend waren und an Stabilität verloren. Im 19. Jahrhundert nahm dieser Vorgang beträchtlich zu.³²

Wie bereits erwähnt wurde, trug vor allem der Zuwachs neuer literarischer Richtungen dazu bei. Dieser rasche Wechsel an unterschiedlichen Kanonformen hat in den letzten Jahrzehnten dazu geführt, dass deren Qualität wie auch deren Verbindlichkeit immer mehr abnahm. In der heutigen Zeit ist es schwierig noch von einem Kanon im ursprünglichen Sinne zu sprechen. Die Listen, die eine verbindliche Menge an Schullektüre festlegten, gibt es nicht mehr. Charakteristisch für die Listen der letzten Jahrzehnte ist, dass sie einem nur noch „Empfehlungen“ liefern. Für Fuhrmann scheint es außerdem fragwürdig, wie man Menschen das Lesen wieder näher bringen kann, wenn die momentanen Kanones im Stil von Harold Blooms Werk „The Western Canon- The Books and School of the Ages“ (1994) gebildet werden. Bücher wie jenes enthalten kurze Zusammenfassungen von den wichtigsten Werken und führen dazu, dass man sich nicht weiter mit der Literatur beschäftigen muss.³³ „Daß die Literatur in unserer westlichen Welt ihre zweifellos exponierte Stellung im Unterricht nicht

³⁰ Vgl. Fuhrmann M. 2004 S.87f

³¹ Vgl. Fuhrmann M. 2004 S.88-92

³² Vgl. Fuhrmann M. 2004 S.95f

³³ Vgl. Fuhrmann M. 2004 S.103f

mehr“ besitzt, sieht auch Wendelin Schmidt-Dengler.³⁴ Man müsste sich wieder verstärkt damit auseinandersetzen, welche Literatur heute weiterhin bewahrt werden sollte. Auf dem Büchermarkt findet man aktuell eine Vielzahl an Ratgebern, die die besten Werke kurz darstellen. Dass diese Form des Kanons momentan bevorzugt wird, zeigt auch das nachfolgende Kapitel.

3.2 Der Kanon der Medien

„Während unser Wissen explodiert, wissen wir allmählich immer weniger, wie wir damit umgehen sollen.“³⁵

Das Problem, was man denn lesen sollte bzw. wie man aus den massenhaften Angeboten die „Richtigen“ Bücher auswählt, beschäftigt Leser schon seit dem 18. Jahrhundert. Gerade Schulen und Universitäten wurden zu wichtigen Instanzen des Auswahlprozesses. Betrachtet man die letzten Jahre, kann man deutlich erkennen, dass sich die Diskussion über einen Kanon immer stärker auf den Medienbereich verlagert.

Im 19. Jahrhundert waren es vor allem Nachschlagewerke, Theaterspielpläne und Angebote des Büchermarktes oder der Bibliotheken, die dem Leser „Orientierung“ boten. In den letzten Jahrzehnten trat dann die sogenannte Ratgeberliteratur in den Vordergrund.³⁶ Unzählige Listen wurden zum Thema „Was man alles lesen muss“ erstellt. Zu den bekanntesten Listen zählt jene von Marcel Reich-Ranicki, die 2001 in der Zeitschrift „Spiegel“ unter dem Titel „Arche Noah der Bücher“³⁷ erschienen ist und sich an „orientierungslose Schüler, Studenten und Lesebegeisterte“ wandte. Aber auch Ratgeber, wie jener von Christiane Zschirnt („Bücher. Alles was man lesen muss“, 2003) heizten die Debatte über einen Kanon weiter an. In Österreich sorgte vor allem die von der Zeitschrift „profil“ veranlasste Wahl der „50 Klassiker fürs Leben“³⁸ für Aufsehen.

³⁴ Schmidt-Dengler 2002 S.41

³⁵ Zschirnt 2003 S.18

³⁶ Vgl. Korte 2002 S.308

³⁷ Der Spiegel Nr. 25, 18.06.2001. S. 212-223

³⁸ Profil Nr. 48, 26.11.2001. S. 142-149, Profil Nr. 50, 10.12.2001. S. 140-141

All diese Empfehlungen erfüllen dieselbe Funktion, nämlich, dass sie einem Orientierung bieten wollen. Sie verschaffen ihren Leserinnen und Lesern einen Überblick über die wichtigsten Werke und Autoren der Literaturgeschichte und liefern gleichzeitig eine kurze Darstellung des Inhalts.³⁹ Aber wofür benötigt man einen solchen Kanon? Marcel Reich-Ranicki sieht in einem Kanon „eine Liste empfehlenswerter, wichtiger, exemplarischer und, wenn es um die Schule geht, für den Unterricht besonders geeigneter Werke.“⁴⁰ Er macht auch deutlich, weshalb es seiner Meinung nach eines solchen Kanons bedarf. Es geht ihm in erster Linie darum, dem Lehrer eine Orientierungshilfe zu bieten. Durch einen Kanon, wie er ihn selbst erstellt hat, erhält der Lehrer die Möglichkeit eine eigene Auswahl zu treffen. Allerdings ist das nur erreichbar, wenn es sich nicht um allzu umfangreiche Listen handelt. Seiner Ansicht nach sind die meisten Listen zu umfassend und führen dazu, dass sowohl die Lehrer als auch die Schüler damit überfordert sind. Der Deutschunterricht soll dem Schüler Spaß bereiten und ihn nicht mit schlechter Literatur langweilen.

Christiane Zschirnt möchte mit ihrem Werk all jenen Hilfe bieten, die sich in den Massen an Büchern nicht mehr zurechtfinden. Wer die Übersicht verloren hat, soll eine Art Anleitung für die Auswahl bekommen. Ihr Kanon-Vorschlag soll den Lesern dabei helfen, „die Orientierung nicht zu verlieren.“⁴¹ Auch Fritz J. Raddatz ging es darum, eine Übersicht über die wichtigsten Werke zu geben, als 1980 seine „ZEIT-Bibliothek der 100 Bücher“ erschien. „[...] Lehrer, Schüler (ganze Schulklassen) und Lesehungrige aus allen Bevölkerungsschichten suchen offenbar nach einer Orientierungshilfe, [...]“.⁴²

Immer wieder liest man auch davon, dass das Ziel der jeweiligen Auswahl nicht jenes war, einen neuen Expertenkanon aufzustellen, sondern lediglich den Wunsch nach Orientierung zu befriedigen. Der Boom dieser Ratgeber ist also geprägt von dem enormen Bedürfnis nach Anleitung. Dieses Bedürfnis hängt laut Sigrid Löffler stark mit dem Strukturwandel, der sich in den letzten Jahren immer deutlicher zeigt, zusammen. Der heutige Buchmarkt ist von einer „Überproduktion“ betroffen, die dazu führt, dass man kaum noch eine Auswahl treffen kann. Jährlich erscheinen mehrere tausende Bücher auf dem Markt, die ebenso schnell wie sie

³⁹ Vgl. Korte 2002 S.310

⁴⁰ Gespräch mit Reich-Ranicki. In: Der Spiegel Nr. 25, 18.06.2001. S. 212

⁴¹ Zschirnt 2003 S.19

⁴² Raddatz 1980 S.5f

aufgetaucht sind auch wieder verschwinden. Nur jene Bücher, die am stärksten beworben werden, schaffen es eine gewisse Aufmerksamkeit zu erregen. Durch dieses abwechselnde schnelle Erscheinen und Verschwinden von Büchern, kommt es dann auch dazu, dass sich das Leseverhalten stark verändert hat. Immer weniger Menschen lesen Bücher ganz. Der Großteil neigt dazu, nur noch flüchtig einen Blick in Bücher zu werfen oder die interessantesten Passagen zu lesen.⁴³ Wie sich diese gesamte Situation auf die jüngste Generation auswirkt, zeigt sich anhand der PISA-Studie. Gerade in Österreich und Deutschland werden die Lese Probleme der Schüler offensichtlich. Im Bereich der Lesekompetenz schneiden viele Schüler und Schülerinnen eher schlecht ab. Ergebnisse, wie sie bei solchen Leistungstests zum Vorschein kommen, regen dann wieder neue Diskussionen über den Kanon an. Dieser Strukturwandel am Buchmarkt wirkt sich demnach auf alle an ihm Beteiligten aus.⁴⁴

3.3 Funktionen des literarischen Kanons

Was konkret kann ein Kanon überhaupt leisten? Simone Winko hat sich genauer damit beschäftigt, welche Funktionen ein literarischer Kanon erfüllt. Dass ein Kanon gebildet wird ergibt sich für sie aus zwei Aspekten, die einer jeden Kanonbildung vorausgehen. Einerseits ist Voraussetzung für die Bildung eines Kanons die Tatsache, dass kein Mensch all die Literatur, die vorhanden ist jemals lesen kann. Andererseits wird die Auswahl, die getroffen wird „sinnbesetzt“ vorgenommen. Menschen treffen ihre Wahl aufgrund bestimmter Gesichtspunkte, wie z.B. dem eigenen Geschmack, den eigenen Bedürfnissen oder der Wichtigkeit, die dem Text zugeschrieben wird. Der Lehrer wählt für den Unterricht ein bestimmtes Werk aus, da er es selbst schon in der Schule bzw. an der Universität gelesen hat oder weil es ihm besonders gefällt. Ein Buch wird aufgrund dessen ausgewählt, da es die gerade durchgenommene Epoche am Besten repräsentiert oder weil sich Schüler dafür interessieren. Die Ziele der Auswahl sind sehr unterschiedlicher Art, geben dieser aber einen Sinn und begründen somit die jeweilige Entscheidung.⁴⁵

⁴³ Vgl. Löffler 2003 S.13ff

⁴⁴ Vgl. Löffler 2003 S.15

⁴⁵ Vgl. Winko 2002 S.12-15

Nach Simone Winko erfüllt ein Kanon zumindest drei wichtige Funktionen, die rechtfertigen weshalb es der Hervorhebung mancher Werke als „besondere“ bedarf:

1. Der Kanon trägt „zur Selbstdarstellung und Identitätsstiftung einer Gruppe oder Gesellschaft bei“. Bestimmte Normen und Werte, die die jeweilige Gruppe oder Gesellschaft ausmachen, werden durch die kanonischen Werke verkörpert, d.h. die ausgewählten Werke vermitteln Werte, die für die Gruppe von großer Bedeutung sind.

2. Ein Kanon besitzt „Legitimationsfunktion“. Durch den Kanon wird es der Gruppe oder Gesellschaft ermöglicht, sich gegenüber anderen Gruppen oder Gesellschaften zu rechtfertigen und sich von ihnen abzugrenzen. Durch den Kanon kann sich die Gruppe behaupten und ihre „Besonderheit“ hervorheben.

3. Der Kanon liefert „Handlungsorientierung“. Anhand der kanonischen Texte kann sich die Gruppe oder Gesellschaft orientieren. Es handelt sich dabei um Werke, die ein bestimmtes Wissen und besondere Normen, Vorstellungen und Regeln vermitteln. Durch den Kanon werden Wissens- und Handlungsmuster der Gruppe zum Ausdruck gebracht und bieten dadurch eine Orientierung für den Einzelnen.⁴⁶

In diesen Funktionen sieht Simone Winko außerdem den Grund für das Bestehen verschiedenster Kanones. Nachdem jede Gruppe oder Gesellschaft ihre eigenen Normen und Werte besitzt, über die sie sich repräsentieren und abgrenzen, werden auch verschiedene Texte kanonisiert.

⁴⁶ Alle Funktionen Vgl. Winko 2008 S.596f

4. ÜBER DAS VERHÄLTNIS VON KANON UND BILDUNG

„Allerdings ist Kanon-Wissen kein Distinktionsmerkmal für gesellschaftliche Eliten mehr.“⁴⁷

Die Bedeutung die dem literarischen Kanon einmal zukam ist gegenwärtig nicht mehr vorhanden. Galten die kanonischen Texte in vormodernen Gesellschaften noch als unumstritten wie auch die Aufgabe der Schule diese an alle nachfolgenden Generationen zu vermitteln, so kann man davon heute nichts mehr erkennen. Kennzeichnend für die aktuellen Debatten über einen Kanon ist der fehlende Konsens die Verbindlichkeit betreffend. Dadurch kann die Frage, welche Texte verpflichtend in der Schule gelesen werden sollten und mit welchen Zielen, nicht mehr beantwortet werden und gewinnt daher immer wieder an Bedeutung.

4.1 Bildungskanon

Der Begriff Kanon zählt nicht zu den Grundbegriffen der Pädagogik. Meist werden Bezeichnungen wie „Allgemeinbildung“, „Lehrplan“, „Curriculum“ oder „Bildungskanon“ verwendet, wenn vom Kanon gesprochen wird.⁴⁸ Unter dem Begriff „Bildungskanon“ versteht Manfred Fuhrmann folgendes:

„Bei ihm handelt es sich allem Anschein nach um eine Neuprägung, um eine Ausweitung des Ausdrucks >Literaturkanon< auf alle jene Bereiche der Kultur, die Eingang in das Programm der Bildung, der Schulbildung zumal, gefunden haben.“⁴⁹

Fuhrmann hat sich besonders mit dem „europäischen Bildungskanon“ beschäftigt. Einen „verbindlichen Kanon der Bildung“ in Europa gab es zwischen dem 17. und 20. Jahrhundert. Der „Träger dieser Bildung“ war das Bürgertum. Allerdings wurde dieser bürgerliche Bildungskanon ab der Mitte des 20. Jahrhunderts durch das

⁴⁷ Korte 2010 S.67

⁴⁸ Vgl. Künzli 2007 S.4

⁴⁹ Fuhrmann M. 2004 S.40

Massenzeitalter abgelöst. Die Institutionen, die der Vermittlung des Kanons dienten, haben sich in den vergangenen Jahrzehnten deutlich verändert. Auch die „Trägerschicht des Kanons“ hat sich ausgeweitet. Obwohl der bürgerliche Kanon mehr und mehr verfällt, lebt er in den älteren Generationen noch weiter. Die Bereiche, die der Kanon beinhaltete und die den „Gebildeten“ auszeichneten, waren „Bestandteile der allgemeinen Bildung“.⁵⁰

Obwohl sich die Zeiten sehr verändert haben, herrscht in der modernen Gesellschaft offenbar noch immer Einigkeit darüber, dass es einen Kern an „bewahrenswertem und überlieferungswürdigem Wissen und Können“ gibt. Jede Gesellschaft und jede Kultur verfügt über einen Bildungskanon, durch den ein bestimmter Grundstock an verbindlichem, allen gemeinsamen Wissen und Fertigkeiten definiert wird. Der Erwerb dieses Kanon-Wissens ermöglicht es den einzelnen Mitgliedern am sozialen und kulturellen Leben innerhalb der Gesellschaft teilnehmen zu können.⁵¹ Mit Hilfe des Kanons wird eine „Ordnung des Wissens“ erzielt, durch die definiert wird, welches Wissen in der Schule erworben werden muss und welches ausgegrenzt wird.⁵² Der Kanon ergibt sich aufgrund einer „aktiven Pflege und Tradierung“ und kann als Ergebnis kulturpolitischer Entscheidungen verstanden werden. Da es zu ständigen Umdeutungen und Erneuerungen kommt, sich der bewahrenswerte Kern also dauernd verändert, gibt es auch keinen statischen Kanon.⁵³ Zwar ist der Kanon für das Bestehen der Kultur und Gesellschaft enorm wichtig, er lässt sich aber nicht dauerhaft rechtfertigen, da seine Form nicht immer gleich ist. Die Zunahme des Wissens, zeitlich wie auch inhaltlich, erfordert eine Anpassung des Kanons.⁵⁴

Zu den bedeutendsten und nachhaltigsten Bildungskanones gehören die so genannten „septem artes liberales“, die sieben freien Künste. Mit dem Trivium (Grammatik, Dialektik, Rhetorik) und dem Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie) wurden all jene Bildungsbereiche festgelegt, die es in der abendländischen Schule zu erwerben galt.⁵⁵ In der heutigen Zeit lässt sich eine ähnliche Grundstruktur erkennen. Das „sprachliche“, das „historisch-gesellschaft-

⁵⁰ Vgl. Fuhrmann M. 2004 S.11-14

⁵¹ Vgl. Künzli 2007 S. 24 und 31

⁵² Vgl. Tenorth 1994. S.19

⁵³ Vgl. Künzli 2007 S. 25f

⁵⁴ Vgl. Tenorth 1994. S.21ff

⁵⁵ Vgl. Tenorth 1994. S.13f

liche“, das „mathematisch-naturwissenschaftliche“ und das „ästhetisch-expressive“ Feld stellen jene Lernbereiche dar, in denen die Schüler und Schülerinnen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben haben. Die Auseinandersetzung mit diesen Gebieten ermöglicht es den Menschen, sich in der Welt zu bewegen und ein Verständnis für sie zu entwickeln.⁵⁶

Der Literaturkanon, mit dem sich diese Arbeit auseinandersetzt, kann als ein Teil dieses Bildungskansons verstanden werden.

4.2 Literaturunterricht im Wandel

Die Entstehung des Literaturunterrichts ist eng verbunden mit der Idee einer allgemeinen Bildung. Humboldt wurde 1809 die Kulturabteilung des preußischen Innenministeriums überlassen. Geprägt von den Ansichten von Herder („Bildung aller im Menschen angelegten Kräfte“) und Schiller („ästhetische Erziehung des Menschen“)⁵⁷ führte Humboldt 1812 Deutsch als Prüfungsfach beim Abitur ein. Von da an verlangte man beim Abitur von den Schülern ein Wissen über die deutsche Literaturgeschichte.⁵⁸ Humboldt war der Meinung, dass der Literatur ein besonderer Stellenwert im Bildungskanon einzuräumen sei, da es nur ihr möglich wäre zur Totalität des menschlichen Daseins zu führen. Der Literaturunterricht gewann vor allem durch die Entwürfe neuer Lehrpläne immer mehr an Bedeutung. Die Beschäftigung mit Literatur würde den Schüler zur Selbsttätigkeit herausfordern und die Herausbildung unterschiedlichster Fähigkeiten ermöglichen. Die Privatlektüre zählte nun vermehrt zu den Aufgaben eines Schülers. 1829 wurde vom Ministerium die Empfehlung ausgesprochen, für das Abitur Leselisten vorzulegen. Obwohl es einige Ablehnung gegenüber einem deutschen Literaturunterricht gab, nahmen die Bemühungen ein Curriculum zu entwerfen zu.⁵⁹ Neben der Entwicklung der ersten Literaturgeschichte kam es auch zur Entstehung von Textsammlungen für den Unterricht.

⁵⁶ Vgl. Tenorth 1994. S.174

⁵⁷ Vgl. Müller-Michaels 2010 S. 30

⁵⁸ Vgl. Kämper-van den Boogaart 2010 S.8

⁵⁹ Vgl. Müller-Michaels 2010 S. 31f

Zu Beginn der dreißiger Jahre sprach man sich vermehrt für „eine Stärkung der historischen Bildung“ aus. Dabei forderte man von den Gymnasien eine stärkere Beachtung der „christlichen und nationalen Prinzipien“. August Koberstein brachte 1827 sein Werk „Grundriß der Geschichte der deutschen National-Literatur. Zum Gebrauch auf gelehrten Schulen“ heraus. Das Werk sollte den Gymnasiallehrern eine detaillierte Darstellung der deutschen Literatur liefern und ihnen dabei helfen, ihre Vorträge zu „beleben“. ⁶⁰

Die Idee einer allgemeinen Bildung durch Literatur erreichte 1842 ihren Höhepunkt mit der Herausgabe von Robert Heinrich Hieckes Werk „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien“. Die deutsche Nationalliteratur sollte eine gleichrangige Position neben der lateinischen und griechischen Literatur bekommen. Außerdem sollten die Schüler den selbstständigen Umgang mit Literatur erlernen. ⁶¹

Mitte des Jahrhunderts wird der Gedanke einer allgemeinen Bildung jedoch abgelöst durch die Annahme, dass Gefühle im Vordergrund literarischer Bildung stehen müssten. Für Rudolf von Raumer, einem Vertreter dieser Position, war ausschlaggebend, dass die „Dichtung als das nur unmittelbar auf empfängliche Herzen Wirkende, als das Unreflektierbare, das Idyllische, das Weltferne“ zu begreifen sei. ⁶² Literatur wurde als „Ausdruck von Erlebnissen“ verstanden und sollte im Lesen nacherlebt werden. Nicht das Entfalten menschlicher Kräfte, nicht das Denken des Menschen ist von Bedeutung sondern die Entwicklung von Gefühlen. Aufgabe des Unterrichts war es, den Schüler durch Lektüre zu bewegen. Die für den gefühlorientierten Unterricht entwickelten Schulbücher bereiteten den Lehrer in erster Linie auf einen von Emotionen geleiteten Unterricht vor, so dass auch die Schüler diese Gefühle erleben können. Zu den bekanntesten Vertretern dieser Richtung zählte Wilhelm Dilthey. ⁶³

Die Zeit um den Ersten Weltkrieg war ebenfalls noch gekennzeichnet durch einen Unterricht der zur Entfaltung von Gefühlen führen sollte. Hinzu kam die Forderung nach einem deutschen, einem nationalen Bildungskanon. Eduard Spranger sieht 1916 das Bildungsideal in der Unterwerfung und Entmündigung des Bürgers. ⁶⁴

⁶⁰ Vgl. Kämper-van den Boogaart 2010 S.8-11

⁶¹ Vgl. Müller-Michaels 2010 S. 32

⁶² Müller-Michaels 2010 S. 33

⁶³ Vgl. Müller-Michaels 2010 S. 34f

⁶⁴ Vgl. Müller-Michaels 2010 S. 37f

Nach dem Ersten Weltkrieg erwartete man, dass das nationale Bildungsideal einen Neubeginn bringen würde. Der deutsche Unterricht sollte einer, allen gemeinsamen, Nationalerziehung dienen. Das Schlagwort für die Anhänger dieser Form des Literaturunterrichts war „Deutschheit“. Die Forderung nach einer „Erziehung zum Deutschen“ rief aber auch Gegner auf den Plan. Diese waren der Ansicht, dass neben der deutschen ebenso die gesamte europäische Kultur vermittelt werden müsste und das ein Bezug zur aktuellen Lebenswelt des Schülers herzustellen sei.⁶⁵ Havenstein war einer derjenigen, die sich für die Beachtung der Schüler einsetzte. Auch Walter Schönbrunn widersetzte sich mit seiner Veröffentlichung „Die Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule“ (1929) gegen die Deutschkunde. Die Schüler in der Stadt hätten gar kein Interesse an der alten Literatur und besitzen auch kein Verständnis dafür, da sie mit der „fremden Lebenswelt“ nichts anfangen können. Im Unterricht sollte die moderne Literatur ihren Platz finden.⁶⁶ Durchsetzen konnten sich diese Forderungen schlussendlich nicht.

Die moderne Literatur fiel im Dritten Reich den Bücherverbrennungen zum Opfer und die europäische Literatur wurde aus dem Kanon verbannt. Stattdessen tritt der Gedanke der Tradition wieder in den Vordergrund. Der neue Kanon wurde im Sinne einer Rassenideologie gebildet. Aufgenommen wurden nur noch Werke, die von „rassisch ausgewiesenen“ Schriftstellern verfasst wurden und „rassisch vorbildliche Charaktere“ behandelten. Die Erreichung des „nordischen Idealbildes“ wurde zum neuen Erziehungsziel. Die Aufgabe des Unterrichts ist nicht länger die Heranbildung einzelner Persönlichkeiten sondern eine „Gesinnungs- und Willensgemeinschaft“. Auch in der Literatur spiegelte sich dieser Wunsch nach Unterwerfung, nach Opfer- und Dienstbereitschaft des Schülers. Der Literaturunterricht des Faschismus führte zu einem Bruch mit sämtlichen vorher entstandenen Richtungen.⁶⁷

Der Unterricht nach 1945 war immer noch von deutschkundlichen Inhalten geprägt. Es herrschte Unsicherheit darüber, nach welchem Menschenbild die Erziehung der Schüler erfolgen sollte. Schließlich orientierte man sich an Methodiken wie jenen von Robert Ulshöfer. Produktivität, Anwendungsbezug und

⁶⁵ Vgl. Müller-Michaels 2010 S. 38ff

⁶⁶ Vgl. Kämper-van den Boogaart 2010 S.48-54

⁶⁷ Vgl. Müller-Michaels 2010 S. 40-43

Anschaulichkeit wurden zu Prinzipien des Unterrichts, während die Frage nach dem Menschenbild, nach dem erzogen werden sollte, unbeantwortet blieb.⁶⁸ Dass die Methodik von Ulshöfer von großer Bedeutung ist, zeigt sich daran, dass sie noch heute Verwendung findet im Unterricht.⁶⁹

1962 sorgte Wolfgang Klafki für den Wandel „von der Methodik zur Didaktik“. Er schließt damit an die Idee von Erich Weniger von einer „Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ an.⁷⁰ Klafki äußerte, dass zuerst die Ziele und die zu diesen Zielen führenden Inhalte bekannt sein müssen, bevor man sagen kann, welcher Weg am zweckdienlichsten für den Lernprozess ist. Hermann Helmers entwarf 1966 sein Konzept der „Didaktik der deutschen Sprache“, welches sich in sieben Lernbereiche gliederte. Für den Literaturunterricht entwickelte er einen Kanon, der ausschließlich Dichtung beinhaltete, da nur diese zur Bildung beitrage. Konkrete Inhaltsvorgaben wie sie ein Kanon liefert, ermöglichen „ein planvolles, systematisches Lernen“ und führen zu einer umfangreichen Bildung.⁷¹

Eine Welle an Diskussionen über einen Literaturkanon brach dann in den siebziger und achtziger Jahren aus. Man war sich nicht mehr einig darüber, was der Kanon beinhalten sollte. Der fehlende Konsens über einen Kanon brachte vor allem zwei Positionen hervor: Einerseits die Vertreter eines Kanons, die diesen als unverzichtbar für den Unterricht ansehen, da dieser zur Bildung beitrage. Andererseits die Gegner eines Kanons, die zwar der Literatur im Unterricht Bedeutung beimessen, einen verbindlichen Kanon allerdings ablehnen. Auch die unzähligen, in den neunziger Jahren durchgeführten Forschungen zum Thema Leseverhalten konnten nicht zu einem Konsens über den Kanon beitragen.⁷²

4.3 Textauswahl an Schulen

Es stellt sich nun die Frage, wie sich die Auswahl an Texten innerhalb der Institution Schule vollzieht, nachdem es keinen allgemein gültigen Kanon mehr

⁶⁸ Vgl. Müller-Michaels 2010 S. 43f

⁶⁹ Vgl. Kämper-van den Boogaart 2010 S.67

⁷⁰ Vgl. Müller-Michaels 2010 S. 44

⁷¹ Vgl. Müller-Michaels 2010 S. 44

⁷² Vgl. Müller-Michaels 2010 S. 44-47

gibt. Welche Verfahren werden angewandt um zu bestimmen, was in der Schule gelesen wird? Hermann Korte hat sich in seinem Artikel „Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl“ (2002) näher damit beschäftigt.

Auch im Schulsystem kommt dem Selektionsprozess große Bedeutung zu. Ohne ihn wüsste man nicht was zu lernen und somit auch was zu lesen ist. Innerhalb der Schule treffen verschiedenste Instanzen eine Auswahl an Texten, die gelesen werden bzw. welche Texte nicht gelesen werden. Dieser Prozess hat nicht das vordergründige Ziel einen literarischen Kanon zu bilden, auch wenn es darum geht bestimmte Werke, Autoren, Epochen oder Gattungen hervorzuheben. Die Entscheidung, welche Literatur für den Unterricht relevant ist, wird durch mehrere Faktoren mitbestimmt: Alters- und Lerngruppen, Aufgaben des Deutschunterrichts, Themen einer Unterrichtsstunde, Intertextualität und Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen von Schülern.⁷³

Nach Korte ist die Lektüre im Unterricht immer als Schullektüre zu verstehen. Diese ist an „einen institutionellen Rahmen“ gebunden, welcher durch „eigene Bedingungen und Rituale“ geprägt ist. Das Lesen im Unterricht ist also oftmals mit Leistungsüberprüfungen verbunden und durch bestimmte Arbeitsmethoden geregelt. Welchen Stellenwert die einzelnen Auswahlmotive besitzen, ist nur schwer festzulegen. Inwieweit beeinflusst der Lehrplan mit seinen Vorgaben die Auswahl an Literatur für den Unterricht? Welchen Einfluss haben Schulbücher auf die Textauswahl? Wirken sich psychologische Entwicklungstheorien auf die Entscheidung aus? So unterschiedlich die Auswahlmotive sind, so unterschiedlich sind auch die dabei entstehenden literarischen Schulkanones.⁷⁴

Der Lehrplan stellt eine der bedeutendsten staatlich geregelten Vorgaben des Unterrichts dar. Durch den Lehrplan werden schulische Lernprozesse gesteuert sowie Ziele und Inhalte des Unterrichts fixiert. Für den Deutschunterricht bedeutet dies, dass der Lehrplan die Literaturausswahl autorisiert. Obwohl der Lehrplan unzählige Funktionen besitzt, wie z.B. Anregungen für den Unterricht zu liefern oder als Strukturierungs- und Orientierungshilfe für die Unterrichtsplanung zu fungieren, ist seine Wirkung relativ gering. Dies lässt sich anhand der bisherigen

⁷³ Vgl. Korte 2010 S.69

⁷⁴ Vgl. Korte 2010 S.69f

empirischen Forschung über den Einfluss von Lehrplänen auf die Gestaltung des Unterrichts bzw. auf die Auswahl an Unterrichtsinhalten erkennen. Eine Lektüre nach dem Lehrplan ist also eher unwahrscheinlich. Untersuchungen zu diesem Thema ergaben auch, dass die staatlich festgelegten Lehrpläne deshalb weniger Wirkung auf die Unterrichtsplanung haben, da sich mittlerweile ein weiterer Plan durchgesetzt hat: der sogenannte „institutionelle Plan“.⁷⁵ Außerdem verfügen Lehrende über einen „curricularen common sense“. Das bedeutet, dass Lehrpersonen auch ohne die genaue Kenntnis des Lehrplanes eine Ahnung davon haben, was für die jeweiligen Schüler und Schülerinnen sinnvoll zu lesen ist. Dieser „common sense“ entwickelt sich aufgrund des Berufswissens und den alltagspraktischen Erfahrungen des einzelnen Lehrers.⁷⁶

Im Gegensatz zum Lehrplan haben Schulbücher einen weitaus größeren Einfluss auf die Textauswahl für den Unterricht. Schulbücher werden vor der Zulassung auf ihren Anschluss an den Lehrplan geprüft. Es wird untersucht, ob sich die Inhalte für die jeweilige Alters- und Schulstufe eignen, ob diese einem gewissen Niveau entsprechen, ausreichende Aktualität besitzen und die Kompetenzen des Schülers fördern. Schulbücher besitzen wichtige Funktionen für die Auswahl an Texten im Unterricht. Sie dienen der täglichen Unterrichtsvorbereitung, der Planung des Semesters oder Schuljahres, wie auch der Verbindung von Lehrplanvorgaben und Alltagspraxis. Einige Autoren und Texte befinden sich seit Jahrzehnten in Lesebüchern, sie wurden zu Klassikern im Unterricht. Manche Texte führen offensichtlich besser als andere zur Erreichung der geforderten schulischen Ziele. Lesebücher bilden somit einen gewissen Kernkanon, der widerstandslos hingenommen wird.⁷⁷

Obwohl manche Autoren und Werke ihren Stellenwert im Unterricht seit Jahrzehnten halten, ist es unmöglich von einem fixen schulischen Lektürekanon auszugehen. So gibt es in Deutschland, Österreich und der Schweiz keine einheitliche Regelung über einen Lektürekanon. Innerhalb dieser Länder herrschen sowohl unterschiedliche Kanonisierungspraxen wie auch Verbindlichkeitsgrade.

⁷⁵ Vgl. Korte 2010 S.70f

⁷⁶ Vgl. Künzli 2007 S.36

⁷⁷ Vgl. Korte 2010 S.71f

Diese sind abhängig von den Bestimmungen des jeweiligen Bundeslandes bzw. Kantons. In Deutschland gibt es in manchen Bundesländern rechtlich fixierte Leselisten, während in anderen Bundesländern höchstens Kriterien zur Textauswahl vorgegeben werden.⁷⁸

Die Auswahl des Kanons orientiert sich zunehmend auch an der Rolle der Lernenden. Dabei handelt es sich um Aspekte, die mit den Lern- und Leseprozessen von Schülern und Schülerinnen zusammenhängen, wie z.B. die Fragen danach, inwieweit ein Werk den Verstehensprozess fördern oder zum Aufbau von Lesekompetenzen beitragen kann. Diese Auswahlaspekte stützen sich vor allem auf die literarische Sozialisationsforschung, die Lesepsychologie und Theorien der Identitätsbildung.⁷⁹

Es wurde deutlich, dass es kein allgemein gültiges Auswahlverfahren geben kann. Korte sieht die Notwendigkeit in einer „Heuristik der Textauswahl“. Jede Auswahlmethode ist begründbar, hat aber dennoch Auswirkungen, die bedacht werden müssen. Kein Verfahren kann eine Vorrangstellung gegenüber den anderen beanspruchen.⁸⁰

4.4 Bildungsstandards, Kompetenzen, Zentralmatura

Dem Begriff Kompetenz kommt im heutigen Schulsystem zentrale Bedeutung zu. Nicht nur in den aktuellen Lehrplänen trifft man auf ihn. Im Zusammenhang mit der Zentralmatura und den Bildungsstandards wird ebenfalls die Wichtigkeit des Begriffs deutlich.⁸¹ Weinert versteht unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.⁸²

⁷⁸ Vgl. Korte 2010 S.72f

⁷⁹ Vgl. Korte 2010 S.74f

⁸⁰ Vgl. Korte 2010 S.76f

⁸¹ Vgl. BMUKK im www unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml>

⁸² Weinert zitiert nach BMUKK im www unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml>

Kompetenzen ermöglichen die Verknüpfung von Wissen und Können sowie die Fähigkeit unterschiedliche Problemsituationen bewältigen zu können.

Mangelhafte Ergebnisse bei internationalen Leistungsstudien wie PISA, haben im deutschsprachigen Raum zur Entwicklung von Bildungsstandards geführt. Die Bildungsstandards in Österreich geben vor, welche Kompetenzen Schüler und Schülerinnen am Ende der 4. und der 8. Schulstufe erworben haben sollten. Bisher wurden Standards für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik entwickelt. Durch die Bildungsstandards soll eine Verbesserung der Qualität des Unterrichts erreicht werden. Diese kann durch regelmäßige Überprüfungen der Standards immer weiter verbessert werden. Die Bildungsstandards stellen eine Ergänzung des Lehrplanes dar, indem sie die zu erreichenden Lernziele genau festlegen.⁸³

Bildungsstandards beinhalten das Element der Verbindlichkeit, wie auch der Kanon in seinem ursprünglichen Sinne. In ihrer Fähigkeit, Verbindlichkeit herstellen zu können, liegt der Vorteil der Standards. Der Unterschied dieser beiden Konzepte besteht in der Messbarkeit. Während durch Testungen untersucht werden kann, ob die vorgegebenen Standards auch wirklich erreicht wurden, kann die Umsetzung eines Kanons nicht kontrolliert werden. Der Kanon ist als soziale Regel zu verstehen und stellt keine statische Größe dar.⁸⁴

In Österreich wird ab dem Schuljahr 2013/2014 an den allgemeinbildenden höheren Schulen eine neue „standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung“ durchgeführt. Die Einführung der Zentralmatura ermöglicht laut Bundesministerium eine „höchstmögliche Objektivität, Transparenz und Vergleichbarkeit von Schüler/innenleistungen“, auch innerhalb Europas, sowie eine „Qualitätssteigerung und –sicherung“. Die neue Reifeprüfung ist als „Drei-Säulen-Modell“ entwickelt worden und umfasst neben der verpflichtenden vorwissenschaftlichen Arbeit auch die schriftlichen Klausurarbeiten (vier oder drei) und die mündlichen Prüfungen (zwei oder drei).⁸⁵

Die neue Matura hat dazu geführt, dass wieder verstärkt über einen Werkkanon diskutiert wird. Da es momentan keine Pflichtlektüre mehr gibt, wäre eine

⁸³ Vgl. BMUKK im www unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12093/bildungsstandards_folder.pdf

⁸⁴ Vgl. Künzli 2007 S.39f

⁸⁵ Vgl. BMUKK im www unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml>

Werkbesprechung als zentrale Aufgabenstellung bei der Matura nicht möglich. Wie im nachfolgenden Kapitel gezeigt wird, ist mit den Lehrplänen von 1989 ein verbindlicher Kanon an den AHS abgeschafft worden. Seither entscheiden die Unterrichtenden selbst, welche Werke sie als wichtig für die Schüler und Schülerinnen ansehen.⁸⁶

5. DER LEHRPLAN – SEINE ENTWICKLUNG SEIT 1945

Der Lehrplan bildet den staatlich festgelegten Rahmen für den Unterricht. Durch ihn werden schulische Lernprozesse gesteuert. Der Auftrag der Schule wie auch die Ziele und Inhalte des Unterrichts werden im Lehrplan festgelegt. Er gibt also vor, was innerhalb der Schule unterrichtet und erreicht werden soll.⁸⁷

Die Schule und demzufolge der Lehrplan sind ständigen Veränderungen unterworfen. Wie oben bereits erwähnt wurde ist mit dem Lehrplan von 1989 der Literaturkanon abgeschafft worden. Seither gibt es keine Werke mehr, die in der Oberstufe verpflichtend gelesen werden müssen. Den Lehrkräften bleibt seit der Abschaffung des Kanons die Auswahl an Literatur selbst überlassen. Im Folgenden soll der Wandel des Lehrplanes in Bezug auf den Literaturunterricht näher betrachtet und die Veränderungen deutlich gemacht werden.

5.1 Lehrplan 1945

Im September 1945 wurden die bis dahin geltenden Lehrpläne der national-sozialistischen Zeit abgesetzt. Aufgrund fehlender neuer Lehrpläne traten die alten Lehrpläne der Haupt- und Mittelschulen von 1928 wieder in Kraft. Dennoch versuchte man den aktuellen Forderungen an die Schule auch gerecht zu werden. So gibt es in dem ab 1945 geführten Unterrichtsstunden das Fach „Deutsch“ nicht

⁸⁶ Vgl. Staud 2010 S.26ff

⁸⁷ Vgl. Künzli 1999 S.11

mehr. Statt dem Deutschunterricht führte man das Fach „Unterrichtssprache“ ein, welchem eine besondere Rolle zugeschrieben wurde. Die Aneignung der Tradition wird zum bedeutendsten Thema dieser Zeit. Der Unterricht sollte zwei wichtige Ziele verfolgen: „Erziehung zu Österreich“ und „Bekenntnis zur Demokratie“.⁸⁸ Vor allem der Lektürekanon gewann an Bedeutung im Schulbetrieb. Zwar herrschte Uneinigkeit über den Literaturunterricht, besonders die klassischen Werke betreffend, im Kanon setzten sie sich trotzdem durch. Prägend für diese Zeit ist ein von Viktor Fadrus angestrebtes Lesebuch, das dem Thema der Klassik ein eigenes Kapitel mit unzähligen Autoren und Werken widmen sollte. Mitverantwortlich dafür, dürfte die Tatsache sein, dass die Schulbehörde dazu aufgefordert wurde ein für alle Schulen einheitliches Schulbuch zu entwerfen. Die damals vorherrschenden schlechten Produktionsbedingungen, wie der Mangel an Papier, trugen ebenfalls zur Durchsetzung dieses Kanonkonzepts bei. Die oben erwähnten neuen Unterrichtsziele führten dazu, dass zu Beginn des Jahres 1946 vom Unterrichtsministerium eine Liste mit gesperrten Autoren und Büchern herausgegeben wurde, um die vorhandene NS-Literatur vom Markt zu verbannen. Diese Verbotsliste beinhaltete mehr als 700 Werke hielt sich jedoch nur bis zum Beginn der fünfziger Jahre.⁸⁹

5.2 Lehrplan 1955

Noch 1955 griff man auf die 1946 entworfenen provisorischen Lehrpläne für Mittelschulen zurück und ließ diese neu verlautbaren. Das Fach „Unterrichtssprache“ wurde wieder in „Deutsch“ umbenannt. Betrachtet man den Lehrplan, erkennt man, dass es zu diesem Zeitpunkt noch einen Kanon gibt. Die im Lehrplan dargestellte Leseliste liefert eine Menge an Beispielen, die im Unterricht bearbeitet werden sollen. Auf der Liste befand sich neben österreichischer und deutscher auch fremdsprachige Literatur, wobei diese gelegentlich an die „literarische und pädagogische Entwicklung“ angepasst werden sollte. Die Schüler müssen die verschiedensten „Kunst-, Stil-, und Weltanschauungsrichtungen“ kennenlernen und sollen somit nicht bloß von einer einzelnen geprägt werden. Manche Werke

⁸⁸ Vgl. Holzner 1990 S.113

⁸⁹ Vgl. Holzner 1990 S.113-117 und 125

zählen zum Bestand der Bildung und sind als solche unentbehrlich. Dies hat der Lehrer bei der Auswahl an Lektüre zu beachten.⁹⁰

Wie umfangreich die Leselisten zu jener Zeit waren, soll an den Vorgaben für die 5. und 7. Klasse verdeutlicht werden:⁹¹

5. Klasse

a) Österreichische und deutsche Literatur

I. Lyrik. Einige Proben aus der althochdeutschen und mittelhochdeutschen Dichtung, insbesondere Walther von der Vogelweide. Neidhart von Reuenthal. Volkslieder aus Herders „*Stimmen der Völker in Liedern*“, aus „*Des Knaben Wunderhorn*“, aus den Sammlungen von Uhland, Tschischka und Schottky. Erck-Böhme. Balladen: Volkstümliche Balladen aus alter Zeit. Balladen von Bürger, Goethe, Schiller, Heine, Uhland, Mörike, Fontane, Münchhausen, Ginzkey.

II. Drama. Grillparzer: *Weh dem, der lügt*; Raimund: *Alpenkönig und Menschenfeind*; Nestroy: *Das Mädel aus der Vorstadt*; Anzengruber: *Das vierte Gebot*. Lessing: *Minna von Barnhelm*; Schiller: *Fiesko*; Goethe: *Götz von Berlichingen*; Gerhart Hauptmann: *Florian Geyer*.

III. Epische Dichtung. *Nibelungenlied*, *Gudrun*; Klopstock: *Messias*; Wieland: *Oberon*. Der Versroman: *Gottfrieds Tristan*; Wolframs *Parzival*. Der historische Roman: *Grimmelshausen: Simplicissimus*; Hauff: *Liechtenstein*; Handel-Mazzetti: *Stefana Schwertner*. Novellen und Erzählungen: *Wernher der Gärtner*; *Rudolf von Ems*; *Barlaam und Josaphat*. Goethe: *Aus der Unterhaltungen deutscher Ausgewanderter*; Schiller: *Ein Verbrecher aus verlorener Ehre*; Eichendorff: *Aus dem Leben eines Taugenichts*; Brentano: *Die Geschichte vom braven Kasperl und dem schönen Annerl*; Arnim: *Der tolle Invalide auf dem Fort Ratonneau*; E.Th.A. Hoffmann: *Der goldene Topf*. *Meister Martin der Küfner*; Tieck: *Aufbruch in den Cevennen*; Riehl: *der Stadtpfeifer*; Alfons Petzold: *Memoiren eines Auges*.

b) Fremdsprachige Literatur (in Übersetzungen)

I. Lyrik. Burns, Eliot, Th. Moore; altfranzösische Volkslieder; Victor Hugo, Lamartine; Claudel, Verhaeren; Puschkin, Nekrassow, Lermontoff, Majakowskij; Vrchlicky, Čech, Sowa, Bezruč; Petöfi; altserbische Volkslieder.

II. Drama. Shakespeare: *Macbeth*. *Ein Sommernachtstraum*; Corneille: *Cid*; Molière: *Der Geizige*; Rostand: *Der junge Adler*.

⁹⁰ Vgl. Holzner 1990 S.117f

⁹¹ Neuverlautbarung der provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen, 1955. Vgl. auch Holzner 1990 S.117-123.

III. Epische Dichtung. Ilias, Odyssee; Aeneis; Igor; Milton. Roman, Novelle, Erzählung. Boccaccio: Die Geschichte von den drei Ringen, Griseldis; Cervantes: Don Quichote, Novellen; Leo Tolstoi: Wovon die Menschen leben. Der Leinwandmesser; Gorki: Aus meiner Kindheit, Meine Universitäten; Thackeray: Jahrmarkt des Lebens.

7. Klasse

a) Österreichische und deutsche Literatur

I. Lyrik. Grillparzer, Lenau, Anastasius Grün, Stelzhamer, Gilm. Deutsche Lyrik der klassischen und der romantischen Epoche. Moderne Lyrik.

II. Drama. Lessing: Emilia Galotti, Nathan der Weise; Goethe: Egmont, Iphigenie; Schiller: Wallenstein, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Braut von Messina; Grillparzer: Das goldene Vlies, Des Meeres und der Lieben Wellen; Kleist: Der zerbrochene Krug. Das Alt-Wiener Volkstheater in Proben; Werfel: Die Troerinnen; Max Mell: Das Nachfolge Christi Spiel; Hofmannsthal: Der Tor und der Tod.

III. Epische Dichtung. Epos. Goethe: Reineke Fuchs; Hauptmann: Till Eulenspiegel. Roman. Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre; G. Keller: Der grüne Heinrich; Ebner-Eschenbach: Das Gemeindkind; Theodor Fontane: Frau Jenny Treibel; Handel-Mazetti: Jesse und Maria; Thomas Mann: Die Buddenbrooks; Ricarda Huch: Geschichten aus dem Risorgimento; Hermann Hesse: Peter Camenzind; Peter Dörfner: Die Schmach des Kreuzes; K.H. Waggerl: Das Jahr des Herrn.

Novelle. Kleist: Michael Kohlhaas; Mörike: Mozart auf der Reise nach Prag; E.Th.A. Hoffmann: Ritter Gluck, Das Fräulein von Scuderi; Annette v. Droste-Hülshoff: Die Judenbuche; Stefan Zweig: Die unsichtbare Sammlung; K.H. Waggerl: Ein Mensch namens Adam; Thomas Mann: Schwere Stunde; Schönherr: Merkbuch.

b) Fremdsprachige Literatur (in Übersetzungen)

I. Lyrik. Dichtungen von Byron, Keats, Shelley, Swinburne, Browning; Chateaubriand, Victor Hugo; Musset, Lamartine, Vrchlicky, Sova, Neruda, Čech, Lermontoff, Majakowskij; südslawische Lyrik.

II. Drama. Racine: Phädra, Iphigenie; Shakespeare: König Lear; Beaumarchais: Die Hochzeit des Figaro; Goldoni: Das Kaffeehaus; Gozzi: Turandot; Rostand: Cyrano de Bergerac; Gribojedoff: Verstand schafft Leiden.

III. Epische Dichtung. Roman. Dickens: David Copperfield; Balzac: Vater Goriot; Barbusse: Feuer; Victor Hugo: Die Elenden; Manzoni: Die Verlobten; Lagerlöf:

Gösta Berling; Turgenjew: Väter und Söhne; Dostojewski: Der Idiot; Tolstoi: Krieg und Frieden; Reymont: Polnische Bauern; Scholochow: Der stille Don; W. Cather: Der Tod kommt zum Erzbischof; Th. Wilder: Die Brücke von San Luis Rey.

Novelle. Daudet: Briefe aus meiner Mühle; Maupassant: Der Bindfaden, Das Perlenhalsband; Neruda: Kleinseiter Geschichten; Puschkin: Die Hauptmannstochter.

Holzner weist darauf hin, dass mit diesem Lektüreplan gewisse Kompromisse eingegangen wurden. Obwohl in den Plan internationale Werke miteinbezogen wurden um zur Völkerverständigung beizutragen, wird ebenso deutlich, dass die Alliierten, im Gegensatz zu didaktischen Überlegungen, starken Einfluss auf die Auswahl hatten. Im Vordergrund steht die österreichische Tradition um sich von der deutschen Geschichte zu lösen und die nationalsozialistische Zeit als Fremdherrschaft auszuweisen. Außerdem wurde den Lehrkräften lediglich die Freiheit gelassen, aus dem vorgegebenen Plan auszuwählen der ausschließlich Literatur enthielt, die zur Identifikation beitrug. Allerdings ist zu beachten, dass die damaligen Rahmenbedingungen, wie die institutionellen Voraussetzungen, sicherlich zu diesem Umstand beigetragen haben.⁹²

5.3 Lehrplan 1967

In den sechziger Jahren erlangte die Klassik wieder ihren hohen Rang im Literaturunterricht, während die Gegenwartsliteratur ausgeklammert wurde. Die „Bildungs- und Lehraufgabe“ des Literaturunterrichts im Lehrplan von 1967 gibt vor, dass den Schülern jene deutschsprachigen Werke näher gebracht werden sollen, die einen bleibenden Wert besitzen und dazu beitragen, ein besseres Verständnis für unsere Zeit zu vermitteln. Aus der Weltliteratur sind die Werke auszuwählen, die über einen hohen dichterischen Rang verfügen und erheblichen Einfluss auf die deutschsprachige Schriftkultur hatten. Besondere Aufmerksamkeit ist der herausragenden österreichischen Literatur zu widmen.⁹³

⁹² Vgl. Holzner 1990 S.123ff

⁹³ Vgl. Holzner 1990 S.127

Auch wenn bereits zu dieser Zeit auf eine ausführliche Leseliste verzichtet wurde, gibt der Lehrplan trotzdem noch einige konkrete Beispiele dafür an, was zu lesen ist.⁹⁴

In der 5. Klasse: „Einblick in die Grundbegriffe der Poetik anhand von Beispielen (Wesen und Formen der Lyrik, Epik und Dramatik). Als Lektüre: ein Trauerspiel oder Schauspiel, ein Lustspiel; Kurzgeschichten, eine Novelle, allenfalls ein Roman.“

In der 6. Klasse: „Höhepunkte des deutschsprachigen Schrifttums bis zum Barock: Nibelungenlied – Wolfram, Parzival – Walther von der Vogelweide – nach einer Überleitung zum Barock: barocke Lyrik – Grimmelshausen, Simplicissimus – das barocke Welttheater – das Wiener Volkstheater. Als Lektüre: Je ein Werk von Calderón, Molière, Grillparzer, Raimund, Nestroy. Werke der zeitgenössischen Literatur.“

In der 7. Klasse: „Höhepunkte des deutschsprachigen Schrifttums von der Aufklärung bis zur Romantik: Lessing (ein Drama) – die Bedeutung Shakespeares (ein Drama) – der junge Goethe (Lyrik) – der junge Schiller (ein Drama) – die Weimarer Klassik (Lyrik, ein Drama Goethes, ein Drama Schillers) – Formen,- und Ideenwelt der Romantik (am Beispiel der Lyrik und einer Novelle) – Hölderlin (Lyrik) – Kleist (ein Drama). Werke der zeitgenössischen Literatur.“

In der 8. Klasse: „Die literarischen Strömungen des 19. und 20. Jahrhunderts bis zum Expressionismus. Das Hauptgewicht liegt auf dem österreichischen Beitrag zum deutschsprachigen Schrifttum. Höhepunkte: Goethes Faust I und II (in Auszügen) – Grillparzer (ein spätes Drama) – Stifter (eine Novelle) – der Realismus (Novellen) – Büchner (ein Drama) und das moderne Theater – der Naturalismus (ein Werk Gerhart Hauptmanns) – der Einfluß des Auslandes – die Wegbereiter der modernen Literatur (besonders Hofmannsthal, Rilke, Trakl, Kafka). Werke der zeitgenössischen Literatur.“

⁹⁴ III. Sondernummer zum Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht Stück 10a, Wien, 1.10.1967. S. 61-64. Vgl. auch Holzner 1990 S. 128.

Die Schule hat die Aufgabe den Unterricht derart zu gestalten, dass sich die Schüler unter Berücksichtigung ihres jeweiligen Entwicklungs- und Bildungsstandes bestmöglich weiter entwickeln können. Den Schülern sollen „sittliche, religiöse und soziale Werte“ wie auch „Werte des Wahren, Guten und Schönen“ vermittelt werden. Was genau im Literaturunterricht von Bedeutung war, welche Literatur das „Wahre, Gute und Schöne“ repräsentierte wurde durch Lesebücher und Literaturgeschichten festgelegt. Der oben dargestellte Kanon bildete die Grundlage für die in den siebziger Jahren entstandenen Literaturgeschichten von Propst und Pochlatko.⁹⁵

5.4 Lehrplan 1989

Die Reformbewegung, die Anfang der siebziger Jahre in Österreich einsetzte, sorgte dafür, dass man sich wieder vermehrt mit den aktuellen Notwendigkeiten innerhalb der Schule auseinandersetzte. Dies führte zum Verschwinden alter Lesebücher und zu Bemühungen dahingehend, den Kanon zu erweitern und zu problematisieren.⁹⁶

Der Lehrplan von 1989 gliedert den Inhalt des Faches in drei Teilbereiche innerhalb derer, die zu erreichenden Ziele festgelegt werden: „Sprachliches Gestalten“, „Sprachbetrachtung“ und „Literaturbetrachtung“. Der Bereich der Literaturbetrachtung meint im Konkreten die „Lektüre und reflektierenden Umgang mit dichterischen und nicht-dichterischen, gedruckten und durch andere Medien vermittelten Texten.“⁹⁷ Des Weiteren wird zwischen vier Aspekten unterschieden, wobei hier nur die „literaturgeschichtliche Orientierung“ von Bedeutung ist. Innerhalb dieses Aspektes wird der Lesestoff für die einzelnen Klassen angegeben:⁹⁸

Für die 5. Klasse: „Texte (besonders der Gegenwartsliteratur) in ihrem jeweiligen politischen, sozialen, kulturellen und literarischen Kontext untersuchen; stoff- und motivähnliche Texte auch aus der Weltliteratur heranziehen.“

⁹⁵ Vgl. Holzner 1990 S.127f

⁹⁶ Vgl. Holzner 1990 S.130

⁹⁷ Vgl. Holzner 1990 S.131

⁹⁸ Deutsch-Lehrpläne der AHS-Oberstufe 1989 Vgl. auch Holzner 1990 S.131f

Für die 6. Klasse: „Die Literatur in der Gesellschaft des Mittelalters, des Humanismus und der Barockzeit an ausgewählten Textbeispielen erarbeiten; Texte der Gegenwartsliteratur damit vergleichen; [...] Die Aufklärung als Epoche modellhaft behandeln [...].“

Für die 7. Klasse: „Einblicke in die Literatur von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg anhand von Werken gewinnen, welche ihre Zeit beispielhaft repräsentieren, die weitere Entwicklung beeinflussen und den Zusammenhang zwischen literarischer Aussageform und geschichtlicher Situation zeigen; dabei ist die Rolle der fremdsprachigen Literatur zu berücksichtigen.“

Für die 8. Klasse: „Einblicke in die Literatur vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart anhand von Werken gewinnen, welche Entwicklungen und Tendenzen beispielhaft repräsentieren und den Zusammenhang zwischen literarischer Aussageform und geschichtlicher Situation zeigen.“

Anhand der Beschreibungen lässt sich erkennen, dass es keinen fixen Kanon mehr gibt. Es werden zwar einige Epochen angeführt, konkrete Autoren oder Werke werden jedoch nicht mehr genannt. Der alte Kanon wurde abgeschafft und durch keinen neuen Kanon ersetzt. Dies hat zur Folge, dass die Auswahl der Lektüre dem Lehrer selbst überlassen wird. Dabei ist darauf zu achten, dass die Bereitschaft und das Interesse der Schüler am Umgang mit der Literatur geweckt werden.⁹⁹

5.5 Lehrplan 2004

Während der Lehrplan von 1989 die Ziele des Deutschunterrichts innerhalb von drei Teilbereichen festlegte, findet man im heute gültigen Lehrplan mittlerweile sechs Bereiche: „Mündliche Kompetenz“, „Schriftliche Kompetenz“, „Textkompetenz“, „Literarische Bildung“, „Mediale Bildung“ und „Sprachreflexion“. Der

⁹⁹ Deutsch-Lehrpläne der AHS-Oberstufe 1989 Vgl. auch Holzner 1990 S.131f

Bereich der literarischen Bildung gibt vor, dass „den Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige rezeptive, analytische, produktive und kreative Zugänge zu ästhetischen Texten aller Medienformate und unterschiedlicher Kulturen zu bieten“ sind.¹⁰⁰ Die Auswahl der Texte soll aufgrund ihrer Repräsentativität für die jeweilige Epoche und ihren Bezug zur Gegenwart erfolgen, wie auch auf die Interessen der Schüler eingehen.

Eine weitere Veränderung innerhalb des Lehrplanes lässt sich auch anhand der Inhalte für die einzelnen Klassen erkennen. Diese werden wie folgt festgelegt:¹⁰¹

Für die 5. und 6. Klasse: „ Literarische Zeugnisse unterschiedlicher Kulturen aus der Antike und dem Mittelalter kennen und Bezüge zur Gegenwart herstellen; Beispiele deutschsprachiger Literatur von Beginn der Neuzeit bis zur Französischen Revolution kennen und sie in den Kontext europäischer Literatur stellen.“

Für die 7. und 8. Klasse: „Deutschsprachige, insbesondere österreichische Literatur vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart anhand ausgewählter Beispiele kennen und sie im Kontext der Weltliteratur sehen.“

In den aktuellen Lehrplänen werden die Klassen nicht mehr einzeln dargestellt. Es werden für jeweils zwei Schulstufen Epochen genannt, die bei der Auswahl an Literatur zu beachten sind. Auch dieser Lehrplan macht deutlich, dass darauf verzichtet wird anhand von Leselisten mit Autoren und Werken, einen Kanon zu bilden bzw. vorzuschreiben. Die Auswahl an Lektüre für den Unterricht bleibt also zur Gänze den Lehrern und Lehrerinnen überlassen.

6. DER SCHULKANON

Die Diskussionen über einen Schulkanon sind geprägt von der Meinung, dass es zwar einen Kanon brauche, dieser aber nicht verpflichtend sein sollte. Ein Kanon solle dafür sorgen, dass nicht nur Beliebigkeit in den Schulen vorherrsche und auf diese Weise eine gewisse Qualität des Unterrichts gesichert wäre. Der Lehrer dürfte

¹⁰⁰ Lehrpläne der AHS-Oberstufe 2004

¹⁰¹ Lehrpläne der AHS-Oberstufe 2004

aber nicht dazu angehalten werden, alle im Kanon befindlichen Werke mit seinen Schülern lesen zu müssen. Der Kanon sollte ihm die Möglichkeit bieten, aus den Werken, Epochen oder Autoren auswählen zu können. Im Unterschied zu den Diskussionen, die im dritten Kapitel dargestellt wurden, werden innerhalb der Auseinandersetzungen über einen verbindlichen Schulkanon nur wenige Autoren genannt, die es zu bewahren gilt. Ein konkreter Kanon wird in den Diskussionsbeiträgen nicht aufgestellt.¹⁰²

6.1 Die Abschaffung des Kanons

Im Rahmen der Erstellung neuer Lehrpläne kam es dazu, dass der bis dahin gültige Literaturkanon zur Gänze abgeschafft wurde. Man war der Meinung, dass ein Lektürekanon den Literaturunterricht zu stark auf schulklassische Werke einschränken würde.¹⁰³ Drei Tendenzen haben nach Helmut Fuhrmann zur Abschaffung des Kanons beigetragen:

- * die Erweiterung des Literaturbegriffes
- * die Veränderung des Literaturunterrichts: vom stofforientierten zum lehrzielorientierten Unterricht und vom bildungsorientierten zum wissenschaftsorientierten Unterricht
- * die „reformierte Oberstufe“.

6.1.1 Der erweiterte Literaturbegriff

Die Erweiterung des Literaturbegriffs führte dazu, dass die traditionellen Gebiete der Literaturwissenschaft und somit auch des Literaturunterrichts gegen Ende der

¹⁰² Vgl. Fuhrmann Helmut 1993 S. 184-188

¹⁰³ Vgl. Fuhrmann Helmut 1993 S. 94ff

sechziger Jahre an Bedeutung verloren. Folgende neue Richtungen trugen zur Erweiterung bei:¹⁰⁴

1. Der Literaturunterricht soll über die Nationalliteratur hinausgehen und sich ebenso mit der Weltliteratur beschäftigen.
2. Der Literaturunterricht soll neben fiktionaler Literatur auch Sach- und Gebrauchsliteratur behandeln.
3. Im Literaturunterricht soll nicht nur hohe Literatur mit eingeschlossen werden sondern auch Unterhaltungs- und Trivialliteratur.
4. Neben der kanonischen soll auch die umstrittene Literatur ihren Platz im Literaturunterricht erhalten.
5. Im Literaturunterricht sollen sowohl die Literatur der Vergangenheit als auch die Literatur der Moderne behandelt werden.
6. Der Literaturunterricht soll sich nicht nur auf gedruckte Medien beschränken sondern auch audiovisuelle Medien mit einschließen.

Die Diskussionen über einen erweiterten Literaturbegriff brachten einige Aspekte hervor, die nicht nur für sondern auch gegen diese Öffnung des Literaturunterrichts sprechen:¹⁰⁵

1. Literatur hat sich als ein System der Kommunikation zu verstehen, d.h. sie soll nicht ein System von einzelnen Nationalliteraturen, die sich von allem anderen ausschließen, bilden. Für das Verständnis mancher deutscher Literatur reiche die alleinige Kenntnis über nationale und europäische Kulturen nicht aus. Die Weltliteratur dürfe allerdings nicht der gleiche Wert zugesprochen werden wie der Nationalliteratur, da es für den Zugang zu dieser der Beherrschung der jeweils fremden Sprache bedürfe. Ein indirekter Zugang durch das Lesen von Übersetzungen wäre nicht ausreichend bzw. unbefriedigend.
2. Das Ideal literarischer Bildung war stets die Auseinandersetzung mit schöner Literatur. Aufgrund neuer moderner Ziele wie Weltorientierung bedarf es jedoch der Berücksichtigung von Sachtexten. Allerdings würde die Verwendung von Sachtexten dazu führen, dass der Deutschunterricht sich „seines eigentlichen

¹⁰⁴ Vgl. Fuhrmann Helmut 1993 S. 97-100

¹⁰⁵ Alle Argumente Vgl. Fuhrmann Helmut 1993 S. 97-103

Gegenstandes“ berauben würde. Denn abgesehen vom fremdsprachlichen Unterricht beschäftigen sich alle anderen Fächer mit Sachtexten. Deshalb sollte der Deutschunterricht nicht auf seine Eigenheit verzichten.

3. Für die Einbeziehung von Kriminalromanen, Science-fiction-Romanen oder auch Comics spricht die Tatsache, dass sie von vielen Menschen gelesen werden. Außerdem könne man dadurch den Schülern die spezifischen Strukturen, Leistungen und Grenzen der verschiedenen Richtungen deutlicher machen und ein besseres Verständnis für die Lesebedürfnisse von Schülern und Erwachsenen entwickeln. Die Benutzung von Unterhaltungs- und Trivialliteratur sollte aber ihre festen Grenzen haben. Sie sollte ausschließlich zum Vergleich mit hoher Dichtung herangezogen werden. Und wenn Schüler diese Art von Literatur schon zum Vergnügen lesen und dabei den Lehrer nicht brauchen, sollte man sie auch nicht zu einer Behandlung im Unterricht zwingen. Der Unterricht muss dazu dienen, ihren Lesehorizont zu erweitern.

4. Literatur die als umstritten gilt, die nicht allgemein anerkannt ist, sollte ebenso ihren Platz im Unterricht erhalten. Miteinbezogen werden dabei Werke, die bisher „aus politischen, moralischen, ästhetischen oder ideologischen Gründen“ nicht in den Unterricht aufgenommen wurden. Es sei genauso von Bedeutung, dass sich Schüler u.a. mit revolutionärer, gesellschaftskritischer oder erotischer Literatur beschäftigen. Die Auseinandersetzung mit verbotener Literatur darf aber nicht dafür sorgen, dass die kanonische Literatur ins Abseits gedrängt wird. Oft ist diese unterdrückte Literatur von geringer Qualität, da sie sowohl inhaltlich als auch formal nicht mit der kanonischen mithalten kann.

5. Mittlerweile ist man der Meinung, dass auch lebende Autoren „wissenschaftswürdig“ und somit lesenswert seien. Trotzdem darf die traditionelle Literatur nicht vernachlässigt werden, immerhin zählen manche Werke seit Jahrhunderten zu den Bedeutendsten. Im Vergleich hält sich nur sehr wenig Gegenwartsliteratur über Jahre. Es wäre falsch den Schülern jene Literatur vorzuenthalten, die sich über Jahrzehnte bewährt hat, schließlich braucht es auch die Vergangenheit um die Gegenwart und Zukunft verstehen und bewältigen zu können.

6. In der modernen Zeit ist es ebenfalls wichtig, dass Schüler im Unterricht mit neuen audiovisuellen Medien in Berührung kommen. Die Schüler können dadurch die unterschiedlichen „Merkmale und Leistungen der Medien“ erkennen, sich die

Konsumgewohnheiten der Gesellschaft bewusst machen und lernen, kritisch mit den verschiedenen Medien umzugehen. Nachdem Medien wie das Fernsehen in der Gesellschaft schon eine hochrangige Position innehaben, sei es nicht richtig ihnen in der Schule auch noch eine wichtige Rolle zuzuschreiben.

Fuhrmann schließt aus diesen Argumenten, dass es zwischen den neuen und traditionellen Literaturgenres ein wechselseitiges Verhältnis geben sollte. Es braucht die Tradition damit der Literaturunterricht nicht seine Identität verliert genauso wie es der Gegenwart bedarf damit seine Identität nicht erstarbt.¹⁰⁶

6.1.2 Der veränderte Literaturunterricht

In den siebziger Jahren begann sich eine „inhaltliche wie strukturelle“ Verschiebung im Bereich des Literaturunterrichts durchzusetzen. Es vollzog sich ein Wandel „vom stofforientierten zum lehrzielorientierten Unterricht“ wie auch „von einem bildungsorientierten zu einem wissenschaftsorientierten Unterricht“.¹⁰⁷

6.1.2.1 Der lehrzielorientierte Unterricht

Im traditionellen Unterricht schrieb man gewissen Stoffen und Gegenständen Bildungsbedeutsamkeit zu. Dadurch wurde der Unterricht als ein stofforientierter angesehen. Die Aufgabe des Lehrers war es, zwischen dem Gegenstand und dem Schüler zu vermitteln. Der Schüler wurde dazu angehalten, sich durch die Beschäftigung mit den Stoffen als Person weiter zu entwickeln. Listen mit verbindlicher oder empfohlener Literatur legten den Stoff für den Unterricht fest. Ausschlaggebend für den Wandel im Unterricht war Saul B. Robinsohns Werk „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ (1967). Der Stoff steht nicht mehr im Mittelpunkt der Überlegungen sondern die „Lebenssituation“ des Schülers. Es stellt sich die Frage, welche „Qualifikationen“ von Nöten sind, damit der Schüler

¹⁰⁶ Vgl. Fuhrmann Helmut 1993 S. 103

¹⁰⁷ Vgl. Donnenberg 1990 S.143. Auch Fuhrmann Helmut 1993 S. 103

diese Lebenssituation bewältigen kann. Erst dann folgt die Auseinandersetzung mit den „Curriculumelementen“, die für die zweckdienlichste Ausbildung dieser Qualifikationen sorgen.¹⁰⁸ Dadurch ergeben sich laut Fuhrmann allerdings einige Konsequenzen für den Literaturunterricht:¹⁰⁹

1. Die Texte dienen nur noch als bloßes Mittel um Qualifikationen zu erwerben, die der Bewältigung von Lebensproblemen der Schüler dienen können.
2. Sachtexte gewinnen immer mehr an Bedeutung, da diese besser der Daseinsbewältigung dienen.
3. Die Auswahl an Texten würde sich nur noch beliebig gestalten.
4. Fiktionale Literatur könnte nur eine Schulbedeutung der Gegenwart beanspruchen, da sie sich mit Lebenssituationen auseinandersetzt, die denen der Schüler entsprechen.
5. Es würden nur noch Lehrziele formuliert werden, die kontrollierbar sind.

Innerhalb des lehrzielorientierten Unterrichts hat es die traditionelle Literatur also schwer sich durchzusetzen. Ihr fehlt es an Brauchbarkeit für die Lebenspraxis der Schüler und dadurch kann sie schnell als wertlos angesehen werden.

6.1.2.2 Der wissenschaftsorientierte Unterricht

Ein Schulunterricht in der modernen Gesellschaft verlangt es, dass man sich ebenso an der Wissenschaft orientiert. Dadurch ergibt sich, dass sich der Literaturunterricht am Verständnis der Literaturwissenschaft orientieren sollte.¹¹⁰

Fuhrmann fasst fünf Kritikpunkte an der Wissenschaftsorientierung zusammen:¹¹¹

* Lebensbezug vs. Wissenschaftsbezug: Der Deutschunterricht hat die Aufgabe den Schüler zum Leser heranzubilden und sollte deshalb darauf verzichten, ihn zu einem Germanisten zu machen. Ziel des Unterrichts ist es, den Schüler auf das gesellschaftliche Leben und ein Studium im Allgemeinen vorzubereiten. Dem

¹⁰⁸ Vgl. Fuhrmann Helmut 1993 S. 103f

¹⁰⁹ Alle Punkte Vgl. Fuhrmann Helmut 1993 S. 104f

¹¹⁰ Vgl. Fuhrmann Helmut 1993 S. 106

¹¹¹ Alle Kritikpunkte Vgl. Fuhrmann Helmut 1993 S. 107-110

Lebensbezug kommt im Vergleich zum Wissenschaftsbezug des Unterrichts eine größere Rolle zu. Er sorgt dafür, dass der Schüler in seiner Gesamtheit und nicht nur intellektuell gefordert wird.

* Lesekompetenz vs. Analysekompetenz: Der Schüler hat sich im Unterricht auf bestimmte Texte und den gesamten Leseprozess zu konzentrieren. Dem wissenschaftsorientierten Unterricht geht es nicht um Lesekompetenz sondern um Analysekompetenz. Ziel des Unterrichts wäre es in Gesprächen zwischen Lehrern und Schülern Interpretationen auszuarbeiten, die auch die „Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung“ des Gegenstandes für den Schüler deutlich machen.

* Primärliteratur vs. Sekundärliteratur: Für Schüler ist das Lesen von Primärliteratur im Deutschunterricht am zweckdienlichsten. Es würde für ihn nur wenig Sinn machen, sich mit Sekundärliteratur, mit wissenschaftlicher Literatur zum Gegenstand, zu beschäftigen. Schließlich soll der Schüler literarische Kenntnisse und Fähigkeiten entwickeln und das funktioniert nur, wenn er sich auf der jeweiligen Ebene der Gegenstände auskennt.

* Mannigfaltigkeit durch Prägnanz vs. Eintönigkeit durch Überdehnung: Der Lehrer muss dafür sorgen, dass seine Schüler im Unterricht nicht mit Langeweile und Eintönigkeit vom Lesen weggetrieben werden. Nur ein Kanon der eine gewisse literarische Vielfalt vorschreibt kann dafür sorgen, dass Schüler ausreichend Abwechslung im Unterricht erfahren.

* Redlichkeit vs. Hochstapelei: Der wissenschaftsorientierte Unterricht führt dazu, dass Schüler zu intellektueller Hochstapelei erzogen werden. So kann es sein, dass ein Schüler einen hochwertig wissenschaftlichen Text kennt, die bedeutendsten Gedichte der Vergangenheit hingegen nicht. Deshalb hat der Lehrer u.a. darauf zu achten, dass er die Schüler so unterrichtet, dass aus ihnen Leser und nicht Germanisten werden.

Fuhrmann ist der Ansicht, dass die Schule sich begreiflich machen sollte, dass sie nur Schule ist und nicht Hochschule.

6.1.3. Die reformierte Oberstufe

Anfang der siebziger Jahre kam es zur „Einführung der reformierten Oberstufe“. Bis zu jenem Zeitpunkt wurde dem Fach Deutsch eine besondere Stellung im Unterricht eingeräumt. Das bis dahin geltende Hierarchiesystem der Hauptfächer und Nebenfächer wurde durch ein Wahlsystem mit Grundkursen und Leistungskursen ersetzt und führte dazu, dass Fächer wie Deutsch oder Mathematik denselben Stellenwert erhielten wie die ehemaligen Nebenfächer.¹¹² Helmut Fuhrmann äußerte sich diesbezüglich folgendermaßen: „Aus der Schule als Bildungsinstitution wurde die Schule als pädagogischer Selbstbedienungsladen.“¹¹³ Der Unterricht orientiert sich nicht mehr an festgeschriebenen Inhalten sondern wird aufgrund der Offenheit nur noch zufällig gestaltet. Dies hat zur Folge, dass die Tradition im Unterricht keine Rolle mehr spielt und der gesamte muttersprachliche Unterricht extrem geschwächt wird.¹¹⁴

6.2 Argumente für einen Kanon

In seinem Werk „Die Furie des Verschwindens. Literaturunterricht und Literaturtradition“ (1993) wagte Helmut Fuhrmann auch den Versuch, einen Schulkanon aufzustellen. Auf die Darstellung seines Kanons wird hier verzichtet. Die Argumente, die er für eine Wiedereinführung des Kanons vorbringt, werden allerdings aufgelistet.¹¹⁵

1. Im Interesse des Literaturunterrichts

- * Der Unterricht wird durch eine traditionsgeleitete Einigkeit bestimmt.
- * Durch das Verschwinden einer willkürlichen Stoffauswahl wird der Unterricht erneut „eine vergleichbare Größe“ innerhalb des Schulsystems.
- * Das Fach Deutsch bekommt teilweise seine verlorene Identität zurück.

2. Im Interesse der Literatur

¹¹² Vgl. Fuhrmann Helmut 1993 S. 111f

¹¹³ Fuhrmann Helmut 1993 S. 112

¹¹⁴ Vgl. Fuhrmann Helmut 1993 S. 113f

¹¹⁵ Alle Argumente Vgl. Fuhrmann Helmut 1993 S. 234ff

- * Die „Kontinuität der Tradition“ kann wiederhergestellt werden.
- * Die gesamte deutsche Literatur findet wieder Beachtung.
- * Alte wie auch neue Literatur wird anerkannt.
- * Die historische Dimension der Literatur wird von Schülern wahrgenommen.
- * „Universale Orientierungsmaßstäbe des literarischen Urteils“ werden wiedergewonnen.
- * Es kommt zur Abkehr einer rein modischen Aktualität.
- * Eine einheitliche Literaturkenntnis kann zur literarischen Kommunikation zwischen den Schülern führen und ermöglicht eine solide Basis für das Literaturstudium.
- * Die Literatur gewinnt ihre genommene Würde zurück.

3. Im Interesse des Schülers

- * Der Kanon führt zur literarischen Orientierung innerhalb der Literaturgeschichte.
- * Vielseitigkeit im Umgang mit Literatur bewirkt einen besseren Zugang zu und größere Lust an Literatur.
- * Ein geschichtliches Bewusstsein wird geweckt.
- * Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ermöglicht die Loslösung von einer bloßen Orientierung an der Gegenwart.
- * Dadurch wird dem Schüler eine kritische Beschäftigung mit seinem Umfeld ermöglicht.
- * Defizite aufgrund der sozialen Herkunft werden ausgeglichen.
- * Durch die Beschäftigung mit der Tradition kann sich die Ich-Identität entwickeln.
- * Der Schüler ist weniger abhängig von den Interessen der Lehrer.
- * Der Schüler wird geistig gefordert und gefördert.
- * Der dadurch erweiterte Horizont des Schülers ermöglicht ihm später Selbstständigkeit im Umgang mit Literatur.

4. Im Interesse des Lehrers

- * Der Lehrer ist weniger abhängig von den Interessen der Schüler.
- * Die „Spannung zwischen Autorität und Freiheit“ ermöglicht einen festen, aber beweglichen Stand im Unterrichtsprozess.
- * Die ausgeglichene Behandlung von Tradition und Moderne fordert zu kritischer

Auseinandersetzung heraus.

- * Ein großer Spielraum an Alternativen wird gewährt und sorgt dafür, dass Einseitigkeiten und Erstarrungen vermieden werden können.

7. METHODIK

Innerhalb der vorliegenden Arbeit sollen die Fragen geklärt werden, ob und inwiefern ein Lektürekanon in der heutigen Zeit noch relevant ist. In den vorangegangenen Kapiteln wurden die grundlegendsten Begriffe und Probleme zum Thema herausgearbeitet. Nun soll das methodische Vorgehen näher erläutert werden. Um die Fragestellung dieser Arbeit klären zu können, wurde zuerst eine umfangreiche Literaturrecherche durchgeführt. Danach folgte eine empirische Untersuchung mittels qualitativer Interviews mit Lehrkräften um angemessene Ergebnisse zum Thema einholen zu können. Auf den genauen Vorgang wird im Folgenden eingegangen.

7.1 Begründung der Methodenwahl

Das Thema Kanondebatte ist kein Neues. Immer wieder treten Diskussionen über einen Kanon in den Vordergrund. In regelmäßigen Abständen wird darüber diskutiert ob es einen Kanon braucht und wie dieser auszusehen habe. Dementsprechend umfangreich ist auch die vorhandene Literatur zum Thema.

Die Veränderungen des Literaturunterrichts in Österreich sind zwar nicht so schwerwiegend wie jene in Deutschland gewesen aber dennoch erkennbar (Vgl. Kapitel 5). Trotzdem konnten in Bezug auf Österreich nur Untersuchungen zur Beschaffenheit eines Kanons gefunden werden. Aufgrund dessen erschien es mir sinnvoll zur ausführlichen Bearbeitung der Frage auch eine empirische Untersuchung durchzuführen. Außerdem hatte ich den Eindruck, dass im Rahmen der

Diskussionen über die Zentralmatura dem Thema Lektürekanon wieder mehr Bedeutung zugeschrieben wurde. Mittels qualitativer Interviews sollten ausreichende Informationen gewonnen werden. Da mein Interesse vor allem darin bestand, die unterschiedlichsten Aspekte zur Bedeutung eines Lektürekanons aus Sicht von AHS-Lehrern und Lehrerinnen aufzuzeigen, fiel die Entscheidung für diese Form der Datenerhebung.

In der Literatur fanden sich unterschiedlichste Meinungen über den Kanon. Einerseits begründete man die Aufstellung eines Kanons in der Öffentlichkeit damit, dass sich Lehrer eine bessere Anleitung wünschen würden um zu wissen was in der Schule wichtig sei zu lesen (Vgl. Kapitel 3.2). Andererseits wurde in manchen Artikeln auch deutlich, dass die Lehrer selbst es für unnötig befanden für jeden Schüler, jede Klasse oder Schulstufe dieselben Leselisten zu erstellen bzw. sämtliche Werke als verpflichtend festzulegen. Vielmehr wurde ein Kanon favorisiert, der zwar die bedeutendsten Werke umfasst, dem Lehrer aber ebenso die Möglichkeit lässt, nach pädagogischen Kriterien frei wählen zu können.¹¹⁶ Deshalb erschien es mir wenig sinnvoll mit vorgefertigten Antworten auf meine Fragen an das Thema heranzugehen. Infolgedessen entschloss ich mich für die Durchführung von qualitativen Interviews. Die Fragen die dabei bearbeitet werden, stützen sich auf einen Leitfaden. Diese Interviews ermöglichen es mir, die persönlichen Ansichten, Meinungen und Erfahrungen der jeweiligen Lehrer und Lehrerinnen aufzuzeigen und zu verstehen.

7.2 Zur Literaturrecherche

Den Anfang der Auseinandersetzung mit diesem Thema bildete die Suche nach passender Literatur. Diese erfolgte über Bibliothekskataloge und Suchmaschinen im Internet. Gleich zu Beginn der Literaturrecherche wurde deutlich, dass es eine Menge an Informationen über den Kanon gibt. Da das Kanonproblem auch innerhalb der Germanistik stark vertreten ist und die vorliegende Fragestellung ebenfalls eng mit ihr verknüpft ist, stellte sich die Auswahl an passender Literatur anfangs ziemlich schwierig dar. Bei genauerer Betrachtung der gefundenen

¹¹⁶ Vgl. Schacherreiter 2008 S.105

Literatur konnten einige wichtige Autoren ausgemacht werden, die sich im Laufe der Jahre immer wieder mit dem Kanon beschäftigt haben (u.a. Assmann, Fuhrmann, Korte und Künzli).

Die Recherche im Internet brachte vor allem Zeitungsartikel hervor, die sich mit den Kanonratgebern der letzten Jahrzehnte beschäftigen. Besonders Marcel Raich-Ranicki zählt zu jenen Personen, die sich intensiv mit der Aufstellung bzw. Wiedereinführung von Leselisten auseinandergesetzt haben (Vgl. Kapitel 3.2).

Die Suche nach (aktuellen) Studien zur Bedeutung eines Kanons brachte keine Ergebnisse. Es konnten lediglich Arbeiten gefunden werden, die sich mit der Beschaffenheit eines Kanons bzw. den am häufigsten gelesenen Werken im Unterricht befassen.¹¹⁷ Arbeiten die sich mit persönlichen Ansichten von Lehrern und Lehrerinnen über den Kanon beschäftigen, konnten nicht ausfindig gemacht werden.

7.3 Zu den Interviews

Wie bereits oben erwähnt wurde, wurde innerhalb der Untersuchung mit Interviews gearbeitet mit Hilfe derer, Meinungen und Erfahrungen von Lehrpersonen eingefangen werden sollten. Ich habe mich für das problemzentrierte Interview entschieden, welches ein qualitatives, offenes, halb-strukturiertes Verfahren darstellt. Die Durchführung einer solchen Befragung ermöglicht es dem Interviewten offen, d.h. frei, über seine Ansichten zu sprechen. Gleichzeitig stützt sich diese Form des Interviews auf einen Leitfaden. Es ist auf ein bestimmtes Problem hin konzipiert, dass vorher gründlich analysiert wurde und auf das der Interviewer immer wieder zurückkommen kann. Es wurden also bestimmte Fragestellungen herausgearbeitet und in einem Interviewleitfaden festgelegt. Innerhalb der Befragung kann das Problem immer wieder angesprochen werden.¹¹⁸

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies nun, dass mit Hilfe des problemzentrierten Interviews die Lehrer und Lehrerinnen dazu angeregt werden sollten, offen über Ihre Meinungen und Erfahrungen zur Bedeutung eines

¹¹⁷ Höfler 1989; Schmid 2004

¹¹⁸ Vgl. Mayring 2002 S.67-72

Lektürekansons zu sprechen. Der Vorteil des leitfadengestützten Interviews liegt darin, dass es sich auf das konkrete Problem beschränkt und somit auch die Dauer und Auswertung der Interviews auf die wesentlichen Aspekte begrenzt. Ich habe mich bewusst dafür entschieden, die Interviews eher kurz zu halten. Es wurden insgesamt neun Befragungen durchgeführt. Bei sämtlichen Personen, die teilgenommen haben, handelt es sich um Deutschlehrer- und lehrerinnen die an einer Wiener AHS eine Oberstufenklasse unterrichten.

Bei der Vorbereitung auf die Interviews habe ich mich an dem Werk „Das qualitative Interview“ von Froschauer/Lueger (2003) orientiert.

7.3.1 Richtung der Analyse

Innerhalb dieser Arbeit soll die zentrale Frage geklärt werden, ob in der heutigen Zeit ein Lektürekanon überhaupt noch von Bedeutung ist. Ziel ist es, herauszuarbeiten welchen Nutzen ein (verbindlicher) Kanon in der momentanen Situation noch haben könnte. Mit Hilfe der Interviews sollen Erfahrungen und Ansichten des jeweiligen Interviewteilnehmers zum Thema Lektürekanon eingefangen werden. Es geht vor allem darum, Informationen darüber zu erhalten inwieweit sich die einzelnen Personen bisher mit dem Kanon beschäftigt haben, welche Bedeutung das Thema für sie hat und welche Meinung sie über den Kanon und literarische Bildung haben.

Von Interesse bei der Untersuchung waren folgende Fragestellungen:

* Inwieweit haben sich die Interviewpartner bisher mit dem Thema Lektürekanon und den Diskussionen über einen Kanon beschäftigt und welche Bedeutung hat das Thema für sie?

Es geht hier darum, Informationen darüber zu gewinnen, ob sich die Interviewteilnehmer mit dem Thema Kanon überhaupt beschäftigen und inwiefern sie das tun. Neben der Frage nach der Beschäftigung mit dem Lektürekanon, geht es auch darum, deutlich zu machen, welche Erfahrungen und Gedanken sich die Lehrer in Bezug auf die öffentlichen Diskussionen über den Kanon gemacht

haben. Es wird ebenso danach gefragt welche Bedeutung das Thema generell für den jeweiligen Lehrer hat.

* Wie gehen die interviewten Personen mit der momentanen Situation um und würden sie sich Veränderungen wünschen?

Wie in dem Kapitel über die Veränderungen des Lehrplanes dargestellt wurde, gibt es heute keine genauen Anweisungen mehr, was im Unterricht gelesen werden muss. Wie gehen die unterschiedlichen Lehrer mit den Vorgaben des Lehrplanes um? Würden sich die Interviewten genauere Anleitungen bzw. Leselisten wünschen oder sind sie zufrieden mit den Umständen? Gibt es dabei Unterschiede zwischen Frauen und Männern?

* Wie argumentieren die einzelnen Lehrer für oder gegen einen Kanon und gibt es dabei Unterschiede zwischen „erfahrenen“ Lehrern und Junglehrern? Und argumentieren Frauen anders als Männer?

Im Vordergrund steht die Frage, ob und wenn ja, welchen Nutzen ein Kanon heute noch haben könnte aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Was würden die Personen von einem Kanon erwarten und was könnte ein verbindlicher Kanon verändern? Es soll untersucht werden wie die einzelnen Gesprächspartner für oder gegen einen Kanon argumentieren. Dabei soll auch aufgezeigt werden ob es Unterschiede zwischen den „Generationen“, d.h. zwischen jenen Lehrern die seit zwanzig Jahren und jenen die erst seit ein paar Jahren unterrichten, gibt. Außerdem wird versucht zu überprüfen ob Männer und Frauen unterschiedlich argumentieren.

* Inwiefern erachten die Interviewpartner einen (je eigenen) Kanon als sinnvoll für Schüler bzw. welchen Nutzen sehen sie allgemein für Schüler?

Welche Meinung haben die Lehrpersonen über einen eigenen Lektürekanon für jeden Schüler bzw. würden sie darin einen Sinn sehen? Denken Lehrer, dass ein Kanon von Interesse ist für Schüler bzw. dieser Schüler anregen würde mehr zu lesen?

* Welche Bedeutung hat literarische Bildung heute noch aus Sicht der einzelnen Befragten?

Was denken Lehrer über literarische Bildung und welche Bedeutung hat diese aus ihrer Sicht noch? Von Interesse ist hier auch ob die Interviewteilnehmer der Ansicht sind, dass das Fehlen eines verbindlichen Kanons mit den Leseschwächen der Schüler zusammenhängt.

* Welche Bedeutung haben bestimmte Hilfsmittel für die Auswahl an Literatur für den Unterricht bzw. werden gewisse Hilfsmittel überhaupt genutzt?

Nutzen Lehrer Ratgeber zum Thema, um sich Anregungen zu holen? Welche Rolle können aus Sicht der Lehrer und Lehrerinnen Ratgeber für die Schüler spielen? Außerdem ist von Interesse welche Rolle die Lesebücher heute noch spielen.

7.3.2 Der Interviewleitfaden

Im Interviewleitfaden wurden die wesentlichsten Aspekte für die Befragung festgehalten. Diese werden unten noch genauer beschrieben. Der bei der Untersuchung verwendete Leitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit (Anhang A). Bevor im Interview auf die einzelnen Bereiche eingegangen wurde, erfolgte eine Abklärung der persönlichen Daten. Dabei wurde geklärt welche Fächer die Person unterrichtet, seit wann sie unterrichtet und welche Ausbildung sie gemacht hat. Es wurden auch Informationen über zusätzliche Ausbildungen bzw. Weiterbildungen ausgetauscht, wobei diese für die weitere Untersuchung keine Rolle spielen.

Die Entwicklung des Leitfadens orientierte sich an folgenden zentralen Fragestellungen:

a) Bedeutung des Themas: Innerhalb dieser Kategorie wurde abgeklärt, inwiefern sich die interviewte Person bisher mit dem Thema beschäftigt hat und welche Bedeutung das Thema für sie hat. Das Ziel war herauszuarbeiten, ob sich die Lehrer überhaupt mit dem Thema Lektürekanon auseinandersetzen und zu

erfahren, inwieweit sie sich dafür interessieren. Außerdem wurde danach gefragt, was die Interviewpartner von den immer wieder auftretenden Diskussionen über den Kanon halten und welche Veränderungen diese Debatten aus ihrer Sicht bringen.

b) Bedeutung des Kanons: In diesem Bereich ging es darum, Informationen über den Kanon selbst zu erhalten. Die Interviewteilnehmer wurden gefragt, welchen Nutzen ein (verbindlicher) Kanon aus ihrer Sicht in der heutigen Zeit noch haben kann bzw. warum ein Kanon keinen Sinn macht. Ebenso wurde geklärt, was sich die einzelnen Personen von einem vorgeschriebenen Kanon erwarten würden. Überdies wurde versucht deutlich zu machen, welche Veränderungen ein Kanon laut der interviewten Personen bringen kann.

c) Kanon und Bildung: Diese Kategorie diente dazu, herauszufinden welche Bedeutung die einzelnen Lehrer der literarischen Bildung zuschreiben. Es wurde geklärt, welche Rolle die literarische Bildung heutzutage noch spielt und inwiefern sie einen Zusammenhang zwischen Lesedefiziten und dem Fehlen eines verbindlichen Kanons sehen.

d) Lehrplan und Lesebücher: Ziel dieses Bereiches war es, abzuklären wie die jeweiligen Personen mit den eher lockeren Lehrplanvorgaben im Bereich Literaturunterricht umgehen. Es sollte dabei erforscht werden, ob die Lehrpersonen mit den Vorgaben zufrieden sind oder ob sie sich eine bessere Anleitung wünschen würden. Die Lehrkräfte wurden danach gefragt, ob sie den Wunsch haben, konkrete Leselisten für den Unterricht zu bekommen. Es wurde auch abgeklärt, welche Rolle die Lesebücher heute noch spielen bzw. inwieweit deren Inhalte ausreichen, um literarische Kompetenzen zu vermitteln.

e) Nutzen von Ratgebern: Hier sollte untersucht werden, ob Lehrer Ratgeber zum Thema „Alles was man lesen muss“ verwenden bzw. welchen Sinn sie in diesen sehen. Es wurde gefragt, welchen Nutzen solche Ratgeber für Schüler und auch Lehrer bringen können.

f) Bedeutung für Schüler: Innerhalb der letzten Kategorie wurde danach gefragt, ob die Lehrpersonen der Meinung sind, dass jeder Schüler seinen eigenen Kanon braucht. Es sollte klar werden, inwiefern und inwieweit die Lehrer einen Nutzen für Schüler sehen. Weiters wurde geklärt, ob die interviewten Personen denken, dass ein verbindlicher Kanon Schüler dazu anregt, mehr zu lesen.

Die Befragungen wurden nicht immer in derselben Reihenfolge durchgeführt. Da es das leitfadengestützte Interview ermöglicht, wurden die Fragen in unterschiedlichen Abfolgen, teilweise abhängig von der Erzählsituation, gestellt. Manche Fragen wurden auch weggelassen, wenn sie im Rahmen einer anderen bereits beantwortet wurden oder aufgrund vorangehender Antworten nicht dazu gepasst haben.

7.3.3 Die Interviewpartner

Die ausgewählten Interviewpartner sind allesamt Lehrpersonen, die an einer allgemein bildenden höheren Schule in Wien unterrichten. Aufgrund der engen Verknüpfung des Kanonthemas mit der Allgemeinbildung schien es sinnvoll sich auf Interviews mit AHS-Lehrern und Lehrerinnen zu beschränken. Auch die Vermutung, dass Literatur an anderen Schulformen eine geringere Rolle spielt beeinflusste die Entscheidung, die Interviews nur mit an AHS arbeitenden Lehrpersonen durchzuführen. Außerdem beschäftigen sich die Diskussionsbeiträge, die innerhalb dieser Arbeit dargestellt wurden mit der Literatur der Oberstufe weshalb davon ausgegangen wurde, dass sämtliche Lehrkräfte über ein Basiswissen zum Thema verfügen.

Die interviewten Personen unterrichten ohne Ausnahme zumindest eine Oberstufenklasse an einer AHS. Insgesamt wurden neun Interviews geführt. Da innerhalb des Interviewzeitraumes einige Ferien und die Matura stattfanden, konnten aus terminlichen Gründen nicht wie geplant zehn Interviews durchgeführt werden. Es wurden sowohl Männer als auch Frauen befragt da es von Interesse war, zu untersuchen ob sich Unterschiede zwischen den Argumenten von Frauen und Männern erkennen lassen. Deshalb wurde bei der Auswahl der

Interviewpartner versucht, ein geschlechtliches Gleichgewicht herzustellen. Von den neun Personen, die an den Interviews teilgenommen haben, waren fünf Frauen und vier Männer. Bei der Auswahl der Interviewpartner wurde nicht darauf geachtet, um welche Form der AHS-Oberstufe es sich handelt. Ebenso spielte die Lage des Gymnasiums (Bezirk) bei der Entscheidung keine Rolle. Die Interviewteilnehmer wurden persönlich, telefonisch oder über E-Mails kontaktiert. Bei der Kontaktaufnahme wurde sowohl die Fragestellung der Arbeit (was ist das Ziel dieser Arbeit) wie auch der ungefähre Ablauf (Anzahl der Fragen, Dauer des Interviews,...) abgeklärt. Die Befragungen wurden zwischen März und Juni 2011 durchgeführt.

Die Interviews wurden von mir selbst abgehalten. Sämtliche Interviews fanden in einem Kaffeehaus oder einem Park statt und wurden bewusst eher kurz gehalten. Vor den Interviews wurde, wie schon zuvor bei der Kontaktaufnahme, der ungefähre Ablauf noch einmal geklärt. Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden über das Ziel meiner Arbeit und den Vorgang der Interviewdurchführung informiert. Nach den Gesprächen wurden Interviewprotokolle angefertigt um die wichtigsten Daten festzuhalten. Im Durchschnitt haben die Interviews zehn Minuten gedauert, wobei die kürzesten Interviews neun Minuten und das längste Interview einundzwanzig Minuten gedauert haben. Die wichtigsten Informationen über die einzelnen Interviews sind in der folgenden Tabelle abgebildet.

Bezeichnung	Geschlecht	Zeitpunkt	Ort	Dauer
L1	m	März 2011	Kaffeehaus	21 Min.
L2	w	Mai 2011	Kaffeehaus	12 Min.
L3	w	Mai 2011	Kaffeehaus	9 Min.
L4	m	Mai 2011	Kaffeehaus	12 Min.
L5	w	Mai 2011	Park	9 Min.
L6	w	Mai 2011	Kaffeehaus	15 Min.
L7	m	Mai 2011	Park	9 Min.
L8	w	Juni 2011	Park	11 Min.
L9	m	Juni 2011	Park	14 Min.

Tabelle 1: Interviewüberblick

Zu Beginn der Treffen wurden einige persönliche Daten erhoben, danach erfolgte die Befragung der Personen anhand des Interviewleitfadens. Die nachfolgende Tabelle gibt einen kurzen Überblick über die wichtigsten Angaben zu den einzelnen Lehrpersonen. Es handelt sich dabei um Informationen darüber, welche Fächer der jeweilige Interviewpartner unterrichtet, welche Ausbildung er gemacht hat und seit wann er unterrichtet.

Fächer	Ausbildung	Unterrichtet seit
Deutsch und Latein	Universitätsstudium	1990
Deutsch und Geschichte	Universitätsstudium	1974
Deutsch und Geschichte	Universitätsstudium	1992
Deutsch und Geschichte	Universitätsstudium	1994
Deutsch und Geschichte	Universitätsstudium	1984
Deutsch und Geschichte	Universitätsstudium	1990
Deutsch und PPP	Universitätsstudium	2006
Deutsch und Latein	Universitätsstudium	1990
Deutsch und Geschichte	Universitätsstudium	2005

Tabelle 2: Übersicht über Interviewteilnehmer

Die Interviews dienen lediglich dazu, einen Einblick in die Erfahrungen und Ansichten der ausgewählten Lehrer und Lehrerinnen zu bekommen. Keinesfalls können die geführten Gespräche einen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Gemeinsamkeiten zwischen den Interviews lassen keine allgemein gültigen Aussagen zu. Da den Interviewteilnehmern Anonymität zugesichert wurde, wurden keine Angaben gemacht, die auf Namen der Personen, die Schule oder den Schulstandort schließen lassen.

7.3.4 Die Interviewtranskription

Alle Interviews wurden mit dem Einverständnis der befragten Personen mittels eines Diktiergerätes aufgezeichnet. Die Aufzeichnung ermöglichte es, sich während der Gespräche besser auf das Gesagte konzentrieren zu können. Außerdem wurde die Auswertung der Interviews erleichtert. Die Transkription der Gespräche orientierte sich an folgenden Regeln:

- * Aussagen der Interviewerin wurden am Anfang mit einem I gekennzeichnet und in kursiver Schrift dargestellt. Aussagen der Interviewpartner wurden mit einem L und einer Nummer (Bsp.: L3) gekennzeichnet und in Normalschrift geschrieben.
- * Zwischen den Aussagen der Interviewerin und dem Interviewpartner wurde eine Zeile Abstand gelassen.
- * Die Transkripte wurden größtenteils in Schriftsprache übersetzt um die Auswertung zu erleichtern. Einzelne Wörter wurden im Dialekt niedergeschrieben, um die Bedeutung der Aussage zu erhalten, z. B. wurscht, deppat.
- * Die sogenannten Pausenfüller wie „mhm“, „ah“ oder „äh“ wurden transkribiert wenn diese für den Zusammenhang von Aussagen bedeutend waren, z.B. Nachdenken, gewisse Unsicherheit. Ansonsten wurden diese ebenfalls zur einfacheren Auswertung weggelassen.
- * Unverständliche Teile wurden mit (...?) gekennzeichnet wobei bei Vermutungen statt den Punkten ein Wort in Klammer angeführt wurde, z.B. (Investitionen?).
- * Bei nicht zur Gänze ausgesprochenen Wörtern wurde ein Bindestrich angefügt. Dies betrifft in erster Linie Unterbrechungen durch das Gegenüber. Bsp.: Selbst-
- * Nichtverbale Äußerungen wurden in Klammer gesetzt. Bsp.: (lacht)
- * Pausen wurden durch Punkte in Klammer gekennzeichnet wobei nur jene vermerkt wurden, die offenbar von Bedeutung waren. Dabei wurde pro Sekunde ein Punkt verwendet. Bsp.: (...)

- * Auffällige Betonungen und ausgedehnt gesprochene Wörter wurden unterstrichen.
- * Situationsspezifische Geräusche, wie z.B. Lärm im Kaffeehaus, wurden weggelassen.
- * Doppelt gesprochene Wörter, sofern sie nicht von Bedeutung waren, wurden ebenfalls weggelassen. Bsp. für Weglassen: sie würden würden sie. Bsp. für Aufzeichnung: sehr sehr wichtig.
- * Sofern Namen oder Orte verwendet wurden, die Rückschlüsse auf die interviewte Person zulassen, wurden diese durch ein Rufzeichen ersetzt um die Anonymität der Interviewpartner gewährleisten zu können.

7.3.5 Die Interviewauswertung

Mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring wurde die Analyse der Interviews durchgeführt. Die Qualitative Inhaltsanalyse stellt ein systematisches und regelgeleitetes Verfahren dar, das eine schrittweise Auswertung von Kommunikationsmaterial ermöglicht. Die Interviews werden in Einzelteile zerlegt um sie nacheinander bearbeiten und zusammenfassen zu können. Den Kern der Qualitativen Inhaltsanalyse bildet die Entwicklung eines Kategoriensystems, welches theoriegeleitet erstellt wird und stetiger Begründung bedarf. Durch das Kategoriensystem können jene Gesichtspunkte herausgearbeitet werden, die für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen von größter Bedeutung sind.¹¹⁹

Den Anfang der Inhaltsanalyse bildet die ausführliche Bestimmung des vorliegenden sprachlichen Materials. Neben der Entscheidung darüber, welches Material analysiert werden soll, muss auch eine genaue Beschreibung der Entstehungssituation und der formalen Kriterien des Materials erfolgen. Es wird also bestimmt welches Material zugrunde liegt, welche Bedingungen bei der

¹¹⁹ Vgl. Mayring 2002, S.114

Produktion des Materials vorherrschten und wie das zu analysierende Material aussieht.¹²⁰ Danach erfolgt eine Auseinandersetzung damit, was eigentlich aus dem Material herausgefiltert werden soll. Um das Material interpretieren zu können braucht es eine genaue Festlegung der Richtung der Analyse, d.h. es muss geklärt werden, wer mit wem worüber spricht im Rahmen der Untersuchung.¹²¹ Außerdem muss die Fragestellung theoriegeleitet differenziert werden, d.h. sie muss an den bisherigen Forschungsstand angebunden sein und in Teilfragen differenziert werden.¹²²

Nachdem die eben beschriebenen Analyseschritte bereits in den vorhergehenden Kapiteln durchgeführt wurden, erfolgt nun als weiterer Schritt die Festlegung des Ablaufmodells der Analyse.¹²³ Die Qualitative Inhaltsanalyse lässt sich in drei Grundformen unterteilen: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Die Strukturierung schien die am Besten geeignete Auswertungsform zu sein. Sie verfolgt das Ziel, gewisse Strukturen aus dem vorliegenden Material zu extrahieren. Diese werden durch das zuvor entwickelte Kategoriensystem genau festgelegt.¹²⁴ Da innerhalb dieser Arbeit bestimmte Themen und Inhalte herausgefiltert und zusammengefasst werden sollen, habe ich mich im Speziellen für die inhaltliche Strukturierung entschieden. Der Ablauf bei dieser Form der Auswertung gestaltet sich folgendermaßen¹²⁵:

1. Schritt: Bestimmung der Analyseeinheiten

Der erste Schritt dient dazu, Analyseeinheiten festzulegen um eine präzisere Inhaltsanalyse durchführen zu können. Dabei werden die Kodiereinheit, die Kontexteinheit und die Auswertungseinheit festgelegt. Die Kodiereinheit bestimmt, den kleinsten Materialbestandteil, der ausgewertet werden soll. Den größten Materialbestandteil legt die Kontexteinheit fest. Mit der Auswertungseinheit wird definiert, welche Textbestandteile nacheinander ausgewertet werden sollen.

¹²⁰ Vgl. Mayring 2008 S. 46f

¹²¹ Vgl. Mayring 2008 S. 50

¹²² Vgl. Mayring 2008 S. 52

¹²³ Vgl. Mayring 2008 S. 53

¹²⁴ Vgl. Mayring 2008 S. 58 und 82f

¹²⁵ Vgl. Mayring 2008 S. 84 und 89

2. Schritt: Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien

Der zweite Schritt ist gekennzeichnet durch die Bestimmung der Hauptkategorien, mittels derer das Textmaterial ausgewertet werden soll. Die einzelnen Kategorien werden theoriegeleitet festgelegt und können während der Analyse überarbeitet werden.

3. Schritt: Bestimmung der Ausprägungen (theoriegeleitet), Zusammenstellung des Kategoriensystems

Der dritte Schritt der Analyse dient der weiteren Differenzierung der Strukturierungsdimensionen. Dabei werden den aufgestellten Kategorien verschiedene Ausprägungen zugeordnet.

4. Schritt: Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien

Im vierten Schritt muss genau bestimmt werden, wann Textbestandteile unter eine Kategorie fallen. Innerhalb dieses Schrittes wird erstmal definiert welche Textpassagen einer Kategorie zugeordnet werden. Danach werden Ankerbeispiele für die jeweilige Kategorie angeführt. Abschließend werden Kodierregeln formuliert, um die Textausschnitte eindeutig zuordnen zu können.

5. Schritt: Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung

Der fünfte Schritt dient der ersten Materialdurchsicht. Es wird nach Textstellen gesucht, die zu den einzelnen Kategorien passen. Diese Fundstellen werden dann im Text markiert. Dieser Durchgang orientiert sich an den im ersten Schritt definierten Auswertungseinheiten.

6. Schritt: Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen

Im weiterführenden sechsten Schritt werden die gefundenen Textstellen bearbeitet und herausgeschrieben.

7. Schritt: Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition

Der oben beschriebene Probedurchlauf erfordert oftmals eine Überarbeitung des Kategoriensystems. Im siebten Schritt werden also das Kategoriensystem und seine Definitionen überprüft und eventuell erneuert.

8. Schritt: Paraphrasierung des extrahierten Materials

Ist die Bearbeitung des Kategoriensystems vollzogen und wird dieses als abgeschlossen betrachtet, d.h. sind alle Textstellen den jeweiligen Kategorien zugeordnet, folgt im achten Schritt die Paraphrasierung dieser Textstellen.

9. Schritt: Zusammenfassung pro Kategorie

Im neunten Schritt wird zuerst das durch Paraphrasen extrahierte Material pro Unterkategorie zusammengefasst.

10. Schritt: Zusammenfassung pro Hauptkategorie

Der zehnte Schritt verfolgt dasselbe Ziel wie der vorhergehende, wobei hier eine Zusammenfassung des Materials pro Hauptkategorie erfolgt.¹²⁶

8. ANALYSE DER INTERVIEWS

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel genau beschrieben wurde, erfolgte die Auswertung der neun Interviews mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Innerhalb dieses Kapitels werden nun die einzelnen Analyseschritte dargestellt, wobei manche Zwischenschritte nicht dargestellt wurden (z.B. Fundstellenbezeichnung) oder nur kurz zusammengefasst wurden.

¹²⁶ alle Schritte Vgl. Mayring 2008 S. 53-59 und 82-99

8.1 Die Analyseeinheiten

Mit den Analyseeinheiten wird bestimmt, welche Bestandteile des vorliegenden Materials ausgewertet werden sollen. Um untersuchen zu können, welche Bedeutung die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen einem Lektürekanon zuschreiben, sind alle Aussagen, die sich auf das Thema beziehen von Bedeutung. Sämtliche Äußerungen und Reaktionen der einzelnen Personen auf das Thema bilden somit die Auswertungseinheiten.

Mayring bezeichnet den kleinsten Materialbestandteil, der ausgewertet werden soll, als Kodiereinheit. Da für die Auswertung auch einzelne Wörter oder Phrasen von Interesse sein können, bestimmen diese die Kodiereinheit. Es werden also einzelne Teile innerhalb einer Aussage kodiert wenn diese von Bedeutung sind. Der größte Textbestandteil, der einer Kategorie zugeordnet werden soll, wird durch die Kontexteinheit festgelegt. Da das gesamte vorliegende Material für die Auswertung von Bedeutung ist, bildet dieses auch als Ganzes die Kontexteinheit.¹²⁷

8.2 Die Hauptkategorien

Die Interviews, die durchgeführt wurden, sollen aufzeigen, welche Bedeutung das Thema Lektürekanon für Lehrer hat. Es soll deutlich gemacht werden, welchen Nutzen Lehrkräfte in einem Kanon sehen und warum literarische Bildung in der heutigen Zeit noch immer wichtig ist. Ebenfalls von Interesse ist es aufzuzeigen, wie die interviewten Personen mit der aktuellen Situation umgehen und welche Rolle ihrer Meinung nach das Thema für Schüler spielt. Die einzelnen Kategorien orientieren sich am zuvor entwickelten Leitfaden (Kap. 7.3.2).

Einige Kategorien beschäftigen sich mit der „Bedeutung“ von etwas. Der Begriff Bedeutung wird hier als eine Zuschreibung im Sinne von wichtig oder relevant verstanden, d.h. wie wichtig ist das Thema für die Lehrkräfte, welche Relevanz hat literarische Bildung für die Lehrpersonen und welchen Wert denken die Lehrer und Lehrerinnen, hat das Thema für Schüler. Des Weiteren gibt es Kategorien, die den

¹²⁷ Vgl. Mayring 2008 S. 53

„Nutzen“ von etwas behandeln. Der Begriff Nutzen wird im Sinne von Brauchbarkeit bzw. Gebrauch verstanden, d.h. warum braucht man einen Kanon oder warum braucht man keinen aus Sicht der Lehrer, werden Lesebücher genutzt und welchen Sinn haben Ratgeber.

Die erste Kategorie (A) setzt sich mit allen Antworten auseinander, die sich auf die Bedeutung des Themas beziehen. Von Interesse ist hier, ob sich die Person mit dem Thema beschäftigt und welche Bedeutung die Person dem Problem beimisst. In der zweiten Kategorie (B) werden alle Informationen gesammelt, die sich mit dem Nutzen eines Kanons beschäftigen. Es geht darum herauszufinden, welchen Nutzen die Personen in einem Kanon sehen und was sie von einem solchen erwarten. Es soll untersucht werden, wie die einzelnen Personen für oder gegen einen Kanon argumentieren.

Die dritte Kategorie (C) beschäftigt sich mit den Aussagen über literarische Bildung. Dabei geht es um die Wichtigkeit literarischer Bildung aus Sicht des Lehrers oder der Lehrerin und um den Zusammenhang mit Lesedefiziten.

Kategorie vier (D) behandelt sämtliche Antworten, die mit dem Umgang der momentanen Umstände zusammenhängen. Dabei geht es um die Fragen, wie die Lehrkräfte mit den zurzeit geltenden Vorgaben umgehen und ob sie mit diesen zufrieden sind.

In die fünfte Kategorie (E) fallen alle Aussagen, die sich mit der Verwendung von Lesebüchern und dem Nutzen von Ratgebern in Verbindung bringen lassen. Hier interessiert, inwieweit Lesebücher heute noch genutzt werden und welche Wertigkeit Ratgebern zum Thema zugeschrieben wird.

Die letzte Kategorie (F) behandelt den Zweck des Themas für Schülerinnen und Schüler, d.h. es ist von Interesse, zu erkennen, wie Lehrpersonen die Wichtigkeit eines Kanons für Schüler einschätzen.

Daraus ergeben sich also folgende Hauptkategorien:

Kategorie A: Bedeutung des Kanons

Inwieweit hat sich die interviewte Person bisher mit dem Thema beschäftigt und welche Bedeutung hat das Problem für sie?

Kategorie B: Nutzen eines Lektürekansons

Welchen Nutzen sehen die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen in einem Kanon?

Kategorie C: Bedeutung von literarischer Bildung

Welche Bedeutung hat literarische Bildung für die jeweilige Person?

Kategorie D: Umgang mit aktueller Situation

Wie gehen die interviewten Personen mit der momentan vorherrschenden Situation um?

Kategorie E: Nutzen von Lesebüchern und Ratgebern

Welchen Nutzen haben Lesebücher und Ratgeber für die Interviewteilnehmer?

Kategorie F: Nutzen des Lektürekansons für Schüler

Wie schätzen die Lehrer und Lehrerinnen den Nutzen eines Kanons für Schüler und Schülerinnen ein?

8.3 Das Kategoriensystem

Die Schritte drei bis acht der Analyse werden innerhalb dieses Kapitels zusammengefasst. Sie dienen der Zusammenstellung des Kategoriensystems. Den einzelnen Hauptkategorien wurden verschiedene Ausprägungen zugeordnet. Danach wurden für die Unterkategorien Definitionen erstellt und Kodierregeln festgelegt. Außerdem wurde für jede Kategorie ein Ankerbeispiel formuliert (diese wurden mit Nummern gekennzeichnet wie z.B. I8, S.4, dies bedeutet Interview Nummer 8 Seite 4). Auf den folgenden Seiten werden die einzelnen Kategorien dargestellt:

Bedeutung des Kanons

Ausprägung	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Lehrperson beschäftigt sich mit dem Lektürekanon	Lehrer setzt sich mit dem Thema auseinander	Lehrer sagt dass er sich mit dem Thema Kanon beschäftigt, Lehrer sagt dass er sich aufgrund seines Berufes damit beschäftigen muss	„Naja zwangsläufig musste ich das weil ich ja unterrichte und mir überlegen muss, was ich im Unterricht mit meinen Schülerinnen und Schülern lese und auch was ich ihnen vorschlage als Literaturreferate, ich habe schon während des Studiums mir überlegt und versucht irgendwie zusammenzustellen welche Auswahl sinnvoll wäre“ (I1, S.1)
Lektürekanon hat große Bedeutung	Thema ist für den Lehrer sehr wichtig	Lehrer empfindet das Thema als sehr wichtig, Lehrer sagt dass das Thema aufgrund des Berufes sehr wichtig ist	„Mir persönlich ist Literatur sehr wichtig, allerdings nicht im Sinn von Literaturgeschichte sondern vor allem im Bezug zum Heute und zum Erlebnishorizont der Schüler und Schülerinnen“ (I2, S.1)
Lehrer setzt sich mit Diskussionen auseinander	Lehrer hat Ahnung von den öffentlichen Diskussionen	Lehrer macht sich Gedanken über die öffentlichen Diskussionen, Lehrer kann seine Meinung zu dem Thema äußern	„Naja da gibt es zwei Seiten die eine Seite ist es wäre ganz praktisch, weil dann muss man sich keine Gedanken mehr machen, man muss die Sachen lesen, man muss mit den Schülern nicht diskutieren warum müssen wir das jetzt lesen sondern das ist vorgegeben, das muss sein, man wäre auch abgesicherter bei der Zentralmatura jetzt dann, was kommt, was kann kommen, was kann nicht kommen, auf der anderen Seite ist halt eine Einschränkung der persönlichen Lesegewohnheit ganz einfach, was einem gefällt und ja es ist eine Einschränkung auf der anderen Seite, deswegen glaub ich wird es diskutiert und weil es auch viele Leute gibt, die sich für so wichtig erachten das sie sagen das muss gelesen werden (...)“ (I9, S.1)

Tabelle 3: KATEGORIE A

Nutzen eines Lektürekansons

Ausprägung	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Kanon ist sinnvoll	Kanon wird als etwas wichtiges eingestuft	Kanon wird als etwas positives bezeichnet, Kanon wird als wichtig eingestuft, Kanon könnte Veränderungen bringen	„(...) Naja der Nutzen für die Schüler ist sicherlich, wenn ich jetzt einmal von den Schülern ausgehe, dass sie einen Überblick über die Entwicklung der Geisteshaltungen in Europa bekommen und nachdem Geschichte mein zweites Fach ist, halte ich es also auch schon von Berufswegen her (schmunzelt) einfach für wichtig, dass Schüler auch wissen woher unsere Kultur kommt und das lässt sich über die Dichtung oft leichter vermitteln als nur über Theorie“ (I2, S.1)
Flexibler Kanon ist wünschenswert	Kanon mit Wahlmöglichkeiten ist am zweckdienlichsten	Lehrer spricht sich für einen teilweise vorgegebenen Kanon aus, Lehrer sieht den größten Sinn in einem Teilkanon, Lehrer wünscht sich einen flexiblen Kanon wenn ein fixer Kanon kommt	„Also wenn jetzt im Rahmen der Zentralmatura eben dann einer vorgegeben werden würde, dann würde ich mir erwarten das Wahlmöglichkeiten sind, also das zum Beispiel bei wichtigen Autoren wo man sich einig ist, dass das eben Autoren der Weltliteratur sind, der deutschsprachigen Weltliteratur die zur Allgemeinbildung eines österreichischen Schülers gehören, dass man da eine Auswahl trifft und das es innerhalb dieser Epochen, Autoren und Werke eine Wahlmöglichkeit gibt, also einen Vorschlag, aber dann immer noch die individuelle Wahlmöglichkeit des Unterrichtenden“ (I3, S.2)
Verbindlicher Kanon ist nutzlos	Verbindlicher, vorgeschriebener Kanon ist sinnlos	Lehrer lehnt einen verbindlichen Kanon ab, fixer Kanon wird als etwas negatives angesehen	„Einen verbindlichen Kanon für alle, halte ich für nicht sinnvoll [...] Weil Klassen unterschiedlich reagieren, Paradebeispiel etwa Kafka, es gibt Klassen die lieben ihn heiß, es gibt Klassen die hassen ihn zutiefst, es gibt wenig dazwischen und weil ich finde, das man einfach, wenn man als Lehrer eine Klasse kennt, denen einen speziellen Literaturkanon, für jede Klasse einen <u>sinnvollen</u> , zusammenstellen sollte“ (I2, S.2)

Tabelle 4: KATEGORIE B

Bedeutung von literarischer Bildung

Ausprägung	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Literarische Bildung ist sehr wichtig	Lehrer erachtet literarische Bildung als etwas sehr wichtiges	Lehrer spricht von großer Notwendigkeit, literarische Bildung wird als sehr bedeutend eingestuft	„Na noch sehr bedeutend, <u>massiv</u> bedeutend, weil viele der Werke der Weltliteratur besonders eben der deutschsprachigen für unser ganzes <u>Denken</u> , für unsere ganze <u>Entwicklung</u> , für unsere ganze <u>Geschichte</u> von <u>ganz</u> großer Bedeutung sind und ich unterrichte in einer allgemeinbildenden höheren Schule und da gehören Werke wie Lessing, Nathan der Weise oder auch Faust und so weiter zur Allgemeinbildung und zum überhaupt, zum Gesellschaftsverständnis dazu, also <u>höchst</u> wichtig“ (I3, S.2)
Literarische Bildung ist eher wichtig	Erwerb von literarischem Wissen ist eher wichtig	Literarisches Wissen ist wichtig, literarische Kompetenzen sind aber nicht das Einzige für den Lehrer, Notwendigkeit von bestimmten Aspekten abhängig	„Das kommt wahrscheinlich auf den Beruf an den die Schüler später einmal haben, für sehr viele Leute ist es nicht mehr wirklich bedeutend ,im Hinblick auf eine gewisse Allgemeinbildung oder auch auf die Akzeptanz in der Gesellschaft, wo es ja immer noch zum guten Ton gehört, dass man wenigstens hie und da einmal in ein Konzert oder ein Theaterstück geht, ist ein literarisches Basiswissen schon ganz gut, ganz nützlich auch sonst steht man oft ein bissl gar blöd da“ (I2, S.2)
Lesedefizite haben nichts mit Kanon zu tun	Lehrer sieht Grund von Lesedefiziten in anderen Bereichen	Lehrer spricht davon keinen Zusammenhang zwischen Lesedefiziten und dem Fehlen eines Kanons zu sehen, Lehrer zählt andere Gründe auf die zu Leseschwächen führen	„(..) Ah da sehe ich keinen Zusammenhang, weil die Lesedefizite meistens schon viel früher entstehen, da das Lesen also ja schon in der Kindheit und im Vorschulalter und im Grundschulalter geweckt werden soll und muss und wenn das da vorhanden ist, gibt es auch später keine Lesedefizite und die nur mit einem Kanon, das man sagt das muss gelesen werden, kann man das sicher nicht wett machen, also da muss schon früh angesetzt werden und diese Lesebegeisterung wieder zu retten“ (I3, S.3)

Tabelle 5: KATEGORIE C

Umgang mit aktueller Situation

Ausprägung	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Lehrer handelt situations-spezifisch	Lehrer macht Entscheidungen von Situation abhängig, Lehrer orientiert sich an den Interessen der Schüler und an den eigenen, Lehrer orientiert sich an den Vorgaben des Lehrplanes	Lehrer äußert dass er sich an den Interessen der Schüler orientiert oder Lektüre nach eigenen Vorlieben auswählt, Lehrer passt die Auswahl an die Situation an, Lehrer hält sich an die Vorgaben bzw. orientiert sich an Schulbüchern	„Nicht so sehr nach meinem Geschmack, sondern nach dem, was ich für wichtig für die Schüler halte (schmunzelt) und nach den durchaus auch nach dem, was bei einer Klasse ankommt (also?) nach den Vorlieben den speziellen der Schüler, auch die Referate die ja in großer Zahl bei uns gehalten und verteilt werden richten sich sehr stark oder <u>versuche ich</u> so abzugleichen, dass sie den Schülern entgegenkommen, das die auch wirklich Interesse daran haben“ (I2, S.4)
Lehrer ist zufrieden	Lehrer ist mit den lockeren Vorgaben zufrieden	Lehrer sagt dass er zufrieden ist mit der Offenheit, Lehrer sagt dass er keine Veränderungen möchte	„ <u>Nein nein</u> , also zufrieden so wie es jetzt ist ja, dieses ich meine, man weiß ja aus diesen Literaturgeschichten und so weiter die Vorgaben und nach den Epochen, welche Werke und welche Vertreter da wichtig sind und das man da aber freie Wahlmöglichkeit hat und jetzt eben nicht vorgeschrieben bekommt, zu konkret jetzt bestimmte Autoren zu machen, das finde ich gut ja“ (I3, S.3)
Lehrer ist offen	Lehrer ist offen für Anregungen und Vorschläge	Lehrer ist zufrieden sagt aber das er sich Tipps wünscht, Lehrer will keine fixe Lektüreliste aber Vorschläge	„(...) na einfach keine Ahnung, wenn man in Fortbildungsseminaren was anderes kennenlernt oder Seminaren, im Sinn zu machen, aha was ist denn bis jetzt das gewesen was, wo ich meinen eigenen Kanon mir gemacht habe, na ich lese immer das, gäbe es nicht auch mal was anderes, das ist interessant also warum nicht einmal Lenz und nicht Schiller oder so oder auch zu sagen, was ist denn so neunzehntes, zwanzigstes, einundzwanzigstes Jahrhundert so das was halt herkömmlicherweise gemacht wird und was gäbe es noch, das finde ich spannend aber alles was Vorschrift ist, ist nicht spannend“ (I6, S.3)

Tabelle 6: KATEGORIE D

Nutzen von Lesebüchern und Ratgebern

Ausprägung	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Lesebücher ersetzen nicht die Lektüre	Lesebücher stellen nur ein Hilfsmittel dar	Lesebücher werden selten oder gar nicht genutzt, Lehrer nutzt Lesebücher nur um einen Überblick zu bekommen, Lesebücher können keine Ganzlektüre ersetzen	„Sicher nicht, weil keine ganzen, keine Gesamtwerke drinnen stehen können und ich es für wichtig halte, dass zumindest einige Werke im Gesamten, es muss ja nicht gerade der Simplizissimus sein, ja aber einige Werke als Gesamtwerk kennengelernt und dann auch interpretiert werden, nur Ausschnitte bringen letztlich nicht das, was man also an Denkleistung vollbringt wenn man halt auch einmal drei, vierhundert Seiten oder mehr liest“ (I2, S. 3)
Ratgeber haben eher keinen Nutzen	Ratgeber werden als eher sinnlos eingestuft	Lehrer sagt dass er keine Ratgeber kennt oder verwendet, Ratgeber werden als eher nutzlos bezeichnet	„Also ich persönlich, ich halte davon nicht so viel ehrlich gesagt, es ist also ich habe jetzt zum Beispiel eine Klasse, da könnte ich wenn ich da einen fixen Lektürekanon hätte oder nach irgendwelchen Ratgebern gehen würde hätte ich da überhaupt keine Chance ja weil die sind so eigenwillig, denen gefällt so viel nicht zum Beispiel, da muss man irrsinnig flexibel sein das man sie überhaupt zum lesen bringt also insofern ja es ist vielleicht ganz interessant zu sehen was sozusagen als wichtig eingestuft wird, aber ich würde es jetzt mal nicht als Vorlage nehmen für mich“ (I8, S.2)
Ratgeber sind hilfreich	Ratgeber werden als gute Unterstützung betrachtet	Lehrer nutzt Ratgeber, Ratgeber werden als hilfreich bezeichnet	„Ah den einfachen Nutzen das man auf Bücher aufmerksam gemacht wird, von denen man bisher nichts gewusst hat nicht, das man neugierig wird, das man irgendwo anfängt zu lesen, es wäre schlimm es würde auch kaum jemand machen sich jetzt hinzusetzen und ein Buch nach dem anderen von der Liste durchzulesen aber einfach das man sich verführen lässt zu diesen Büchern zu greifen und zu schauen, was es alles gibt und das eine oder andere aufzuschnappen und vielleicht für später den Vorsatz zu machen dieses Buch möchte ich irgendwann einmal doch noch gelesen haben“ (I1, S.5)

Tabelle 7: KATEGORIE E

Nutzen des Lektürekansons für Schüler

Ausprägung	Definition	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Eigener Lektürekanon für Schüler relevant	Lehrer erachtet einen Kanon für Schüler als bedeutend	Lehrer findet die Idee eines eigenen Lektürekansons gut, Idee wird bereits umgesetzt, Lehrer betont die Wichtigkeit eines Kanons für Schüler	„ <u>Ja</u> und zwar nach seiner oder ihrer Interessenslage, es gibt Kids die lesen irrsinnig viele Fachbücher und sind da sehr versiert und es gibt Kids die lesen viel Literatur oder die lesen nur Krimis oder die anderen lesen nur Liebesgeschichten und die dritten lesen nur ich weiß nicht was, es sollte jeder seine Möglichkeit haben sich leserisch zu entfalten“ (I5, S.5)
Eigener Lektürekanon nicht umsetzbar	Lehrer spricht Probleme bei der Umsetzung eines für jeden Schüler eigenen Kanons an	Lehrer äußert sich negativ gegenüber einem eigenen Lektürekanon, Lehrer findet Idee gut sieht die Umsetzung aber als problematisch an, Lehrer betont Wichtigkeit anderer Leseanregungen, es braucht nicht zwingend einen Kanon um gewisse Unterrichtsziele zu erreichen	„(.....) (schnauft) Das ist ähm natürlich ein hehrer Gedanke, wäre nett, wäre schön aber welcher Lehrer soll das leisten, welche Schule soll das leisten, also grad in einer Situation wie wir sie jetzt haben wo ein, wo man das Betreuungsverhältnis sagen wir zumindest eins zu fünfundzwanzig ist und ein Lehrer und eher der Trend dahin geht, das die Lehrer mehr Stunden wie die Bildungsministerin gesagt hat in der Klasse <u>stehen</u> sollen das heißt auch unterrichten sollen und wenn sie das effizient machen sollen, das heißt wirklich vorbereitet ja, wie sollen die jetzt dann achtundzwanzig unterschiedliche Kanonformen da einstudiert haben, also ich ähm das geht nicht ich kann es nicht und ich glaube dass es viele auch nicht zusammen bringen“ (I7, S.6)
Verbindlicher Kanon ist für Schüler nutzlos	Lehrer meint dass der Kanon keine Rolle spielt für Schüler	Lehrer sagt dass ein Kanon für Schüler nicht von Interesse ist, verbindlicher Kanon würde Schüler nicht zum Lesen bringen	„ <u>Nein</u> sie lesen das was ihnen Lehrer aufs Aug drücken oder wozu sie jetzt beinhart gesprochen gezwungen werden, ob ich sie jetzt zu etwas zwingen was ich bestimme oder von mir aus was ich auch manchmal versuche auch in Absprache mit ihnen oder ob ich sie zu etwas zwingen was in einem Kanon in einer Liste stand ist für sie letztlich irrelevant, für sie bleibt über sie müssen es lesen“ (I4, S.4)

Tabelle 8: KATEGORIE F

Nach der Aufstellung des Kategoriensystems erfolgte die Materialdurchsicht, bei der die Fundstellen markiert und bearbeitet wurden. Die Interviewtranskripte wurden durchgesehen und jene Aussagen, die zu einer Kategorie passten, markiert und der jeweiligen Ausprägung zugeordnet. Anschließend wurde das Material extrahiert und paraphrasiert. Außerdem wurde das Kategoriensystem noch einmal überarbeitet.

8.4 Zusammenfassung der Kategorien

Innerhalb dieses Kapitels werden nun die Ergebnisse der Auswertung der einzelnen Kategorien (Kategorien A bis F) zusammengefasst.

8.4.1 Kategorie A – Bedeutung des Kanons

Dass sich alle Lehrer mit dem Thema Lektürekanon beschäftigen ist nicht verwunderlich. Die Auseinandersetzung mit Literatur im Deutschunterricht zählt zu den Hauptaufgaben eines AHS-Lehrers und ist auch anhand der Antworten der Interviewpartner zu erkennen:

„Insofern weil ich immer wieder Oberstufenklassen und Maturaklassen habe und da ja eine Leseliste und eine Kernstoffleseliste ausgeben muss und auch ausgabe und da habe ich also diesen immer zusammengestellt das heißt also seit ich unterrichte.“ (I3, S.1)

Es wird deutlich, dass sich diese Interviewpartnerin seit Beginn ihrer Tätigkeit als Lehrerin intensiv mit dem Thema auseinandersetzt, da sie es als ihre Aufgabe ansieht, für ihre Schüler und Schülerinnen Leselisten zusammenzustellen. Auch die Antworten der anderen Lehrerinnen und Lehrer lassen erkennen, dass es der Lehrberuf verlangt, sich mit dem Kanon zu beschäftigen:

„Ja natürlich intensiv aufgrund meiner Tätigkeit als Deutschlehrer und auch in der Oberstufe, na klar ja“. (I7, S.1)

Bei einem Lehrer wird auch klar, dass die Diskussionen im Rahmen der Zentralmatura dazu geführt haben, dass er sich wieder Gedanken über einen Lektürekanon gemacht hat:

„Im Zuge der Zentralmatura Gedanken gemacht über den Lektürekanon und wenn man Oberstufenklassen hat immer wieder was sollte man lesen, was gehört hinein, was ist in den verschiedenen Literaturgeschichten drinnen, was lesen wir im nächsten Jahr, was ist wichtig, was hört man was die andern lesen, der Vergleich ganz einfach [...]“. (I9, S.1)

Dass der Lektürekanon in letzter Zeit, aufgrund der Diskussionen über die Zentralmatura, wieder an Bedeutung gewonnen hat, spricht auch eine andere Lehrerin an:

„Ja eine große Bedeutung, überhaupt jetzt im Zusammenhang mit der Diskussion der Zentralmatura das man sich da ja auch überlegt ob es einen allgemeinen fixen Lesekanon geben soll oder nicht [...]“. (I3, S.1)

Für den Großteil der interviewten Personen ist das Thema in Bezug auf die Bildung sehr wichtig. So äußert ein Lehrer, dass er es als seine „Aufgabe in einer allgemein höher bildenden Schule“ ansieht, bestimmte Aspekte zu vermitteln weil gewisse Werke „zur Allgemeinbildung ganz einfach“ dazu gehören (I4, S.1). Dass der Lektürekanon „sehr wichtig“ ist weil er „zur Allgemeinbildung“ beiträgt, spricht auch eine weitere Interviewpartnerin an (I5, S.1). Für Interviewpartnerin „L8“ hat die Lektüre „eine sehr hohe Bedeutung“ weil diese für sie „im Deutschunterricht fast das Wichtigste“ ist (L8, S.1).

Deutlich wurde ebenfalls, dass sich die Lehrer und Lehrerinnen mit den Diskussionen über einen Kanon beschäftigen und sich ihre eigenen Meinungen darüber gebildet haben. Einer der Interviewpartner äußert, dass es „immer wieder zu Diskussionen kommen“ wird „solange es nicht gesetzlich festgehalten wird“ (I9,

S.2). Interviewpartnerin „L3“ ist der Meinung, dass die immer wieder auftretenden Diskussionen entstehen, „weil das vielleicht eine Diskrepanz ist zwischen Individualität und Muss“ (I3, S.1). Auch eine andere Lehrerin teilt diese Ansicht:

„Ahm mein Gott na, ein Kanon an sich hat ein, klingt ein bisschen nach erzwungen oder Vorschrift und das lehnen sicher manche ab [...] (I2, S.1).“

Den Auslöser für die wiederkehrenden Debatten sehen demzufolge viele der Befragten darin, dass ein Kanon einem vorschreibt, was zu lesen ist.

Anhand der Interviews ist erkennbar, dass sich die Lehrkräfte zwar mit den Diskussionen beschäftigen, diese aber nur von wenigen als bedeutend eingestuft werden. Interviewpartner „L4“ sieht das Problem darin, dass ein Großteil der Bevölkerung gar nicht weiß, was ein Kanon ist und es somit auch kein breites Interesse an den Diskussionen gibt (I4, S.4). Lehrer „L1“ äußert, dass nicht immer alles in den Medien diskutiert werden sollte. Viel wichtiger sei es, die Schule auch einmal „in Ruhe arbeiten zu lassen“ und auf ihre „Selbstreinigungsmechanismen“ zu vertrauen. Einen positiven Aspekt kann er den Diskussionen doch noch abgewinnen:

„[...] die Diskussionen über die Schule und das Drumherum sind vielleicht in dem einen Punkt hilfreich, das sich die Schule und Pädagogen nicht in Selbstgenügsamkeit zurücksinken lassen [...] (I1, S.4).“

Eine andere Interviewpartnerin erachtet die Debatten nur dann als bedeutend wenn diese sinnvoll geführt werden:

„[...] wenn sie positiv geführt werden und konstruktiv geführt werden und nicht nur destruktiv und mit ja einem Heruntermachen von Bildung [...] (I3, S.4).“

Für einen der Befragten erfüllen die Auseinandersetzungen über den Kanon den Zweck, dass das Thema im Gespräch bleibt (I9, S.2).

8.4.2 Kategorie B – Nutzen eines Lektürekansons

Der Nutzen eines Lektürekansons ist abhängig davon, wie der Begriff Kanon definiert wird. Der Kanon generell wird vom Großteil der befragten Personen als etwas Positives angesehen, wobei deutlich wurde, dass die Lehrer und Lehrerinnen einen flexiblen Kanon bevorzugen. Einen verbindlichen Kanon, der ihnen vorschreibt, welche Werke durchgenommen werden müssen, lehnen die meisten Lehrer strikt ab.

Ein Lehrer sieht den Nutzen eines Kanons darin, dass einerseits der Lehrer „die Vorgabe hat“ und andererseits die Schüler und Schülerinnen eine Ahnung davon haben, was im Laufe des Schuljahres durchgenommen wird. Außerdem hätten die Schüler die Möglichkeit „schon vorarbeiten“ zu können, da ihnen ein Kanon „einen breiten Überblick“ verschafft (I9, S.2). Einen verbindlichen Kanon erachtet er allerdings nur dann als sinnvoll, wenn dieser an die Schulform angepasst wird:

„[...] Verbindlicher Kanon auf die Schulform abgestimmt dann schon, also ich glaube dass ein Kanon in der AHS sicher anders ausschauen wird als in einer HTL, in der Form ganz sicher, ob er Sinn macht, ja es wäre einfacher sicher [...] (I9, S.2)“.

Ein solcher Kanon könnte dann auch dazu führen, dass sich die Einstellung mancher Lehrer verändern würde, da sich diese „umstellen“ müssten und nicht mehr „nur auf ihre Interessen“ ausgerichtet handeln könnten (I9, S.3). Den größten Nutzen sieht dieser Lehrer jedoch in einem „Teilkanon“, der nur ein paar Werke vorgibt und sonst den Lehrer frei gestalten lässt. Ein Teilkanon wäre deshalb sinnvoll, weil Schüler über einen gewissen Grundstock verfügen würden. Dadurch hätten sie weniger Probleme, wenn sie eine Klasse wiederholen müssten oder ein Lehrerwechsel stattfindet (I9, S.3). Auch Interviewpartnerin „L2“ ist der Meinung, dass ein Kanon den Schülern „einen Überblick über die Entwicklung der Geisteshaltungen in Europa“ ermöglicht. Für die Lehrerin ist es besonders wichtig, dass die Schüler „wissen woher unsere Kultur kommt“ (I2, S.1f). Allerdings lehnt sie einen verbindlichen Kanon komplett ab:

„Einen verbindlichen Kanon für alle halte ich für nicht sinnvoll (I2, S.2)“.

Sie begründet diese Ablehnung damit, dass sämtliche „Klassen unterschiedlich reagieren“ und der Lehrer deshalb für jede Klasse einen passenden Kanon zusammenstellen sollte (I2, S.2). Die Interviewpartnerinnen „L5“, „L6“ und „L8“ vertreten sehr ähnliche Ansichten. Sie sehen ebenfalls keinen Sinn in einem festen Kanon:

„Ja nein also wenn er wirklich ein starrer Kanon ist, wo zum Beispiel was weiß ich, fünfzehn bis zwanzig Werke fix drauf stehen, die man gelesen haben muss, würde ich nichts davon halten nein (I8, S.3)“.

„Na ein verbindlicher Kanon bin ich dagegen also verbindlich im Sinn von ich muss ein bestimmtes Werk in einer bestimmten Klasse lesen, halte ich für das aller langweiligste und nutzloseste überhaupt [...] (I6, S.2)“.

„Ein verbindlicher Kanon ist ganz einfach eine Einschränkung meiner Auswahlfähigkeit [...] wenn ich nicht von einem Buch begeistert oder zumindest an einem Buch sehr interessiert bin dann kann ich das auch nicht unterrichten weil die Kinder merken sehr schnell ob man dahinter steht oder nicht (I5, S.2)“.

Alle drei sind der Auffassung, dass ein Kanon nur wenige Werke vorgeben sollte um dem Lehrer größtenteils eine freie Wahl zu ermöglichen (I5, S.1f; I8, S. 1). Laut Lehrerin „L5“ sollte man außerdem nicht in das Leseverhalten der einzelnen Schülerinnen und Schüler eingreifen, indem man ihnen vorschreibt, was sie alles lesen müssen (I5, S.3). Auch Lehrerin „L6“ betont die Wichtigkeit, sich bei der Auswahl einerseits nach den Interessen der Schüler und andererseits nach den eigenen Neigungen richten zu können (I6, S.2).

„[...] direkt einen Nutzen in einem verbindlichen sehe ich nicht so aber [...] es wird sinnvoll sein manche Werke zu lesen weil sie einfach zur Allgemeinbildung gehören (I3, S.1)“.

Interviewpartnerin „L3“ sieht das Problem eines verbindlichen Kanons vor allem darin, dass ein solcher „nicht kontrolliert wird“ (I3, S.2) und demzufolge keinen

Nutzen bringt. Es würde keinen Sinn machen eine Liste mit verbindlichen Werken festzulegen, wenn dann niemand überprüft, ob man tatsächlich alle Werke der Liste gelesen hat. Trotzdem ist der Kanon für sie „wichtig und von Bedeutung im Sinne der Allgemeinbildung“ (I3, S.5). Wie ihre Kolleginnen spricht sie sich für einen Kanon mit „Wahlmöglichkeiten“ aus (I3, S.2). Ebenso haben die männlichen Interviewteilnehmer „L1“, „L4“ und „L7“ reagiert. Für sie ist ebenfalls „ein Minimalkanon“ (I1, S.2) von Bedeutung, da es wichtig ist manche Bücher zu kennen und dennoch nach den persönlichen Vorlieben handeln zu können. Es macht keinen Sinn, etwas zu unterrichten für das man selbst kein Interesse aufbringen kann.

„[...] es gibt Bücher die in ganz entscheidenden Maß die Geistesgeschichte und andere Werke beeinflusst haben, die sozusagen Kreuzungspunkte bilden und die sollte man kennen [...] für die Schule halte ich einen strikten Kanon für entbehrlich, gewisse Richtlinien ja aber keine starren Richtlinien und Begrenzungen (I1, S.2)“.

„[...] Ich glaube das wir einen immer gehabt haben und immer haben werden und ich finde es auch nichts schlechtes [...] ich möchte aber so gut es geht auch die Freiheit haben, wenn ich es begründen kann, meine Sachen dahinein zu geben (I4, S.5f)“.

„[...] was ich nicht möchte ist das sozusagen irgendjemand kommt und sagt okay nur das dürft ihr lesen [...] aber klar gibt es einen Kanon, so wie was weiß ich, jeder wird irgendwann einmal wahrscheinlich Faust lesen oder Nathan der Weise oder solche Sachen, natürlich das tu ich auch ja, aber wenn dann der Freiraum bleibt auch moderne Sachen zu lesen oder einmal von den sogenannten Klassikern auch ein Werk das nicht so berühmt ist das es bisher in die Schullektüre gepasst hätte, dann muss das auch drinnen sein (I7, S.1)“.

Obwohl Lehrer „L4“ ebenfalls sagt, dass er keinen verbindlichen Kanon möchte, ist er im Vergleich zu seinen Kollegen noch eher positiv eingestellt. Zwar sollte ein vorgeschriebener Kanon einen gewissen „Spielraum für persönliche Schwerpunkt-

setzungen lassen“ (I4, S.1), aber der Kanon könnte eine „Orientierung“ im Rahmen der Zentralmatura bieten. Für die Zentralmatura benötigt man seinem Erachten nach ohnehin „wieder einen Kanon auch wenn es keiner zugibt“ (I4, S.1). Auffällig war, dass aus der Gruppe der Frauen alle einen verbindlichen Kanon vehement ablehnen. Bei den Männern waren es nur zwei, die energisch gegen einen strikten Kanon argumentiert haben. Es handelt sich dabei um jenen Lehrer, der am längsten unterrichtet und jenen, der am kürzesten unterrichtet.

8.4.3 Kategorie C – Bedeutung von literarischer Bildung

Prinzipiell sind sich die Antworten der neun befragten Personen, nach der Bedeutung von literarischer Bildung, sehr ähnlich. Ausnahmslos wird die literarische Bildung in der heutigen Zeit noch immer als wichtig eingestuft, wobei sich zwei Ausprägungen unterscheiden lassen. Manche Lehrer erachten den Erwerb von literarischem Wissen als extrem bedeutend. Andere hingegen betonen zwar, dass die Beschäftigung mit Literatur noch bedeutend ist, dass diese aber nicht der einzige wichtige Aspekt im Deutschunterricht ist.

„Eine ziemlich große“ Bedeutung hat die literarische Bildung für Interviewpartnerin „L5“. Für sie gehört literarisches Wissen ganz einfach „zur Allgemeinbildung“ dazu. Auffällig war die Äußerung, dass ihrer Meinung nach literarische Bildung von großer Bedeutung ist, sie allerdings auch schon zur älteren Generation der Lehrer zählt (I5, S.3f). Diese Anmerkung lässt vermuten, dass das literarische Wissen früher vielleicht noch eine größere Rolle gespielt hat als heutzutage. Die anderen Interviews können diese Annahme allerdings nicht bekräftigen.

Auch für die beiden Lehrerinnen „L3“ und „L8“ ist die literarische Bildung sehr wichtig. Erstere empfindet die Literatur als bedeutsam, da diese in großem Maße das Denken, die Entwicklung und die Geschichte der Menschheit beeinflusst hat und sie deshalb zur Allgemeinbildung dazu gehört. Die Literatur ermöglicht es den Schülern und Schülerinnen ein Verständnis über die eigene Kultur, über die Gesellschaft zu entwickeln (I3, S.2). Ähnlich hat Kollegin „L8“ geantwortet. Für sie ist es ebenfalls notwendig, „die Kultur des Abendlandes“, „die eigene Kultur“ und „die eigene Literatur“ zu kennen (I8, S.3). Gerade die Literatur würde den

Menschen in gewisser Weise beeinflussen und ihn mit besonderen Kenntnissen ausstatten.

„[...] obwohl wir in einer Zeit leben wo die meisten Leute halt [...] nicht zu sehr danach fragen was bringt das jetzt für mich [...] sondern [...] danach wie kann ich das auswerten nachher im Beruf und die Lektüre leistet halt was indirektes [...] dass die Auseinandersetzung mit der Literatur mit dem Menschen was macht, das sie zum Beispiel den Blick für gewisse Dinge schärft also das sind einfach andere Fertigkeiten oder Fähigkeiten wo ich jetzt nicht sagen kann, wenn du viel liest dann wirst du, ich weiß nicht, als Manager erfolgreich sein obwohl ich schon glaub, dass es indirekt doch zum Erfolg auch beiträgt wenn man viel gelesen hat (I8, S.3)“.

Auch alle anderen Lehrer und Lehrerinnen sehen in der Literatur ein wichtiges Instrument, um sich zu bilden. Laut Lehrer „L1“ trägt die Literatur „zur Bildung des ganzen Menschen“ bei, weshalb sie genauso notwendig ist wie viele andere Bereiche (I1, S.7). Nach Ansicht des Interviewten „L4“ führt die Auseinandersetzung mit der Literatur zum Erwerb verschiedenster „Schlüsselkompetenzen“, die von Bedeutung sind (I4, S.2). Interviewpartnerin „L2“ empfindet „ein literarisches Basiswissen schon“ als „ganz gut, ganz nützlich“, weil es zur Allgemeinbildung beiträgt und man dadurch auf eine gewisse Akzeptanz innerhalb der Gesellschaft stößt. Wie auch Lehrerin „L8“ äußert sie, dass ein literarisches Wissen heutzutage aber für viele Menschen nicht mehr wichtig ist (I2, S.2). Einer der Lehrer sieht es als notwendig an, einen gewissen Grundstock zu erwerben, wenn man das Ziel hat eine AHS abzuschließen (I9, S.3). Auch Lehrerin „L6“ empfindet den Erwerb von literarischem Wissen als wichtig, da Schüler dadurch lernen können sich „im Leben zu bewegen“ (I6, S.4f). Ebenso wichtig ist die Literatur für den Befragten „L7“:

„[...] weil ich ja immer wieder sehe das ganz andere drängende Probleme, gesellschaftliche Probleme aber auch persönliche zu behandeln sind, ich glaube das man Literatur so wie auch Filme nützen kann um diese Probleme zur Sprache zu bringen, deswegen ist es immer noch bedeutend, ja, aber es gibt auch viele andere (Investitionen?) im Deutschunterricht (I7, S.3)“.

Einig sind sich alle Interviewten darin, dass es keinen Zusammenhang zwischen Lesedefiziten von Schülern und dem Fehlen eines verbindlichen Kanons gibt. Lesedefizite entwickeln sich schon in früheren Jahren und nicht erst in der Oberstufe. Außerdem würde ein verbindlicher Kanon, der vorschreibt was zu lesen ist, nichts an der Situation verändern, dass einige Schüler ungern lesen.

„Nein überhaupt nicht, weil das verbindliche wird vorgeschrieben und die Schüler lesen oder lesen nicht, also die lesen auch nicht unbedingt wenn ich sage ihr müsst das lesen, das heißt ja noch lang nicht das die das gelesen haben und ob das jetzt verbindlich vorgeschrieben wird oder nicht, also die Defizite im Lesen sehe ich ganz wo anders, also schon das sie vielleicht nicht ausreichend lesen aber ob, das hängt nicht nur mit dem Kanon zusammen denke ich (I6, S.6)“.

Die Bildungsdefizite im Bereich des Lesens entstehen, da Schüler überhaupt nicht oder nur sehr wenig lesen. Infolgedessen verfügen sie über keinen ausreichenden Wortschatz und haben Schwierigkeiten damit, sinnerfassend lesen zu können. Diese Defizite könnte auch ein Kanon nicht ausgleichen. Vielmehr müsste man die jungen Leute dazu bringen, mehr zu lesen.

„(.....) Also wenn dann müsste vielleicht eher vorgeschrieben werden ein gewisser Rahmen wie viel zu lesen ist aber nicht was, weil dass gelesen werden muss das finde ich schon auch und wenn man die Berichte hört wie viele Schulabgänger, gut das betrifft wahrscheinlich eher Hauptschulen, aber vielleicht auch Gymnasien das weiß ich nicht, also Texte nicht verstehen, dann denke ich mir, muss man darauf vermehrt, muss man darauf vermehrtes Augenmerk lenken aber ich glaube nicht, dass ein Kanon wo darauf steht was ich lesen muss was ändert sondern dass ich lesen muss, das ändert vielleicht was (I8, S.4)“.

Ein Kanon, der nur Inhalte vorgibt, könnte also keine Veränderung bringen. Um etwas an der Situation verbessern zu können, müsste der Stellenwert des Lesens aufgewertet werden und das Interesse der Schüler am Lesen geweckt werden.

8.4.4 Kategorie D – Umgang mit aktueller Situation

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Lehrer und Lehrerinnen zum größten Teil zufrieden sind mit der aktuellen Situation. Die eher lockeren Vorgaben des Lehrplanes werden als positiv eingestuft und ermöglichen es den einzelnen Lehrpersonen, sich an die jeweilige Situation anzupassen. Einerseits versuchen sie sich an den vagen Vorgaben zu orientieren, andererseits passen sie ihre Auswahl sehr stark an die Interessen der Schüler und Schülerinnen an. Außerdem wird die Auswahl der Lektüre danach bestimmt, wofür sich der Lehrer bzw. die Lehrerin selbst interessiert, welche Werke die Lehrkräfte nach eigener Meinung gut vermitteln können und danach welche Bücher die Lehrer für wichtig für die Schüler halten.

„[...] da richte ich mich schon danach, den kenne und den weiß ich und den berücksichtige auch, aber ich behalte mir eben vor, je nach Klasse und je nach Individuallage der einzelnen Schüler und Klassen, das zu variieren und nach Erfahrungen, jetzt unterrichte ich doch schon sehr lange und immer wieder auch Oberstufen- und Maturaklassen, zu schauen was die Schüler dann speziell auch interessiert und was sie da eigenständig auch lesen wollen und wozu das Interesse ist (I3, S.2f)“.

Ähnlich wie Interviewpartnerin „L3“ haben die anderen Befragten geantwortet. Auch Lehrerin „L8“ richtet sich „schon sehr nach den Bedürfnissen der Klassen“. Gerade bei Themen, die „ein bissl was sprödes“ sind, versucht sie das Interesse der Schüler zu wecken, indem sie ihnen ein paar Werke vorstellt und dann den Schülern die Auswahl überlässt (I8, S.3). Eine zusätzliche Orientierung bieten Lehrer „L1“ und Lehrerin „L2“ ihren Klassen. Beide teilen Leselisten aus, um den Schülern deutlich zu machen, welche Werke im Laufe der Oberstufe durchgenommen werden, welche Werke eine Option für Referate sind und welche Werke zum Kernstoff bei der Matura zählen. Für die männlichen Kollegen „L4“ und „L7“ ist bei der Auswahl vor allem auch wichtig, dass sich diese an den eigenen Fähigkeiten und Vorlieben orientiert:

„[...] wer authentisch ist, schaut das er auf der einen Seite seiner professionellen Pflicht nachkommt und Texte auswählt, die auch repräsentativ sind und auf der anderen Seite Texte auswählen, mit denen er sich auch identifizieren kann weil andere wird er nicht gut rüber bringen können (I7, S.2)“.

„[...] was ich auch mir zutraue siebzehn- achtzehn- sechzehnjährigen zu verkaufen unter Anführungszeichen schließlich muss ich [...] das an den Mann, an die Frau bringen weil es natürlich grottenfad ist teilweise (I4, S.3)“.

Deutlich wurde ebenfalls, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer mit dieser Situation relativ zufrieden sind. So äußerte Lehrer „L7“:

„[...] bin ich zufrieden ja, also selbstständige Schwerpunktsetzungen, Schwerpunktsetzungen [...] wo man spontan auf Schülerimpulse reagieren kann [...] das ist schön das ist gut so ja (I7, S. 4)“.

Interviewpartnerin „L5“ sieht in dieser Entscheidungsfreiheit ebenso den Vorteil der aktuell vorherrschenden Umstände. Besonders weil nicht alle Klassen die gleichen Dinge gut finden, ist es von Nutzen wenn man die Freiheit hat selbst bestimmen zu können, „weil alles andere ist ja eine Einschränkung“ (I5, S.2). Auch die Lehrerin „L6“ und der Lehrer „L1“ betonen, dass sie diese „Freiheit“ sehr schätzen.

Abgesehen von der fast durchgängigen Zufriedenheit mit der Situation, haben sich die meisten gegen klare Vorgaben ausgesprochen. Die Frage, ob sich der Lehrer bzw. die Lehrerin eine konkrete Leseliste wünschen würde, wurde von fast allen verneint. Lehrerin „L6“ und Lehrer „L7“ möchten zwar auch keine fixe Lektüreliste, würden sich aber gewisse Anregungen wünschen. Die Lehrerin findet „alles was Vorschrift ist, ist nicht spannend“, würde allerdings, wenn es möglich wäre, an „Seminaren“ teilnehmen, um Neues zu erfahren und Alternativen kennen zu lernen (I6, S.3). Der Lehrer würde sich „Tipps“ wünschen im Sinne von „Foren, wo also ganz gezielt Werke vorgestellt werden und zur Diskussion gestellt werden und Material, gutes Material [...] angeboten“ wird (I7, S.4). Lediglich ein Lehrer ist der Meinung, dass Leselisten, die manches vorgeben und einem Hinweise liefern was es alles zu lesen gibt, eine gute Unterstützung sein könnten.

„[...] ich würde sagen einen Teil vorgegeben ja, mit ein paar Hinweisen das könnte man lesen und oder mit Tipps ganz einfach, dass das einfach vermehrt aufgegriffen wird weil es ist noch immer so, dass sowohl in der Schule als auch übergreifend die Lehrer für sich arbeiten aber nicht jeder versucht das Rad neu zu erfinden und es gibt keinen Austausch im Prinzip, im Material oder sehr wenig und das wäre halt dann doch gegeben, das ich dann halt sage die Arbeitsgemeinschaft Germanistik könnte dann wenn es eine Leseliste gibt oder einen vorgeschlagenen Kanon gibt, dass man dann eben Material sammelt, was kann man damit machen etc, wäre für alle eine Zeitersparnis und hilfreich (I9, S.4)“.

8.4.5 Kategorie E – Nutzen von Lesebüchern und Ratgebern

Deutlich wurde, dass die Lesebücher in der heutigen Zeit kaum noch eine Rolle spielen. Die meisten Lehrer und Lehrerinnen nutzen gar keine oder nur sehr selten Lesebücher. Das liegt einerseits daran, dass es in vielen Klassen aus finanziellen Gründen keine Lesebücher mehr gibt und andererseits daran, dass in den Lesebüchern nur Kurzfassungen von Werken enthalten sind und diese als nicht ausreichend für eine Oberstufe angesehen werden. Die Lesebücher „waren einmal eine gute Erfindung“ wie es Lehrerin „L5“ ausdrückt (I5, S.3).

Für einige Lehrpersonen reichen die Inhalte von Lesebüchern nicht aus um literarische Kompetenzen zu erwerben. In der Oberstufe ist es besonders wichtig, dass bestimmte Werke als Ganztexte gelesen werden.

„[...] und ich es für wichtig halte dass zumindest einige Werke im Gesamten [...] kennengelernt und dann auch interpretiert werden, nur Ausschnitte bringen letztlich nicht das was man also an Denkleistung vollbringt wenn man halt auch einmal drei, vierhundert Seiten oder mehr liest (I2, S.3)“.

Dieser Meinung sind auch andere Kollegen und Kolleginnen. Lehrerin „L3“ denkt ebenfalls das „manche Werke wirklich im Ganzen gelesen werden“ müssen, unterscheidet allerdings als Einzige zwischen Lesebüchern und Literatur-

geschichten. Während die Lesebücher nicht ausreichend sind, genügen die Inhalte von Literaturgeschichten um Kenntnisse zu erwerben, da darin auch Informationen über Epochen enthalten sind (I3, S.3). Einer der männlichen Interviewpartner äußert, dass es der Ganzlektüre „im Unterricht“ bedarf, „um Literatur auch als Ganzes in seiner Form zu erleben“ (I1, S.3f). Die Interviewte „L6“ bezeichnet sich selbst als „eine Verfechterin des ganzen Text lesen“, sieht in den Lesebüchern aber eine wichtige Funktion. Sie findet es „total gut“, dass die Schüler durch das Buch die Möglichkeit erhalten, sich „selbstständig“ mit Themen beschäftigen zu können und dass sie „ein breiteres Bild haben“, welche Werke sie lesen könnten. Außerdem hat man als Lehrer „eine Fülle von Texten“, auf die man jederzeit „zugreifen kann“ (I6, S.5f).

In Bezug auf die Ratgeber sind die Ansichten der Lehrer und Lehrerinnen sehr unterschiedlich. Der Lehrer unter den Befragten, der am kürzesten unterrichtet, kennt keine Ratgeber. Zwar ist ihm „ein Kanonding“ von Raich-Ranicki ein Begriff, aber ein „Ratgeber hat es nie in meine Hände geschafft“. Den Nutzen, den er darin erkennt ist „Orientierung“ zu bekommen (I7, S.4f). Im Gegensatz dazu, hat Lehrer „L9“ einen Ratgeber „jetzt sogar gekauft“, ist damit aber der Einzige unter den neun Interviewteilnehmern. Für ihn sind Ratgeber deshalb hilfreich, weil man „einen Überblick“ bekommt, vor allem über Werke, die man selbst noch nicht kennt. Und er nutzt sie, um seinen Schülern eine Übersicht über die wichtigsten Werke der einzelnen Epochen geben zu können (I9, S.5). Die Befragten „L1“ und „L6“ erachten Ratgeber ebenfalls als wertvoll im Sinne einer Orientierung und um Anregungen zum Lesen zu bekommen, wobei beide nichts darüber geäußert haben, ob sie selbst solche nutzen:

„Ah den einfachen Nutzen das man auf Bücher aufmerksam gemacht wird, von denen man bisher nichts gewusst hat nicht, das man neugierig wird, das man irgendwo anfängt zu lesen, es wäre schlimm, es würde auch kaum jemand machen sich jetzt hinzusetzen und ein Buch nach dem anderen von der Liste durchzulesen aber einfach das man sich verführen lässt zu diesen Büchern zu greifen und zu schauen was es alles gibt und das eine oder andere aufzuschnappen und vielleicht für später den Vorsatz zu machen,

dieses Buch möchte ich irgendwann einmal doch noch gelesen haben (I1, S.5)“.

Bis auf die eben erwähnten Lehrpersonen und Lehrerin „L2“ haben alle anderen Interviewten, Ratgeber als eher nutzlos eingestuft. Die Befragte „L2“ meint zwar:

„Alles was Menschen zum Denken bringt, bringt ihnen Nutzen (I2, S.6)“.

Dennoch gibt es für sie keine Werke, die man „gelesen haben muss“. Lehrerin „L5“ würde selbst keine Ratgeber nutzen und sieht auch keinen Sinn darin. Auch Interviewpartnerin „L8“ hält „nicht so viel“ davon, da „man irrsinnig flexibel sein“ muss wenn man manche Schüler oder Klassen zum Lesen bewegen möchte. Deshalb wäre es unmöglich nach Ratgebern vorzugehen (I8, S.2). Die Interviewteilnehmer „L3“ und „L4“ sind der Ansicht, dass Ratgeber vor allem für Schüler keine Bedeutung haben. Die Schüler haben nur wenig Interesse daran, da sie generell nur das „wozu sie motiviert werden, wozu sie begeistert werden“ annehmen. Falls überhaupt, könnten Ratgeber, nach Meinung der Lehrerin, „Junglehrern“ eine Unterstützung sein, wenn diese „in der Lehrerausbildung zu wenig Ansporn gefunden haben“ (I3, S.4). Abgesehen davon, betrachtet auch sie Ratgeber als nutzlos.

8.4.6 Kategorie F – Nutzen des Lektürekansons für Schüler

Die Frage danach, ob ein verbindlicher Kanon Schüler dazu anregen könnte mehr zu lesen, wurde von fast allen Lehrkräften klar verneint. Ein verbindlicher Kanon würde nichts an der Situation, dass viele Schüler nicht oder nur wenig lesen ändern, da sie das lesen „was ihnen Lehrer aufs Aug drücken oder wozu sie jetzt beinhart gesprochen gezwungen werden“ (I4, S.4). Dieser Lehrer ist der Ansicht, dass es für die Schüler und Schülerinnen keine Rolle spielt, wer vorgibt was zu lesen ist. Die Interviewpartner „L6“ und „L9“ sehen das Problem darin, dass ein verbindlicher Kanon die Schüler eher abschrecken würde. Eine Leseliste mit persönlichen Vorschlägen hingegen könnte, besonders für Schüler die Interesse

zeigen, von Bedeutung sein. Auch Lehrer „L1“ denkt, dass ein fixer Kanon für Schüler keinen Nutzen bringt. Vorgeschriebene Werke würden den jungen Menschen die Lust am Lesen nehmen:

„[...] das wäre ungefähr, wenn sie in ein Restaurant mit ausgezeichneten Speisen gehen und sie wissen das sie in den nächsten zwanzig Tagen alle einzelnen Speisen der Speisekarte durchprobieren müssen, ich glaube da würde ihnen der Appetit vergehen [...] (I1, S.5)“.

Etwas anders sieht es Lehrerin „L2“. Zwar ist es ihrer Meinung nach für Schüler „ziemlich egal“ ob es einen Klassenkanon oder einen Österreichweiten Kanon gibt, aber im Vergleich zu den anderen Kollegen und Kolleginnen denkt sie, dass „die sogenannte Klassenlektüre“ Schüler sehr wohl zum Lesen anregt (I2, S.4). In Bezug auf die Frage, ob die Lehrkräfte einen für jeden Schüler eigenen Lektürekanon als relevant erachten, hat diese Lehrerin geantwortet:

„Ähm den hat er bei uns fast immer, anhand der Referate die er bekommt, anhand des Lektürekansons den wir vorgeben in der Klasse und anhand [...] eines privaten Lektürekansons für die Matura [...] (I2, S.6)“.

Inwieweit dieser Kanon wirklich auf die je eigenen Interessen der Schüler eingeht und inwiefern er sich von der Lektüreauswahl an anderen Schulen unterscheidet, kann anhand ihrer Antwort allerdings nicht erfasst werden.

Interviewpartnerin „L5“ ist die Einzige, die klar ausspricht, dass sie einen je eigenen Kanon als notwendig betrachtet. Ein Kanon sollte an die „Interessenslage“ der jeweiligen Schüler angepasst sein, damit diese die Chance bekommen „sich leserisch zu entfalten“ (I5, S.5). Jeder Schüler hat seine eigenen Vorlieben und diese sollte man auch berücksichtigen. Kollegin „L3“ ist ebenfalls der Ansicht, dass man die Interessen und die „individuelle Situation jedes Schülers“ berücksichtigen muss. Trotzdem spricht sie sich für einen „gemeinsamen“ Kanon aus, der eine gewisse „Durchschnittsmenge“, die alle lesen müssen, vorgibt (I3, S.4f). Einen Kanon empfindet Lehrer „L1“ eher als überflüssig. Es ist wichtiger, dass die Schülerinnen und Schüler „verschiedene Dinge“ kennenlernen und dadurch selbst entscheiden können, was ihnen gefällt (I1, S.5f). Man kann einen Schüler nicht

dazu zwingen, Interesse an allem was einem selbst wichtig ist zu haben. Auch Lehrerin „L6“ sieht es als ihre Aufgabe an, den Schülern verschiedenes anzubieten. Die Schüler sollen sich ihre eigenen Meinungen bilden und dazu angeregt werden, „ihren eigenen Kanon zu entwickeln“ (I6, S.5).

Die beiden Interviewteilnehmer „L7“ und „L8“ finden die Idee eines eigenen Lektürekansons spannend äußern aber, dass dies nicht umsetzbar wäre. Ersterer erachtet die Umsetzung als problematisch weil „welcher Lehrer soll das leisten, welche Schule soll das leisten?“ (I7, S.6) Es wäre wahrscheinlich für viele Lehrpersonen unmöglich so eine Vielzahl an Kanonformen zu erlernen. Lehrerin „L8“ sieht das Problem vor allem in der fehlenden gemeinsamen Auseinandersetzung. Für manche Schüler könnte es durchaus von Vorteil sein, dennoch ist es für sie wichtig, dass die Lektüre auch im Unterricht besprochen wird.

„(..) Ich würde nicht sagen seinen eigenen Lektürekanon, wer interessiert daran ist oder wen ich daran dazu hinführen kann ein wenig zu lesen wird sowieso seine Vorlieben entdecken [...] (I4, S.5)“.

„[...] auf das muss man sie mehr hinbringen, das sie einfach zu ihren Lesegewohnheiten stehen und die aber auch definieren können und erläutern können, warum ist das so (I9, S.7)“.

Deutlich wurde, dass der Großteil der Lehrer und Lehrerinnen einen verbindlichen Kanon als nicht bedeutend für Schüler eingestuft hat. Vielmehr kommt es für sie darauf an, dass den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit geboten wird sich selbst zu entfalten. Sie sollen sich ihre eigenen Meinungen bilden und ihre Interessen entdecken. Wenn sie ihre Vorlieben erkennen und begründen können, haben die meisten Lehrer und Lehrerinnen nach eigener Aussage ihr Ziel erreicht.

9. INTERPRETATION DER AUSWERTUNG

Sämtliche Interviewpartner und Interviewpartnerinnen haben sich bisher mit dem Thema Lektürekanon auseinandergesetzt, da dies ihre Tätigkeit als Deutschlehrer verlangt. Zu den Aufgaben eines Deutschlehrers zählt die Beschäftigung damit, was Schüler und Schülerinnen im Unterricht lesen sollten. Für den Großteil der Befragten hat das Thema eine sehr große Bedeutung. Vor allem die aktuellen Diskussionen über die Zentralmatura haben dazugeführt, dass die Auseinandersetzung mit dem Lektürekanon wieder an Bedeutung gewonnen hat. Einige Lehrer und Lehrerinnen machen sich wieder vermehrt Gedanken über einen Lektürekanon und darüber, wie ein solcher aussehen sollte. Besonders die immer wieder auftretenden Diskrepanzen zwischen Vorschrift und selbstständigem Handeln, führen nach Ansicht mancher Lehrer und Lehrerinnen zu den Diskussionen über den Kanon. Einen Sinn in diesen Debatten sehen allerdings nur wenige, da diese oftmals nur negativ geführt werden. Die öffentlichen Diskussionen bringen die Menschen dazu, sich weiterhin Gedanken über den Kanon zu machen und sich zu überlegen, was wichtig ist (Vgl. Kap.8.4.1).

Prinzipiell wird der Kanon als wichtig angesehen. Auch wenn momentan kein offiziell vorgeschriebener Kanon existiert, gibt es nach Angaben mancher Interviewpartner dennoch einen. Für alle Interviewteilnehmer gibt es nämlich bestimmte Werke oder Autoren, die ein Schüler der eine AHS besucht, lesen muss. Anhand der Interviews kann gesagt werden, dass „Faust“ ein solches kanonisches Werk ist (Vgl. Kap.8.4.2).

Jeder Unterrichtende bildet sich seinen eigenen Kanon. Die Möglichkeit, sich einen Kanon nach den eigenen Vorlieben und Fähigkeiten und den Interessen der Schüler und Schülerinnen zusammenstellen zu können wird als positiv empfunden. Darin liegt auch der Grund dafür, weshalb die Lehrer und Lehrerinnen einen verbindlichen Kanon ablehnen. Keiner von ihnen möchte vorgeschrieben bekommen, was alles zu lesen ist. Der Großteil der Befragten sieht in einem verbindlichen Kanon eine Einschränkung der eigenen Entscheidungsfreiheit und der Fähigkeit selbst eine Auswahl treffen zu können. Alle Interviewpartnerinnen und -partner haben sich für einen „Teilkanon“ ausgesprochen. Sollte im Rahmen der Zentralmatura wieder ein vorgeschriebener Kanon kommen, sehen sie den

größten Nutzen in einem, der nur einen Teil vorgibt. Dadurch könnten sie weiterhin Werke auswählen, die ihnen selbst liegen und die den Interessen der Schüler entsprechen. Es wäre nutzlos, etwas zu unterrichten, dass weder den Lehrer begeistert noch die Schüler fesselt. Es konnte außerdem festgestellt werden, dass die weiblichen Interviewpartnerinnen mit einer stärkeren Ablehnung reagiert haben als die männlichen Teilnehmer. Allerdings gab es auch innerhalb der Gruppe der Männer unterschiedliche Reaktionen. Es konnte bei dem Lehrer, der am längsten und bei dem Lehrer, der am kürzesten unterrichtet eine stärkere Abneigung ausgemacht werden als bei den beiden anderen (Vgl. Kap.8.4.2).

Was die Bedeutung der literarischen Bildung in der heutigen Zeit betrifft, sind sich die Lehrer und Lehrerinnen relativ einig, wobei zwei Tendenzen erkennbar sind. Literarische Bildung wird von manchen als enorm wichtig angesehen, da diese zum Verständnis der eigenen Kultur beiträgt und einen mit besonderen Fähigkeiten ausstattet. Für sie gehört der Erwerb von literarischem Wissen einfach zur Allgemeinbildung dazu. Der Rest stuft die literarische Bildung ebenfalls als wichtig ein, macht aber gewisse Abstriche. Eine Lehrerin weist darauf hin, dass die Bedeutung auch abhängig ist davon, welchen Beruf die Schülerinnen und Schüler einmal erlernen möchten. Der jüngste unter den männlichen Interviewpartnern betont außerdem, dass nicht nur die Literatur wichtig ist sondern dass es auch einige andere Bereiche im Deutschunterricht gibt, die von besonderer Wichtigkeit sind (Vgl. Kap.8.4.3).

Die Gesprächspartner sehen allesamt keinen Zusammenhang zwischen Lesedefiziten und dem Fehlen eines verbindlichen Kanons. Die Defizite mancher Schüler entstehen schon in jüngeren Jahren, da diese gar nicht oder zu wenig lesen. Ein Kanon, der vorgibt welche Werke gelesen werden müssen könnte diese Schwächen nicht ausgleichen. Vielmehr besteht ein Handlungsbedarf dahingehend, dass die Schüler und Schülerinnen dazu angeregt werden, überhaupt etwas zu lesen (Vgl. Kap.8.4.3).

In Bezug auf den Umgang mit der aktuellen Situation kann festgehalten werden, dass die Lehrer und Lehrerinnen zwar versuchen sich an die Vorgaben zu halten, sich aber stark an den eigenen Bedürfnissen und denen der Schüler orientieren. Ihre Auswahl treffen sie in erster Linie danach, was sie selbst als wichtig für die Schüler erachten und was den Interessen der Schüler entgegenkommt. Anhand der Aussagen kann eine allgemeine Zufriedenheit mit der Situation interpretiert

werden. Die Interviewpartner und –partnerinnen schätzen die Freiheit, die sie durch die lockeren Lehrplanvorgaben haben. Die Tatsache, dass sie selbst entscheiden können, was am Besten in der jeweiligen Situation passt, kommt ihnen sehr entgegen. Somit haben sich auch fast alle gegen eine fixe Lektüreliste ausgesprochen. Immerhin zwei der Befragten weisen darauf hin, dass gewisse Anregungen im Sinne von Tipps in Internetforen oder Seminaren eine gute Alternative wären. Und lediglich ein Lehrer sieht einen Bedarf an teilweise vorgegebenen Listen (Vgl. Kap.8.4.4).

Zur Verwendung von Lesebüchern im Unterricht kann gesagt werden, dass diese in der heutigen Zeit kaum noch eine Rolle spielen. Im Großen und Ganzen werden keine Lesebücher genutzt, da diese aus Kostengründen oftmals gar nicht mehr vorhanden sind. Für viele Lehrer und Lehrerinnen sind Lesebücher eher nur in der Unterstufe relevant. Nachdem Schulbücher ausschließlich Kurzfassungen enthalten, sind diese nicht ausreichend für den Erwerb von literarischen Kompetenzen. In der Oberstufe ist es erforderlich, dass Ganztexte gelesen werden. Nur wenige Gesprächspartner nutzen hin und wieder Auszüge aus den Lesebüchern, um den Schülern Anregungen zu bieten. Nur eine Lehrerin weist darauf hin, dass Lesebücher sehr hilfreich sein können für Schüler, weil ihnen dadurch die Möglichkeit geboten wird, selbstständig zu arbeiten (Vgl. Kap.8.4.5).

Ähnlich verhält es sich auch mit der Nutzung von Ratgebern. Bloß ein Lehrer besitzt und benutzt einen Ratgeber. Ein anderer kennt überhaupt keine Ratgeber. Kaum jemand kann Ratgebern etwas Positives abgewinnen. Zwei der Lehrkräfte finden Ratgeber hilfreich, um einen Überblick zu bekommen und um Neues entdecken zu können. Der Großteil aber sieht vor allem für die Schülerinnen und Schüler keinen Nutzen in Ratgebern und nennt als Hauptgrund dafür, dass die jungen Menschen ohnehin nur das annehmen wofür sie begeistert werden (Vgl. Kap.8.4.5).

Was den Bedarf der Schüler an einem jeweils eigenen Lektürekanon betrifft, konnten zwei Dimensionen erkannt werden. Viele der interviewten Personen bewerten die Idee als interessant, heben aber hervor, dass die Umsetzung dessen problematisch wäre. Einige Lehrer betonen die Wichtigkeit, dass Schüler eine gemeinsame Basis besitzen und sich mit denselben Dingen auseinandersetzen. Zustimmend haben zwei Lehrerinnen reagiert. Während die eine äußert, dass ihre Schüler schon einen eigenen Kanon haben, betont die andere, dass es notwendig

ist dass jeder Schüler einen Kanon bekommt, der auf seine Interessen abgestimmt ist. Alle Interviewten sehen außerdem keinen Sinn in einem verbindlichen Kanon für Schüler. Ein vorgegebener Kanon führt nicht dazu, dass die Schülerinnen und Schüler mehr lesen bzw. lieber lesen. Die Schüler würden noch eher abgeschreckt werden, wenn man ihnen vorschreibt, was sie lesen müssen. Von größerem Nutzen sind Leselisten mit persönlichen Vorschlägen, so dass jeder Schüler selbst entscheiden kann, was für ihn persönlich wichtig ist (Vgl. Kap.8.4.6).

9.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Es werden nun die wichtigsten Erkenntnisse der Untersuchung noch einmal in einer kurzen Zusammenfassung dargestellt.

- * Das Thema Kanon ist für die Interviewpartner und –partnerinnen von großer Bedeutung. Die Tätigkeit als Deutschlehrer erfordert es, sich Gedanken darüber zu machen, was im Unterricht relevant ist. Durch die aktuellen Diskussionen im Rahmen der Zentralmatura beschäftigen sich die Lehrer und Lehrerinnen wieder vermehrt mit dem Lektürekanon.
- * Der Nutzen eines Kanons wird von seiner Form abhängig gemacht. Der Kanon wird als wichtig eingestuft, da gewisse Werke einfach zur Allgemeinbildung dazu gehören und er sowohl den Lehrern als auch den Schülern einen guten Überblick über die bedeutendste Literatur ermöglicht. Es wird deshalb ein flexibler Kanon favorisiert. Einen verbindlichen Kanon erachten die Gesprächspartner und –partnerinnen als nutzlos, da sich die Auswahl der Literatur stark an den Interessen und Fähigkeiten der Lehrer und Schüler orientiert.
- * Literarische Bildung hat für die befragten Personen noch einen hohen Stellenwert. Die Literatur trägt zur Allgemeinbildung bei und stattet einen mit besonderen Kenntnissen aus. Das Fehlen eines verbindlichen Kanons wird nicht mit den Lesedefiziten mancher Schüler und Schülerinnen in Verbindung gebracht.

- * Der Großteil der Befragten versucht sich an den Vorgaben des Lehrplanes zu orientieren. Der Umstand, dass es keine konkreten Vorgaben gibt wird von den Lehrern und Lehrerinnen als positiv angesehen, da sie ihre eigenen Schwerpunkte setzen können und sich nach den Interessen der Schüler richten können. Die meisten sind mit der Situation zufrieden und lehnen deshalb konkrete Leselisten ab.
- * Lesebücher kommen in der Oberstufe kaum noch zum Einsatz, da sie aus finanziellen Gründen nur noch selten vorhanden sind und die Lektüre von Ganztexten viel wichtiger ist. Auch Ratgeber werden bloß vereinzelt genutzt bzw. als hilfreich erachtet um einen Überblick zu bekommen.
- * Ein Kanon bringt Schüler nicht dazu, mehr zu lesen. Ein für jeden Schüler eigener Lektürekanon ist für fast alle Befragten nicht relevant, da ein solcher nicht umsetzbar ist. Für Schüler spielt es keine Rolle was sie lesen müssen sondern nur dass sie lesen müssen.

In Bezug auf die Geschlechter und die „Generationen“ kann folgendes zusammengefasst werden:

- * Es konnten keine auffälligen Unterschiede zwischen Männern und Frauen festgestellt werden. Die männlichen und weiblichen Interviewteilnehmer haben sehr ähnlich argumentiert. Lediglich die Ablehnung gegenüber einem verbindlichen Kanon ist bei der Gruppe der Frauen stärker ausgeprägt.
- * Auch zwischen den verschiedenen Generationen konnten keine besonderen Unterschiede festgestellt werden.

10. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Das Ziel dieser Diplomarbeit war es, aufzuzeigen welche Bedeutung ein Lektürekanon in der heutigen Zeit noch hat. Im Vordergrund der Arbeit stand die Auseinandersetzung mit folgenden Fragestellungen:

- * Welchen Nutzen bringt ein Kanon in der heutigen Zeit noch?
- * Warum wird regelmäßig über einen Kanon diskutiert? Ist ein Kanon wirklich noch von großer Bedeutung für die Schule?
- * Wie wichtig ist literarische Bildung heute noch?

Zu Beginn der Arbeit erfolgte eine Beschreibung der wichtigsten Begriffe im Zusammenhang mit dem Kanon. Außerdem wurde der Begriff Kanon genauer betrachtet. Neben der Darstellung seiner Geschichte und seiner Funktionen wurden auch die Diskussionen im Medienbereich näher betrachtet. Die Aussagen über den Kanon orientieren sich vor allem an den Ausführungen von M. Fuhrmann (2004), Korte (2002), Löffler (2003) und Winko (2008). Im Allgemeinen versteht man unter dem Kanon, eine Auswahl an Literatur, die für eine Gesellschaft als besonders wertvoll eingestuft wird. Die Auseinandersetzung mit seiner Geschichte hat gezeigt, dass es in der heutigen Zeit keinen verbindlichen Kanon mehr gibt. Während der Kanon früher bestimmte, was im Unterricht konkret vermittelt werden sollte, kann er momentan eher nur als „Empfehlungsliste“ verstanden werden.

In Kapitel 4 wurde versucht einen Bezug zur Schule herzustellen. Es wurde der Wandel des Literaturunterrichts aufgezeigt und das Vorgehen der Textauswahl an Schulen dargestellt. Diese beiden Teile sind mit Hilfe der Texte von Korte (2010), Kämper-van den Boogaart (2010) und Müller-Michaels (2010) erarbeitet worden. Ferner wurde die Bedeutung des Bildungskanons anhand der Aussagen von M. Fuhrmann (2004), Künzli (2007) und Tenorth (1994) aufgezeigt. Der Selektionsprozess spielt im Schulsystem eine bedeutende Rolle. Durch ihn wird definiert, was im Unterricht gelernt und gelesen werden soll. Die Auswahl an Inhalten wird durch verschiedenste Faktoren und Motive, wie den Zielen der Unterrichtsstunde oder den Vorgaben des Lehrplanes, beeinflusst. Die Einführung der Zentralmatura hat dazu geführt, dass wieder verstärkt über einen

verbindlichen Lektürekanon diskutiert wird. Deshalb wurden die zentralen Begriffe „Kompetenzen“, „Bildungsstandards“ und „Zentralmatura“ näher betrachtet.

Wie sich der Lehrplan in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat wurde im fünften Kapitel beleuchtet. Der Wandel, den der Lehrplan zwischen 1945 und 2004 durchgemacht hat, zeigt deutlich, dass es keinen Kanon mehr gibt. In den älteren Lehrplänen findet man noch ausführliche Leselisten, die die bedeutendsten Autoren und Werke anführen. Mit dem Lehrplan von 1989 wurde der Kanon zur Gänze abgeschafft und man beschränkte sich auf eine kurze Darstellung von Epochen. Mit der Abschaffung des Kanons hat sich Kapitel 6 genauer beschäftigt. Die Darstellung der Gründe, weshalb der Kanon abgeschafft wurde und die Argumente, die für eine Wiedereinführung eines Kanons aufgelistet wurden, sind anhand der Aussagen von H. Fuhrmann (1993) getroffen worden. Das Problem an einem Lektürekanon sah man vor allem darin, dass er den Literaturunterricht zu stark auf „schulklassische Werke“ beschränken würde.

Da in der Literatur, besonders bei den Debatten im Medienbereich, oftmals als Begründung für einen Kanon das Argument fiel, dass sich Lehrer und Lehrerinnen eine genaue Anleitung wünschen würden, was im Unterricht zu lesen wichtig sei, wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt. Wie im Kapitel 7 genau beschrieben wurde, wurden neun Interviews mit Wiener AHS-Lehrern und Lehrerinnen abgehalten. Die Personen sind dazu befragt worden, welche Bedeutung das Thema für sie hat und welchen Nutzen sie in einem Kanon sehen. Abgesehen davon, war noch von großem Interesse welches Ansehen literarische Bildung heute noch hat. Ausgewertet wurden die Interviews im achten Kapitel mit Hilfe der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ von Philipp Mayring.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Auseinandersetzung mit dem Kanon für die Lehrkräfte von großer Bedeutung ist. Immer wieder wurde betont, dass es sehr wichtig ist, besonders in Bezug zur Allgemeinbildung, gewisse Werke zu kennen. Auch die literarische Bildung hat unter den Befragten einen hohen Stellenwert, weil sie zur Allgemeinbildung dazu gehört und einen mit besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausstattet. Es bedarf der Literatur um ein Verständnis für die verschiedensten Kulturen und Gesellschaften entwickeln zu können.

Die Arbeit macht deutlich, dass der Kanon immer ein wichtiges Thema bleiben wird. Jede Gesellschaft definiert sich durch einen Kanon, der sie in sozialer und

kultureller Hinsicht zu etwas Besonderem macht. Der Kanon legt jenes Wissen fest, dass für die Gesellschaften als bedeutend eingestuft wird. Gerade die Schule dient als wichtige Instanz für die Vermittlung dieses Wissens (Vgl. Kapitel 4.1). Auch wenn es momentan keinen verbindlichen Lektürekanon gibt, sind dennoch einige literarische Werke vorhanden, die für unsere Gesellschaft von großer Bedeutung sind. Und deshalb bedarf es ihrer Kenntnis, vor allem wenn man eine AHS abschließen möchte.

Außerdem wurde klar, dass es immer wieder zu Diskussionen über den Kanon kommen wird. Solange es keinen verbindlichen Kanon gibt, wird man über den Sinn eines solchen diskutieren und wenn es einen festgeschriebenen Kanon gibt, wird man darüber debattieren ob die Inhalte die wirklich wichtigen sind. Da sich das Wissen innerhalb einer Gesellschaft ständig verändert und weiterentwickelt wird es also weiterhin Auseinandersetzungen über den Kanon geben.

Die Aussagen der Lehrer und Lehrerinnen haben gezeigt, dass die Kenntnis bestimmter Werke zwar enorm wichtig ist für die Allgemeinbildung, ein verbindlicher Kanon allerdings könnte kaum zur Verbesserung des Unterrichts beitragen. In den Ausführungen der Lehrpersonen haben sich besonders zwei Argumente gegen einen fixen Kanon herauskristallisiert. Einerseits macht es wenig Sinn, wenn Lehrer und Lehrerinnen Inhalte vermitteln sollen, an denen sie selbst kein Interesse haben. Dieses Desinteresse würde sich auf die Schülerinnen und Schüler übertragen und dazu führen, dass diese das Lesen komplett ablehnen. Andererseits würde es ebenso keinen Sinn für die Schüler und Schülerinnen machen, nur mit „Zwangslektüre“ beglückt zu werden. Eine verbindliche Leseliste würde viele Schüler abschrecken und nicht dafür sorgen, dass mehr gelesen wird. Die Möglichkeit, sich als Lehrer nach den eigenen Interessen und Vorlieben und den Fähigkeiten und Interessen der Jugendlichen richten zu können, stellt einen positiven Aspekt dar. Diese Aussagen stehen zum Teil im Widerspruch zu den Ausführungen von H. Fuhrmann, der die Unabhängigkeit des Lehrers von den Interessen der Schüler, als einen Grund für die Wiedereinführung eines Kanons vorbringt (Vgl. Kap. 6.2). Auch sehen manche der Befragten nicht in einem Kanon, sondern lediglich in „Vorschlagslisten“ oder „Weiterbildungsmöglichkeiten“ eine Alternative, um den Unterricht nicht eintönig zu gestalten.

In den Diskussionsbeiträgen, die in Kapitel 3.2 dargestellt wurden, wurde oftmals betont, dass die Lehrer sich eine „Orientierungshilfe“ wünschen würden. Die dabei behandelten Kanon-Ratgeber finden allerdings nur bei wenigen Lehrern tatsächlich Anklang. Besonders der Zwang, der durch Titel wie „Alles was man lesen muss“ vermittelt wird, stößt bei den meisten Interviewteilnehmern auf Ablehnung.

Heutzutage scheint das wichtigste Ziel des Schulsystems die Vergleichbarkeit von Wissen zu sein (Vgl. Kap. 4.4). Auch im Rahmen der Zentralmatura wird wieder überlegt, ob ein verbindlicher Kanon gebraucht wird, um die Aufgaben weitestgehend vergleichbar zu machen. Vielleicht wäre es aber hilfreich nicht alles darauf auszulegen. Die Beschäftigung mit Literatur sollte Freude machen und kein Zwang sein. Durch Zwang werden die Schüler und Schülerinnen wahrscheinlich keine Lust am Lesen entwickeln. Außerdem stellt sich die Frage, ob es im Literaturunterricht überhaupt ein, allen Schülern gemeinsames Verständnis geben kann? Kann man das Verständnis eines Werkes wirklich vergleichen? Viel wichtiger als ein verbindlicher Kanon erscheint es, dass man die Lehrer und Lehrerinnen weiterhin frei wählen lässt. Betrachtet man die Aussagen der Lehrpersonen wird deutlich, dass sich ihre Vorgangsweise trotz allem an einem Kanon orientiert. Möglicherweise könnte die Qualität des Unterrichts und demzufolge die Leistung im Bereich des Lesens verbessert werden, wenn man versucht die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer durch Anregungen im Sinne von Vorschlägen zu unterstützen. Oder erscheint es sinnvoll Lehrkräfte dazu zu zwingen, Inhalte zu vermitteln, von denen sie selbst nichts halten? Und ist es wirklich richtig, Schüler nur durch „Zwangslektüre“ zum Lesen zu bringen?

11. LITERATURVERZEICHNIS

ASSMANN, Aleida und Jan: Kanon und Zensur. In: Ders.: Kanon und Zensur. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II. München: Fink, 1987. S.7-27.

DONNENBERG, Josef: Kanon? Zeichen setzen! Kanon-Problem und Kanon-Revision in Österreich. An Beispielen. In: KOCHAN, Detlef C.: Literaturdidaktik-Lektürekanon-Literaturunterricht. Amsterdam: Rodopi, 1990. S. 137-162.

ERLINGER, Hans-Dieter: Kanonfragen für die Medienerziehung im Deutschunterricht. In: ARNOLD, Heinz Ludwig (Hg.)/ KORTE, Hermann: Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, 2002. S. 291-307.

FROSCHAUER, Ulrike/LUEGER, Manfred: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas, 2003.

FUHRMANN, Helmut: „Die Furie des Verschwindens“: Literaturunterricht und Literaturtradition. Würzburg: Königshausen&Neumann, 1993.

FUHRMANN, Manfred: Der europäische Bildungskanon. Erweiterte Neuauflage. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel, 2004.

GRIESE, Sabine/ KERSCHER, Hubert/ MEIER, Albert/ STOCKINGER, Claudia: Die Leseliste. Kommentierte Empfehlungen. Stuttgart: Reclam, 2007.

HESSE, Hermann: Eine Bibliothek der Weltliteratur. Stuttgart: Reclam, 2008.

HEYDEBRAND, Renate von: Kanon-Macht-Kultur – Versuch einer Zusammenfassung. In:HEYDEBRAND, Renate von: Kanon-Macht-Kultur: theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung. Stuttgart: Metzler, 1998. S.612-625.

HILL-ZENK, Anja: Lesevorschriften? Die Kanondebatte im deutschen Feuilleton um die Jahrtausendwende. In: HILL-ZENK, Anja/ SOUSA, Karin (Hg.): To read or not to read. Von Leseerlebnissen und Leseerfahrungen, Leseförderung und Lesemarketing, Leselust und Lesefrust. München: Iudicium Verlag GmbH, 2004. S.60-70.

HOLZNER, Johann: Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich. In: KOCHAN, Detlef C.: Literaturdidaktik-Lektürekanon-Literaturunterricht. Amsterdam: Rodopi, 1990. S. 113-135.

HÖFLER, Doris: Die Erkundung des Lektürekansons an den BHS und der Oberstufe der AHS; Beobachtungen und Perspektiven für eine Reform. DA, Salzburg 1989.

KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael: Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: ULRICH, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 11/1: Lese- und Literaturunterricht. Herausgegeben von M. Kämper-van den Boogaart und K. H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. S.3-83.

KORTE, Hermann: K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern. In: ARNOLD, Heinz Ludwig (Hg.)/ KORTE, Hermann: Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, 2002. S. 25-38.

KORTE, Hermann: »Das muss man gelesen haben!« Der Kanon der Empfehlungen. In: ARNOLD, Heinz Ludwig (Hg.)/ KORTE, Hermann: Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, 2002. S. 308-323.

KORTE, Hermann: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: BOGDAL, Klaus-Michael/ KORTE, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 5.Aufl., München: dtv, 2010, S. 61-77.

KREJCI, Michael: Literaturkanon-didaktisch betrachtet. In: KAISER, Gerhard R./ MATUSCHEK, Stefan (Hg.): Begründungen und Funktionen des Kanons. Beiträge aus der Literatur- und Kunstwissenschaft, Philosophie und Theologie. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 2001. S.269-284.

KÜNZLI, Rudolf: Topik des Lehrplandenkens I. Architektonik des Lehrplanes: Ordnung und Wandel. Kiel: Mende, 1986.

KÜNZLI, Rudolf; HOPMANN, Stefan (Hrsg): Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur, Zürich: Rüegger, 1998.

KÜNZLI, Rudolf et. al.: Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur, Zürich: Rüegger, 1999.

KÜNZLI, Rudolf: Kanon des Lernens. In: GÖHLICH,M; WULF, Chr.; ZIRFAS, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz, 2007, S. 23-41.

Lehrplan der allgemeinbildend höheren Schulen. 2.Band, Stand: 1.9.1979. BGBl. Nr. 275/1970, 614/1974.

Lehrpläne der Gymnasien, Realgymnasien und Wirtschaftskundlichen Realgymnasien für Mädchen sowie des Bundesgymnasiums für Slowenen. III. Sondernummer zum Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht. Stück 10a, Wien, 1.10.1967.

LÖFFLER, Sigrid: Wer sagt uns, was wir lesen sollen? Die Bücherflut, die Kritik und der literarische Kanon. University of London School of Advanced Study. Institute of Germanic Studies. London, 2003.

MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5.Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002.

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10.Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2008.

MÜLLER-MICHAELS, Harro: Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts. In: BOGDAL, Klaus-Michael/ KORTE, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 5.Aufl., München: dtv, 2010, S. 30-48.

NEUHAUS, Stefan: Revision des literarischen Kanons. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2002.

Neuverlautbarung der provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen. Erlaß vom 12.September 1955, Z. 81.632-IV/15/55. In: Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht. Stück 10a, Wien, 15.10.1955. S.33-39.

SCHACHERREITER, Christian: Die Wiedergeburt des Kanons in Gestalt der Ranking-Liste. In: STRUGER, Jürgen (Hg.): Der Kanon. Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen. Wien: Praesens Verlag, 2008. S.103-108.

SCHMID, Romy: Zur gegenwärtigen Relevanz von kanonisierter Dichtung im Deutschunterricht an steirischen Gymnasien. DA, Graz 2004.

SCHMIDT-DENGLER, Wendelin: Zur Kanondebatte. In: ACHAM, Karl (Hg.): Moral und Kunst im Zeitalter der Globalisierung. Wien: Passagen Verlag, 2002. S.39-44.

SCHÖTTKER, Detlev: Der literarische Souverän: Autorpräsenz als Voraussetzung von Kanonpräsenz. In: ARNOLD, Heinz Ludwig (Hg.)/ KORTE, Hermann: Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, 2002. S. 277-290

.

STAUD, Herbert: Literaturthemen im Lichte zentraler Aufgabenstellungen. In: FIEBICH, Peggy/ THIELKING, Sigrid (Hrsg.): Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz? Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2010. S. 15-41.

TENORTH, Heinz-Elmar: „Alle Alles zu Lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: WBG, 1994.

WILDNER, Paul Peter: Deutschunterricht in Österreich. Versuch eines Überblicks. Frankfurt am Main: Lang, 1995.

WINKO, Simone: Literatur-Kanon als *invisible hand*-Phänomen. In: ARNOLD, Heinz Ludwig (Hg.)/ KORTE, Hermann: Literarische Kanonbildung. München: Boorberg, 2002. S. 9-24

.

WINKO, Simone: Literarische Wertung und Kanonbildung. In: ARNOLD, Heinz Ludwig; DETERING, Heinrich(Hrsg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. 8. Aufl., München: dtv, 2008. S. 585-600.

ZSCHIRNT, Christiane: Bücher. Alles, was man lesen muss. Frankfurt am Main: Eichborn, 2003.

INTERNETARTIKEL:

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. (19.08.2011) Online im www unter: http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2011-03-23_kompetenzorientierter-unterricht.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Die Bildungsstandards. (19.08.2011) Online im www unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12093/bildungsstandards_folder.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Lehrpläne der AHS-Oberstufe vom 8.7.2004. (26.10.2011) Online im www unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Lehrpläne der AHS-Oberstufe aus 1989. (26.10.2011) Online im www unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe_alt.xml

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. (19.08.2011) Online im www unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml>

SPECHT, Werner/LUCYSHYN, Josef: Einführung von Bildungsstandards in Österreich-Meilenstein für die Unterrichtsqualität? (18.10.2011) Online im www unter: www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2008_3_318-325.pdf

Schule: „Den Faust kennt heute nicht jeder“. (26.10.2011) Online im www unter: <http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/83105/print.do> (Druckversion)

„Schulunterricht verleidet Kindern die Lektüre“. (26.10.2011) Online im www unter: <http://diepresse.com/home/diverse/bildung/246959/print.do> (Druckversion)

42 Prozent der Jugendlichen lesen nur durch Zwang. (26.10.2011) Online im www unter: <http://diepresse.com/home/diverse/bildung/246885/print.do> (Druckversion)

ZEITSCHRIFTEN:

DER SPIEGEL: „Arche Noah der Bücher“. Spiegel-Gespräch mit Marcel Reich-Ranicki. Nr. 25, 18.06.2001. S. 212-223.

FORSCHUNG&LEHRE: Bildungskanon. Nr. 4/1999. S. 172-185. Online im www unter: www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/1999/04_99.pdf (26.10.2011)

PROFIL: Was man lesen muss. 50 Klassiker fürs Leben. Nr. 48, 26.11.2001. S. 142-149.

PROFIL: Bücherwahl-50 Klassiker fürs Leben. Nr. 50, 10.12.2001. S. 140-141.

ANHANG

ANHANG A – Interviewleitfaden

1. Allgemeine Informationen:

- * m/w
- * Seit wann unterrichten Sie?
- * Welche Ausbildung haben Sie gemacht?

2. Fragen zum Thema:

a) Bedeutung des Themas:

- * Inwiefern haben Sie sich bisher mit dem Thema Lektürekanon beschäftigt?
- * Welche Bedeutung hat das Thema für Sie?
- * Warum kommt es aus Ihrer Sicht immer wieder zu Diskussionen über den Kanon?
- * Inwieweit können die öffentlichen Diskussionen zu Veränderungen führen?

b) Bedeutung des Kanons:

- * Welchen Nutzen könnte ein Kanon heute noch haben?
- * Was würden Sie von einem Kanon erwarten?
- * Was könnte ein Kanon konkret verändern?
- * Inwieweit könnte ein Kanon etwas verändern?

* Warum macht ein verbindlicher Kanon keinen Sinn?

c) Kanon und Bildung

* Inwieweit ist ein gewisser Grundstock an literarischem Wissen heute noch bedeutend?

* Welche Bedeutung hat literarische Bildung heute noch?

* Wie sehen Sie den Zusammenhang zwischen Lesedefiziten und dem Fehlen eines verbindlichen Kanons?

d) Lehrplan und Lesebücher

* Wie gehen Sie mit den Vorgaben des Lehrplans um?

* Inwieweit reichen die Inhalte von Lesebüchern aus?

* Würden Sie sich konkrete Leselisten wünschen?

e) Nutzen von Ratgebern

* Welchen Nutzen bringen Ratgeber zum Thema „Alles was man lesen muss“ für Lehrer und Schüler?

f) Bedeutung für Schüler

* Braucht jeder Schüler seinen eigenen Lektürekanon?

* Würde ein verbindlicher Kanon Schüler zum Lesen anregen?

ANHANG B – Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Interviewüberblick.....	S.60
Tabelle 2: Übersicht über Interviewteilnehmer.....	S.61
Tabelle 3: Kategorie A – Bedeutung des Kanons.....	S.70
Tabelle 4: Kategorie B – Nutzen eines Lektürekanons.....	S.71
Tabelle 5: Kategorie C – Bedeutung von literarischer Bildung.....	S.72
Tabelle 6: Kategorie D – Umgang mit aktueller Situation.....	S.73
Tabelle 7: Kategorie E – Nutzen von Lesebüchern und Ratgebern.....	S.74
Tabelle 8: Kategorie F – Nutzen eines Lektürekanons für Schüler.....	S.75

KURZFASSUNG DER DIPLOMARBEIT

Diese Diplomarbeit setzt sich mit der Bedeutung des Lektürekansons in der Schule auseinander. Es werden die Fragen bearbeitet, welchen Nutzen ein Kanon heute noch hat und welche Rolle literarische Bildung aktuell noch spielt.

Immer wieder kommt es zu Diskussionen darüber, ob ein verbindlicher Kanon sinnvoll oder nutzlos ist. Da, innerhalb der Schule die Lehrer und Lehrerinnen diejenigen sind, die einen solchen Kanon umsetzen müssten, wurden im Rahmen dieser Arbeit qualitative Interviews mit Wiener AHS-Lehrern und Lehrerinnen durchgeführt. Die Interviews dienten dazu, die Erfahrungen und Meinungen der Gesprächspartner über den Kanon aufzuzeigen. Die Analyse der Interviews hat ergeben, dass sowohl literarische Bildung als auch ein (unverbindlicher) Kanon von großer Bedeutung für die Lehrkräfte sind. Die Kenntnis bestimmter Werke ist für die befragten Personen im Sinne der Allgemeinbildung unumgänglich.

ABSTRACT

This paper deals with the significance of the reading canon in schools. Questions attended to are of which use a canon still is today and what part literary education currently plays. The discussion whether an obligatory canon makes sense or whether it is useless arises over and over again. Within the framework of this paper qualitative interviews with Viennese teachers of secondary education were conducted. These teachers are the ones that would have to put such a canon into practice. The interviews serve to show experiences and opinions of the respondents about the canon. Analysis of the interviews yielded the result that literary education as well as a (non-obligatory) canon are of great importance to the teaching staff. For the individuals asked, knowledge of certain literary works is mandatory in terms of reaching a good educational background.

LEBENS LAUF

Persönliche Daten:

Name: Daniela Poschenreither

Geburtsdatum: 24.05.1983

Geburtsort: Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung:

1989-1993 Volksschule Pülslgasse, Wien 23

1993-1997 Schulversuch Mittelschule Anton-Krieger-Gasse, Wien 23

1997-2001 Oberstufenrealgymnasium Anton-Krieger-Gasse, Wien 23

2001-2002 Studium der Psychologie, Universität Wien

2002-2011 Studium der Pädagogik, Universität Wien

Schwerpunkte: Sozial- und Schulpädagogik

Berufliche Erfahrungen bzw. Praktika:

2005 Pädagogisches Praktikum bei der Kinder-Uni Wien

2005 Pädagogisches Praktikum im Rahmen der Spielothek des Wiener Hilfswerks

2006 Praktikum bei „Zappelphilipp und Träumelieschen“

2007 Wissenschaftliches Praktikum am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung am IFF Wien

2007 Praktikum bei Baxter NPD BioSurgery&Vaccines

2008 Pädagogisches Praktikum bei der Kinder-Uni Wien

Seit 2003 Publikumsdienst an der Wiener Staatsoper