



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der geheime Kanon.
Die Entwicklung und die Zukunft eines österreichischen
Literaturkanons im Deutschunterricht der
AHS-Oberstufe.“

Verfasser

Manuel Lamprecht

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, April 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt :
Studienrichtung lt. Studienblatt :
Betreuer:

A 190 333 313
Lehramtsstudium Uf. Deutsch, Uf. Geschichte
Mag. Dr. Stefan Krammer

Danksagung

Ich möchte mich hiermit bei all jenen bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit maßgeblich beigetragen haben. Insbesondere danke ich

Daniela Böhm und Anneliese Seifert, die mich mit ihrer unendlich positiven Energie immer wieder aufgerichtet haben.

Roman Hauser, für seine unumstößliche Ehrlichkeit und Seelenverbundenheit.

Marion Maranitsch und Sven Giersch, die mir unermüdlich aus der Nähe und der Ferne zur Seite standen.

Yvonne, Sabrina und Azra, die mich sowohl bei den Rückschlägen, als auch den Erfolgen begleitet haben und begleiten werden.

Helen Bito, die mich nie den Mut verlieren ließ und mir in meinem Studium immer ein Lichtblick war.

Meinen Interviewpartnern/-innen, welche bereit waren einen Teil ihrer wertvollen Zeit für mich zu opfern.

Meinem Freund Thomas gebührt an dieser Stelle besonderer Dank, da er mich durch die schwere Zeit des Studienabschlusses mit seiner Ruhe, seinen guten Nerven und seiner Liebe begleitet hat.

Ich widme diese Arbeit meiner Mutter.

Ohne ihre Kraft und Energie, wäre ich nie so weit gekommen.

Manuel Lamprecht

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, April 2012

Manuel Lamprecht

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Der Kanon	4
2.1. Handlungsfeld Literatur	4
2.2. Begriffsgeschichte	8
2.3. Kanonarten und deren Position im literarischen Feld	11
2.3.1. Gegen- und Negativkanon	11
2.3.2. Kern- und Randkanon	14
2.3.3. Literaturkanon – Lektürekanon	17
2.4. Kanonfunktionen.....	18
2.4.1. Grundfunktionen des Kanons.....	18
2.4.2. Wertung	20
2.5. Merkmale von Kanonwerken	25
3. Der Schulkanon	29
3.1. Die Entwicklung des österreichischen Lehrplans nach 1945.....	29
3.2. Der AHS Lehrplan, Stand 2004	36
3.3. Spannungsfeld Literaturunterricht.....	39
3.4. Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung in Österreich.....	40
4. Kanonbildende Institutionen	47
4.1. Die invisible hand als unsichtbare Macht.....	48
4.2. Institutionskategorien nach Heydebrand und Winko.....	51
4.3. Kanon als Tradition.....	55
5. Die Position bisher im Kanon vernachlässigter Gruppen	59
5.1. Transkultureller Kanon	59
5.2. Frauen im Kanongefüge	62

6. Experten/-innen-Interviews.....	67
6.1. Qualitative Methoden der Forschung.....	67
6.2. Konstruktion des Leitfadens	70
6.3. Zusammensetzung und Akquise der Experten/-innen.....	72
6.4. Ablauf der Analyse	74
6.5. Auswertung der Interviews	75
6.5.1. Allgemeine Erkenntnisse	77
6.5.2. Quellen von Literatur.....	81
6.5.3. Beteiligte des Auswahlprozesses.....	86
6.5.4. Merkmale von Kanonwerken.....	90
6.5.4.1. Innerliterarische Merkmale	91
6.5.4.2. Außerliterarische Merkmale	93
6.5.5. Umgang mit bisher vernachlässigten Autoren/-innen-Gruppen	95
6.5.6. Der Stellenwert von Gegenwartsliteratur	101
6.5.7. Die Auswirkungen der SRDP auf den Literaturunterricht	104
7. Zusammenfassung und Ausblick	109
8. Quellenverzeichnis.....	113
9. Anhang	118

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
NRW	Nordrhein-Westfalen
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreichs
SRDP	Standardisierte Reife- und Diplomprüfung
VWA	Vorwissenschaftliche Arbeit

1. Einleitung

Nur bin ich überzeugt, daß der Verzicht auf einen Kanon in einer zivilisierten Gesellschaft verhängnisvoll, ja unvorstellbar ist. Er wäre ein Rückfall in Willkür und Beliebigkeit, in Chaos und Ratlosigkeit, ein Rückfall in die Barbarei.¹

Marcel Reich-Ranicki beantwortet mit diesem Zitat seine ihm selbst gestellte Frage, ob ein Literaturkanon heutzutage wirklich notwendig ist. In seinen weiteren Ausführungen unterstreicht er, dass ein Kanon für Ordnung im Literaturbetrieb, in der Kultur und der Tradition sorgt. Diese Funktion macht ihn unverzichtbar, denn ein Kanon ist nicht bloß eine Ansammlung von besonders tradierenswürdigen Werken, sondern durch die vorgenommene Selektion wertet er und gibt diese Werte über Generationen hinweg weiter. Reich-Ranicki erklärt jedoch nicht welche Werkeigenschaften für eine Kanonaufnahme nötig sind und welche Wege damit verbundenen sind. Dadurch bildet sich an dieser Stelle eine sowohl für den/die professionelle/n als auch für den/die private/n Leser/in zu hinterfragende Leerstelle. Um diese zu füllen, müssen zuerst die für die Auswahl Verantwortlichen ausgemacht und dann ihre Beweggründe hinterfragt werden. Eine der kanonvermittelnden und auch -produzierenden Institutionen ist die Schule. Hier wird literaturhistorisches Wissen weitergegeben, Klassenlektüre ausgewählt und damit ganze Generationen mithilfe von Literatur zu mündigen Bürgern/-innen und Teilnehmern/-innen unserer Gesellschaft geformt. Ein Bewusstsein gegenüber den gesuchten Aufnahmekriterien sollte man also in diesem Umfeld, in Anbetracht einer so wichtigen Aufgabe, erwarten.

Ein unreflektiertes oder gar zufälliges Vorgehen ausschließend, gibt es im Literaturbetrieb klar auszumachende Positionen und Instanzen, die an einer Beteiligung am Schul-Literaturkanon interessiert sind. Aufgrund dieser Annahme werden in dieser Diplomarbeit einerseits Kriterien und Eigenschaften benannt, welche für eine Kanonaufnahme förderlich sind und andererseits im unübersichtlichen Kanonfeld, Institutionen und Positionen festgemacht, welche für dessen Bildung verantwortlich sind. Fragen wie, warum es gewisse Werke immer wieder in den Unterricht schaffen, andere wiederum nicht und wer für diese Auswahl aus welchen Beweggründen verantwortlich ist, drängen sich auf und sollen hier beantwortet werden. Die Forderung

¹Reich-Ranicki, Marcel: Der Kanon. 20 Romane und ihre Autoren. Frankfurt am Main: Insel Verlag 2002. S. S. 21.

nach einer repräsentativen Auswahl ist angesichts des überbordenden Literaturangebots nicht einfach zu erfüllen, jedoch sicherlich berechtigt. Die Lösung aber in einem geheimen Schulkanon zu suchen, der sich über die Jahre für die Lehrkräfte nicht nur bewährt, sondern sowohl dem/-r Lehrer/in als auch den Schülern/-innen ein Gefühl der kulturellen Sicherheit gegeben hat, ist eine eher praktisch orientierte Herangehensweise und muss hinterfragt werden.

Der Aufbau dieser Arbeit lautet wie folgt: Der erste Teil konzentriert sich auf die Ausarbeitung und Zusammenfassung der in Verbindung mit dem Schulkanon entwickelten Theorien und Thesen. Unterteilt ist dieser wie folgt: Das erste Kapitel umfasst die Begriffsdefinitionen und -abgrenzungen des allgemeinen Kanons. Diese sollen dabei helfen, das große Kanonfeld abzustecken, und gleichzeitig in die aktuelle Forschung und ihre Begriffe einführen. Auf Basis der Theorie des kollektiven Gedächtnisses nach Jan Assmann stellt sich der Kanon als Traditionsangebot und als Mittel zur Gesellschaftsbildung dar. Welche Positionen, unter Einsatz welcher Mittel, im Kanon erreicht werden können, wird anhand der Theorie des literarischen Feldes nach Pierre Bourdieu erklärt. Beide Theorien sollen erste theoretische Antworten auf die zuvor gestellten Fragen geben.

Das zweite Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich mit dem Schulkanon, schließlich handelt es sich bei der Schule um eine der wichtigsten Kanonvermittlerinnen. Aufgearbeitet wird der Schulkanon zuerst aus historischer Perspektive, da sich schon aus dieser verschiedene Beteiligte herauskristallisieren, welche in diesem komplexen Geflecht aus politischen, didaktischen und literarischen Positionen zusammenwirken. Dass der Literaturunterricht, zweifelsohne der Ort der direkten Kanonvermittlung, damit nicht bloß den Auftrag hat, Erziehung zur Literatur zu leisten, zeigt auch der aktuelle Lehrplan, auf den in dieser Arbeit als Grundlage des Unterrichts häufig Bezug genommen wird. Dieser ist es auch, welcher in naher Zukunft in Österreich durch eine neue Art der Reifeprüfung ergänzt werden soll und den Kanon vor neue Herausforderungen stellt: Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung wird im Schuljahr 2013/14 erstmals umgesetzt werden. Welche Position Literatur hier einnehmen und welche Auswirkungen dies auf den Einsatz von Literatur im Unterricht haben wird, soll im Vergleich zu einem deutschen Bundesland, welches bereits eine solche standardisierte Prüfungsart eingeführt hat, gezeigt werden.

Das dritte Kapitel des ersten Teils benennt die kanonbildenden Institutionen. Simone Winkos Theorie der invisible hand, die Einteilung der Institutionen in Kategorien nach Heydebrand und Winko sowie Assmanns Analyse der Traditionsbildung sollen zeigen, wer an der Bildung eines Kanons sowie der Positionierung in diesem beteiligt ist. Dieser Teil gibt auch Antwort auf die wichtige Frage, wie ein Werk nicht nur Aufnahme, sondern auch jahrelange Tradierung im Schulkanon, und über diesen auch im außerschulischen Kanon, erfährt.

Der theoretische Teil wird schließlich mit der Analyse der Position von bisher vernachlässigten Autoren/-innen-Gruppen im Kanon abgeschlossen. Werner Wintersteiners Forderung nach einem transkulturellen Kanon wird hier aufgegriffen und seine Lösungsansätze werden vorgestellt. Auf Basis dieser Theorie und der Ansätze verschiedener Wissenschaftlerinnen aus der Genderforschung soll auch geklärt werden, welche Position Frauen im Kanon innehaben, wie sich diese im Laufe der Zeit geändert hat und welche Schwachstellen weiterhin bestehen.

Der praktische und damit zweite Teil dieser Diplomarbeit, in welchem im Vorfeld dieser Arbeit geführte Experten/-innen-Interviews einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden, basiert auf all diesen Stimmen und Theorien aus der Wissenschaft und erforscht ihre Wirkung, Umsetzung und Validität in der Praxis. Durch die Befragung von 19 AHS-Oberstufenlehrern/-innen wird ein Blick in die Praxis gewährt.

Durch die Verbindung der Theorie mit den Sichtweisen aus der Praxis soll als Ergebnis dieser Arbeit nicht nur ein Einblick in die tatsächliche Handhabung der Literaturauswahl gegeben, sondern auch ein Ausblick möglich gemacht werden. Dieser betrifft vor allem die eingangs bereits angesprochene Einführung der SRDP im österreichischen Schulsystem, durch die ein Eingriff in die bisherigen Unterrichtsvorgänge erwartet oder seitens der Lehrkräfte eher befürchtet wird. Diese Diplomarbeit wurde schließlich auch unter der Motivation verfasst den Unterrichtenden einen Anstoß zur Reflexion ihrer bisherigen und zukünftigen Vorgangsweisen zu geben.

2. Der Kanon

Im folgenden, einleitenden Kapitel möchte ich die wichtigsten Begriffe meiner Diplomarbeit und somit auch meiner Fragestellung aufzeigen und erklären, wie ich diese verwenden werde. Vorrangig geht es um den Kanon-Begriff, den es gilt, klar zu umreißen. Dieser soll anhand der literaturtheoretischen Zugänge des literarischen Feldes von Bourdieu und des kollektiven Gedächtnisses nach Assmann in das literaturtheoretische System eingeordnet werden.

2.1. Handlungsfeld Literatur

Um über Funktionen und Vermittlung von Literatur zu sprechen, ist es wichtig, eingangs das Feld der Literatur abzustecken. Die Erkenntnis, dass neben der Gegenständlichkeit in Form eines Buchs auch andere Medien für die Literaturvermittlung von Bedeutung sind, ist grundlegend, um dem Medienzeitalter und der sich stetig verändernden Gesellschaft gerecht zu werden. Das Internet, der Film, das Drama als Aufführung und in verschriftlichter Version sind hier nur einige wenige Beispiele für die Möglichkeiten, die sich im Unterricht und im Literaturbetrieb eröffnen. Jedoch ist es nicht die Hauptaufgabe der Literaturdidaktik zu bestimmen, was Literatur ist, vielmehr hat sie sich dafür zu interessieren, wie diese vermittelt werden kann und was mit ihr gemacht wird. Von diesem Standpunkt aus ist auch die hier vorliegende Forschungsfrage zu sehen. Sie hat dabei Literatur als breites Handlungsfeld zu akzeptieren. Und zwar nicht nur im Unterrichtskontext, sondern auch in anderen Bereichen der literarischen Beschäftigung. Die Bedeutung von Literatur auf verschiedenen Ebenen des Systems teilen Abraham und Kepser in ihrem einführenden Werk „Literaturdidaktik Deutsch“ in drei Bereiche auf: Vom Rezipient/Von der Rezipientin ausgehend, steht an erster Stelle die *individuelle* Bedeutsamkeit, welche die Basis jeder Literatur in der Lektüre für sich und mit sich selbst sieht. Es handelt sich hier um eine freiwillige und frei gewählte Beschäftigung, die auf den ersten Blick willkürlich sein mag, aber nicht ist, somit also von verschiedenen Wissenschaften systematisch erforscht wird. Zum einen durch die Soziologie, die sich mit der Frage nach dem Wer, Was, Wann und Warum beschäftigt und hier empirisch zu durchaus zufriedenstellenden Daten kommt. Zum anderen durch die Medienpsychologie, deren Ziel es ist die

Lesemotivation zu begründen. Von *Gratifikationen* ist hier die Rede. Für den Einzelnen/die Einzelne kann dies die Überbrückung freier Zeit sein, das Abtauchen in eine andere Welt, Selbstfindung, die Teilnahme an fremden Schicksalen oder auch die Konfrontation mit anderen Lebensweisen und Umständen. Neben diesem Handlungswissen kann auch Faktenwissen Ziel der Lektüre sein: Kenntnisse aus allen wissenschaftlichen Bereichen können simultan zur Gratifikation der Zeitüberbrückung vermittelt werden. Die Arten dieses Belohnungsgefühls sind sehr individuell und abhängig von verschiedenen Voraussetzungen, wobei die Fähigkeit des Lesens nicht unbedingt vorausgesetzt wird. Wie eingangs bereits angesprochen, ist für die Literaturrezeption ein Buch nicht mehr unbedingt notwendig. Auch ist zu beachten, dass die grundsätzlichen Voraussetzungen der Lektüre im Leser/in der Leserin selbst zu suchen sind: So wird ein/e in die Materie bereits eingelesene/r Rezipient/in werkimmanente Verweise besser verstehen oder überhaupt als solche erkennen, als ein kompletter Neuling auf dem Gebiet. Die nächste Stufe der Bedeutsamkeit ist die *soziale*: Der/Die Rezipient/in tritt aus seiner/ihrer einsamen Tätigkeit heraus und in Kontakt mit anderen Rezipienten/Rezipientinnen. Dies kann auf vielerlei Art und Weise passieren und muss nicht immer auf dem gleichen Medienangebot basieren. Die Voraussetzungen sind dabei genauso mannigfaltig, wie das Angebot selbst: Je nach Medium ist die Fähigkeit des Sprechens oder Schreibens ausschlaggebend für die Kommunikation und den Austausch. Erst dann werden rhetorische Fähigkeiten, Methodenkenntnisse oder auch die Wahl des Stilregisters in Zusammenhang mit dem/-r Ansprechpartner/in relevant. Die Gratifikationen sind hier jedoch umso gewichtiger, da sie nun in einem größeren Machtfeld, als im individuellen zu finden sind: Die bloße Bestätigung eigener Ansichten kann schon als Gratifikation wahrgenommen werden, auf der sozialen Ebene kann jedoch auch die komplette Umstrukturierung des individuellen Handlungsfeldes stattfinden. Durch den Austausch mit anderen Rezipienten/-innen bilden sich Werturteile oder werden überprüft, dies wirkt sich auf das weitere Leseverhalten aus.² Abraham und Kepser führen auf ihrer Liste der Bedeutungsebenen auch die *kulturelle* Komponente an: Hier ist die Rede von einem Symbolsystem, über das Gemeinschaften ihre Identität definieren. Für die Machthinha-

² Vgl.: U. Abraham/M. Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2005. (=Grundlagen der Germanistik, Nr. 42) S. 10-13.

ber/innen besteht die Gratifikation auf dieser Ebene aus dem Ziel, das Feld zu beherrschen und zu steuern, für die Rezipienten/-innen hingegen bietet die kulturelle Bedeutsamkeit das Gefühl, einer Gemeinschaft zugehörig zu sein.³ Dies passiert über die Berufung auf die Vergangenheit, um sich von gegenwärtigen Strömungen, vorerst wertfrei, abzugrenzen und dann daraus Zukunftsperspektiven gestalten zu können. In Anlehnung an Jan Assmann findet auf diesem Weg eine Auswahl zugunsten des kulturellen Gedächtnisses statt.⁴ Das Tradierenswerte wird selektiert und baut für Assmann Tradition und Kanon auf. Ersteres steht für die bewusste Wahl und ein Bekenntnis zu einer spezifischen Wertordnung. Kanon bezieht sich auf einen unantastbaren Korpus heiliger Texte, er grenzt Alternativen aus. Innerhalb des Kanonbegriffes unterteilt er ein weiteres Mal den Begriff in Kanon und Klassik: Während die Klassik, nicht umsonst auch ein Epochenname, zwar die Abgrenzung zu anderen Strömungen der Literaturgeschichte beinhaltet, diskriminiert sie diese nicht, sondern existiert parallel dazu. Im Gegensatz dazu steht Kanon, im ureigenen Sinn als Auswahl heiliger Texte, der alles Nichtkanonische versucht auszugrenzen und in Vergessenheit geraten zu lassen. Literatur wird damit innerhalb des Handlungsfeldes nicht nur zu einem Erinnerungsangebot, sondern auch zu einem Vergessens(an)gebot. Ihre Tradierung erhalten die Werke dann vorerst im kurzlebigen, weil mündlichen, kommunikativen Gedächtnis und dann erst im kulturellen Gedächtnis, welches schriftlich tradiert wird und im kollektiven Gedächtnis eine Langzeitüberlieferung garantiert.⁵ In diesem Verfahren gibt es verschiedene Institutionen, die an der Auswahl maßgeblich beteiligt und sich dieser Position durchaus bewusst sind. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu benennt diese Verfügungsmacht, die für eine Position und die Bewegung im Handlungsfeld Literatur nötig ist, mit dem *Kapital*. Der aus der Ökonomie stammende Begriff wird von ihm auf verschiedene Bereiche des literarischen Feldes umgelegt. Wie im finanziellen Kontext, ist es auch hier Ziel, viel Kapital anzuhäufen, um, wie bei Abraham/Kepser's sozialer Bedeutsamkeit, die Macht zu erlangen, das Feld nach den eigenen Vorstellungen zu verändern und die

³ Vgl.: U. Abraham/M. Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 15.

⁴ Vgl.: Ebd. S. 13-14.

⁵ Vgl.: Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C. H. Beck Verlag 1992. S. 120.

erreichte Position damit weiter zu stärken. Für Bourdieu kann dabei jede Art sozialen Handelns, positiv wie negativ, für die Akkumulation von Kapital nützlich sein, um im Feld eine gute Position zu erlangen. Bourdieu setzt den Feld-Begriff mit einem Spiel gleich: Jeder Feld-Teilnehmer/Jede Feld-Teilnehmerin akzeptiert automatisch die Regeln und das Ziel des Spiels, dieses zu erhalten und zwar am besten in der Position des Erhalters/der Erhalterin. Durch diesen fortwährenden Kampf zwischen den Herrschenden und den Beherrschten setzt sich das Spiel automatisch und von alleine fort.⁶ Er unterscheidet dabei zwischen ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital, welche allesamt für die Stärkung der Position von Nutzen sind. Während Ersteres dominant erscheint, ist es aber nicht an die anderen Kapitalarten gekoppelt. So kann ein/ auf den Bestsellerlisten hoch gehandelte/r Autor/in, der/die somit höchstwahrscheinlich viel ökonomisches Kapital akquiriert hat, gleichzeitig aber im Kanon der Hochliteratur über sehr wenig symbolisches Kapital verfügen und vice versa. Das kulturelle Kapital sieht Bourdieu in drei Zuständen:

1. Objektiviert: in der Form des Mediums, also das Papier mit Buchstaben oder das Buch an sich.
2. Inkorporiert: das personengebundene, erlernte Wissen, welches mich in meiner weiteren Laufbahn beeinflusst und Teil meines Wesens wird.
3. Institutionalisiert: durch (Bildungs-)Institutionen legitimiertes, kulturelles Kapital. Als Beispiel wären hier akademische Titel anzuführen.⁷

Institutionen – diese müssen nicht organisiert sein, sondern können in Bourdieus Terminologie auch als einzelne/r Autor/in verstanden werden – die über hohes symbolisches, kulturelles oder auch soziales Kapital verfügen, stehen bei Bourdieu als Herrschende fest. Wie Abraham und Kepser sieht auch Bourdieu es erstens als Ziel der Teilnehmer/innen, die Macht im Spiel und Feld zu wählen und zu steuern, zweitens, dass es innerhalb des literarischen Feldes viele Unterfelder gibt, die wieder ihre eigenen Spielregeln haben. Zu beachten ist hier, dass die Kapitalbesitze nicht ein-

⁶ Vgl.: Bourdieu, Pierre: Über einige Eigenschaften von Feldern. In: absolute Pierre Bourdieu. Hrsg. v. J. Jurt. Freiburg: orange-press 2003. S. 125.

Kapital (capital): Artikel in: Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Hrsg. v. G. Fröhlich/B. Rehbein. Stuttgart: Metzler Verlag 2009. S. 134-135.

⁷ Vgl.: Schwingel, Markus: Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag 1995. S. 86-92.

fach übertragbar sind. So hat nicht jede/r Autor/in, nur weil er oder sie in seinem/ihrer Feld hohes symbolisches Ansehen hat, automatisch im benachbarten Feld auch dieses Ansehen. Zurückkehrend zur kulturellen Bedeutsamkeit von Literatur, reicht es nicht aus, einfach nur die Werke zu kennen und zu lesen. Man muss sich der kulturellen Position und eben ihrer Bedeutsamkeit bewusst sein. Dazu braucht der/die Rezipient/in auch Faktenwissen über Epochen, Gattungen, Literaturströmungen usw.⁸ Bourdieu sieht in seinem literarischen Feld, genau wie Abraham und Kepser, einen Handlungsraum, der über ein Symbolsystem, bzw. Kapitalsystem, gesteuert wird. Aus diesem heraus bildet sich dann das Tradierenswerte, welches dann nach Assmann im Idealfall im kollektiven Gedächtnis verankert wird. Hierfür ist jedoch kein hohes ökonomisches Kapital wichtig, hier ist das symbolische und kulturelle Kapital das Ziel des Spiels namens Kanon. Dies muss nicht unbedingt deckungsgleich mit dem Ziel des Autors/der Autorin sein, der/die unweigerlich am Spiel des Literaturfeldes teilnimmt. Sein/Ihr oberstes Ziel ist die Motivation, grundsätzlich am Feld teilzunehmen. Da durch jede Art von Veröffentlichung jede/r Autor/in automatisch am Spiel teilnimmt, ist dieses Ziel sofort erreicht, auch wenn er/sie sich dessen gar nicht bewusst ist. Über die Teilnahme am Feld verspricht sich der Autor/die Autorin schließlich die Erwirtschaftung weiteren Kapitals, sei es nun das ökonomische Kapital, das symbolische oder soziale.

2.2. Begriffsgeschichte

Eine viel zitierte Definition des Begriffs Kanon gibt Simone Winko:

Als Kanon in diesem Sinne [der bisherigen Forschung] ist ein Korpus von Texten aufzufassen, an dessen Überlieferung eine Gesellschaft oder Kultur interessiert ist.⁹

Sie spricht dabei in der Einführung ihres Artikels die vielen Diskussionen der Kanonforschung an, die sie als immer noch nicht weit genug fortgeschritten sieht. Die vielen Forschungszweige, beispielsweise wären hier die Genderforschung oder die Frage nach der Macht der Institutionen und der Zensur anzuführen, zeigen ihr jedoch das

⁸ Vgl.: U. Abraham/M. Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 15-16.

⁹ Winko, Simone: Literatur-Kanon als invisible hand-Phänomen. In: Literarische Kanonbildung. Hrsg. v. H. L. Arnold. München: Boorberg Verlag 2002. S. 9.

rege Interesse am Thema. Und auch, dass es immer noch einen Kanon gibt, nach dem es auch ein gewisses Bedürfnis seitens der Wissenschaft geben muss. Doch sie spricht in diesem Zitat nicht nur die Wissenschaft an, sondern auch die Gesellschaft und die Kultur. Dass der Kanon somit Teil des kollektiven Gedächtnisses ist, scheint unübersehbar.

Historisch gesehen hat der Begriff Kanon eine lange Bedeutungsgeschichte, die sich auch heute noch in unserem Begriffsverständnis wiederfindet: Abgeleitet vom hebräischen Wort *qaneh* findet sich das Wort *Kanôn* in der griechischen Sprache wieder, als eine gerade Stange, ein Rohr oder einfach auch als Lineal. Schlicht als Messinstrument. Jan Assmann unterscheidet in der Folge vier konkrete Bedeutungen, die der Begriff im Lauf der Zeit angenommen hat: Die Funktion eines Maßstabs oder Kriterium belegt er mit Polyklet, der im 5. Jahrhundert v. Chr. eine ideale Proportionierung des menschlichen Körpers festlegte. Dabei ging er davon aus, dass dieses Ideal nicht nur berechenbar ist, sondern auch ein System hat. Auch andere Zeitgenossen, wie Demokrit oder Epikur, nutzten den Kanon-Begriff zur Belegung des Wahren, oder einfach der Unterscheidung zwischen gerade und krumm. Der gemeinsame Nenner zwischen der Funktion des Begriffs in der Geisteswissenschaft und in der Kunst ist also die Genauigkeit und die Erschaffung einer Vorlage, die als Norm zu fungieren hat. Die zweite Funktion nach Assmann nimmt der Kanon als Vorbild oder Modell im Sinne des richtigen Handelns ein. Er beruft sich hier auf Aristoteles, der mit seiner Ethik die richtige Verhaltensweise, also den Kanon des Handelns beschreibt. Daraus entwickelte sich in der Folge ein Gattungs-Kanon, im Sinne der einzig wahren, weil richtigen oder schönen Vorgehensweisen bei Reden oder der Geschichtsschreibung.¹⁰ Dies sollte in der Zukunft noch so weit führen, dass bis in das 17. Jahrhundert die Imitatio dieser großen, kanonischen Werke gelehrt und geübt wurde, statt sich mit der Analyse des Inhalts zu beschäftigen. Die dritte Funktion des Kanons, welche sich nur wenig vom zweiten Punkt unterscheidet, ist die Regel oder Norm. Diese versteht Assmann aber eher im rechtlichen Zusammenhang, als Antithese zur Willkür der Monarchen/-innen. In der Kaiserzeit entwickelte sich schließlich der Begriff Kanon zum Wort für Astronomie-Tabellen, die die genaue Zeitrechnung

¹⁰ Vgl.: Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. S. 107-112.

und die Kalender belegten. Aus diesen antiken Verwendungen lässt sich schlussfolgern, dass der Kanon immer ein Instrument war, mit einer bestimmten Aufgabe, ob nun als Richtschnur, Tabelle oder Gattungsvorgabe. Es ging immer um eine Orientierung oder auch Anleitung zum korrekten Verhalten oder Handeln.¹¹

Ein Kanon ist ein normatives Instrument, das nicht nur feststellt, was ist, sondern vorschreibt, was sein soll.¹²

Heute hat der Kanon seinen Normanspruch weiter ausgebaut, das Instrumentelle steht im Hintergrund. Besonders gut zu erkennen ist dies am Wandel des Begriffs mit den ersten Überlieferungen der christlichen Kirche: Mit dem Abschluss der hebräischen Bibel im 1. Jahrhundert begann auch die christliche Kirche ihre mündliche Überlieferung zu verschriftlichen und klare Vorgaben festzusetzen.¹³ Nicht nur im Sinne der Niederschrift der Bibel, sondern auch als klare Abfolge der römischen Messe, dem sogenannten sacrificium, in der die Gaben gesegnet werden und zum Leib und Blut Christi werden, als Opfer des Herren für das Christentum. Gemeint ist also die genau vorgegebene Abfolge von Handlungen, Gesten, Gesprochenem, dessen Tonlage und Wortlaut begleitet von strikt einzuhaltenden, symbolischen Handlungen, die einen sehr wichtigen Teil des Gottesdienstes regelt und verbindlich für das gesamte Christentum sein sollte. Viele solcher Vorgänge finden sich in der Kirche: die genau vorgegebenen Lesungen, die nach den Jahreszeiten im Evangelium gesammelt sind, das Glaubensbekenntnis, welches lange Zeit nicht verschriftlicht werden durfte und somit seine Kanonizität der mündlichen Überlieferung verdankt usw. Mit dem Ende der römischen Antike, also rund um 500, entsteht so ein einheitlicher Ablauf der Messe, der sich bis heute gehalten hat.¹⁴ Die feste Folge von Riten gab der Kirche ein einheitliches Auftreten, eine einheitliche Botschaft und damit nicht nur mehr Macht, sondern auch die Möglichkeit sich auf das Gleiche zu berufen. Damit schafft sie aber nicht nur eine Norm, sondern unterzieht den Kanon-Begriff einem Wandel, der sich weg vom Instrumentellen, hin zu einer klaren Vorgabe und Norm

¹¹ Vgl.: Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. S. 107-112.

¹² Ebd. S. 112.

¹³ Vgl.: Ebd. S. 118-119.

¹⁴ Vgl.: Cancik, Hubert: Kanon, Ritus, Ritual – Religionsgeschichtliche Anmerkungen zu einem literaturwissenschaftlichen Diskurs. In: Kanon und Theorie. Hrsg. v. Maria Moog-Grünwald. Heidelberg: Winter 1997. S. 1-21.

entwickelt hat. Dabei muss das Heilige nicht das einzige Kriterium für die Kanonizität eines Textes sein. Die antiken Texte entsprachen diesem Kriterium nicht, sondern überzeugten durch Schönheit und galten als abgeschlossen und unantastbar, somit imitierenswert. Jeder Kanon ist eine Auswahl, mit dem Ziel das Tradierenswerte anhand der Kriterien Schön oder Heilig herauszufiltern. So wie in der Bibel nichts hinzugefügt oder weggenommen werden darf, ist auch ein profanes Werk als exemplarisch anzusehen, wenn es den Sprung in den Kanon geschafft hat.¹⁵

Ein Kanon ist also nicht nur ein Korpus von besonders schönen oder heiligen Texten, sondern auch eine Normvorgabe, an der sich Neulinge des literarischen Feldes orientieren können. Durch den Kanon werden nicht nur Inhalte transportiert, sondern auch gesellschaftliche Werte tradiert, auf die sich Kulturen stützen. Damit ist er ein wichtiger Faktor im kulturellen Gedächtnis, welches durch Selektion Traditionen herausbildet.

2.3. Kanonarten und deren Position im literarischen Feld

In der Kanonforschung wird immer wieder auf diverse Kanonarten verwiesen, die unter Bezugnahme auf die Theorien des literarischen Feldes und des kulturellen Gedächtnisses nun erklärt werden. Den Funktionen des Positivkanons, also dem wünschenswerten Kanon, hingegen wird ein eigenes Kapitel gewidmet.

2.3.1. Gegen- und Negativkanon

Zu jeder Norm und Vorgabe gehört auch ein Gegenstück, also eine Sammlung an verbotenen Handlungen oder Vorgängen, die sich mit den vorherrschenden Werten nicht vereinbaren lassen. Um im kirchlichen Kontext, in dem die Urbedeutung einer ausschließenden Kanonauswahl ihre Herkunft hat, zu bleiben, ist hier anzuführen, dass die Bedeutung eines kirchlichen, heiligen Kanons auch beinhaltet, dass gewisse Texte nicht nur keine Aufnahme in den hier tradierten Kanon erfuhren, sondern auch gezielt in Vergessenheit geraten sollten. Die Kirche versuchte ihre über alle

¹⁵ Vgl.: A. u. J. Assmann: Kanon und Zensur. In: Kanon und Zensur. Hrsg. v. dies. München: Wilhelm Fink Verlag 1987. S. 12.

Maßen erhabene Position im literarischen Feld, nämlich nicht nur als Produzentin heiliger Texte, sondern auch als Verwalterin und Archivarin dieser, zu nutzen und ihre Position weiter zu stärken. Im Mittelalter begann sie somit, die in ihren Augen ketzerischen Texte auf den Index Librorum Prohibitorum zu setzen und damit zu verbieten. Es finden sich große Namen wie Pascal, Voltaire oder auch Erasmus von Rotterdam auf dieser Liste wieder. Dass die Aufnahme auf den verbotenen Index der Kirche für die Autoren/-innen eine Beschneidung darstellte, ist selbstverständlich, jedoch wurde das Ziel, alle vermeintlich ketzerischen Veröffentlichungen zu verbieten, trotz der kirchlichen Machtposition offensichtlich nicht erreicht. Das Dilemma liegt darin, dass etwas, das vergessen werden muss, nicht vergessen werden kann. Das Verbot erinnert einen schließlich ständig daran. Der Ausschluss aus den tradierenswerten Beständen kam somit einer Reklame gleich. Dass sich zum Beispiel besonders die Autoren/-innen der Aufklärung in ihren Thesen, die in der Kirche eine Zensur-Institution sahen und das Volk dazu aufriefen, sich wieder seines eigenen Verstandes zu bemächtigen, bestätigt fühlten, ist verständlich. Erst 1966 beendete der Vatikan diesen Negativkanon unter der Einsicht, den verpönten Verlegern/-innen und Autoren/-innen eigentlich einen Gefallen getan zu haben.¹⁶

Kanon beinhaltet also Selektion genauso wie Tradition. So wie an Kanonwerken besonders lobenswerte Eigenschaften festgemacht und tradiert werden können, kann dieser Prozess auch von der Gegenseite begonnen werden. Aus dem Negativen heraus werden so die Kanonwerke bestätigt und gestützt. Auf diesem Weg können auch ganze Epochen tabuisiert werden, was besonders bei diktatorischen Machtverhältnissen der Fall ist.¹⁷ Diese grenzen Werke nicht nur aus oder bauen ihren wünschenswerten Kanon darauf auf, sondern sind daran interessiert, Werke komplett in Vergessenheit geraten zu lassen. Dies ist in einer schriftlichen, wissenschaftlichen Gesellschaft nur schwer oder erst nach einer sehr langen Zeit möglich, da irgendeine Form der Tradierung immer besteht. Assmann unterstreicht in seinen Ausführungen zum kulturellen Gedächtnis sogar, dass eine Verschiebung im Kanon nur dann mög-

¹⁶ Vgl.: Löffler, Sigrid: Wer sagt uns, was wir lesen sollen? Die Bücherflut, die Kritik und der literarische Kanon. London: Institute of Germanistic Studies 2003. S. 1-3.

¹⁷ Vgl.: Korte, Hermann: K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern. In: Literarische Kanonbildung. Hrsg. v. H. L.. Arnold. München: Boorberg Verlag 2002. S. 35.

lich ist, wenn auch das Ausgegrenzte als Alternative erhalten bleibt. Trotz der Verbotsliste der katholischen Kirche hielten sich viele vermeintlich blasphemische Texte in schriftlicher Überlieferung. In der jüdischen Tradition, die ihre Lehre sehr stark auf mündliche Überlieferungen stützt, sind solche außerkanonischen Werke hingegen systematisch in Vergessenheit geraten. Assmann setzt für sein System des kulturellen Gedächtnisses Schriftlichkeit weitgehend voraus, zwar ist eine mündliche Tradierung möglich, diese findet sich aber hauptsächlich in seinem Modell des kommunikativen Gedächtnisses wieder, welches auch als Generationengedächtnis zu verstehen ist. Durch dessen mündliche Weitergabe ist es nur über drei oder vier Generationen haltbar, dann entscheidet sich, ob es in das kulturelle Gedächtnis aufgenommen wird. Der Negativkanon ist bei ihm in der mündlichen Tradierung somit in tatsächlicher Vergessenheitsgefahr.¹⁸

Die dialektische Antwort auf einen Kanon ist immer ein Negativkanon, von dem er profitiert und der die zurzeit nicht als tradierenswert empfundenen Werke umfasst. In Bourdieus literarischem Feld besitzen diese wenig symbolisches oder kulturelles Kapital. Hier muss man nun jedoch die Spieler/innen des Feldes unterscheiden, die Bourdieu, als Soziologe, mithilfe von Berufsfeldern erklärt. Im Fall des literarischen Feldes kann man darauf seine Theorie des sozialen Feldes umlegen. Da sowohl seine Theorie, als auch seine Begriffe aus dem Frankreich der 1970er-Jahre stammen, sind diese auch unter diesem Zeitverständnis zu sehen. Selbstverständlich haben sich die Umstände bis heute stark verändert, die Struktur ist jedoch begriffsunabhängig zu verstehen. Er unterscheidet grundsätzlich zwischen der herrschenden Klasse, der Mittelklasse und der Volksklasse. Die herrschende Klasse definiert sich dabei nicht alleine über ökonomisches Kapital, sondern auch über kulturelles Kapital, wobei es jeder/-m Spieler/in selbst überlassen ist, in welcher dieser beiden Kapitalarten er/sie sein/ihr Ziel sieht. Die beherrschende Klasse hat über ihr Kapital nicht nur Macht erlangt, sondern definiert das Feld, um nun zum eigentlichen Thema wieder zurückzukehren, des Kanons auch in den erstrebenswerten Eigenschaften. Um sie herum bilden sich Machtzentren, die bis hin zu einer Monopolisierung führen kön-

¹⁸ Vgl.: Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. S. 121.

nen.¹⁹ Bourdieu geht zudem davon aus, dass, wenn die Logik und die Vorgänge des Feldes bekannt sind, auch konträre Handlungen und Positionierungen möglich sind, so erscheint neben dem Negativkanon eine weitere Kanon-konträre Spielart: Der Gegenkanon. Obwohl beide Begriffe auf den ersten Blick deckungsgleich erscheinen, haben sie doch einen gravierenden Unterschied. Dieser findet sich in der Motivation des/-r Spielers/Spielerin, sich bewusst gegen den vorherrschenden Kanon zu stellen. Dass er/sie sich damit jedoch automatisch wieder in einem Kanon befindet, ist ein systemimmanentes Paradoxon. Wechsel des Systems sind auch bei Bourdieus Theorie möglich, durch den Lauf der Zeit können sich die Vorgaben für kulturelles Kapital ändern und so auch Spieler/innen aus dem Gegenkanon in den eigentlichen Kanon verschieben. Betonenswert ist jedoch noch einmal, dass es nicht Ziel des Feldes ist, durch Strategien und gewitztes Einsetzen von Kapital an viel Macht zu kommen. Die Theorie Bourdieus ortet die Teilnehmer/innen eines Feldes anhand der gesetzten Handlungen, Interaktionen und auch anhand externer Faktoren, um die Machtverhältnisse aufzuzeigen. Im Falle eines/-r Autors/Autorin spielen die Art und der Ort einer Publikation genauso eine Rolle, wie die Aufmachung und der Inhalt des veröffentlichten Textes. Da alle Teilnehmer/innen eines Feldes automatisch und unausweichlich immer in Bezug zueinander stehen, sind auch der Gegen- und der Negativkanon als natürlicher Teil des Systems zu sehen.²⁰

2.3.2. Kern- und Randkanon

Wie bereits angesprochen, gibt es im Feld unterschiedliche Akteure, die unterschiedliche Machtpositionen innehaben. Neben literarischen Institutionen ist es aber vor allem der Autor/die Autorin, welche/r im literarischen Feld aktiv handelt. Nicht nur Institutionen, wie bildungsbeauftragte Einrichtungen oder Literaturkritik, verfügen über Kapital und Macht. Autoren/-innen positionieren sich über jegliche Handlungen und deren Umstände, wie Veröffentlichungsweise oder auch beispielsweise Interaktionen mit anderen Institutionen. Dadurch erreichen sie das von Bourdieu benannte

¹⁹ Vgl.: Schwingel, Markus: Pierre Bourdieu zur Einführung. S. 110.

²⁰ Vgl.: Bourdieu, Pierre: Über einige Eigenschaften von Feldern. In: absolute Pierre Bourdieu. Hrsg. v. J. Jurt. S. 123-125.

Kapital, ökonomisch, wie auch sozial, kulturell und symbolisch, und einen Kanonisierungsgrad, der von schwacher Repräsentanz im Randkanon bis hin zur Aufnahme in den Kernkanon reichen kann. Betrachtet man im literarischen Feld nun aber nicht nur die handelnden Akteure, sondern auch die einzelnen Positionen ihrer Werke, so haben auch diese unterschiedliche Kanonisierungsgrade erreicht. Hermann Korte führt in seinem Kanonglossar Goethe als Beispiel an und unterscheidet klar zwischen Goethes „Faust“ und seinem Werk „Der Bürgergeneral“, welches sich wesentlich seltener auf Kanonlisten, Aufführungsverzeichnissen oder in innerliterarischen Verweisen wiederfindet. So kann aber ein Werk mit beispielsweise schwachem Kanonisierungsgrad im literarischen Feld der Schule durchaus einen hohen im Umfeld der Universität erlangen. Obwohl beide Bildungsinstitutionen scheinbar den gleichen Zugang haben, ist das Ziel doch ein unterschiedliches.²¹ Im Rahmen meiner Experten/-innen-Interviews, welche im zweiten Teil meiner Arbeit noch intensiver besprochen werden, wurden einige Werke genannt, die für den Unterricht zu komplex oder, wesentlich profaner, zu umfangreich sind, daher also in den praktischen Lektürekanon kaum Eingang finden, jedoch im theoretischen Literaturkanon großen Stellenwert vorweisen können. Das ökonomische Kapital ist somit durch die fehlenden Verkäufe sehr niedrig, das symbolische jedoch umso höher. Das eine bedingt als nicht unbedingt das andere um im jeweiligen Feld Macht zu erlangen.

Der Kernkanon bildet sich rund um die Machtzentren des Feldes, hier finden sich die langlebigen Traditionen, die gemeinhin als Klassiker beschrieben werden. Legt man Assmanns Theorie vom kulturellen Gedächtnis auf das literarische Feld um, so kann man davon ausgehen, dass es sich bei den Klassikern um die im Gedächtnis bereits verankerten Werke handelt, die tradierenswert erscheinen und somit generationsübergreifend weitergegeben werden. Die Texte des Randkanons hingegen repräsentieren eher das kommunikative Gedächtnis und erfahren vorerst hauptsächlich mündliche Überlieferung, bevor sie den Sprung in den Kern, also in das kulturelle Gedächtnis, vollziehen und somit zu Klassikern werden können. Diese Aufnahme vom Rand- in den Kernkanon kann lange Zeit dauern und mitunter auch erfolglos sein,

²¹ Vgl.: Korte, Hermann: K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern. In: Literarische Kanonbildung. Hrsg. v. H. L. Arnold. München. S. 31.

das Verharren im Kern jedoch erscheint als ein Perpetuum mobile. Durch den damit erreichten hohen Kanonisierungsgrad wird man Teil der Normgebung, zwar stehen alle Spieler/innen im Feld in Interaktion zueinander, jedoch ist die Interaktionsrate mit dem Kernkanon unvergleichlich höher als mit einem Neuling im Feld. Ist es in dieser Position noch schwierig, soziales Kapital, in Form von Verweisen oder Zitationen, zu erlangen, löst sich dieses Problem, einmal im Kernkanon angekommen, von selbst. Die dadurch verbundene Aufnahme in das kulturelle Gedächtnis verstärkt diesen Effekt zusätzlich.²²

Der Randkanon steht dem Kernkanon als weniger stabil gegenüber. Hier finden sich Genres, Autoren oder Texte, die beispielsweise durch Modeerscheinungen in den Fokus der Öffentlichkeit gekommen sind und so bei den kanonbildenden Positionen kurzzeitig Aufmerksamkeit erregt haben. Diese sind leicht ersetzbar und weisen nur einen geringen Kanonisierungsgrad auf. Grundsätzlich sind aber die Grenzen zwischen Kern- und Randkanon offen. So kann ein Werk jederzeit in Vergessenheit geraten, dadurch, dass es aus der Mode kommt. Da im Kernkanon so ein Platz frei wird, wechselt ein bisher weniger beachtetes Werk in den Kern. Die reine Aufnahme in den Kernkanon bedeutet jedoch noch nicht die jahrzehntelange Tradierung im Gedächtnis der Gesellschaft. Auch vorübergehende Wechsel in den Kern sind möglich. Erst der Faktor der Zeit zeigt den echten Grad der Kanonisierung. Assmann unterscheidet hier zwischen dem mündlich tradierten, kommunikativen und dem schriftlich überlieferten, kulturellen Gedächtnis. Ersteres ist personengebunden und gibt Erinnerungen weiter, während das kulturelle Gedächtnis institutionalisiertes, absolutes Wissen weitergibt. Gemeinsam bilden sie das kollektive Gedächtnis. Rekanonisierungen, also Wiederentdeckungen, sind zwar selten, jedoch möglich. Meist befinden sich diese Werke aber bereits im Randkanon und schaffen den Sprung in den Kernkanon nur auf den ersten Blick überraschend.²³ Die Theorie des Historikers Karl Schlögl schließt hier an: Sie besagt, dass es neue Strömungen, sogenannte *turns*, in den Wissenschaften nur dann gibt, wenn diese bereits im System vorhanden sind.

²² Klasse (classe): Artikel in: Bourdieu Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Hrsg. v. G. Fröhlich/B. Rehbein. S. 140.

²³ Vgl.: Jurt, Joseph: Das literarische Feld: das Konzept Pierre Bourdieus in Theorie und Praxis. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1995. S. 94.

Es werden bisher ignorierte Lücken erkannt und geschlossen, welche aber keine vollkommenen Neuheiten sind, sondern bereits systemimmanent waren.²⁴ Diese Theorie lässt sich auch auf das Feld des Kanons umlegen. Da alle Autoren/-innen automatisch auch Teilnehmer/innen im Spiel sind, sind sie bei der Steigerung ihres Kapitals und der damit verbundenen Aufnahme in den Rand- oder Kernkanon bereits systemimmanent gewesen.²⁵ Auch der Wechsel vom Gegen- in den eigentlichen Kanon ist nicht selten, auch hier handelt es sich um bereits teilnehmende Werke, auch wenn diese sich bewusst gegen die vorherrschende Norm stellen.

Der Kanon zeigt sich also als sehr komplexes Gebilde, mit jedoch klar verteilten Rollen, welche nicht statisch, sondern durchaus flexibel und ambivalent in den unterschiedlichen Feldern sein können.

2.3.3. Literaturkanon – Lektürekanon

Hier sei noch kurz eine wichtige Unterscheidung innerhalb des Kanons zu treffen, welche im literarischen Feld sehr schwierig zu orten ist: der Unterschied zwischen Literatur- und Lektürekanon. Dieser liegt in der Institutionalisierung: Während der Lektürekanon eine vorgeschriebene Sammlung ist, die als Norm gilt, handelt es sich beim Literaturkanon hingegen um eine deskriptive Sammlung, welche eine Definition von Literarität bieten will. Er entsteht also durch keine bestimmte Institution und ist auch, im Gegensatz zum Lektürekanon, nicht verpflichtend vorgeschrieben.²⁶

Die Zuordnung dieser Kanonarten im literarischen Feld ist schwierig und variabel von der Art des Einsatzes, bzw. von der Art des Spielfeldes. Deckungsgleichheit ist nicht gegeben, so kann ein Werk, wie bereits angeführt, durchaus im Lektürekanon der Schule oder der Universität vorkommen und auch im Literaturkanon der allgemeinen Gesellschaft viel symbolisches Kapital haben, ohne diesen Stellenwert in einem an-

²⁴ Vgl.: M. C. Frank/G. Rippl: Arbeit am Gedächtnis. Zur Einführung. In: Arbeit am Gedächtnis. Hrsg. v. dies. München: Wilhelm Fink Verlag 2007. S. 11-12

²⁵ Vgl.: Bourdieu, Pierre: Über einige Eigenschaften von Feldern. In: absolute Pierre Bourdieu. Hrsg. v. J. Jurt. S. 125

²⁶ Vgl: Kochan, Detlef C.: Einleitung. In: Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Hrsg. v. Detlef C. Kochan. Amsterdam/Atlanta: Rodopi 1990 (= Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik. Band 30-1990). S. 4.

deren Literaturkanon, also einem anderen literarischen Feld inne zu haben. Selten bis unmöglich scheint der Fall, dass ein schulischer Lektürekanon keine gute Position im gesellschaftlichen Literaturkanon innehat. Bourdieus Feldtheorie greift hier also insofern, als dass es wichtig ist zu erkennen, dass es viele verschiedene Felder gibt, die jeweils andere Spielregeln und Wertmaßstäbe haben. Erst dann ist es möglich, die beiden Begriffe wirklich wirksam voneinander zu trennen. Zusätzlich ist anzumerken, dass es für eine lange Tradierung erstrebenswerter ist, in einem Lektürekanon angeführt zu werden, als im nicht klar fest gehaltenen Literaturkanon der Gesellschaft, welcher viel größeren Schwankungen und stärker dem Verfall durch die Zeit ausgesetzt ist.

2.4. Kanonfunktionen

Abgesehen von der bereits genannten Selektion des Repräsentativen, Exemplarischen oder auch Schönen und Heiligen, muss ein Kanon noch viele weitere Funktionen erfüllen. Die wichtigsten seien hier genannt, wobei zu unterscheiden ist zwischen den grundlegenden Funktionen des Kanongebildes und dem damit verbundenen, teils impliziten, Vorgang der Wertung, welcher mit jeder Art von Selektion einhergeht.

2.4.1. Grundfunktionen des Kanons

Die grundlegendste Aufgabe des Kanons ist die Auswahl zugunsten des/-r Lesers/Leserin, dem/der es nicht möglich ist, alles jemals Veröffentlichte zu lesen. Hier greift die kulturelle Komponente aus Abraham und Kepsers Literaturdidaktik: Durch die Vorauswahl im Rahmen eines Literaturkanons kann der/die Leser/in nicht nur Bourdieu'sches kulturelles Kapital für sich anhäufen, indem er/sie eben diese hochgeschätzten Werke kennt und aus ihnen zitieren kann, er/sie kann sich auch in der Sicherheit wiegen, nicht alles lesen zu müssen und dabei einer Kultur/Gesellschaft anzugehören, die dies akzeptiert und legitimiert.²⁷ Der Kanon darf also keine bloße Aneinanderreihung von Büchern sein. Bourdieu sichert dies in seinem Spiel durch

²⁷ Vgl.: Korte, Hermann: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. v. Hermann Korte und Klaus-Michael Bogdal. München: dtv 2002. S. 63.

einen Mangel an Ressourcen: Das Ziel der Spieler/innen, Kapital anzuhäufen, bekommt nur dadurch einen Reiz, indem es sich dabei um eine begrenzte Ressource handelt. So sind also in diesem Fall die Plätze im Kanon in ihrer Anzahl begrenzt. Alles andere würde wieder nur in einer endlosen Aufzählung wichtiger und weniger wichtiger Bücher enden, die der Grundfunktion der Massen-Selektion widersprechen würde.²⁸

Die Kanonforscherinnen Heydebrand und Winko gehen zusätzlich von drei weiteren Grundfunktionen des Kanons aus:

1. *Legitimation*: Die gegenwärtig geltenden Werte, also quasi der Kanon an Handlungen und Normen, sollen mithilfe der Literatur in der Gesellschaft verankert werden. Dies kann auch über einen Negativkanon passieren. In diktatorischen Machtverhältnissen wird der Kanon zu eben dieser Funktion instrumentalisiert und missbraucht.²⁹ Bourdieu erkennt dies auch in seinem Feld: Er spricht davon, dass in Krisenerscheinungen das System, also die Spielregeln, des Feldes außer Kraft gesetzt wird. Dann ist eine Manipulation des Feldes möglich, da auch die immanenten Klassen fremdbestimmt werden, was seiner Theorie der Selbstbestimmtheit des Feldes widerspricht und zu einer Auflösung desselben führt.³⁰
2. *Identitätsstiftung*: Um sich von anderen Gruppen oder auch Gesellschaften abzugrenzen, ist ein gemeinsamer Kanon sehr gut geeignet. Dazu muss er sich auf die Vergangenheit beziehen. Eine Gesellschaft bildet ihre Kultur und ihre gemeinsamen Werte durch den Blick auf gemeinsames Vergangenes. Assmann führt hier als vergleichendes Beispiel das Lesebuch an, welches im 19. Jahrhundert eine Ordnung fand, indem es nur noch das Mustergültige aufnahm und damit das Eigene, das Besondere definierte. Dass dadurch eine Ausgrenzung des anderen stattfindet, wird bei diesen Vorgängen entweder stillschweigend akzeptiert oder klar erkannt und entweder als Negativkanon

²⁸ Vgl.: Schwingel, Markus: Pierre Bourdieu zur Einführung. S. 85.

²⁹ Vgl.: Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Beobachtungen und systematische Überlegungen. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. Hrsg. v. G. Jäger, D. Langewiesche, A. Martino. 19. Band, 2. Heft. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1994. S. 131.

³⁰ Vgl.: Schwingel, Markus: Pierre Bourdieu zur Einführung. S. 97.

zur Gegenidentifikation oder als Forschungsgebiet über das andere betrieben.³¹

3. *Handlungsorientierung*: Ein Kanon muss aus der Vergangenheit den Blick auf die Zukunft geben können. Er darf somit auch nie stillstehen. Dies widerspricht laut Kortes Einführung dem starren Urkanon der Kirche, ist im weltlichen Kanon aber als wichtiges Kriterium verankert. Durch seine Elastizität kann dieses Konstrukt so auf vielen unterschiedlichen Ebenen der Tradierung und des Literaturbetriebs zum Einsatz kommen. Von *einem* Kanon zu sprechen ist also eine nicht zutreffende Verallgemeinerung, vielmehr sieht Korte ihn als Auswahlmuster für das Kollektiv, wie auch für den/die Einzelne/n.³²

2.4.2. Wertung

Wo eine Auswahl getroffen wird, findet automatisch eine Wertung zugunsten des Gewählten statt. Dass es innerhalb des Kanons und des damit einhergehenden Feldes unterschiedliche Positionen mit unterschiedlichen Möglichkeiten, abhängig vom Kapital gibt, wurde bereits hinreichend besprochen. Dieser Prozess der Wertung von Literatur wird in sehr vielen wissenschaftlichen Veröffentlichungen in Zusammenhang mit dem Kanon behandelt. Besonders zu nennen sind hier die Werke von Renate von Heydebrand und Simone Winko.³³ Das nun folgende Kapitel gibt einen Überblick über ihre Theorien.

Ein Leser, das Subjekt der Wertung, ordnet einem Objekt, dem verstandenen Text oder Textausschnitt, unter bestimmten Voraussetzungen (Wertungssituation und Voraussetzungssystem) und aufgrund von Wertmaßstäben (axiologischen Werten) bestimmte Werteigenschaften (attributive Werte) zu. Dabei geht der Leser von an sich „wertneutralen“ Merkmalen des Textes aus, die

³¹ Vgl.: A. & J. Assmann: Kanon und Zensur. In: Dies.: Kanon und Zensur. S. 19.

³² Vgl.: Korte, Hermann: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. v. H. Korte und K.-M. Bogdal. S. 64.

³³ Besonders zu nennen sind hier:

Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Einführung in die Wertung von Literatur: Systematik - Geschichte - Legitimation. Paderborn: Schöningh 1996.

Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Beobachtungen und systematische Überlegungen. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. Hrsg. v. G. Jäger, D. Langewiesche, A. Martino. 19. Band, 2. Heft. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1994. S. 96-172.

erst dadurch, daß sie mit Wertmaßstäben in Verbindung gebracht werden, zu „werthaltigen“ Eigenschaften werden.³⁴

Erst durch den/die Leser/in, auf den/die schließlich der Text abzielt, erhält das Werk einen Wert. Dass dieser Wert sehr individuell ist und nicht nur vom Bildungsstand der Person, sondern auch vom geisteswissenschaftlichen Standpunkt und vielen anderen Faktoren abhängt, nehmen sie als selbstverständlich an. Wertung darf nicht als „einsame Handlung“ angesehen werden, sondern muss immer interdisziplinär passieren. Dies ist besonders hervorzuheben, da schon allein durch die dauernde und automatische Interaktion aller im Feld beteiligten Spieler/innen eine einsame Wertung nicht stattfinden kann. Jede Art von Wertung, sei es nun der erste Eindruck im Buchhandel, welcher zu einem Impulsivkauf geführt hat, oder eine professionell verfasste Literaturkritik, beeinflusst maßgeblich den Aufstieg oder Fall eines Werkes. Dass der/die Leser/in, neben professionellen Wertungsinstitutionen, also auch Teil des literarischen Feldes ist, wird an dieser Stelle deutlich. Die wohl einfachste Form der Wertung ist die der *Subsumtion*. Diese durchsucht einen Text nach vorher bereits institutionalisierten Werten und Kriterien, um dann ein „allgemein gültiges“ Urteil, eine Wertung abzugeben. Diese vorher vereinbarten, noch leeren, *axiologischen Werte* müssen also erst mit *attributiven Werten* gefüllt werden. Die wichtigsten Faktoren sind hier jedoch nicht der Text und auch nicht die Werte, sondern der/die Leser/in, der/die den axiologischen Wert kennen muss, um Attribute zuordnen zu können.³⁵

Beispielsweise wäre der Wert (griechisch: *axia*) *Selbstreferenz* für ein Kanonwerk ein zu befüllender. Durch die Referenz der Werke untereinander wird Kapital gesammelt, diese gewinnen so an Wichtigkeit und steigen in ihrer Position im Feld auf. Die Zuordnungsvoraussetzungen der Attribute sind dabei sehr subjektiv und auch als solche zu behandeln. Jedoch, wie bereits erwähnt, geht Bourdieu davon aus, dass jede Art von Handlung, also auch die der subjektiven und unprofessionellen Wertung, Einfluss auf das Kapitalguthaben des/der Betroffenen hat. Fehlbewertungen sind somit in dieser Logik eigentlich ausgeschlossen, tragen doch alle zum selben Spiel bei. Um die Professionalität zu sichern, müssen die Bewertungskriterien jedoch transparent

³⁴ Vgl.: Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. S. 125.

³⁵ Vgl.: Pütz, Bert: Literarische Kanonbildung. Unter besonderer Berücksichtigung der Schriften Adornos. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2009. S. 23-25.

und hinterfragbar sein. Solange diese Wertungen *explizit* geschehen, also offensichtlich und mit der Motivation der Wertung, kann der/die Leser/in damit zumindest leichter umgehen, als wenn es eine *implizite* ist. Diese kann auf vielen verschiedenen Ebenen passieren: So ist es wahrscheinlich noch am einfachsten, eine implizite Wertung aus einem kohärenten Text herauszulesen. Größere Schwierigkeiten treten hingegen auf, wenn es sich um implizite Wertungen in einer Umgebung handelt, die der/die „ungeübte Leser/in“ nicht als wertende zu erkennen gewohnt ist.³⁶ Die zur Wertung beitragenden Institutionen werden in einem der späteren Kapitel noch näher beleuchtet, hier wird lediglich ein kurzer Überblick gegeben, mit dem Ziel, zu zeigen, durch wie viele Hände ein Werk gehen muss, um schließlich einen Platz im Kanon zu bekommen:

- *Physische Reproduktion*: Diese Gruppe hebt sich dadurch hervor, dass sie den Text unverändert vervielfältigen. Dennoch sind sie als wertend anzusehen, da sie die Auswahl treffen, welcher Text auf den Markt kommt und welcher nicht. Sie sind somit in ihrer Machtposition allen anderen Positionen überlegen. Als Beispiel wären Verleger/innen oder auch Lektoren/-innen zu nennen.
- *Vermittler/innen*: Im Gegensatz zum reproduktiven Teil des Literaturbetriebs, handelt es sich in diesem Fall um interpretativ Beteiligte. Zum Beispiel Literaturkritiker/innen, Medien und Lehrer/innen.
- *Physische Bewahrer/innen*: Bibliotheken, und auch der/die einfache Leser/in, der/die sich im Buchhandel für das jeweilige Buch entscheidet.
- *Autoren/-innen*: Schon dadurch, dass sich der/die Autor/in für dieses oder jenes Thema für sein/ihr Werk entscheidet, trifft er/sie eine Wertungsentscheidung, da natürlich auch jede/r Autor/in einen persönlichen Kanon hat, der ihn/sie bei der Wahl der Erzählperspektive usw. beeinflusst. Auch hier ist wieder zwischen der expliziten und der impliziten Wertung innerhalb des Werks zu unterscheiden. Einerseits kann sich der/die Autor/in bewusst für eine Referenz entscheiden, andererseits kann eine implizite Wertung im Text mittels ei-

³⁶ Vgl.: Pütz, Bert: Literarische Kanonbildung. S. 26-27.

ner Hervorhebung durch besondere rhetorische Mittel platziert werden. Der/Die Autor/in kann den Wert seines/ihres Textes dadurch auch bewusst steigern, indem er/sie solche impliziten Gratifikationen zur Verfügung stellt.³⁷

Wichtig für jede Art von Wertung, sei es nun die der persönlichen Kaufentscheidung oder die der Aufnahme in die populistischen Kanonlisten, ist die Offenlegung und Bewusstmachung der Kriterien, die für die Wahl ausschlaggebend sind. Ohne die kann keine wissenschaftliche Analyse vorgenommen und dem dadurch entstehenden Kanon auch keine Bedeutung beigemessen werden. Eine wichtige Rolle bei der Tradierung des Kanons spielt also nicht nur die Liste an sich, sondern auch die vermittelnde Institution. Eine der wichtigsten dabei ist der/die Leser/in selbst. Hier bietet sich der Vergleich zu Assmann an: Bei beiden Gedächtnisvarianten hat das Individuum eine sehr große Rolle, einerseits als Tradierungsmedium und andererseits als Vermittler/in des durch die lange Tradierung fremd Gewordenen. Der/Die Leser/in hat somit genauso eine Machtposition im Feld, wie der/die Literaturkritiker/in oder der/die Lehrer/in.³⁸

Beim Vorgang der Wertung, sei es nun durch professionelle oder ungeübte Kritiker/innen, kristallisieren sich drei Standpunkte heraus:

1. Das Werten ist rein subjektiv und kann somit kein Teil der Wissenschaft sein. Diese Meinung wird auch als Wertfreiheit beschrieben, da keinem literarischen Produkt genuin ein Wert zugesprochen wird. Sie geht rein vom Subjekt aus.
2. Kein Text kann wertfrei gelesen werden. Werten ist also omnipräsent und muss daher beachtet werden. Da es sehr viele verschiedene Wertsysteme gibt, muss man ihnen tolerant gegenüberstehen.
3. Ohne Werten kann es keine Literaturwissenschaft geben, diese basiert auf Wertungen und würde ohne sie sinnlos sein. Jede Auswahl für Lexika oder

³⁷ Vgl.: Schmidt, Ricarda: Der literarische Kanon: ein Organ des Willens zur Macht oder des Gewinns an Kompetenzen? In: Literarische Wertung und Kanonbildung. Hrsg. v. N. Saul und R. Schmidt. Würzburg: Königshausen & Neumann 2007. S. 15-16.

Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Einführung in die Wertung von Literatur: Systematik – Geschichte – Legitimation. Paderborn: Schöningh 1996. S. 33-35.

³⁸ Vgl.: Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. S. 56.

Literaturgeschichtsschreibungen ist einer Wertung gleichzusetzen und ist auch als solche zu sehen bzw. zu kennzeichnen.³⁹

Die Frage nach objektiver oder subjektiver Wertung ist wohl nur für jeden selbst zu beantworten. Ist ein Wert objektiv zu sehen, ist es also im Objekt, dem Text selbst, anzusiedeln. Der Begriff subjektiv an sich legt schon den Ort als im Subjekt fest, dies ist sehr ungenau, da hier viele externe Faktoren eine Rolle spielen. Das Subjekt kann auch als Gesellschaft gesehen werden. Als Fazit jedoch sind beide Standpunkte unhaltbar: Wäre der Wert im Objekt, müsste er auch für jeden erkennbar sein und empirisch erfassbar. Ist er nur im Subjekt, hätte jedwede Art von Analyse keinen Sinn. Die Antwort ist also im Konsens zu finden: Der Wert ist zwischen Objekt und Subjekt anzusiedeln. Beide Faktoren spielen bei der Wertung mit und sind damit auch beide dem Wandel der Zeit unterworfen. Welche Kriterien eine Wertung erfüllen muss, ist besonders für das folgende Kapitel der Institutionen wichtig. Hier ist die Rede von Autonomie in erster Linie. Das Werk muss unabhängig von äußeren Faktoren und in seinem größeren Kontext betrachtet werden. Dies steht nicht im Widerspruch zur Autonomie, diese bezieht sich auf den/die Literaturkritiker/in, der/die sich nicht persönlich beeinflussen lassen darf.⁴⁰

Gleichzeitig muss der/die Kritiker/in sein/ihr Zielpublikum definieren können. Beim Wert handelt es sich um eine relationale Eigenschaft, ist also für jede Gruppe anders zu definieren. *Ein* Kanon schließt sich somit aus. Der Versuch, eine homogene Liste für eine immer heterogene Rezipientengruppe zu bilden, ist sinnlos. Uniformität kann nur erreicht werden, indem der/die jeweilige Leser/in oder dessen/deren Ziele der Lektüre ignoriert werden. Das Ergebnis kann somit nur eine sehr geringe Aussagekraft haben.⁴¹

³⁹ Vgl.: Grisebach-Maren Manon: Theorie und Praxis literarischer Wertung. München: Francke Verlag 1974. S. 18 u. 26.

⁴⁰ Vgl.: Grisebach-Maren Manon: Theorie und Praxis literarischer Wertung. S. 30-35; 44-45.

⁴¹ Vgl.: Bode, Christoph: Singing the Canon. Warum Mehrstimmigkeit eine gute Sache ist. In: Kanon und Theorie. Hrsg. v. M. Moog-Grünwald. S. 68.

2.5. Merkmale von Kanonwerken

Umstritten in der Forschung sind die Merkmale, die ein Kanonwerk haben muss, um eine möglichst lange Tradierung im Kernkanon zu erfahren. Harro Müller-Michaels geht von drei Kriterien aus, die ein Werk zu erfüllen hat, um lange tradiert zu werden. Er betont in seinen Ausführungen dabei immer wieder, dass eine Offenlegung der Kriterien essentiell ist, auch weil er in seinem Verständnis den Kanon als Dialogangebot sieht und nicht als diktatorische Anweisung. Als Didaktiker spielt er selbst bei der Vermittlung in der wichtigen kanonvermittelnden Institution der Schule eine große Rolle, seine Kriterien lauten dabei wie folgt:

1. Exemplarität: In vielerlei Hinsicht kann dieses Kriterium von Bedeutung sein: inhaltlich, gattungsbezogen, aber auch hinsichtlich der Funktion, die das Werk im literarischen System, in der Gesellschaft oder aus der historischen Perspektive erfüllt.
2. Aktualität in Form und Inhalt: Müller-Michaels spricht hier nicht von den neuesten Veröffentlichungen am Literaturmarkt, sondern von der Lebenswelt des/-r Lesers/Leserin, auf die das Werk Bezug nimmt. Selbstverständlich hat Literatur auch den Auftrag, den Horizont zu erweitern, jedoch muss auf diesem Weg eine Schnittstelle vorhanden sein, die es dem/der Leser/in ermöglicht, in das Werk einzusteigen. Aktuelle Umstände, wie politisches Geschehen oder das Alltagsgeschehen, können hier von großer Wichtigkeit sein.
3. Wirkungsmächtigkeit: Hier spricht er nicht nur von der Qualität des Textes, sondern bringt den Begriff der Komplexität mit ein. Was im ersten Moment, in seinen Augen, gegenüber der Didaktik, widersprüchlich scheint, begründet er damit, dass ein kanonischer Text eine sehr heterogene Gruppe bedienen muss. Der Text hat somit vielfältig anspruchsvoll zu sein, um dem gerecht zu werden.⁴²

Müller-Michaels Kriterien finden allerdings nicht nur Zuspruch. Bemängelt wird vor allem, dass es sich nicht um Eigenschaften des Textes handelt, sondern um Eigen-

⁴² Vgl.: Müller-Michaels, Harro: Kanon – Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen. In: aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten. Hrsg. v. H. Ivo; K. Wardetzky. Berlin: Volk und Wissen Verlag 1997. S. 117-123.

schaften, die aus Diskursen über den Text entstehen. Eine Wertung anhand seiner Kriterien sei rein subjektiv und eben nicht die wünschenswerte Mischung aus im Objekt zu findenden und vom Subjekt hinzugefügten Merkmalen.⁴³

Bourdieu geht von einem anderen Standpunkt an die Merkmale heran, die eine/n Autor/in oder einen Text an die Spitze seines literarischen Feldes führen. Mit seinen verschiedenen Kapitalsorten definiert er eine wesentlich komplexere Ansammlung an Variablen, die für ein erfolgreiches Kanonwerk vonnöten sind. Bei ihm ist zuerst festzustellen, dass jede Art von Analyse des Feldes nur eine Momentaufnahme darstellt, die über Statistiken zwar empirisch erfassbar, aber keinesfalls zeitlos repräsentativ ist, zu unbeständig ist der Literaturbetrieb. Eine einseitige Ansammlung von Kapital reicht bei Bourdieu, wie auch bei Müller-Michaels nicht aus, um die Macht zu erlangen. Die Ziele der einzelnen Akteure sind zwar sehr individuell, Bourdieu stellt jedoch klar, dass es immer darum geht, das Feld an sich zu erhalten, am besten von der Erhalterposition aus. Hierfür ist es jedoch von den Spielregeln der Umgebung abhängig, welches Kapital gesammelt werden soll, um diesem Ziel näherzukommen. In Bourdieus Theorie gibt es durchaus Ansätze, die förderlich für eine gute Positionierung sein können. Er definiert die Position innerhalb des Feldes durch drei Faktoren: der Gesamtbesitz an Kapital, die Struktur und die Entwicklung des Kapitals im Laufe der Zeit. Jeder Faktor geht dabei in einen anderen über, man kann das Feld nicht anhand eines isolierten Faktors bewerten. Ökonomisches Kapital ist zwar nicht dominant um das Machtzentrum zu erreichen, jedoch lässt es sich gegen anderes Kapital tauschen. Bourdieu nennt als Beispiel eine Kunstsammlung, die man zwar mit ökonomischem Kapital erweitern kann, aber durch das Interesse des Feldes an der Art der Akquirierung des, im Fall des Gemäldes, kulturellen Kapitals, hat dieses dann weniger Bedeutung wenn es gekauft wurde, als wenn es ein Erbstück wäre. Das ökonomische Kapital alleine reicht also nicht aus. Auch das kulturelle Kapital ist demzufolge nicht in jeder Hinsicht sofort einsetzbar. Neben diesen zwei Varianten gibt es noch das soziale Kapital, welches sich grob mit den Beziehungen innerhalb des Feldes übersetzen lässt. Je mehr wertvolle und einflussreiche Verbindungen

⁴³ Vgl.: Buß, Angelika: Kanonprobleme. In: Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. M. Kämper van den Boogaart. Berlin: Cornelsen Verlag 2003. S. 151.

man aufbaut, umso einfacher fällt der Aufstieg. Ist man dann im Kern angekommen, vervielfachen sich diese und sichern den Verbleib. In dieser Position erhält man normalerweise Anerkennung, mediale Aufmerksamkeit und damit einen gewissen Status. Diese Arten von Gratifikation sind bei Bourdieu im symbolischen Kapital zusammengefasst, welches jedoch nur wertvoll ist, wenn es vom Feld und der Gesellschaft als dieses anerkannt wird. So hat im Gegenkanon eine wohlwollende Literaturkritik beispielsweise nicht den gleichen symbolischen Stellenwert, wie im normalen Kanon.⁴⁴

Assmanns kollektives Gedächtnis, mit seinen Unterteilungen in kommunikatives und kulturelles Gedächtnis, bietet hier keine Merkmale an für die grundsätzliche Aufnahme, sondern hier sind die Begriffe Rand- und Kernkanon als Vergleich heranzuziehen. Das kommunikative Gedächtnis, seines Zeichens mündlich und kurzlebig, ist eher dem Randkanon zuzuweisen. Legt man seine Merkmale auf diese Kanonart um, so ergibt sich folgendes Bild: Er entsteht durch Alltagserfahrungen, ist wenig geformt. Assmann fasst dies mit dem Begriff „naturwüchsig“⁴⁵ zusammen. Er wird mündlich tradiert, lebt vom Hörensagen und Erfahrungen. Nach drei bis vier Generationen verblasst die Erinnerung, wenn davor der Sprung in das kulturelle Gedächtnis nicht geschafft wurde. Auch die Trägergruppen unterscheiden sich: Im kommunikativen Gedächtnis gibt es keine spezifischen, sondern sind eher unter dem Titel Zeitzeugen zu finden. Beim kulturellen Gedächtnis hingegen, welches auf den Kernkanon umzulegen ist, sind klare Träger formuliert, als Bibliotheken oder Lehrern/-innen. Ihre Aufgabe ist es in das tradierte Wissen einzuführen, was bei dieser Form vonnöten ist.⁴⁶

Fasst man die drei Zugangsweisen von Müller-Michaels, Bourdieu und Assmann zusammen, so ergibt sich ein kohärentes Bild aus Kriterien, Vorgangsweisen und Kapitalarten, die, richtig ausgespielt, ein Kanonwerk forcieren können. Mit den didaktischen Kriterien Müller-Michaels kann ein Werk seine Wurzeln im Unterricht schlagen, was für die Tradierung besonders wichtig ist, da die Schule eine der wichtigsten ka-

⁴⁴ Vgl.: Kapital (capital): Artikel in: Bourdieu Handbuch. Hrsg. v. G. Fröhlich/B. Rehbein. S. 136.

⁴⁵ Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. S. 56.

⁴⁶ Vgl.: Ebd. S. 48-56.

nonbestimmenden Institutionen ist. Durch die Weitergabe in der Bildung sammelt das Werk zudem viel kulturelles und symbolisches Kapital, welches im Ringen um die Macht im Kanon eingetauscht und verwendet werden kann. So findet der Text vorerst eine mündliche Tradierung im kommunikativen (Generationen-)Gedächtnis. Schafft es dann den Sprung ins kulturelle (Langzeit-)Gedächtnis, kommt es zu einer Langzeittradierung, womit der/die Autor/in in das Machtzentrum des literarischen Feldes aufrückt.

3. Der Schulkanon

Die Ursprünge eines allgemeinen Kanons wurden im Rahmen der Begriffsgeschichte ausführlich dargelegt. Als eine der vermittelnden und steuernden Institutionen hat sich die Schule herauskristallisiert, die, wie der nun folgende geschichtliche Abriss zeigen wird, wiederum selbst diversen Institutionen unterliegt. Besonders gut ersichtlich ist dieses Geflecht anhand der Geschichte des Lehrplans, welcher den Handlungsspielraum für den Unterricht vorgibt. Im folgenden Kapitel soll anhand dieser Anweisungen die Geschichte des Deutschunterrichts in Österreich näher untersucht werden. Begonnen wird mit einem geschichtlichen Überblick ab 1945, darauf folgen die genauere Analyse der Literaturvorgaben im aktuellen AHS-Lehrplan der Oberstufe und ihre Auswirkungen auf den Kanon. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf die neue schriftliche Reifeprüfung, welche im Schuljahr 2013/14 eingeführt wird. Durch die damit verbundenen Akzentverschiebungen im Deutschunterricht, kommt es auch zu einem anderen Umgang mit Literatur. Durch einen Vergleich mit dem deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen (kurz NRW), wo bereits seit einigen Jahren eine standardisierte Reifeprüfung zum Einsatz kommt, soll gezeigt werden, welche Auswirkungen mit einer solchen Umstellung verbunden sein können.

3.1. Die Entwicklung des österreichischen Lehrplans nach 1945

Nach der Wiedererrichtung der Republik Österreich Ende April 1945 sah sich das Schulwesen mit vielen strukturellen, wie auch inhaltlichen Problemen konfrontiert. Die Übergangsregierung hatte die Herausforderung eines kulturellen Neuanfangs vor sich und reagierte auf Schulebene zuerst mit dem Wiederinkraftsetzen der Lehrpläne aus dem Jahr 1928, welche vorerst nur provisorisch wirksam sein sollten. Auf personeller, wie auch infrastruktureller Ebene hatte das Schulwesen starke Einbußen zu beklagen und obwohl Österreich, im Gegensatz zu Deutschland, den Entnazifizierungsprozess selbst durchführen durfte, war auch durch diese Maßnahmen der Lehrkörper nur beschränkt verfügbar.⁴⁷ Die Lehrpläne aus 1928 wurden in ihrem In-

⁴⁷ Vgl.: McVeigh, Joseph: Kontinuität und Vergangenheitsbewältigung in der österreichischen Literatur nach 1945. Wien: Braumüller 1988. S. 45-46.

halt nur gering modifiziert. Kleine Änderungen, wie beispielsweise auf die Forderungen der Gegenwart einzugehen, aber auch offensichtlichere Anpassungen, wie die Umbenennung des Fachs Deutsch in Unterrichtssprache, wurden ergänzt. Die Lehrkräfte waren dazu aufgerufen, ab dem Schuljahr 1947/48 dem Bundesministerium Verbesserungsvorschläge aus der Praxis vorzulegen, um die provisorischen Lehrpläne den Umständen der Zeit weiter anzupassen. Hierfür hatten die Pädagogen/-innen am Ende mehr Zeit als gedacht, denn die Lehrpläne waren noch bis Mitte der 1960er-Jahre aktiv. Die von den Lehrkräften eingebrachten Vorschläge wurden ab 1948 als „Pädagogische Mitteilungen“ ausgesandt und sollten den Lehrplan komplettieren und kommentieren. Auch den Junglehrern/-innen, die zu dieser Zeit noch keine fachdidaktische Ausbildung im Rahmen ihrer universitären Lehrzeit hatten, sollten diese Mitteilungen als Hilfestellung dienen. Dem Umstand der fehlenden praktischen Ausbildung der Lehramtsanwärter/-innen ist es wohl auch zu verdanken, dass das Schulbuch in diesen Zeiten eine außerordentlich wichtige Stellung im Unterricht hatte. Dies erkannten auch die Besatzungsmächte Österreichs und veranlassten den Druck eines einheitlichen Schulbuchs für den Deutschunterricht, griff man doch bisher auf zwar aktuell verlegte Schulbücher zurück, diese jedoch waren teilweise mit den Ausgaben aus der Kriegszeit wortident. Dass bei der Zusammenstellung eines solchen Werks in diesen Zeiten kein Platz für neue Unterrichtsmethoden oder die sofortige Aufarbeitung des Geschehenen war, liegt auf der Hand. Der Rückgriff auf Altbewährtes erschien praktisch. Zudem galt es, Österreich wieder als eigenes, unabhängiges und vor allem von Deutschland im Krieg überranntes Land darzustellen. Die Betonung Österreichs im Lehrplan, die Erziehung zur Demokratie und auch die bewusste Abgrenzung zu allem Deutschen⁴⁸, dienten schließlich der politisch motivierten Identitätsfindung. Bis heute spiegelt sich dieser Vorgang im Mythos des ersten Kriegsofers wieder.⁴⁹ Bestand hatten die Lehrpläne auch noch nach

⁴⁸ Hier sei noch einmal auf die Abänderung des Deutsch-Unterrichts auf „Unterrichtssprache“ hinzuweisen.

⁴⁹ Vgl.: Holzner, Johann: Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich. In: Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Hrsg. v. Detlef C. Kochan. S. 113-116.

der Ausrufung der freien Republik Österreich, was sich auch in den Lektürevorschlägen widerspiegelt, wie der folgende Abschnitt zeigt:⁵⁰

Der bewusste Einsatz des Lehrplans und der darin enthaltenen Lektüreliste zur Demokratieerziehung der neuen Generation scheint löblich, jedoch machen es die fehlende Aufarbeitung der Vergangenheit und das bewusst herbeigeführte, kollektive Vergessen schwer, ein positives Fazit zu ziehen. Ob die damalige Gesellschaft für eine solche Neuerschaffung des literarischen Feldes und eine Konfrontation mit dem Erlebten überhaupt schon bereit gewesen wäre, ist eine heute nicht mehr zu beantwortende Frage. Da, wie Bourdieu sagt, das Feld durch einen manipulativen Eingriff steuerbar wird⁵¹, kann es nicht weiter verwundern, dass dieses Feld danach einige Zeit brauchte, um die automatischen Mechanismen und die steuernden Institutionen wieder zu etablieren. Zu Gunsten der demokratischen Erziehung und der notwendigerweise schnellen Lehrplanerstellung kam es jedoch zu einigen Kompromissen:

1. Färbung: Zwar lässt sich durchaus eine internationale Ausrichtung der Lektüreliste herauslesen, jedoch ist diese klar durch die Bücherspenden und Einflüsse der Besatzungsmächte gefärbt.⁵² Da diese auch unreflektiert nach dem Abzug der Alliierten im Lehrplan blieben, ist der amerikanische, russische, französische und englische Einfluss klar erkennbar.
2. Mythenbildung: Ein weiterer Kritikpunkt ist die Hervorhebung der österreichischen Tradition, welche gezielt dazu verwendet wurde, den Mythos, Österreich wäre in den Kriegsjahren unter Fremdherrschaft gestanden, zu festigen. In den bereits genannten „Pädagogischen Mitteilungen“ wird sogar hervorgehoben, wie gönnerisch und größenwahnsinnig sich Deutschland in dieser Besatzung gab. Die Absicht, den Westen und selbstverständlich Österreich als Unterdrückte hervorzuheben, ist bei solchen Aussagen offenkundig.

⁵⁰ Vgl.: Ebd. S. 115-119.

⁵¹ Vgl.: Schwingel, Markus: Pierre Bourdieu zur Einführung. S. 97.

⁵² Johann Holzner zitiert in seinem Artikel den Leseplan, welcher mit dem neuverlautbarten Lehrplan 1955/56 ausgegeben wurde. Forderungen nach französischer, englischer, amerikanischer und russischer Dichtung oder auch die Lektüre von Byron, Hugo, Sova und südslawische Lyrik. Die Färbung ist damit offensichtlich.

Vgl.: Holzner, Johann: Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich. In: Literaturdidaktik - Lektürekanon - Literaturunterricht. Hrsg. v. Detlef C. Kochan. S. 117-123.

3. Ignoranz: Die Ausklammerung von Exilliteratur oder Veröffentlichungen während des Zweiten Weltkriegs sollte im Literaturunterricht eine neue Art von Identifikation schaffen. Die Identifikation mit Österreich, mit einer kontinuierlichen Tradition, aber nicht mit dem Zweiten Weltkrieg wurde Teil der kollektiven Identität.⁵³

Die Gegenwartsliteratur fand auch in den 1960er-Jahren noch keinen Eingang in den Lehrplan, stattdessen berief man sich wieder auf die Klassik, da diese fern genug von der jüngsten Vergangenheit war. Zeitgenössische Werke fanden nur dann Eingang, wenn sie die Kontinuität der österreichischen Tradition unterstrichen und eine Anknüpfung an die Literaturproduktion der Zwischenkriegszeit ermöglichten. Auch der Lehrplan, inklusive Lektüreliste, des Jahres 1967 zeigt diese Strömung.⁵⁴ Das „Wahre, Gute und Schöne“⁵⁵ sollte anhand der österreichischen Literatur vermittelt werden. Dass damit nur wenig Platz für eine Aufarbeitung der Gräueltaten des Krieges eingeräumt wurde, wird mit dieser Aufforderung klar. Tradition und Kontinuität galten damals als wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Literatur für den Deutschunterricht. Sie bildeten damit die axiologischen Werte Ewigkeit und Kontinuität als ein für Gegenwartsauteuren/-innen kaum zu erklimmenden Podest.⁵⁶ Die noch direkt betroffene Generation hatte große Schwierigkeiten, sich mit dem Erlebten auseinanderzusetzen, was in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens sichtbar wurde, man denke hier nur an die leicht verdaulichen, immer fröhlichen Schlagerfilme der 1950er-Jahre oder die dann fortschreitende Amerikanisierung der Jugendlichen als Identifikationsmöglichkeit von außen, die man einer Auseinandersetzung mit der eigenen Identität vorzog.

Auch die Wissenschaft agierte konservativ. Nach dem Zweiten Weltkrieg war es vor allem die werkimmanente Literaturbetrachtung, welche großen Anklang im deutsch-

⁵³ Vgl.: Holzner, Johann: Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich. In: Literaturdidaktik - Lektürekanon - Literaturunterricht. Hrsg. v. Detlef C. Kochan. S. 124-126.

⁵⁴ Während die Klassik mit vielen namentlichen Nennungen versehen ist, findet sich in der Neuzeit nur Georg Büchner. Darüber hinaus ist die Betonung klassischer Werke als Anschluss an die Kontinuität und die Tradition vor dem Krieg deutlich.

⁵⁵ Lehrplan der AHS aus 1967. Zit. in.: Donnerberg, Josef: Zur Situation des Deutschunterrichts in Theorie und Praxis. Wien: Öst. Bundesverlag 1978. S. 64.

⁵⁶ Vgl.: Holzner, Johann: Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich. In: Literaturdidaktik - Lektürekanon - Literaturunterricht. Hrsg. v. Detlef C. Kochan. S. 127-129.

sprachigen Raum fand. Hier ging es um die Enthistorisierung von Texten, an deren Stelle eine genaue philologische Betrachtung trat, die alle zu erforschenden Merkmale im Text selber suchte. Eine Kontextualisierung war verpönt in einer Zeit, in der man sich mit der Vergangenheit nicht auseinandersetzen wollte/konnte. Dass diese textbezogene Analyse zudem anhand von stringenten, logischen Erzählungen der Klassik leichter bewerkstelligt werden konnte, als mit brüchig-fragmentarischen Erzählungen eines modernen Schriftstellers wie Kafka, ist dem einfacheren Zugang geschuldet, jedoch passt dies auch in die abwehrende Haltung gegenüber der Moderne der damaligen Zeit.⁵⁷ Eine Aufrollung der Ereignisse und das Wiederentdecken der Kontextualisierung und Historisierung begann schließlich Ende der 1960er-Jahre. Diese Reformbewegung innerhalb der Germanistik ging von Deutschland aus. Hatte man zum Ende der 1960er-Jahre die reformierten Lehrpläne der BRD mit den österreichischen verglichen⁵⁸, entkam man nun auch nicht dem dort ab Anfang der 1970er-Jahre eintretenden Umschwung in der Germanistik. Die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (kurz SPD) konnte 1969 erstmals den Bundeskanzler stellen und ermöglichte somit den Beginn einer linkssozialen, kritischen Aufarbeitung. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Germanistik unter dem Nationalsozialismus löste eine Welle von Reaktionen aus, die nun endlich wieder einen historischen Aspekt in diese Wissenschaft mit einbrachten.⁵⁹ In Österreich war man zur gleichen Zeit hingegen in einer Patt-Situation angelangt. Durch den Beschluss 1962, das Schulorganisationsgesetz in ein Verfassungsgesetz zu erheben, waren die Vorhaben der Sozialdemokratische Partei Österreichs (kurz SPÖ) ein Gesamtschulsystem zu etablieren, trotz absoluter Mehrheit, zum Scheitern verurteilt. Stattdessen konzentrierte man sich in Projektgruppen verstärkt auf in diese Richtung gehende Schulversuche und eine Neuschreibung der Lehrpläne.⁶⁰ Auch in der universitären Lehramtsausbildung fand nun das erste Mal die Fachdidaktik einen größeren Stel-

⁵⁷ Vgl.: Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Metzler 2006. S. 16-17.

⁵⁸ Vgl.: Böhm, Viktor: Lehrplanarbeit 1945-1970. In: Deutschunterricht in Österreich. Versuch eines Überblicks. Hrsg. v. Paul Peter Wildner. Frankfurt: Europäischer Verlag der Wissenschaften 1995. S. 64.

⁵⁹ Vgl.: Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. S. 26-27.

⁶⁰ Vgl.: Wildner, Paul Peter: Die Entwicklung des Deutschlehrplans 1971-1992. In: Deutschunterricht in Österreich. Hrsg. v. ders. S. 67.

lenwert.⁶¹ Ein Umschwung, der also auf vielen Ebenen zu einem Umdenken bewegte.

Es sollte bis Mitte der 1980er-Jahre dauern, dass die komplett überarbeiteten und für die Unter- wie auch Oberstufe kohärenten Curricula im Unterricht umgesetzt werden konnten. Der Oberstufenlehrplan trat gar erst im Schuljahr 1989/90 in Kraft.⁶²

Die neuen Lehrpläne für alle Schultypen gaben nun auch keinen konkreten Kanon mehr an, sondern sollten zur „Freude an der Literatur“⁶³ animieren. Die Schulbücher sollten sofort adaptiert werden, nachdem aber eine bloße didaktische Umsetzung des Lehrplans ohne Weiteres nicht mehr möglich war, hatten die Schulbuchverlage die Herausforderung zu bewältigen, selbst Akzente zu setzen, Texte auszuwählen und diese Auswahl glaubhaft zu vertreten. Als eine Dekonstruktion des Kanons im Rahmen des Lehrplans ist dies auf der einen Seite zu verstehen, auf der anderen jedoch handelt es sich realiter um die Verlagerung auf andere Institutionen. Die bisherige historische Analyse der Lehrpläne zeigte bereits einige am Schulkanon Beteiligte: Neben politischen Parteien und deren Ministerien waren es jedoch vor allem die Schulbücher, durch die man neben den Lehrplänen steuernd in den Unterricht eingreifen konnte und die sich damit traditionsbildend und identitätsstiftend auswirkten. Die Frage, welche Tradition hier ausgewählt werden soll, ist somit ein wichtiger Teil des Entstehungsprozesses. Einfach ein Kunterbunt an Texten zu wählen, spräche zwar für die Vielfältigkeit des Fachs, ein roter Faden bleibt jedoch wünschenswert. Ebenso finden wiederum Wertungen in allen Abstufungen statt. Welches Werk eine eigene Überschrift oder Nennung erhält, welcher Text ungekürzt aufgenommen wird und welcher Epoche oder welchem Themengebiet er dann zugeteilt wird, sind lauter implizite Wertungen, die mitunter ganze Generationen beeinflussen können, wenn man sich bewusst macht, wie lange ein Schulbuch oder auch ein Lehrplan ohne grobe Veränderung in Umlauf sein können. Ein starrer, genau vorgeschriebener Lektürekanon läuft Gefahr, aufgrund von politischen und wissenschaftlichen Änderungen

⁶¹ Studienordnung für die Studienrichtung Deutsche Philologie. BGBl 162/1976:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1976_543_0/1976_543_0.pdf (16.11.11)

⁶² Wildner, Paul Peter: Die Entwicklung des Deutschlehrplans 1971-1992. In: Deutschunterricht in Österreich. Hrsg. v. ders. S. 69.

⁶³ AHS-Lehrplan Fach Deutsch 1989:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1989_63_0/1989_63_0.pdf (30.01.12) S. 642.

schnell durch vollkommen konträre Vorgaben ersetzt zu werden. Zwischen einem verordneten, traditionsbildenden und einschränkenden Kanon und einem offenen Kanon mit einem Zuviel an Auswahl, welcher aber genauso eine Tradition bildet, die aber unklar und uneinheitlich ist, liegt als Lösung nur der Mittelweg.⁶⁴ Nämlich in Form eines Schulbuchs, eines Lehrplans und einer Didaktik, die keine Strömung diskriminieren, vergessen oder verheimlichen.

Zusammengefasst wurde der Lehrplan in dieser Zeit bewusst dazu verwendet, das kollektive Gedächtnis zu steuern. Mithilfe von Kulturgütern und dem damit hervorgerufenen Bezug auf die Vergangenheit wurde eine Traditionsbildung forciert, die zwar im Wiederaufbau vonnöten war, jedoch damit auch die in dieser Zeit, aufgrund der Kriegsnachwirkungen, noch nicht zu behandelnden Themen verschwieg. Auf Kosten der Gegenwartsliteratur und unter Ignoranz der Aufarbeitung des Zweiten Weltkriegs und seiner Folgen bildeten sich eine Tradition und ein Gedächtnis, welche noch bis heute in Mythen wie der „Stunde 0“ oder dem ersten Kriegsoffer Österreich nachwirken. Dies zeigt die Macht und die Kraft des kollektiven Gedächtnisses, welches nicht nur das gemeinsame Erinnern, sondern auch das kollektive Vergessen umfasst.

Das literarische Feld hingegen war so kurz nach einem in diesem Maß für die Kultur und die Literatur einschneidenden Erlebnis noch nicht fähig, die ihm immanenten Mechanismen sofort wieder aufzunehmen. In diesem Fall ist eine Steuerung des Feldes nicht nur durch die Krise möglich, sondern auch notwendig. Der Eingriff in das Feld war durch den Nationalsozialismus so enorm, dass das Feld sich alleine schon wegen der großen Zahl an „verlorenen“ Teilnehmern/-innen nur schwer und sehr langsam erholen konnte, ein Eingriff von außen war notwendig und fand auch mithilfe der Lehrpläne statt. Weiters war das Feld nicht nur durch die verordnete Lektüre beeinflusst, sondern auch durch wirtschaftliche und soziale Faktoren wie die schlechte Infrastruktur und das zögernde Aufarbeiten seitens der Bevölkerung.

⁶⁴ Vgl.: Holzner, Johann: Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich. In: Literaturdidaktik - Lektürekanon - Literaturunterricht. Hrsg. v. Detlef C. Kochan. S. 130-134.

3.2. Der AHS Lehrplan, Stand 2004

Der aktuelle, vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (kurz BMUKK) verordnete Lehrplan stammt aus dem Jahr 2004 und hat, wie die folgende Analyse zeigen wird, sehr viele kanonrelevante Aspekte aufgegriffen, ohne jedoch eine konkrete Liste vorzugeben. Er besteht aus drei Teilen, dem allgemeinen und dem didaktischen Bildungsziel sowie der Schul- und Unterrichtsplanung. Darüber hinaus geben Stundentafeln das Ausmaß der Unterrichtsgegenstände an. In den Lehrplänen der einzelnen Gegenstände werden die Inhalte und Ziele des jeweiligen Unterrichts vorgeschrieben und detailliert beschrieben. Im allgemeinen Lehrplan hingegen werden das grundsätzliche Bildungsziel, der gesetzliche Grundauftrag und die Grundprinzipien des Lehrplans zusammengefasst. Dabei ist es den Schulen individuell überlassen, die spezifischen Schwerpunktsetzungen zu konkretisieren, auch im Hinblick auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen und des Standorts. Schon hier sieht man die starke Veränderung, die der Lehrplan seit seiner erstmaligen Wiedergeltendmachung durchlaufen hat. Die Individualisierung im Hinblick auf den/die Schüler/in, besonders aber das Recht der Schulen, eigene Schwerpunkte zu setzen, kann durchaus als Meilenstein angesehen werden. Der Auftrag der AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule) besteht laut Verordnung darin, den Schülern/-innen eine vertiefende Allgemeinbildung zu vermitteln. Dabei sind sie in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen und zu Werten und Kompetenzen hinzuführen. Die raschen gesellschaftlichen Veränderungen werden hier genauso erwähnt, wie, dass die Inhaltsvermittlungen unter dem Aspekt der Weltoffenheit zu passieren haben. Die demokratischen Mitspracherechte komplettieren schließlich alle Punkte einer offenen Kanonbildung. Damit ist jedoch nicht nur der positive Aspekt der freien Auswahl gegeben, sondern auch der negative Aspekt einer fehlenden oder nur sehr schwer dechiffrierbaren Traditionsbildung und ein daraus resultierendes nicht normatives Gebilde. Einer bloßen Übernahme des bisher tradierten Kanons wird mit der Aufforderung nach einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen widersprochen. Auch hier hat ein starkes Umdenken stattgefunden, wurde doch in vorhergehenden Generationen im Dienste der Identitäts- und Traditionsbildung sogar eher nahegelegt, auf Altbewährtes zurückzugreifen. Weiters wird eine reflexive Haltung gegenüber der Situation der Frau im Kanon und im Literaturbetrieb an vielen Stellen

des Lehrplans gefordert, insbesondere die Hinterfragung der tradierten Rollenbilder, welche nicht einfach hingenommen, sondern im Unterricht geprüft werden sollen.⁶⁵

Der zweite Teil des Lehrplans konzentriert sich auf die didaktischen Grundsätze, welche dazu aufrufen, ein vielfältiges Wissensangebot und den Schülern/-innen damit verschiedenste Erfahrungen und Eindrücke zu bieten. Für die Kanonfrage weiters interessant ist der Punkt, dass die verwendeten Materialien und Medien, also auch die ausgewählte Literatur, der Lebenswelt der Schüler/innen nahekommen sollen. Aktualität und Anschaulichkeit stehen dabei im Vordergrund. Selbstverständlich ist dies nicht auf die klassischen Kanonwerke ohne Bearbeitung umzulegen, aber ein aktueller Blickwinkel erleichtert den Schülern/-innen die Identifikation mit dem Gelesenen und ermöglicht ihnen einen Bezug zu ihren eigenen Erfahrungen.⁶⁶

Zusammengefasst kann gesagt werden: Der Lehrplan verlangt einen modernen Unterricht, der alle Aspekte der bisher angesprochenen Kanonkriterien vereint. Er fordert sowohl eine Orientierung an bisher vernachlässigten Autoren/-innengruppen, als auch einen verantwortungsbewussten Umgang mit Geschlechterrollen und Sexualität. All dies sollte bei der im demokratischen Grundsinn getroffenen Auswahl von Literatur immer präsent sein. Dass man nicht bei jeder einzelnen Werkauswahl auf alle Kriterien gleichzeitig achten kann, scheint den Umständen der Praxis geschuldet, jedoch sollten die Wahlkriterien nicht nur dem/-r Lehrer/in bewusst sein, sondern besonders auch den Schülern/-innen, um aufzeigen zu können, welche Funktion und Wirkung Literatur haben kann.

Aufbauend auf den allgemeinen Anweisungen, geht der Lehrplan für das Kernfach Deutsch in seinen Ausführungen zu den Literaturanforderungen mehr ins Detail: Es soll als grundsätzliche Bildungs- und Lehraufgabe in der AHS-Oberstufe ein Überblick über die deutschsprachige Literatur im Kontext der Weltliteratur gegeben werden. Dem Fremden in der eigenen Gesellschaft und anderen Kulturen soll sich anhand von ästhetischen Texten angenähert werden, was auch ein Hinterfragen der eigenen Identität und eine Öffnung hin zur Mehrsprachigkeit und Multikulturalität be-

⁶⁵ AHS-Lehrplan Oberstufe:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (21.10.2011). S. 1-3.

⁶⁶ Ebd. S. 5-7.

wirken soll. Literarische Bildung hat im Teil der didaktischen Grundsätze ein eigenes Kapitel. Die bereits genannte Freude am Lesen ist auch hier noch als Grundprinzip verankert. Kontextualisierung sowie eine kritische Reflexion geben dem/-r Schüler/in dabei Identifikationspotenzial und sollen zu einem kritischen Urteilsvermögen erziehen. Besonders wichtig ist jedoch die Aussage, dass repräsentative Texte für die jeweiligen Epochen ausgewählt werden sollen. Wichtig ist bei diesen Texten, dass sie Gegenwartsbezüge bieten und unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Literatur einen Schwerpunkt bilden sollen. Dieser Abschnitt ist insofern interessant, als dass er genau zeigt, wie sich der Lehrplan weiterentwickelt hat. Der Fokus liegt weiterhin auf der österreichischen Literatur, jedoch im Kontext der deutschsprachigen und Weltliteratur. Eine Kultur- und Traditionsbildung wird hier durchaus gezielt gesteuert. Was jedoch unter Weltliteratur zu verstehen ist und anhand welcher Kriterien ein Werk für repräsentativ gehandelt werden kann, bleibt unklar; Auswahlkriterien fehlen hier. Da die jeweilige Lektüre auch an die Lebenswelt der Schüler/innen angepasst werden soll, ist ein strikter Kanon realistisch nicht möglich. Die einzige Strukturierung, die gegeben wird, ist die chronologische Abfolge der einzelnen Literaturepochen, welche im Unterricht behandelt werden sollen. Dabei stehen Kontextualisierung und das Einfinden in das „historische Textuniversum“⁶⁷ im Vordergrund.⁶⁸ Die Folge der ungenauen Anweisung könnte der weitere Rückgriff auf Werke aus dem Kernkanon, mit demzufolge langer Tradierung, sein. Da diese aber nicht in Form einer Liste vorliegen, ist dieser heimliche Kanon nur schwer analysierbar. Auch die Auswertung von Literaturgeschichten und Schulbüchern würde keinen tatsächlichen Einblick geben, da diese weder in allen AHS einheitlich verwendet, noch von den Lehrkräften im gleichen Umfang genutzt werden. Sogenannte Kernstofflisten, welche bei Externistenprüfungen wie etwa der Reifeprüfung als Stoffeingrenzung und Orientierung vorgesehen sind, geben zwar Auskunft über die gelesene Literatur im Unterricht, führen aber meistens nicht den vollen Umfang an. Zusätzlich definiert der Lehrplan nicht, was als Literatur im Unterricht anzusehen ist. Ob die Re-

⁶⁷ AHS Lehrplan, Fach Deutsch:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (21.10.2011) S. 6.

⁶⁸ Ebd. S. 6.

de von Ganztexten oder Ausschnitten ist oder ob darunter Verfilmungen und passagenweises Lesen auch verstanden werden, bleibt der Lehrkraft überlassen.

3.3. Spannungsfeld Literaturunterricht

Dass die ungenauen Angaben des Lehrplans und die fragwürdige Tradierung eines geheimen Kanons nicht das einzige Spannungsfeld im Literaturunterricht darstellen, belegen Abraham und Kepser. Sie stellen nämlich fest, dass Literatur im Unterricht und im Lehrplan fast gegensätzliche Aufgaben hat. Auf der einen Seite findet sich die Individuation, also das Erziehen zum Lesen als individuelle Freude und Gratifikationsmittel auch abseits der Schule. Literatur soll dabei nicht nur die Identität der Schüler/innen positiv ausbilden, sondern zusätzlich als positive Alternative zu anderen Freizeitmöglichkeiten gesehen werden. Schwer zu vereinbaren ist die Individuation mit der sogenannten Enkulturation. Diese fordert die Eingliederung des/-r Schülers/-in in die nationale Kultur und Gesellschaft, über die eine Teilnahme am kulturellen Gedächtnis und am literarischen Leben stattfindet. Die Spannung zwischen den beiden Aufgaben besteht dabei laut Abraham und Kepser darin, dass Literatur einerseits als lustbetonte Freizeithandlung vermittelt werden soll, andererseits die Erwartung gestellt wird, Lesen als Ritus zu sehen, der dem/-r Leser/in ermöglicht, am kulturellen Leben teilzunehmen.⁶⁹ Dies drückt sich besonders im Zwischenspiel des normativen Kanons und des deskriptiven Lehrplans aus. Ersterer existiert von offizieller Seite her nicht mehr und kann damit seinen normativen Status – in Form seiner Aufgabe Normen und Gesetze festzulegen – durch die fehlende, ausführende Institution nur schwer aufrechterhalten. Der Lehrplan trägt zu dieser Veränderung bei, er gibt die Lektüre von repräsentativen Werken vor, die aber nicht namentlich genannt werden. Die Forderung nach einer repräsentativen Auswahl, ohne jedoch verbindliche Kriterien festzulegen, führt schließlich zu der Herausbildung eines nicht fixierten Kanons. Einerseits hat der Literaturunterricht der Aufgabe nachzukommen eine Auswahl und literaturgeschichtliches Wissen anzubieten und andererseits den Schülern/-innen das Gefühl der Sicherheit zu vermitteln, mit den angebotenen Werken an

⁶⁹ Vgl.: U. Abraham/M. Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 14.

der Gesellschaft teilnehmen zu können. Eine Art von Kanon ist damit unabdingbar, auch wenn er heimlich geführt wird.⁷⁰

Die Etablierung einer Kanonliste, also einer Festlegung von zu lesenden Werken im Rahmen des Lehrplans, würde, nach Abraham/Kepser, dem Feld der Aufgaben von Literatur, einen weiteren Spannungsfaktor hinzufügen: Nämlich den, dass einerseits *durch* Literatur die Erziehung und der Unterricht vorangetrieben werden soll, andererseits die bewusste Erziehung *zur* Literatur im Lehrplan explizit erwähnt wird. Das sind zwei Vorgaben, die sich nicht ohne Abstriche zugunsten des jeweils anderen durchsetzen lassen. Die bereits in dieser Arbeit genannten Auswahlkriterien Harro Müller-Michaels werden genau wegen dieser Diskrepanz kritisiert. Die nicht textimmanenten, sondern aus dem Diskurs entstandenen Werte forcieren eine Erziehung *durch* Literatur, anstatt die Merkmale in der Literatur selbst zu suchen und damit die Erziehung *zur* Literatur zu forcieren. Zu suchen wäre hier wieder der richtige Kompromiss: Die Erziehung *durch* Literatur *zur* Literatur könnte man als erstrebenswertes Ziel ansetzen, die dem Literaturunterricht bereits zugewiesenen Aufgaben zeigen jedoch, dass dieser nicht mehr bloß als Mittel zur Literaturerziehung gesehen werden darf.⁷¹

3.4. Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung in Österreich

Durch die Herausgabe einer festen Lektüreliste entsteht also ein weiteres Spannungsfeld, welches dazu führt, dass der Literaturunterricht den unterschiedlichen Ansprüchen der Erziehung durch und zur Literatur nur noch schwer gerecht werden kann. Der aktuelle österreichische Lehrplan umfasst eine solche Liste nicht, jedoch erlebt der Unterricht gerade eine Überarbeitung durch die Abänderung der Abschlussprüfung, welche eine Lektüreliste durchaus umfassen hätte können: Der Aktualität geschuldet, muss auf diese bevorstehende Einführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung (kurz SRDP) eingegangen werden. Das nun folgende Teil-

⁷⁰ Vgl.: Buß, Angelika: Kanonprobleme. In: Deutsch-Didaktik. Hrsg. v. M. Kämper v. d. Boogaart. S. 142-146.

⁷¹ Vgl.: Ebd. S. 147-152.

Vgl.: U. Abraham/M. Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 14.

kapitel soll daher kurz einen Überblick über die bevorstehenden Änderungen geben und dann einen Ausblick, inwiefern hier ein möglicher Eingriff in den Deutschunterricht und den Literaturunterricht vorliegt. Durch den abschließenden Vergleich mit dem deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen (kurz NRW) soll zudem gezeigt werden, wie mit einer vorgegebenen Lektüreliste in den Kanon eingegriffen werden kann, im positiven wie auch im negativen Sinne. Es folgen nun ein Einblick in den Aufbau der SRDP und danach ein Fokus auf den standardisierten schriftlichen und den in Themenbereiche gegliederten mündlichen Teil.

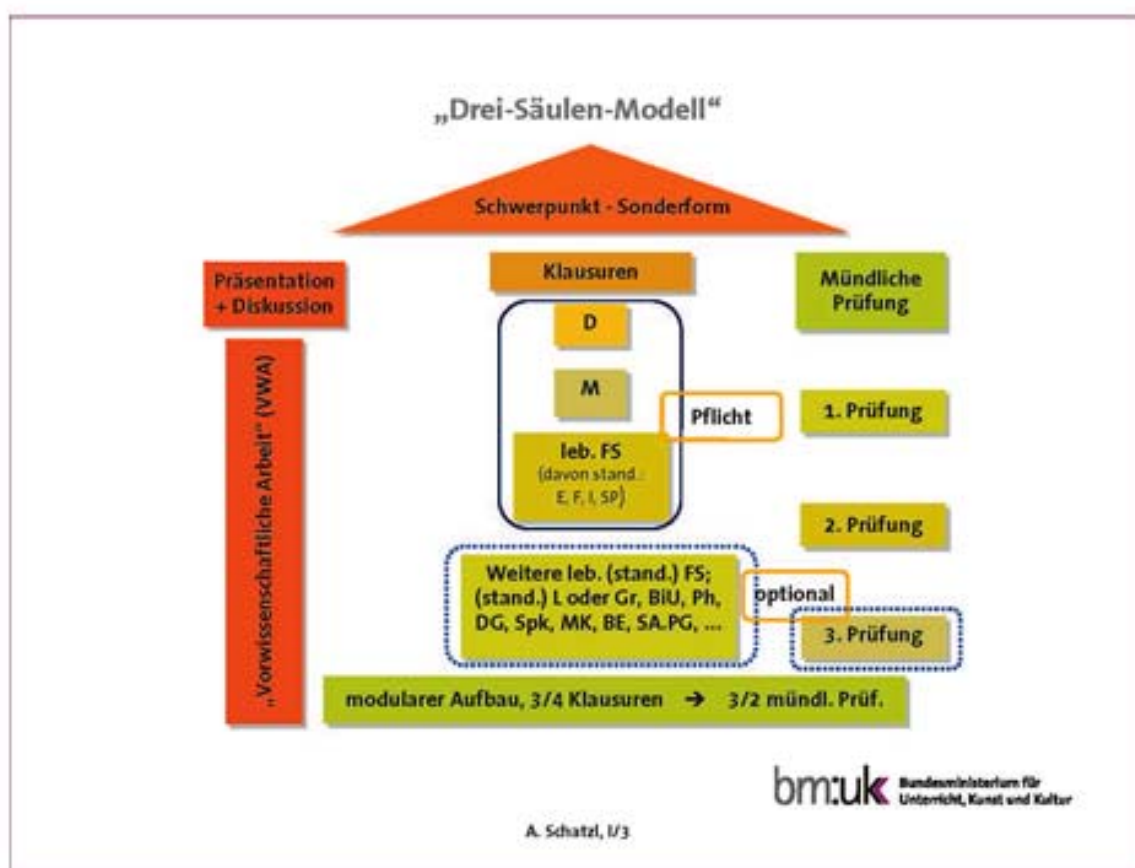
Nach einer Versuchsphase ab dem Schuljahr 2011/12 kommt es in Österreich ab 2013/14 zu einer landesweiten Umsetzung der SRDP. Laut den Handreichungen der Arbeitsgruppen des BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens), welches 2008 hauptsächlich für die Implementierung der neuen Reifeprüfung ins Leben gerufen wurde, wird es keine Änderungen im Lehrplan geben, stattdessen wird als Ziel gesetzt „in ganz Österreich ein vergleichbares Niveau von Aufgabenstellung und Beurteilung“⁷² festzulegen. Die durch das BIFIE analysierten bisherigen Reifeprüfungsthemen, welche der/die Lehrer/in sehr individuell gestalten konnte, zeigten, dass besonders die mangelnde Vergleichbarkeit aufgrund der unterschiedlichen Anforderungsniveaus innerhalb Österreichs ein Defizit darstellte. Die daraufhin gebildete internationale Experten/-innengruppe wurde mit der Erstellung einer neuen Reifeprüfung beauftragt.⁷³

Auf fachdidaktischer Ebene steht die Herausbildung von Kompetenzen im Vordergrund, welche mithilfe des während der Schullaufbahn angeeigneten Weltwissens den Schülern/-innen den variablen Umgang mit ihnen auch unbekannten Problemstellungen ermöglichen sollen. Dies umfasst in erster Linie nicht rein fachliches Wissen, sondern besonders die Fähigkeiten, welche zur Erfassung, Reflexion und Abfassung eines Textes notwendig sind. Die Arbeitsgruppe Deutsch, welche mit der

⁷² Die neue schriftliche Reifeprüfung Deutsch auf einen Blick. Handreichung des BIFIE Wien vom 24.7.2011: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_darstellung_arbeitsgruppe_2011-07-24.pdf (13.1.2012) S. 2.

⁷³ Vgl.: Auf dem Weg zur standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch. Handreichung zu den Informationsveranstaltungen des BIFIE Wien in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen aller Bundesländer. Hrsg. v. BIFIE. Stand 24. Juli 2011. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_handreichung_2011-07-24_0.pdf (25.10.11) S. 3-6.

Erstellung der SRDP für das Fach Deutsch seitens des BIFIE betreut wurde, unterstreicht ausdrücklich, dass diese Kompetenzen bereits jetzt im Lehrplan zu finden sind, es sich also hauptsächlich um eine Akzentverschiebung innerhalb des Unterrichts handelt.⁷⁴ Damit reagiert sie wahrscheinlich auf sorgenvolle Stimmen aus der Praxis, in der es das erklärte Ziel ist, die Schüler/innen dazu zu befähigen, jeden denkbaren literarischen wie auch nichtliterarischen Text interpretatorisch und analytisch behandeln zu können. Und dies sowohl in schriftlicher wie auch mündlicher Form. Gegliedert ist die SRDP in drei Teile, dieses „Drei-Säulen-Modell“ ist in der folgenden Grafik dargestellt:⁷⁵



An erster Stelle steht die Vorwissenschaftliche Arbeit (kurz VWA), welche in einem Umfang von ca. 40.000-60.000 Zeichen zu verfassen ist. Das Thema ist frei wählbar, soll dem Umfang angemessen und innerhalb von zwei Semestern zu erarbeiten sein.

⁷⁴ Vgl.: Ebd. S. 7-8.

⁷⁵ Grafikquelle: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21983/reifepruefung_3saehlen2.jpg (12.03.12).

Betreut werden die Schüler/innen dabei von Lehrkräften, welche aber den Schüler/die Schülerin nicht direkt selbst unterrichten müssen. Nach Fertigstellung der Arbeit wird diese präsentiert und diskutiert. Anhand dieser drei Punkte, die fertige Arbeit, Präsentation und Diskussion, wird eine Gesamtnote vergeben, bei der die gezeigten Kompetenzen evaluiert werden sollen: schriftliche Kompetenzen, wie Informations-, Sprach- oder Gestaltungskompetenzen, bei der Arbeit an sich und Präsentations- und Diskussionskompetenzen bei den folgenden zwei Teilen der VWA. Entscheidend ist dabei, dass die Schüler/innen ihre Fähigkeiten, mit Texten rezeptiv wie auch produktiv umgehen zu können, unter Beweis stellen. Werden diese Anforderungen nicht erfüllt, wird dem/der Schüler/in ein neues Thema zugeteilt. Dies soll jedoch durch eine ständige Betreuung und Begleitung seitens der Lehrkraft verhindert werden, was nur durch die Betreuung von maximal fünf Schülern/-innen gleichzeitig erreicht werden kann.⁷⁶

Auf die VWA folgt im Mai die schriftliche Prüfung, welche, wie aus der Grafik ersichtlich, den standardisierten Teil der SRDP darstellt. Das BIFIE bietet bereits Musterthemenpakete zum Download an⁷⁷, um einen Einblick in den standardisierten Aufbau der Prüfungsangaben zu geben: Durch eine zweiteilige Aufgabenstellung sollen so viele Kompetenzen wie möglich abgefragt werden. Jede dieser Teilaufgaben hat einen Text oder eine textähnliche Quelle, wie eine Grafik oder eine Statistik, als Grundlage. Literarhistorisches Wissen wird nicht nötig sein, um die Aufgaben zu lösen. Die Arbeitsgruppe Deutsch begründet diese Entscheidung wie folgt:

Werkbesprechungen [für die das literarhistorische Wissen bisher hauptsächlich vonnöten war] sind bei der SRDP nicht mehr als Themen möglich, da kein allgemeingültiger Kanon – weder an Werken noch an Autorinnen und Autoren – vorgesehen ist. Natürlich ist die Existenz eines Kanons (und sei er auch nur „heimlich“) schulische und gesellschaftliche Realität, und unterschiedliche Diskurse greifen auf ihn zurück.⁷⁸

⁷⁶ Die vorwissenschaftliche Arbeit. Die erste Säule der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung: http://www.ahs-vwa.at/pluginfile.php/30/mod_page/content/82/02-VWA-Eckdaten-und%20Support-12-11-2011.ppt#279,1, Die vorwissenschaftliche Arbeit (01.02.12).

⁷⁷ <https://www.bifie.at/node/514> (01.02.12).

⁷⁸ Auf dem Weg zur standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch. Hrsg. v. BIFIE. Stand 24. Juli 2011. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_handreichung_2011-07-24_0.pdf (25.10.11). S. 15.

In diesem Zitat wird zugegeben, dass es einen geheimen Kanon im Unterricht gibt, jedoch sollen mit diesen Textkompetenzen entwickelt und nicht enzyklopädisches Wissen vermittelt werden. Da bei der SRDP also der Erwerb und die Überprüfung literarischer Kompetenzen, statt der Überprüfung literarischen Wissens, im Vordergrund stehen, wird es auch keine offizielle Lektüreliste geben, da eine einheitliche Lektüre für dieses Ziel nicht vonnöten ist.⁷⁹

Auf die schriftliche Reifeprüfung folgt, wie bisher auch, die mündliche Prüfung, welche es dem/-r Schüler/in erlaubt, auch in der Unterrichtssprache anzutreten. Für diesen letzten Teil der SRDP werden von den schulinternen Fachgruppen mindestens drei und maximal 24 Themenbereiche, abhängig von der Stundenzahl, zusammengestellt, welche die im Laufe der gesamten Oberstufe durchgenommenen Themen beinhalten. Aus diesem Pool zieht der Prüfling zwei Problemstellungen, von denen er eine bearbeiten und seine Antwort präsentieren muss. Hier werden literarische Werke weiterhin berücksichtigt, da auch diese den Themenbereichen zugeordnet werden können. Sowohl bei diesem Punkt als auch bei der Herausbildung von Kompetenzen wird der Schulkanon auch in Zukunft eine Rolle spielen, auch wenn er kein integraler Teil der schriftlichen Prüfung mehr sein wird, sondern lediglich als Textquelle fungiert. Die Frage, die sich hier nun stellt, ist, ob der Kanon nicht sogar noch einen viel größeren Stellenwert erhalten wird, da der Akzent des Unterrichts nun auf Textsorten und literaturanalytischen Kompetenzen gelegt wird. Weil literaturhistorisches Wissen bei der SRDP nicht direkt abgefragt wird, und mehr praxisorientierte Texte, wie öffentliche Briefe, Reden oder Kommentare, Eingang finden sollen, besteht die Möglichkeit, dass der klassischen Literatur weniger Platz im Unterricht eingeräumt wird und in diesem beschränkten Zeitraum eine verstärkte Konzentration auf den Kernkanon stattfindet.⁸⁰ All dies befindet sich zwar noch im Reich der Vermutungen, jedoch handelt es sich durchaus um mögliche Zukunftsvisionen. Der Fokus des Literaturunterrichts scheint sich jedoch in Zukunft auf die Erziehung *durch* Literatur zu verschie-

⁷⁹ Vgl.: Ebd. S. 7-8, 13.

⁸⁰ Vgl.: Die neue schriftliche Reifeprüfung auf einen Blick. Stand 24. Juli 2011.
https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_darstellung_arbeitsgruppe_2011-07-24.pdf (25.10.11).
S. 4.

ben, wenn man der SRDP zugesteht, dass sie in der Oberstufe das angestrebte Ziel darstellt.

Österreich hat sich hier für einen Mittelweg entschieden, der zwar die Literatur als Quelle und Ausgangspunkt in die SRDP einbindet, jedoch keine konkreten Lektüreforderungen stellt. Damit wird einem offiziellen Kanon ausgewichen. Andere Länder gehen hier einen eindeutigeren Weg. So findet in NRW unter den in etwa gleichen Vorbedingungen, wie der relativ freien Hand bei der Schwerpunktsetzung im Unterricht und bei der Matura und dem unveränderten Lehrplan, seit 2007 ein einheitliches Zentralabitur statt, welches jedoch, im Gegensatz zu Österreich, klare Lektürevorgaben beinhaltet. Diese werden jährlich, und zwar drei Jahre im Vorhinein, veröffentlicht und sichern somit ein literarisches Thema im Rahmen des Abiturs ab. Der Auszug aus den Vorgaben für 2012 zeigt dabei eine klare Gewichtung der klassischen Autoren, wie Goethe, Büchner, Kleist etc. Eine Unterscheidung in Grund- und Leistungskurs findet dabei statt, so sehen die Herausgeber der Liste Kleists „Prinz von Homburg“ und Schnitzlers „Leutnant Gustl“ für den Leistungskurs vor, während die „Traumnovelle“ und Büchners „Woyzeck“ im Grundkurs durchzunehmen sind. Auffallend ist jedoch die mangelnde Repräsentanz von Autorinnen, unter zwölf namentlich genannten Autoren finden sich lediglich zwei weibliche, vollkommen ausgeschlossen sind internationale Werke. Der Fokus auf die Literatur vom 18. bis ins frühe 20. Jahrhundert findet seinen Abschluss mit Koeppens „Tauben im Gras“, welches mit dem Erscheinungsdatum 1951 als aktuellstes Werk behandelt wird.⁸¹

Es finden sich etliche Kritiker/innen, welche dem Zentralabitur hauptsächlich wegen der vorgegebenen Lektüreliste und der Anzahl an durchzunehmenden Unterrichtsvorhaben zu hohe Stoffdichte und Inflexibilität vorwerfen. Die Standardisierung und die internationale Vergleichbarkeit jedoch, welche auch in Österreich zu einer Umstellung geführt haben, werden als positive Aspekte erkannt. Im Hinblick auf die Lektüreliste wird sogar eingeräumt, dass durch die Vorgabe seltener im Unterricht behandelter Werke diese möglicherweise ihre Randkanon-Position verlassen könnten

⁸¹ Vgl.: Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2012. Vorgaben für das Fach Deutsch. www.standardsicherung.nrw.de/abitur-gost/getfile.php?file=2000 (31.10.2011).

und damit eine Loslösung vom geheimen Kanon stattfindet.⁸² Der Versuch, diese Randkanonwerke einzubinden, ist zwar in der Theorie ehrenwert, wie jedoch die Lektürevorgaben für das Jahr 2012, und übrigens auch die bis ins Jahr 2014⁸³, zeigen, finden sich hier keine außergewöhnlichen Werke wieder, die diese Theorie bestätigen könnten.

Die Beurteilung der SRDP im deutschen Bundesland NRW kann schon aufgrund der verschiedenen Herangehensweisen nicht auf Österreich umgelegt werden. Jedoch diene NRW hier als Beispiel für eine bereits eingeführte SRDP, ihre möglichen Konsequenzen und einen anderen Zugang in Form einer verbindlichen Lektüreliste. Die Hauptkritikpunkte sind die fehlenden Individualisierungsmöglichkeiten und die weiterhin fehlende Transparenz der Themen- und Lektüreauswahl. Diese beiden Negativseiten sind zu einem großen Teil auf die verbindlichen Lektürevorgaben zurückzuführen, welche in Österreich so nicht stattfinden werden. Welche Form der SRDP mehr Erfolg hat, wird sich in den ersten Jahren nach der Einführung dieser in Österreich zeigen. Dass die österreichische Version Kompetenzen statt Inhalte in den Vordergrund stellt, ist jedoch ein grundlegender Unterschied zu NRW. Und dass es in Österreich immer noch der Instanz der Lehrkraft überlassen ist, anhand welcher Texte genau diese vermittelt werden sollen, kann als positiver Aspekt gewertet werden.

Selbstverständlich spielen hier noch viele andere Institutionen eine Rolle, einige wurden hier bereits genannt, wie beispielsweise das BIFIE, welches mit seinen Handreichungen den Unterricht und seine Ziele beeinflusst oder auch der/die Lehrer/-in, welche/r schließlich für die Auswahl der Unterrichtslektüre verantwortlich ist. Das folgende Kapitel soll nun zeigen, welche Institutionen sich am Kanonfeld beteiligen und inwiefern diese überhaupt greifbar gemacht werden können.

⁸² Bekes, Peter: Berichte und Einschätzungen zum Zentralabitur aus fünf Bundesländern: Nordrhein-Westfalen. In: Der Deutschunterricht 1/2010. S. 75.

⁸³ Download der Vorgaben von 2012-2014 hier möglich: Abitur Gymnasiale Oberstufe Deutsch: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=1> (13.1.2012).

4. Kanonbildende Institutionen

Bei einer gesellschaftsbildenden Institution, wie die Schule eine ist, lohnt es sich zu analysieren, wer den Einfluss hat, mithilfe welcher Werkzeuge hier steuernd einzugreifen. Der geschichtliche Überblick hat bereits gezeigt, dass politische Institutionen durchaus Interesse daran haben, an der Gestaltung des Lehrplans und damit auch an der Gestaltung des Schulkanons mitzuwirken. Darüber hinaus haben über die Jahre verschiedene Institutionen das Kanonfeld ergänzt. So spielt die Fachdidaktik seit den 1960er-Jahren verstärkt eine Rolle, auch die individuellen Schulstandorte und Lehrkräfte haben mehr Entscheidungsgewalt, was ihre Auswahl an Literatur betrifft. Geht man weg vom direkten Schulumfeld, zeigen sich noch viel mehr Institutionen innerhalb des Literaturbetriebs, welche direkt und indirekt auf die Kanonbildung einwirken. In dem folgenden Kapitel soll daher mithilfe von Winkos Theorie der invisible hand zuerst gezeigt werden, dass klare Fronten bei der Entwicklung und Beeinflussung des Kanons nur schwer auszumachen sind. Zusammen mit Renate von Heydebrand unterteilt sie das Literatur- und das Kanonsystem dennoch in zwei Lager, welche zwar einen unbestreitbaren Einfluss auf die Literaturwahl haben, der jedoch nicht immer klar definiert werden kann. Das Ende dieses Kapitels bildet schließlich die Traditionstheorie Jan Assmanns, welche erklärt, wie es Werke in den Kernkanon und damit zur Tradition schaffen, ohne dass den Rezipienten/-innen der eigentliche Grund der Aufnahme und damit die Quelle des Werks noch bewusst sind.

Bei einer allgemeinen Analyse erscheint es logisch, vorerst beim potenziellen Kanonwerk selbst zu bleiben. Dass dieses bei der mit dem Kanon in direkter Verbindung stehenden Auswahl für den heutigen Unterricht eine eher untergeordnete Rolle spielt, konnte bereits anhand der Auswahlkriterien des Didaktikers Harro Müller-Michaels verdeutlicht werden, welche großteils vom Diskurs abhängig und damit nicht im Text selbst zu suchen sind. Der historische Rückblick hat zwar gezeigt, dass der Inhalt des Textes von Bedeutung sein kann, wenn, wie nach dem Zweiten Weltkrieg, die Gesellschaft und das literarische Feld unter besonderen Bedingungen stehen. Bei der Aufnahme in den Kanon spielt der tatsächliche Text meist nur eine untergeordnete Rolle, wie Müller-Michaels verdeutlicht, vielmehr haben hier die den Kanon bildenden Institutionen Einfluss auf die Wahl. Dass der/die Leser/in im Hinblick auf die Auswahl des Textes, besonders in der Schule, beachtet werden muss,

ist nicht abzustreiten, jedoch ist dieser/-m keine den Kanon steuernde Position möglich, solange die Lesehandlung nicht professionell stattfindet, wie es beispielsweise bei Kritikern/-innen oder auch bei der Auswahl des/-r Lehrers/-in von Texten für den Unterricht der Fall ist.⁸⁴ Da die Schule einen literaturvermittelnden Auftrag hat, ist dem/-r Schüler/in als Leser/in eine großteils passive Rolle zugeschrieben. Auch der/die Autor/in ist als nächste textnahe Position dieser Auswahl anderer relativ hilflos ausgeliefert.

Wenn es jedoch keine textnahen Institutionen sind, welche die Kanonaufnahme beeinflussen, müssen andere daran beteiligt sein. Wie Winko, wie im nun folgenden Teilkapitel beschrieben wird, jedoch feststellt, sind deren Machtverhältnisse nicht immer erkennbar.

4.1. Die invisible hand als unsichtbare Macht

Bei ihrer Theorie der invisible hand versteht Simone Winko den Kanon als Machtgebilde, dessen Machtstruktur derart komplex ist, dass einfache Kausalzusammenhänge nicht ausreichen, um ihn und seine Entstehung zu analysieren. Zwar gesteht sie dem Kanon interne Institutionen zu, jedoch sind diese zahlreich und beteiligen sich nicht immer offensichtlich am Kanon, sodass sich eine unsichtbare Hand bildet, die das Kanonfeld bestimmt. Das daraus entstehende Ergebnis ist ein schwer zu analysierendes Geflecht aus teils politischen, teils literarischen, teils auch didaktischen Interessen von Institutionen. Diese nehmen auf das Literaturfeld zwar Einfluss, sind sich jedoch nicht immer dessen bewusst. Als Beispiele ließen sich hier Literaturkritiker/-innen, Bibliothekare/-innen, Lehrer/-innen oder auch Verlage nennen. Was sie alle eint, ist die Teilnahme an einer Art Kanonfeld, welches stark von individuellen Faktoren abhängig ist. Durch die unterschiedlichen Positionen entsteht ein Kompromiss, dieser kann nie für alle Seiten befriedigend sein, was die Diskussion um den Kanon und damit seine Weiterentwicklung und sein Fortbestehen automatisch sichert. Die Teilnahme am Kanonfeld findet auf zwei Ebenen statt, einerseits der Mikroebene, auf

⁸⁴ Vgl.: Gaiser, Gottlieb: Literaturgeschichte und literarische Institutionen. Zu einer Pragmatik der Literatur. Meitingen: Verlag Literatur + Wissenschaft, 1993. S. 90.

der einzelne Handlungen, wie beispielsweise der einzelne Kauf eines Buchs, getätigt werden. Es ist nicht das bewusste Ziel, einen Kanon entstehen zu lassen, der sich dann aber dennoch auf der Makroebene bildet, etwa durch, um im Beispiel zu bleiben, einen guten Platz auf der Bestsellerliste.⁸⁵ Für das hier vorliegende Thema ist diese Theorie insofern interessant, als dass sie viele Anhaltspunkte bei der Erklärung eines Kanons gibt: Winko sieht den Kanon zwar gesteuert von verschiedenen Institutionen, jedoch steht sie einer Hierarchisierung dieser skeptisch gegenüber und stellt als Fazit fest, dass keine der beteiligten eine Vorherrschaft genießt. Das Ergebnis jeder Kanonanalyse ist also als Momentaufnahme aufzufassen, welche im nächsten Augenblick schon wieder unrepräsentativ sein muss.⁸⁶

Sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroebene sieht Winko das Weiter- und Wiederbeleben des Kanons durch verschiedene interne Probleme und Funktionen als gesichert an, ein Ende der Diskussion durch die Abschaffung oder die endgültige Festmachung eines Kanons kann nicht stattfinden. Dies macht ihre Theorie auch so wichtig für die Schule, denn gerade in diesem Umfeld darf und kann kein starres Gebilde angeboten werden, sondern ein sich ständig weiterentwickelndes. Über die von ihr angeführten Gründe ist sich die Wissenschaft einig⁸⁷: Auf der Mikroebene kann niemand alles lesen und jede Art von Leseerfahrung ergibt für den/die jeweilige/n Rezipient/in Sinn in Form einer Gratifikation, womit die Lektüreauswahl nicht willkürlich ist. Auch hier finden sich bereits Kanonwertungen, welche, ganz im Sinne der invisible hand, nicht unbedingt als solche gedacht waren. Auf der Makroebene sind Vorgänge zu beobachten, die für die Theorie Winkos sprechen: Der auf der Mikroebene getätigte, scheinbar willkürliche Kauf eines Buchs hat auf die Makroebene Auswirkungen, abhängig von der Position des/-r Käufers/-in im Feld. Winko erkennt, dass erst durch die Masse an getätigten Wertungen in Form von Käufen oder Literaturkritiken ein Buch Beachtung finden kann. Bestsellerlisten sind in diesem Verständnis durchaus als Liste von möglichen, zukünftigen Kanonwerken zu verstehen

⁸⁵ Vgl.: Winko, Simone: Literatur-Kanon als invisible hand-Phänomen. In: Literarische Kanonbildung. Hrsg. v. H. L. Arnold. S. 9-11.

⁸⁶ Ebd. S. 12.

⁸⁷ Auch Abraham und Kepser erkennen die individuelle und soziale Bedeutsamkeit von Literatur als Basis jeder Kanonbildung: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Hrsg. v. U. Abraham/M. Kepser. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009 (3. neu bearbeitete Auflage). S. 13-19.

und wirken sich damit auch beeinflussend auf den Schulkanon aus. Gleichzeitig lassen sich die zwei Ebenen auf den Schulkanon umlegen: Wenn davon auszugehen ist, dass nur Werke mit hoher literarischer Qualität in der Schule gelesen werden, steigt durch die Aufnahme in den Lektürekanon auch die Quantität an Käufen, womit dem bereits vorhandenen Qualitätsstatus und den Verkaufszahlen noch weitere hinzugefügt werden.

Winkos Theorie zeigt jedoch Argumentationslücken: Ist sie zu Anfang noch vollends davon überzeugt, dass es keine klaren Favoriten innerhalb der Institutionen gibt, was die Kanonbildung betrifft, so zeigt sie im zweiten Teil ihrer Ausführungen bereits Mechanismen auf, welche aber genau solche beinhalten. Ihre invisible-hand-Theorie ist dennoch wichtig für das Verständnis des Kanongebildes, zumal sie in ihrer Grundaussage das ausspricht, was bei vielen anderen Theorien nur schemenhaft durchschimmert, nämlich, dass ein sich frei entwickelnder Kanon erstens nicht existiert und zweitens die dafür verantwortlichen Institutionen nicht greifbar gemacht werden können. Auch ist es wichtig, in ihren Ausführungen zu verstehen, dass sie als eine der gewichtigsten Wertungen für ein Werk die Anwesenheit im Kanon an sich sieht und bemängelt, dass Neueinsteige es dementsprechend schwer haben. Sie fordert daher eine Hinterfragung und eine damit verbundene Festsetzung oder Offenlegung der Aufnahmekriterien, damit der Kanon seinen präskriptiven Charakter erhalten kann. Dass die invisible hand damit nicht sichtbar wird, ist theorieimmanent, jedoch nicht als Problem zu werten, da das Gegenteil der Theorie ein verordneter Kanon wäre, den Winko nicht als Alternative sieht.⁸⁸

Für Winkos Theorie sprechen auch die offensichtlichen Parallelen zu Bourdieus Literaturtheorie: Denn auch er sieht sein literarisches Feld von einer Art unsichtbaren Hand gesteuert. Die dem Feld immanenten Mechanismen sind natürlicher Art und unabwendbar. Institutionen spielen bei seiner Theorie zwar eine Rolle, jedoch können auch sie nur bis zu einem gewissen Grad steuernd eingreifen. Mehr Macht hat das einzelne Werk oder der/die einzelne Autor/in, welche/r durch die große Anhäufung an jedwedem Kapital als Machtzentrum im Feld stehen kann. Was bei Winko

⁸⁸ Vgl.: Winko, Simone: Literatur-Kanon als invisible hand-Phänomen. In: Literarische Kanonbildung. Hrsg. v. H. L. Arnold. S. 12-22.

eine Handlung auf der Mikroebene ist, sieht Bourdieu als Handlung im Feld, welche zum ökonomischen wie auch kulturellen Kapital beiträgt. Dass eine Anhäufung von Mikro-Handlungen auf der Makroebene wiederum Bewegung hervorruft, ist auch seiner Feldtheorie immanent. Die Tatsache, dass das literarische Feld wegen seiner schier endlosen Anzahl an Teilnehmern/-innen unübersichtlich ist, lässt sich als Argument für die unsichtbare Hand Bourdieus und die invisible hand Winkos verstehen. Dass sich durch die große Teilnehmer/-innen-Zahl eben nicht mehr genau bestimmen lässt, wer wie auf wen einwirkt, ohne dabei Übersichtlichkeit einzubüßen, führt unweigerlich zu einer invisible hand, da sich auch nicht alle Partizipanten/-innen ihres Einflusses oder ihres Zieles bewusst sind.⁸⁹ Beide Theorien vereint außerdem, dass das Kanongebilde nur unter außergewöhnlichen Umständen steuerbar und manipulierbar ist. Alle beteiligten Positionen, und es gibt klar kanonbildende Instanzen, wie schon aufgezeigt wurde, haben Interesse an einer Steuerung des Feldes. Das uns täglich begleitende Ergebnis ist uns nicht mehr bewusst. Dementsprechend schwer gestaltet sich auch, wie eingangs beschrieben, eine Analyse des Kanonfeldes.

4.2. Institutionskategorien nach Heydebrand und Winko

Nach Heydebrand und Winko sind die Institutionen, welche die invisible hand bilden, im Literaturbetrieb grob in zwei Kategorien unterteilt. Diese steuern den allgemeinen Kanon und wirken damit auch massiv auf den Schulkanon ein. Sie verwenden bei der Unterteilung der Institutionen die Begriffe Vermittler/-innen und Verarbeiter/-innen, jedoch, wie das folgende Teilkapitel zeigen wird, ist solch eine klare Unterscheidung nicht konsequent einzuhalten. Ganz nach Winkos Theorie der unsichtbaren Hand, sind den Institutionen nicht immer klare Aufgaben und Positionen im Literaturfeld zuzuweisen. Unter diesem Aspekt soll dennoch die Theorie Heydebrand und Winkos hier eingeführt werden, um eine grundsätzliche Unterscheidung zu ermöglichen. An erster Stelle und allen anderen übergeordnet befinden sich bei ihnen die *Vermittler/-innen*, welche für die physische Anwesenheit des Werkes auf dem Literaturmarkt verantwortlich sind. Unterteilt in Berufsgruppen handelt es sich hier um Verlage, Lek-

⁸⁹ Vgl.: Bourdieu, Pierre: Über einige Eigenschaften von Feldern. In: absolute Pierre Bourdieu. Hrsg. v. J. Jurt. S. 125.

toren/-innen oder auch Bibliothekare/-innen. Allen dreien ist gemein, dass sie auswählen, welches Werk dem/-r Leser/in physisch überhaupt zugänglich gemacht wird.⁹⁰ Schon an dieser Stelle jedoch zeigen sich Lücken in dieser Einteilung. Denn auch innerhalb der Vermittler/-innen müsste man weiter unterscheiden. So stellen Bibliothekare/-innen das Werk nicht als Produzenten physisch zur Verfügung, sondern auch sie sind den Verlagen bereits untergeordnet. In einer ähnlichen Position befinden sich auch Lehrer/-innen: Sie werden von Heydebrand und Winko der zweiten Kategorie, den *Verarbeitern/-innen*, zugeordnet, deren Aufgabe es ist, Wissen über die von den Vermittlern/-innen zur Verfügung gestellten Werke anzuhäufen und weiterzugeben. Innerhalb der Verarbeiter/-innen-Gruppe jedoch befinden sich die Lehrer/-innen in der Position der Vermittler/-innen. Schließlich wählt die Lehrkraft aus, welche Bücher die Schüler/-innen im Unterricht lesen, also quasi zur Verfügung gestellt werden.

Dass Vermittler/-innen, verallgemeinert man sie als die produktive Seite im Literaturbetrieb, auf die Auswahl für den Schulkanon große Auswirkungen haben, ist unübersehbar. Nicht nur, dass Texte überhaupt verlegt werden, sie müssen für den Schulunterricht auch noch besondere, außerliterarische Kriterien erfüllen. Reclam-Hefte haben hier im Unterricht eine beispielhafte Position. Sie sind nicht nur im Format kompakt, sondern vor allem günstig. Ein Faktor, der bei beschränkten Schul- und Schüler/-innen-Budgets beachtet werden muss und damit deutliche Auswirkungen auf die Literaturwahl hat. Die Entscheidung, welches Werk überhaupt und in der Folge wie verlegt wird, spielt aber nicht nur bei literarischen Werken eine Rolle, bei Schulbüchern stehen dieselben Fragen im Raum. Von produktionsästhetischer Seite muss wieder auf Preis und Aufmachung geachtet werden, vom Inhalt ist hier vorerst noch nicht die Rede.

Die Vermittler/-innen haben natürlich großes Interesse daran, dass ihr Werk eine Aufnahme in den Unterricht und damit in den Schulkanon erfährt. Es wurde bereits festgestellt, dass es in Österreich keine dezidierten Literaturempfehlungen für den Unter-

⁹⁰ Vgl.: Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Einführung in die Wertung von Literatur. S. 97-99.

richt mehr gibt, jedoch werden solche institutionsintern weiter gepflegt.⁹¹ Dieser heimliche Kanon verspricht eine lange Tradierung und damit für den Verlag einen dauerhaften Verkaufserfolg. Da der Erfolg eines Werks und damit auch eines Verlags nicht nur an ökonomischem Kapital gemessen wird, ist es für Vermittler/innen auch von großem Interesse, kulturelles Kapital anzuhäufen. Bei diesem spielt aber auch die Art der Akquirierung eine Rolle, in diesem Zusammenhang kann die Aufnahme in den Unterricht als wichtiger Aspekt des kulturellen Kapitals angesehen werden. Wieder ist jedoch anzumerken, dass Vermittler/innen hier hauptsächlich auf der produzierenden, selektiven Seite anzusiedeln sind. Die Einteilung von Bibliothekaren/innen und Lehrern/innen in dieselbe Gruppe liegt nahe, ist jedoch von Heydebrand und Winko so nicht vorgesehen. Genau dieser scheinbare Widerspruch unterstreicht Winkos invisible-hand-Theorie und verdeutlicht, dass eine klare Zuordnung nicht möglich ist. Zu ungenau sind die Positionen und zu groß die Spielräume der jeweiligen Kategorien und Institutionen. Klare Abtrennungen sind nicht möglich.

Dass die verschiedenen Institutionen jedoch aufeinander einwirken, kann als Fakt angesehen werden. Wie bereits erläutert, hat die produktive Seite große Macht über die rezeptive Seite des Literaturbetriebs, da sie schließlich auswählt, welches Werk in welcher Form erscheint. Erst wenn also Verlage und Lektoren/innen grünes Licht für die Veröffentlichung eines Werks geben, kann die rezeptive Seite, bei Heydebrand und Winko Verarbeiter/innen genannt, beginnen, Wissen über das Werk anzuhäufen und dieses weiterzugeben. Im Literaturbetrieb tritt diese Kategorie vor allem in Form des/-r Literaturkritikers/-in in Erscheinung, als explizit wertende Kanoninstanz. Er/Sie ist nicht für die Anwesenheit des Werks am Markt zuständig, sondern für dessen Bearbeitung und die damit verbundene Vermehrung von Wissen über ein Werk. Schon die Entscheidung, einen Text zu bearbeiten, entspricht dabei einer Bewertung und damit auch den Hauptaufgaben der Verarbeiter/innen, Selektion und Urteil. Als Literaturkritik, wissenschaftliche Analyse durch Literaturwissenschaft-

⁹¹ Unterstützt wird diese Aussage nicht nur von den von mir geführten Expert/innen-Interviews, zu einem späteren Zeitpunkt dieser Arbeit wird noch einmal auf dieses Phänomen eingegangen, auch Jürgen Hein kommt zu dem Schluss, dass einem existenten, heimlichen Kanon nur mit der Offenlegung seiner Kriterien und den dahinter stehenden Interessensparteien entgegen gewirkt werden kann. Hein, Jürgen: Kanon-Diskussion in Literaturdidaktik und Öffentlichkeit. Eine Bestandsaufnahme. In: Literaturdidaktik - Lektürekanon - Literaturunterricht. Hrsg. v. Detlef C. Kochan. S. 338.

ler/innen oder als Weitergabe im Unterricht durch die Lehrkraft, wird zusätzliches Wissen und Kapital weitergegeben und angehäuft. Werke, die in Form einer Literaturkritik Beachtung finden, sind, unabhängig von einem positiven oder negativen Urteil, wichtig für den Unterricht, indem sie den aktuellen Literaturmarkt widerspiegeln, der im Idealfall Eingang in den Deutschunterricht findet. Verarbeiter/innen, im Schulumfeld hauptsächlich in der Gestalt des/-r Lehrers/-in präsent, wählen aus den bis zur Veröffentlichung gekommenen die für den Unterricht verwertbaren Werke aus. Dabei ist der Einfluss von Schulbüchern und anderen begleitenden Materialien nicht zu unterschätzen. Mit der Auswahl ihrer Lehrwerke treffen Schulen klare Entscheidungen mit Auswirkungen auf das eigene Schulbild und Lehrangebot, die Schüler/innen und den Literaturmarkt. In jedem Werk werden die Vorgaben des recht offenen Lehrplans anders gewichtet und vor allem andere Texte und Ausschnitte als Beispiele gewählt. Für eine/n Autor/in kann es also von größerem Interesse sein, ein für die Schule attraktives, literarisches Werk zu schaffen, so wie es für einen Verlag wichtig ist, dieses für die Schule preislich, optisch und im Format möglichst attraktiv zu verlegen. Da alle Rezipienten/-innen des Kanons die kanonvermittelnde Institution der Schule durchlaufen, kann es nicht weiter wundern, dass dieser über Jahrzehnte relativ stabil bleibt, wenn man beachtet, wie lange beispielsweise Schulbücher grob unverändert im Umlauf bleiben. Der Lehrkraft kommt dabei in der Kategorie der Vermittler/innen die wichtige Aufgabe zu, als letzte Instanz aus diesem Angebot des Literaturmarkts, des Schulbuchs und der individuellen Anfragen aus dem Klassenverband zu selektieren, was für die jeweilige Unterrichtssituation, in welchem Umfang passend erscheint. Eines der Ziele des Unterrichts ist es zudem den Zugang zum Sozialsystem Literatur zu schaffen, also zu zeigen, welche Position und Aufgabe diese in der Gesellschaft hat. Hinzu kommen noch die Erziehungsziele, welche im Lehrplan verschriftlicht sind.⁹² Dass eine Auswahl angesichts der vielseitigen Anforderungen hier sorgfältig stattzufinden hat, bedarf keiner weiteren Ausführungen und gibt dem vorhin angesprochenen kulturellen Kapital noch zusätzliche Kraft.

Zusammengefasst sind die für den Schulkanon wichtigsten Einrichtungen die Verlage, welche für eine kostengünstige Verfügbarkeit eines Werks verantwortlich sind

⁹² Vgl.: Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Einführung in die Wertung von Literatur. S. 99-102.

und Schulbücher verlegen. Diese erleichtern nicht nur die Vorbereitung des Unterrichts, sondern können ihn auch lenken. Auf diesem Weg erscheinen auch die individuellen Lehrkräfte als wichtige Instanz, da sie letztendlich entscheiden, mit welchen Mitteln und Quellen sie den Schülern/-innen die Aufgaben und Funktionen von Literatur näherbringen wollen. Durch diese literarische Sozialisation, die jede/r Rezipient/in durchläuft, wirkt die Schule gesellschafts- und traditionsbildend. Dementsprechend groß ist das Interesse politischer, wie auch nicht-politischer Institutionen und Positionen, hier steuernd einzugreifen, auch wenn diese nicht immer gleich ersichtlich sind. Die von Heydebrand und Winko erdachten Kategorien geben zwar einen guten Überblick über die am Literaturmarkt beteiligten Institutionen, jedoch muss festgestellt werden, dass eine klare Trennung, wie die beiden Forscherinnen sie formulieren, nicht stattfinden kann. Es fehlt in ihrer Theorie eine Kategorie zwischen den Kategorien, welche jene Berufsgruppen umfasst, die an der Produktion eines Werkes nicht mehr direkt beteiligt sind, dennoch aber in ihrem Umfeld darüber entscheiden, welches Produkt am Ende den Rezipienten/-innen, seien es nun Schüler/innen oder private Leser/innen, zur Verfügung gestellt wird. Die Lehrkraft ist dieser Zwischenkategorie zuzuordnen, da sie einerseits der Selektion des Buchhandels und der Verlage unterliegt, andererseits in der Klasse selbst die selektive Position annimmt. Als Ergebnis dieses Teilkapitels steht fest, dass auch die Wissenschaft nicht alle Funktionen und Handlungsverknüpfungen der Kanoninstitutionen benennen kann. Eine Trennung nach Berufsgruppen ist auf den ersten Blick logisch, jedoch ergibt sich aus der Masse an möglichen Beteiligten und deren unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten die invisible hand, welche als solche akzeptiert werden muss.

4.3. Kanon als Tradition

Winko wehrt sich mit ihren Forderungen nach einer Offenlegung der Kriterien und der Hinterfragung der am Kanon beteiligten Institutionen gegen einen heimlichen Kanon. Sie streitet seine Existenz keinesfalls ab, sie wirft ihm vielmehr vor, dass dieser unreflektierte, geheime Kanon in ihrem Verständnis die Normativität des Kanongebildes

untergräbt.⁹³ Jedoch bleibt die Frage im Raum stehen, wie ein solch heimlicher Kanon zustande kommt. Eine interessante Herangehensweise stellt Jan Assmann mit seiner Theorie der Traditionsbildung dar. Dafür muss einem bewusst sein, dass dem Schulkanon verschiedene Aufgaben zugeteilt werden, wovon eine die Legitimation von bestehenden Werten durch Tradition und Kontinuität ist. Assmann sieht Traditionen im Auftrag des kollektiven Gedächtnisses und gibt eine Erklärung, wie solche entstehen. Da der geheime Kanon einen Rückgriff auf solche Traditionen darstellt, lässt sich anhand von Assmanns Ausführungen gut darstellen, wie eine unhinterfragte Weitergabe von Kanonwerken vonstatten geht und eine Langzeittradition damit den Verbleib des Werks im Literaturkanon sichert:

Assmann sieht auf dem Weg zur Langzeittradition drei Phasen:

1. Betroffenheit: Gleichzustellen mit Assmanns Modell des kommunikativen Gedächtnisses, handelt es sich hier um die mündliche Phase, bei der das Werk durch Mundpropaganda oder beispielsweise durch Kritiken einen Platz im Literaturfeld findet. Ein Werk schafft es selten, sich sofort an der Spitze zu positionieren, sondern beginnt seinen Weg im Randkanon. Die weitere Entwicklung ist hier noch nicht erkennbar, da diese noch sehr abhängig von zeitgenössischen Strömungen ist.
2. Umschwung: In der zweiten Phase beschäftigt sich die Wissenschaft mit dem Text und häuft zusätzliches Wissen an. Durch die Auswahl des Werks finden weitere Wertungen statt. Eine zeitliche Abfolge der Institutionen lässt sich hier erkennen. Die Wissenschaft ist damit als eine solche zu verstehen, welche sich ausschließlich mit der Vergangenheit beschäftigt, da zeitgleich auf der Betroffenheitsebene bereits wieder mit neuen Texten umgegangen wird. Der damit verbundene Rückzug des Textes in die eigene Wissenschaft hat einerseits zur Folge, dass eine weitere Tradierung dadurch erleichtert und fortgeführt wird, andererseits wird es für Außenstehende damit umso schwieriger, der weiteren Tradierung folgen zu können.

⁹³ Vgl.: Winko, Simone: Literatur-Kanon als invisible hand-Phänomen. In: Literarische Kanonbildung. Hrsg. v. H. L. Arnold. S. 19.

3. Historisierung: Durch den unvermeidlichen sozialen Wandel findet sich die Wissenschaft schließlich in einer Position der professionellen Erinnerungsarbeit wieder. Die Texte verlieren ihre (Selbst-)Verständlichkeit und müssen durch Erklärungen, wie beispielsweise Kontextualisierung, erst wieder verständlich gemacht werden. Der eigentliche Zugang zum Text, wie er in der ersten Phase noch relativ unbefangen möglich ist, bleibt den folgenden Generationen verwehrt. Durch die andauernde Weitergabe des Textes findet sich der Grund der Tradierung schließlich in der Tradition selbst wieder.⁹⁴

Für den Kanon, und den Schulkanon im Besonderen, bedeutet dies, dass beispielsweise Klassiker immer wieder im Unterricht herangenommen werden, weil sie einen Traditionsstatus innehaben, der ohne Erklärung durch den/die Vermittler/in, also hier die Lehrkraft, den Schülern/-innen nicht mehr verständlich ist. Der Umkehrschluss, dass dadurch aber die Rechtfertigung des Werks im Kanon selbst gesucht wird, widerspricht Winkos Forderung nach einer klaren Offenlegung der Kriterien, welche zu einem Kanon führen und auch ihrem Plädoyer für eine stärkere Einbeziehung von Textmerkmalen, statt die Begründungen im Kanon selbst zu suchen und zu finden.⁹⁵

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Vielzahl an Institutionen und Instanzen am Schulkanon beteiligt ist. Und zwar so viele, dass sich eine invisible hand herausbildet, welche nicht mehr klar erkennen lässt, wer welche Ziele verfolgt und steuernd eingreift. Winko und Bourdieu sind sich einig, dass im literarischen Feld alle Beteiligten aufeinander einwirken, jedoch ist nicht immer auf den ersten Blick ersichtlich, in welcher Gestalt sie das tun. Sowohl das Spannungsfeld der Literatur im Literaturunterricht, als auch der ungenaue Lehrplan provozieren einen geheimen Kanon, welcher nur durch eine Offenlegung der Kriterien und der beteiligten Institutionen bekämpft werden kann, was jedoch nicht zur vollen Befriedigung möglich sein wird. Daher bietet es sich an, zumindest ein Verständnis aufzubauen für die Mechanismen, welche bei der Entstehung eines Kanons und damit einer Tradition in Gang gesetzt werden. Mithilfe von Assmanns Ausführungen ergibt sich so das Fazit, dass

⁹⁴ Vgl.: Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. S. 64-66.

⁹⁵ Vgl.: Winko, Simone: Literatur-Kanon als invisible hand-Phänomen. In: Literarische Kanonbildung. Hrsg. v. H. L. Arnold. S. 21-23.

die jahrelange Weitergabe von Werken ihre selbstverständliche Auslegbarkeit und Rechtfertigung beeinflusst, was schließlich soweit führt, dass das Werk nur noch mithilfe erklärender Instanzen, wie beispielsweise Lehrern/-innen, verstanden werden kann.⁹⁶

Die Aufnahme in den Kanon ist keine Selbstverständlichkeit und mit großen Erwartungen und Ansprüchen verbunden, welche, einmal im Kanon angekommen, durch eine Art Verselbstständigung die jahrelange Tradierung eines Werks möglich machen, auch ohne dass die Teilnehmer verstehen, wie, warum und wann es zu der Aufnahme kam. Der Kompromiss, der von vielen Seiten gefordert wird⁹⁷, kann nur durch das Bewusstsein erreicht werden, dass kein Kanon für die Ewigkeit geschaffen ist und ein durchaus flexibles, lebendiges Konstrukt darstellt, welches immer wieder, auch im Hinblick auf die Klassiker und deren Bedeutung, neu hinterfragt werden muss und auch hinterfragt werden darf.

⁹⁶ Vgl.: Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. S.65.

⁹⁷ Wie bereits in dieser Arbeit aufgezeigt, fordern sowohl Winko als auch Abraham/Kepser eine ständige Hinterfragung der eigenen Literatúrauswahl.

5. Die Position bisher im Kanon vernachlässigter Gruppen

Mit der Forderung Winkos, dem Kanon kritisch gegenüberzustehen, steht sie keinesfalls alleine da, besonders in der Didaktik finden sich kritische Positionen zum derzeitigen Umgang mit Literatur im Unterricht und ihrer Position im Lehrplan. So schreibt Hermann Korte in seinen Grundzügen der Literaturdidaktik, dass eine Öffnung des schulischen Lektürekansons hin zu einer mehrsprachigen Pluralität der Schule nicht nur die neuen Horizonte eröffnen würde, die vom Lehrplan gefordert werden, sondern auch der Herkunft der Schüler/innen Tribut zollen würde. Es ist dabei nicht die Rede von der Auflösung eines Literaturkanons, sondern vielmehr von der Akzeptanz und Einarbeitung der sozialen Umstände.⁹⁸ Diese Forderung nach einem transkulturellen Literaturkanon wird besonders von Werner Wintersteiner unterstützt, wie der erste Punkt dieses Kapitels zeigen wird. Wintersteiner verlangt nicht nur eine Öffnung hin zu einem transkulturellen Kanon, sondern eine allgemeine Einbindung vernachlässigter Autoren/-innen-Gruppen, wie beispielsweise die der Frauen. Dass diese im Kanongefüge eine besonders schwierige Position haben, hängt auch mit deren schwacher Tradition im Literaturbetrieb zusammen, wie Heydebrand und Winko in ihren Ausführungen belegen. Welche Position sogenannte Minderheitengruppen im Kanonfeld haben, soll dieses Kapitel nun aufzeigen. Es werden dabei auch Ansätze vorgestellt, dieser Benachteiligung entgegen zu wirken.

5.1. Transkultureller Kanon

Mit seiner Arbeit zur transkulturellen literarischen Bildung veranschaulicht der Didaktiker Werner Wintersteiner die praktische Umsetzung seines Modells einer Poetik der Verschiedenheit⁹⁹. Hauptpunkt der Ausführungen ist, dass in der heutigen, stark globalisierten Welt, die Literatur im Unterricht neue Aufgaben bekommt, die über den nationalliterarischen Anspruch hinausgehen. Das Fach Deutsch entwickelt sich immer mehr zu einem Kulturfach, welches nicht mehr bloß die deutschsprachige Kultur

⁹⁸ Vgl.: Korte, Hermann: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. v. H. Korte und K.-M. Bogdal. S. 67.

⁹⁹ Siehe hierzu auch:

Wintersteiner, Werner: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt: Drava Verlag 2006.

beachten darf, will es den Ansprüchen der Zeit und des Lehrplans noch genügen. Wenn doch als zentrales Bildungsziel die Begegnung mit und das Verständnis gegenüber anderen Kulturen sowie ein interkulturelles Lernen gefordert werden, so ist es doch nur logisch, dies auch im Literaturunterricht umzusetzen. Dem mitunter geäußerten Einwand, dass dies zu Lasten der deutschsprachigen Literatur geht, widerspricht er, indem er unterstreicht, dass in der „Poetik der Verschiedenheit“ nicht das Ziel gesetzt wird, einen neuen Kanon aufzustellen, der alles bisher Gekannte verwirft. Es ist ihm wichtig, dass verstanden und vermittelt wird, um was für eine bunte Mischung es sich beim Konstrukt „deutschsprachige Literatur“ handelt. Wintersteiner fordert ein interkulturelles Lernen innerhalb der deutschsprachigen Literatur, was durch ein genaueres Betrachten der Kontexte und die Hinterfragung der Begrifflichkeiten ohne Einbußen möglich ist. Er gibt drei Beispiele, wie dies in der Unterrichtspraxis passieren kann:

1. Die verstärkte Behandlung sogenannter Migrationsliteratur: Hier geht es eigentlich nicht um eine Erweiterung der deutschsprachigen Literatur, sondern mehr um eine Anerkennung bereits bestehender Tatsachen. Problematisch ist jedoch, dass genau jene Autoren/-innen, die gerne von außen der Migrationsliteratur zugeordnet werden, sich dagegen wehren, aufgrund ihres fremdländischen Hintergrundes beachtet zu werden. Sie möchten ihre Qualität als Literaten/-innen nicht durch eine solche Bevorzugung gefährdet oder abgewertet sehen.
2. Sprachunabhängige Aufnahme von Migrationsliteratur: Hier ist das verbindende Glied in der Tradition nicht die deutsche Sprache, sondern die geographische Gemeinschaft Österreichs, die auch sechs anerkannte Sprachminderheiten beheimatet. Die Aufnahme dieser Literaturen in den Unterricht würde nicht nur einer tatsächlichen Erweiterung entsprechen, sondern würde auch dem europäischen Staatenverständnis als multikultureller Einheit Rechnung tragen. Dass hier jedoch noch sehr viel Aufholarbeit geleistet werden muss, erkennt Wintersteiner, stellt aber das große Potenzial der intensiven Auseinandersetzung mit diesen Kulturen in Aussicht.

3. Schwerpunktverschiebung zur Weltliteratur: Nicht nur einmal fordert der Lehrplan der AHS Oberstufe (Stand 2004) die Auseinandersetzung im Unterricht mit anderen, fremden Kulturen¹⁰⁰. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, müssen sich der Deutschunterricht und sein Lektürekanon der Weltliteratur verstärkt öffnen. Ein „Überblick über die deutschsprachige Literatur im Kontext der Weltliteratur“¹⁰¹ muss hier mit besonderem Augenmerk auf die Weltliteratur betrachtet werden. Wintersteiner vergleicht den Deutschunterricht mit den Fächern Geografie und Geschichte, denn diese unterrichteten schließlich auch nicht nur nationale Aspekte, sondern hätten einen internationalen Bezug.¹⁰²

Er entscheidet sich in seinen Ausführungen, auch in Übereinstimmung mit der Wissenschaft, für eine Fokusverschiebung des Literaturunterrichts zur Weltliteratur aus verschiedenen Gründen. Erstens habe jede Art von Unterricht den realen Ansprüchen des Lebens gerecht zu werden, ein Bezug zur Weltliteratur sei hier als nächster Schritt zu sehen. Zweitens sei spätestens in unserer globalisierten Zeit und Welt der Punkt gekommen, an dem die österreichische Literatur nicht mehr auf ihre Nationalcharakteristika hin besprochen werden, sondern ihr internationaler Bezug herausgearbeitet und weitergegeben werden sollte. Als drittes Argument führt Wintersteiner an, dass eine europäische Identität immer mehr zum Faktum wird und dies daher auch in der Literatur ersichtlich gemacht werden sollte.¹⁰³

Wenn im Unterricht laut Lehrplan die Anweisung erfolgt, „die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft“¹⁰⁴ als Lehrziel anzunehmen, so muss dies auch konsequent umgesetzt werden, ohne Etikettierungen und auf allen Ebenen. Eine Fokusverlegung

¹⁰⁰ AHS Lehrplan Oberstufe:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (09.01.12), S. 1, 2, 3, etc.

¹⁰¹ AHS Lehrplan Oberstufe Deutsch:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (04.01.12), S. 1.

¹⁰² Vgl.: Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studien Verlag 2006. S. 110-115.

¹⁰³ Vgl.: Ebd. S. 115-119.

¹⁰⁴ AHS Lehrplan Oberstufe:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (04.01.12), S. 3.

des Lehramtsstudiums und die Überarbeitung der Schulbücher wären hier nur zwei von vielen notwendigen Konsequenzen.

5.2. Frauen im Kanongefüge

Frauen stellen im aktuellen Literaturfeld zwar keine Minderheit dar, gehören aber dennoch zu den bisher marginalisierten Autoren/-innen-Gruppen. Während große Namen wie Goethe und Schiller mit einem gewissen Selbstverständnis zum Schulunterricht dazu gehören, haben es Autorinnen aus historischer Perspektive wesentlich schwerer, Aufmerksamkeit im Schulkanonfeld zu bekommen. Heydebrand und Winko kommen in ihrem Text „Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon“¹⁰⁵ zu dem Schluss, dass vor Mitte des 20. Jahrhunderts eine weibliche Literaturszene nur als Randerscheinung und vor dem 18. Jahrhundert so gut wie gar nicht existierte. Dass dies Auswirkungen auch auf den aktuellen Schulkanon hat, steht außer Frage. Die Frauen- und Geschlechterforschung ist sich einig, dass, auf historischer Ebene betrachtet, die Produktions- und Rezeptionsbedingungen für Autorinnen wesentlich schwieriger waren, als für Autoren und dass dies noch heute sichtbare Folgen im Kanon nach sich zieht.¹⁰⁶ Wenn es um das Thema Geschlechterdifferenz geht, so muss hier zuerst zwischen zwei Ebenen unterschieden werden:

1. Sex: Als offensichtlichster Unterschied ist in erster Linie das biologische Geschlecht heranzuziehen. Ideologische Theorien, dass hormonelle und anatomische Unterschiede eines der beiden Geschlechter im Hinblick auf die Literaturproduktion begünstigen könnten, sollten hier jedoch nicht weiter Beachtung finden. Für einen Einstieg in die Analyse der Geschlechterdifferenz muss jedoch der erste Zugang über das biologische Geschlecht erfolgen.

¹⁰⁵ Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Arbeit am Kanon: Geschlechterdifferenz in Rezeption und Wertung von Literatur. In: Genus - zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften. Hrsg. v. H. Bußmann und R. Hof. Stuttgart: Kröner 1995. S. 206-261.

¹⁰⁶ Renate Hof kommt auch zu diesem Schluss, wenn sie in ihrer Einleitung von einer im Rückblick allgemeinen Vernachlässigung von Frauen in der Wissenschaft spricht. Hof, Renate: Geschlechterverhältnis und Geschlechterforschung – Kontroversen und Perspektiven. In: Ebd. S. 2-42.

2. Gender: Bei der zweiten Kategorie geht es um die sozialen und kulturellen Konstrukte, die das jeweilige Geschlecht begleiten. Geschlechterrollen und Sozialisation stehen hier im Mittelpunkt. Auch diese Ebene kann sich diskriminierend auswirken, wenn Rollenbilder entstehen und vermittelt werden, welche dem weiblichen Geschlecht keine Literaturproduktion zuschreiben, was in der Vergangenheit durchaus der Fall war.¹⁰⁷

Beide Ebenen finden sich schließlich im Sex/Gender-System wieder, welches die Konstrukte und Vorurteile vereint und im Zusammenhang mit dem Kanon auf einen gemeinsamen Nenner zurückführt. Nämlich, dass der durchwegs männlich konnotierte Literaturbegriff der damaligen Zeit eine Tradierung der Werke von Frauen erschwerte, bzw. diese sich in ihrer zugeteilten Position gegen ein Schubladendenken kaum wehren konnten.¹⁰⁸

Heydebrand und Winko stellen zehn Thesen auf, anhand derer sie begründen, warum Frauen über Jahrhunderte hinweg wenig Aufmerksamkeit im Literaturfeld erhalten haben. Zusammengefasst besagen diese, dass durch die ungleichen Vorbedingungen, wie schlechtere Ausbildung der Frauen und damit verbundene, fehlende Kenntnisse im Literaturbereich, der Literaturbetrieb über Jahrhunderte in männlicher Hand blieb. Dadurch konnte lange Zeit nicht zu einem Umdenken kommen. Deutungs- und Literaturkanon waren, aufgrund der damals vorherrschenden Rollenbilder in der geschlechtsspezifischen Ausbildung, hauptsächlich auf männliche Rezipienten, die Schüler, zugeschnitten, sodass ein männlicher Kanon entstand, zu dem die Frauen kaum Zugang hatten. Dies spiegelt sich bis heute im Schulkanon wider, in dem vor dem 19. Jahrhundert kaum Autorinnen vertreten sind.¹⁰⁹ Die dadurch entstandene Problematik ist komplex, denn durch die fehlende Tradierung der weiblichen Autorenschaft fehlt auch heutigen Autorinnen noch ein historischer Hintergrund in dem Maß, wie ihn ihre männlichen Kollegen haben. Eine Rekonstruktion einer solchen Tradition ist kaum möglich, da zu viele Autorinnen in Vergessenheit geraten

¹⁰⁷ Vgl.: Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Hrsg. v. G. Jäger, u. a. S. 113-114.

¹⁰⁸ Vgl.: Ebd. S. 114.

¹⁰⁹ Vgl.: Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Arbeit am Kanon: Geschlechterdifferenz in Rezeption und Wertung von Literatur. In: Genus. Hrsg. v. H. Bußmann und R. Hof. S. 231-241.

sind. Der dadurch nötige Rückgriff auf männliche Traditionen fördert wieder das Bild eines männlichen Kanons und bewirkt damit genau das von zeitgenössischen Forscherinnen auch heute noch Bemängelte: Nämlich, dass durch die Akzeptanz des männlich-historischen Kanons zwar der Zugang von Autorinnen zum heutigen Kanon erleichtert wird, gleichzeitig werden jedoch auch gerade wieder die Werte akzeptiert, die erst zu ihrer Unterdrückung geführt haben.¹¹⁰

Dass sich der Umgang mit dem weiblichen Literaturkanon in der jüngsten Vergangenheit geändert hat, ist maßgeblich von der zweiten Frauenbewegung der 1960er-Jahre in Amerika geprägt. Von hier aus begann ein grundsätzliches Umdenken auf sozialkritischer und wissenschaftlich-theoretischer Ebene.¹¹¹ Durch die relativ frühe Auseinandersetzung der amerikanischen Gesellschaft mit ihren Minderheiten, in Form der afroamerikanischen Bürgerrechtsbewegung, erkannte man sehr schnell auch Frauen als Benachteiligte im sozialen Gefüge an und übernahm damit eine weltweite Vorreiterrolle.¹¹² Die Einführung der Women's Studies 1970 an amerikanischen Universitäten ermöglichte zudem eine wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung der Argumente auf theoretischer Basis. Dadurch entstandene wissenschaftliche Diskussionen führten schließlich auch zu einem Umdenken auf dem europäischen Kontinent.¹¹³

Heute steht fest, dass gut gemeinte erste Schritte in Richtung Gleichberechtigung, wie Frauenquoten, nicht die erwünschte Wirkung erzielen. Eine generelle Umstrukturierung der Wissensproduktion ist vonnöten um Chancengleichheit schon von Beginn zu etablieren. Dies stellt den Kanon und die ihn bildenden Institutionen vor viele Her-

¹¹⁰ Vgl.: Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. S. 152-153.

Zum gleichen Schluss kommt auch E. Sylvester-Habenicht, wenn sie bei der Analyse von Literaturgeschichten feststellt, dass Frauen zwar Beachtung finden, aber oft eben in Form der Zuteilung zur Frauenliteratur, was einer stillschweigenden Akzeptanz der männlichen Ordnung entspricht:

E. Sylvester-Habenicht: Kanon und Geschlecht. Eine Re-Inspektion aktueller Literaturgeschichtsschreibung aus feministisch-genderorientierter Sicht. Sulzbach: Ulrike Helmer Verlag 2009. S. 229.

¹¹¹ Die erste Welle der Frauenbewegung begann mit der Französischen Revolution, welche eine Gleichstellung von Frauen und Männern forderte. Auf die zweite Frauenbewegung folgte noch eine dritte, welche gegen das Urteil ankämpft, alle Ziele des Feminismus wären erreicht.

¹¹² Vgl.: Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Hrsg. v. G. Jäger, u. a. S. 99-100.

¹¹³ Vgl.: Hof, Renate: Geschlechterverhältnis und Geschlechterforschung – Kontroversen und Perspektiven. In: Genus. Hrsg. v. H. Bußmann und R. Hof. S. 231-241. S. 2-4.

ausforderungen, da eine einfache und schnelle Lösung nicht möglich ist. Zwar kam es seit den 1970er-Jahren zu einer Aufarbeitung der vernachlässigten Autorinnen-Gruppen, es reicht jedoch nicht aus, Frauen einfach dem Kanon hinzuzufügen. Wie auch schon bei der bloßen verstärkten Behandlung sogenannter Migrationsliteratur im Unterricht, als Möglichkeit eines transkulturellen Kanons festgestellt, bringt ein bloßes Hinzuzählen von unterrepräsentierten Gruppen nicht den gewünschten Effekt, da das Kriterium dafür ein literaturexternes wäre, in diesem Fall das Geschlecht (sex). Auch Heydebrand und Winko finden keine für sie befriedigende Antwort auf die weitere Unterrepräsentanz von historischen wie auch aktuellen Autorinnen. Sie widersprechen nicht dem Fakt, dass eine solche Diskriminierung weiterhin stattfindet, kommen jedoch zu dem Schluss, dass alle von ihnen erdachten Lösungsvorschläge mit großen Nachteilen verbunden wären: Akzeptiert die Genderforschung den materialen Kanon als solchen, so müsste sie sich zuerst einig sein, welches Ziel mit dem Hinzufügen mancher Autorinnen erreicht werden soll: entweder die Eingebundenheit der Autorin in das System oder das Aufbegehren dagegen. Eine bloße Aufnahme aufgrund des Geschlechts jedenfalls käme wieder einer Diskriminierung gleich, außerdem hätte sich die Wissensproduktion, also das System an sich, dadurch nicht verändert. Auch eine Umdeutung des bisherigen Kanons nach feministischen Aspekten stellt keine Alternative dar. Dies würde zwar neue, wichtige Sichtweisen in das Kanongefüge mit einbringen würde, aber die Forscherinnen warnen, dass wie bei jeder Wiederholungslektüre, wieder eine Kanonisierung des bereits bestehenden männlichen Kanons stattfinden würde, statt einer gewünschten Erweiterung um Autorinnen. Als radikalste Herangehensweise den Kanon einfach abzustreiten, stellt auch keine Option dar, denn dies führt zu einem Teufelskreis, in dem ein Gegenkanon gebildet werden würde, der sich auf den zu negierenden Kanon beziehen müsste.¹¹⁴

Für den Schulkanon ist es wichtig, zu wissen, dass der historische Kanon Frauen benachteiligt, weil diese die längste Zeit eine sehr schwierige Position im Literaturbetrieb hatten, aus der sie sich seit den 1960er-Jahren befreien wollen. Eine schnelle Lösung ist nicht in Sicht, da es sich auch hier eigentlich um ein invisible-hand-Phänomen handelt: Sehr viele Institutionen sind an der Arbeit beteiligt, Frauen end-

¹¹⁴ Vgl.: Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Arbeit am Kanon. In: Ebd. S. 242-250.

lich mit der gleichen Selbstverständlichkeit, wie sie Männern widerfährt, in den Kanon und den Unterricht aufzunehmen. Vermittler/innen und Verarbeiter/innen sind dazu aufgerufen, die Schule dabei zu unterstützen, da ihr die Möglichkeit gegeben ist, die Grundlagen für einen solchen Umgang zu legen. Die Versuchung ist dabei groß, Frauen aufgrund ihres Geschlechts in den Unterricht aufzunehmen, diesem ist durch die Reflexion und Hinterfragung des Literaturkanons entgegenzuwirken. Den genannten Forscherinnen geht es darum, das jahrelange automatische Einordnen von weiblicher Literatur in die Kategorie der Frauenliteratur zu beenden. Dies brachte zwar weiblichen Autoren die Aufmerksamkeit, welche für eine erste Etablierung wichtig ist, hat jedoch nicht zur gewünschten Chancengleichheit geführt. Dem Auftrag des Lehrplans, „Herausforderungen im Bereich Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter“¹¹⁵ anzunehmen und diese zu thematisieren, ist Folge zu leisten. Dass sich der Kanon als sich immer weiter entwickelndes Kontinuum darstellt, ist für diesen Zweck zu nutzen. Nur so kann ein langsames, aber dafür dauerhaftes Umdenken stattfinden.

¹¹⁵ AHS Lehrplan Oberstufe:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (08.01.12). S. 1.

6. Experten/-innen-Interviews

Die bisher erörterten Prozesse, welche zu einem Schulkanon führen, finden ihre Vermittlung schließlich durch die Person des/-r Lehrers/-in. Beeinflusst von den dargestellten Institutionen und deren Werkzeuge ist es schließlich der Lehrkraft überlassen, Entscheidungen zu treffen. Welches Werk nur auszugsweise gelesen wird oder welches einen außerordentlichen Platz im Literaturunterricht erhält sind wertende Auswahl Tätigkeiten, welche zum Arbeitsalltag des/-r Lehrers/-in dazu gehören. Die zentralen Fragestellungen, warum und wie es ein Werk in den Schulunterricht schafft, wurden zwar bisher theoretisch umfangreich behandelt, der praktische Umgang mit Literatur, ihre Position im Regelunterricht und die damit verbundenen Institutionen und Instanzen müssen jedoch ebenfalls beleuchtet werden. Zu diesem Zweck wurden 19 Experten/-innen, in diesem Fall Lehrkräfte der AHS-Oberstufe, befragt. Die Interviews, wie auch deren Analyse, sind in Kategorien gegliedert, welche auf den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit basieren. Zu Beginn der folgenden Ausführungen werden die Vorgangsweise und die Experten/-innen-Akquise beschrieben. Darauf folgt die Untersuchung der Gespräche unter verschiedenen Gesichtspunkten. Diese sollen auch zeigen, wie die von der Wissenschaft geforderten Änderungen und die damit im Zusammenhang stehenden Lehrplaninhalte umgesetzt werden oder inwiefern hier noch Nachholbedarf besteht. Das daraus gezogene Fazit stellt gleichzeitig das Ergebnis der Arbeit hinsichtlich der vorgestellten Theorien dar.

6.1. Qualitative Methoden der Forschung

Jochen Gläser und Grit Laudel definieren empirische Sozialforschung als Untersuchungen, welche mithilfe von Beobachtungen zur Weiterentwicklung von Theorien beitragen.¹¹⁶ Dabei werden aus der sozialen Realität Rückschlüsse auf Theorien gezogen und tragen dazu bei, diese auszubauen, zu belegen oder widerlegen. Unterteilt wird die empirische Sozialforschung allgemein in quantitative und qualitative Forschungsmethoden, welche unterschiedlichen Anforderungen gerecht werden

¹¹⁶ Vgl.: J. Gläser/G. Laudel: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009. S. 24.

müssen und dementsprechend unterschiedliche Ergebnisse liefern. Beide eint das Ziel, soziale Sachverhalte klären zu wollen. Soll dies von statistischen Zusammenhängen aus erschlossen werden, sind quantitative Methoden im Einsatz. Geht es aber darum, Kausalmechanismen, Beweggründe und die Bedeutungen zu erfassen, die die Befragten ihren Wahrnehmungen und Handlungen zugrunde legen, bieten sich qualitative Methoden für Forschungszwecke an.¹¹⁷ Zum hier vorliegenden Forschungsgebiet wurden bisher in Österreich noch keine repräsentativen, quantitativ erhobenen Forschungsergebnisse erarbeitet. Die Begründung dafür findet sich in vielerlei Faktoren: Wie die bisherigen Theorien gezeigt haben, handelt es sich beim Schulkanon um ein sehr offenes und ungenaues Gebilde. Es besteht keine Einigkeit darüber, was zum Schulkanon dazugezählt werden kann, weil es keine genauen Anweisungen für die Wahl der Texte gibt. Als weiterer möglicher Faktor für die bisher mangelnde quantitative Aufarbeitung kann die große Zahl an potenziellen Befragten genannt werden. In Österreich waren an den österreichischen AHS im Schuljahr 2009/10 immerhin 21.089 (inkl. karenzierte) Lehrkräfte tätig.¹¹⁸ Die Entscheidung qualitative Methoden einzusetzen, lässt sich mit dem Ziel begründen, die Beweggründe und die individuellen Zugänge und Quellen der Lehrpersonen zu Literatur im Unterricht erfragen zu wollen. Dies lässt sich mit einem Fragebogen nicht nur schwer empirisch erfassen, sondern würde wahrscheinlich von den Befragten auch seitenweise Aufsätze zu offenen Fragestellungen einfordern. Durch die qualitative, gewissenhafte Auswertung von Experten/-innen-Interviews kann dies verhindert werden, diese folgt daher vier Prinzipien:

1. Prinzip der Offenheit: Der hier vorliegende Forschungsprozess ist offen für unerwartete Informationen. Den bisher erarbeiteten Ergebnissen darf widersprochen werden, denn nur so können, wie gefordert, Theorien weiterentwickelt werden. Dass die Untersuchung durch Vorüberlegungen dennoch strukturiert wurde, ist der Form des Leitfaden-Interviews geschuldet, soll aber nicht beeinflussend auf das Ergebnis wirken. Zudem ist eine tatsächlich

¹¹⁷ Vgl.: J. Gläser/G. Laudel: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. S. 23-28.

¹¹⁸ Lehrerinnen und Lehrer insgesamt im Schuljahr 2009/10 (inkl. Karenzierte):
http://www.statistik.at/web_de/static/ergebnisse_im_ueberblick_lehrerinnen_und_lehrer_021629.xlsx
(08.02.12)

objektive Herangehensweise bei einem Interview nicht möglich, jedoch als Ziel zu verstehen.

2. Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens: Auf der Basis der bereits dargelegten Theorien, Zugangsweisen und Meinungen aus der Forschung wurden der Forschungsstand und die unterschiedlichen Standpunkte herausgearbeitet. Darauf aufbauend findet die Auswertung der Experten/-innen-Interviews nach bestem Wissen und Gewissen statt.
3. Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens: Zur Wissenschaft kann man nur produktiv beitragen, wenn man die Regeln dieser kennt und es anderen Teilnehmern/-innen zu erkennen ermöglicht, wie die Ausarbeitungen und Ergebnisse zustande kamen. Dies wird in diesen einleitenden Teilen des hier vorliegenden Auswertungskapitels erläutert.
4. Prinzip vom Verstehen als „Basishandlung“ sozialwissenschaftlicher Forschung: Es ist dem/-r Rezipienten/-in verständlich zu machen, warum die befragten Personen so handeln, wie sie handeln. Durch die Einbettung in Theorien und die genauen und nicht sinnentfremdeten Zitate der Antworten, ist dies hier gewährleistet.¹¹⁹

Bei der Auswertung der Experten/-innen-Meinungen wird hier nach den Methoden der Standardwerke „Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler“ von Bortz und Döring aus dem Jahr 2006 und „Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen“ von Jochen Gläser und Grit Laudel aus dem Jahr 2009 vorgegangen. Ihren Empfehlungen folgend¹²⁰, wurden als Vorbereitung auf die Gespräche Frageblöcke erarbeitet und dazu Leitfragen formuliert.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Lektüre bildeten sich verschiedene Hypothesen und Theorieentwürfe heraus, die nun durch die geführten Interviews eine Bestätigung oder Widerlegung finden sollen. Gleichzeitig geben diese einen Einblick in die derzei-

¹¹⁹ Vgl.: J. Gläser/G. Laudel: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. S. 30-33.

¹²⁰ Vgl.: J. Bortz/N. Döring: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. überarb. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2006. S. 314 ff.

tige Situation an den Oberstufen der Wiener AHS. Ein Ausblick auf die Zukunft eines österreichischen Schulkanons, welcher durch die kommende SRDP eine Umgestaltung erfahren könnte, kann zwar nur spekulativ vorgenommen werden, jedoch sollen auch zu diesem Thema die Meinungen der Experten/-innen gehört werden. Die Erfragung dieser ist mit unterschiedlichen Faktoren verbunden, welche bei der Wahl der Interviewart eine große Rolle spielen. An erster Stelle befindet sich die Frage nach dem Zweck der Interviews, dieser wurde hier bereits erörtert. Davon abhängig ist die Auswahl der Interviewpartner/-innen, welche in diesem Fall, aufgrund der oben dargelegten Auswahlkriterien, Lehrer/-innen im AHS-Oberstufenbereich sind. Aus diesen Faktoren ergibt sich nun der Schritt in die Praxis, zuerst mit der Wahl der Art des Interviews, welche auf ein halbstandardisiertes fiel.¹²¹ Die Methode des Leitfadeninterview zeichnet sich aus durch vorgegebene Themen und die Orientierung an einer Frageliste. Weder die Formulierungen der Fragen, noch die Reihenfolge sind dabei vorgegeben, sondern an die Situation angepasst. Durch die spontane Einarbeitung von Nachfragen und die flexible Gestaltung der Themenabfolge, kann individuell auf den/die Interviewpartner/-in eingegangen werden.¹²²

6.2. Konstruktion des Leitfadens

Die hier vorliegenden Interviews wurden als Leitfadeninterviews geführt, welche dann anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Mithilfe eines Analyse-rasters wurden die Transkriptionen auf relevante Informationen hin durchsucht und dann den Kategorien des Leitfadens zugeordnet.¹²³

Aufgeteilt in Hauptfragen, samt möglichen Nachfragen, fand der Aufbau der Interviews lediglich beim Einstieg und beim Ende eine einheitliche Abfolge. Die Frage nach dem subjektiven Stellenwert von Literatur im Oberstufenunterricht wurde als Einstiegsfrage gestellt. Sie sollte es der Lehrkraft ermöglichen, sich in das Themen-

¹²¹ Bortz unterscheidet in drei Kategorien: (voll)standardisierte, halbstandardisierte und nichtstandardisierte Interviews.

J. Bortz/N. Döring: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. S. 238-239.

¹²² Vgl.: J. Gläser/G. Laudel: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. S. 42.

¹²³ Vgl.: Ebd. S. 48.

gebiet einzufinden und durch das freie Erzählen eine angenehme Gesprächsatmosphäre aufzubauen. Der Leitfaden teilt sich wie folgt in drei Hauptkategorien auf:

Einstieg

Welchen Stellenwert hat Literatur in Ihrem Oberstufenunterricht?

Hauptteil

1. Aufgaben von Literatur im Unterricht

- a. Was wollen Sie mit Literatur vermitteln?
- b. Welche Kriterien muss Literatur vermitteln, um diesen Ansprüchen gerecht zu werden?

2. Quellen von Literatur

- a. Wo finden Sie diese Literatur?
- b. Wer beeinflusst Sie bei dieser Wahl?
 - i. Sind Schüler/innen an Ihrem Auswahlverfahren beteiligt?
 - ii. Wer ist noch an dieser Auswahl beteiligt? (falls nötig Hinweis auf Literaturkritik, Buchhandel etc.)
- c. Spielen auch außerliterarische Kriterien bei dieser Auswahl eine Rolle?
 - i. Evtl. Hinweis auf Preis/Umfang des Werks.
- d. Wissen Sie, was Ihre Kollegen/-innen lesen?

3. Der Kanon im Wandel?

- a. Haben Sie das Gefühl, dass sich bei der Auswahl der Lektüre über die Jahre etwas verändert hat?
 - i. Wegen der Schüler/innen?

4. Position von bisher vernachlässigten Autoren/-innen-Gruppen (Impuls: Zitat aus der Forschung)

- a. 2003 sagt eine Forscherin, dass es notwendig ist, einen weltliterarischen Kanon zu bilden, der auch benachteiligte Autoren/-innen-Gruppen, wie zum Beispiel Frauen, aufnimmt. Ist das mittlerweile der Fall?
 - i. Welche Position haben Frauen in Ihrem Unterricht?
 - ii. Welche bisher vernachlässigten Autoren/-innen-Gruppen fallen Ihnen ein, die hier gemeint sein könnten?

5. Auswirkungen der SRDP auf den Literaturunterricht

- a. Wissen Sie, wie im Rahmen der SRDP mit Literatur umgegangen wird?
 - i. Woher?
 - ii. Evtl. Erklärung der SRDP

- b. Wie bereiten Sie Ihre Klassen auf diesen neuen Zugang vor?
- c. Haben Sie das Gefühl, dass sich hier etwas in Ihrem Lektürekanon ändern wird?
 - i. Ist das positiv oder negativ zu werten?

Abschluss

Welche fünf Werke gehören zu Ihrem Kernkanon im Unterricht?

6.3. Zusammensetzung und Akquise der Experten/-innen

Mithilfe der Studien-Servicestelle Lehrerinnenbildung der Universität Wien konnte Anfang Juni 2011 Kontakt zu insgesamt 19 AHS-Lehrern/-innen hergestellt werden, die im Raum Wien aktuell eine Oberstufe unterrichten oder in ihrer Laufbahn bereits eine solche betreut haben. Die Ausschreibung erfolgte per Mail an insgesamt 72 Lehrer/innen mit der Bitte, sich bei Interesse zu melden.¹²⁴ Als Auswahlraster wurde die bereits genannte Erfahrung im Oberstufenunterricht in einer Wiener AHS festgelegt. Die angeschriebenen Lehrkräfte aus der Kontaktdatenbank der Universität Wien erhielten als Vorgaben das Diplomarbeitsthema, die Zusicherung, dass keine Vorbereitungsarbeit ihrerseits erwartet wird, die Garantie völliger Anonymität und die Angabe, dass das Interview zwischen 30 und 60 Minuten in Anspruch nehmen wird. 19 Lehrkräfte erklärten sich schließlich zu Gesprächen bereit, welche mithilfe von ca. 20 Leitfragen an unterschiedlichen Orten im Juni 2011 geführt wurden. Die kürzeste Gesprächsdauer belief sich dabei auf ca. 30 Minuten, das längste Interview dauerte ca. 90 Minuten. 16 Interviews fanden in Form von Einzelinterviews statt. Ausnahmen bilden Interview E, welches auf Vorschlag einer Interviewpartnerin in Form eines Gruppeninterviews mit drei Befragten gehalten wurde, und Interview G, welches auf Wunsch des Interviewpartners per Telefon geführt wurde.

In dem Bewusstsein, dass aus sozialkritischer Perspektive ein Ungleichgewicht bei der Geschlechterverteilung nicht den wissenschaftlichen Regeln entspricht, muss hier darauf hingewiesen werden. Der schwierigen Experten/-innen-Akquise geschuldet, setzt sich die Geschlechterverteilung der freiwilligen Interviewpartner/innen wie

¹²⁴ Interviewaufruf: siehe Anhang Punkt II.

Da der Fokus des hier erarbeiteten Themas auf den Umgang mit Literatur in Wiener AHS liegt, war ein weiteres Auswahlkriterium, dass alle Befragten zum Zeitpunkt der Befragung im Wiener Gemeindegebiet an einer AHS unterrichteten. Es wurde versucht eine größtmögliche Streuung zu erreichen, was die folgende Grafik illustrieren soll. In den dunkel markierten Bezirken befinden sich die Standorte der Gymnasien, an denen Lehrer/innen sich für ein Interview zur Verfügung stellten.



73

Die Interviews folgten alle demselben Leitfaden, welcher mit einer kurzen Erklärung des Diplomarbeitsthemas begann, darauf folgten die Fragen zu den Vorgangsweisen. Nach der Zusicherung vollkommener Anonymität wurde das mündliche Einverständnis eingeholt, das Gespräch aufzuzeichnen. Im Anschluss an die Befragung fand mithilfe dieser Aufzeichnungen eine Transkription aller Interviews statt, ohne syntaktische oder grammatikalische Veränderung, um die Aussagen so unverfälscht wie möglich darstellen zu können. Die Interviews befinden sich als Abschrift im Besitz des Interviewers und können jederzeit eingesehen werden. Um im Text die zitierten Aussagen der Interviewpartner/innen von den Zitaten aus der Forschungsliteratur zu unterscheiden, sind sie unter Anführungszeichen gesetzt.

Schließlich ist noch anzumerken, dass zu Beginn aller Interviews den Lehrern/-innen vorgegeben wurde, dass sie sich bei der Verwendung des Begriffs Kanon und bei der Erzählung ihrer eigenen Vorgangsweisen im Literaturunterricht auf Ganztexte fokussieren sollen, welche den Schülern/-innen nicht nur passagenweise vorliegen. Mit dieser Aufforderung sollte das sehr unklare Feld der Literatur im Unterricht zumindest bei der Art der Texte eingeschränkt werden. Der Literaturunterricht bietet im besten Fall eine mediale Fülle an Zugängen zur Literatur. Um eine höhere Auswertungsqualität und eine auch für von diesem Wissen profitierende Wissenschaftler/innen genaue Begriffsdefinition im Gespräch zu gewährleisten, wurde hier der Fokus jedoch auf Ganztexte im Oberstufenunterricht gelegt.

6.4. Ablauf der Analyse

Die als Transkriptionen vorliegenden Interviews wurden Zeile für Zeile nach einem Muster von Hauptkategorien durchgearbeitet, welches sich im Laufe der Befragungen herausgebildet hatte. Da die Interviewpartner/innen im Aufbau ihrer Antworten relativ einheitlich waren, kristallisierte sich schnell eine Struktur heraus, welche in der Form von Kategorien auch die Grundlage für die Analyse bildete. Die Aussagen wurden anschließend in der Transkription markiert und dann eine Kategorie nach der anderen auf Gemeinsamkeiten durchsucht. Die damit entstandenen, hier verarbeiteten Zitate wurden dann dem Text entnommen und von diesem getrennt weiterverar-

beitet.¹²⁶ Vor dem Hintergrund der erarbeiteten Theorien von Winko, Heydebrand, Abraham, Kepser, Assmann und Bourdieu wurden die einzelnen Zitate schließlich ausgewählt und die für die Interviews repräsentativen Aussagen in diese Arbeit aufgenommen. Einzelfälle sollen bei der Analyse jedoch genauso berücksichtigt werden und dabei zeigen, wie mannigfaltig das Feld des Literaturunterrichts ist. Die Zitate der Interviewpartner/innen werden dabei nicht zuerst in einem eigenen Kapitel zusammengefasst und anhand der Kategorien gesammelt, sondern gleich bei der Auswertung der Interviews eingearbeitet. Der/Die Leser/in soll so gleich mit den Aussagen selbst konfrontiert werden. Am Ende jeder Kategorie ist zudem eine Zusammenfassung der vorherrschenden Meinungen und Zugänge zu finden.

6.5. Auswertung der Interviews

Anhand eines Leitfragenkatalogs konnten die Interviews vergleichbar im Aufbau gehalten werden, auch um eine einfachere Nachbearbeitung zu ermöglichen. Die folgende Analyse ist daher wie folgt aufgebaut: Unterteilt in Kategorien, werden zuerst noch einmal die vorgestellten Theorien aus der Forschung angeführt und dann die im Interview erfragten, vorherrschenden Meinungen und Vorgangsweisen, teilweise in Zitaten, zusammengefasst wiedergegeben. Die Auswertung ist in acht Fragenkomplexe gegliedert: Einleitend findet eine Auswertung allgemeiner Erkenntnisse statt, dies umfasst neben dem subjektiven Stellenwert von Literatur im Oberstufenunterricht der Interviewpartner/innen auch die unterschiedlichen Lehr- und Lernziele in Zusammenhang mit Literatur. Darauf folgt die Frage nach den Quellen von Literatur im Unterricht, welche stark davon abhängig sind, ob es sich um Klassiker oder zeitgenössische Literatur handelt. Kanonbildende Institutionen spielen bei der Auswahl der Werke eine große Rolle, dies haben die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht. Zwar sind dem invisible-hand-Phänomen nach Winko zufolge Kanoninstitutionen nur schwer auszumachen, dennoch gaben die in den Interviews gegebenen Antworten Auskünfte darüber, inwiefern diese tatsächlich Einfluss auf die Literatur-

¹²⁶ Vgl.: J. Gläser/G. Laudel: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. S. 46.

auswahl haben. Die damit in Verbindung stehenden Theorien sollen schließlich, ausführlich mit Zitaten belegt, geprüft werden.

Die Merkmale, welche nötig sind, um eine Langzeittradierung im Kanon zu erhalten, wurden nun schon an mehreren Stellen und aus verschiedenen Perspektiven begutachtet. Da sich im Schulumfeld gezeigt hat, dass hier mitunter andere Kriterien bei der Auswahl von Literatur eine Rolle spielen als im außerschulischen Kanon, findet eine Aufteilung in inner- und außerliterarische Merkmale statt. Diese leitet über zum Umgang mit bisher vernachlässigten Autoren/-innen-Gruppen im Schullektürekanon, hier sieht die Wissenschaft besonders stark Nachholbedarf.¹²⁷ Vorschläge, wie diese Thematik besser in den Unterricht eingearbeitet werden kann, wurden bereits vorgestellt, inwiefern und ob diese nun auch Eingang in die Praxis finden, soll eine der Auswertungskategorien zeigen. Auch Gegenwartsliteratur hat im Kanon als Neuzugang noch eine sehr schwierige und unklare Position, da noch nicht ersichtlich ist, wie sich diese im Feld weiter verhält und entwickelt. Dass dies auch Auswirkungen auf den Lektürekanon im Deutschunterricht hat, belegt die dazugehörige Kategorie der Interviews. Den Gegenwartsbezug aufgreifend, wurde bei den Gesprächen auch die Frage gestellt, inwiefern die Lehrkräfte von der bevorstehenden SRDP einen Eingriff in ihren Unterricht und in ihre Literatúrauswahl erwarten. Viele Interviewpartner/innen zeigten sich hier sehr wenig informiert und dementsprechend negativ in ihren Antworten, wie die später angeführten Zitate beweisen.

Die Zitate wurden anonymisiert und die Interviews mit den Buchstaben von A bis R gekennzeichnet, wobei der Interviewer mit Z benannt wurde, um eine bessere Unterscheidung zu gewährleisten. Um den ethischen Ansprüchen der qualitativen Sozialforschung gerecht zu werden, wurden keine Aussagen verfälscht oder angepasst. Die Interviewteilnehmer/innen wurden zudem darauf hingewiesen, dass, sollten rufschädigende oder diffamierende Aussagen getätigt werden, auch diese anonymisiert werden, um eine offene Gesprächsatmosphäre gewährleisten zu können.

¹²⁷ Vgl.: Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. S. 110-115.

6.5.1. Allgemeine Erkenntnisse

Begonnen wurden die Gespräche immer mit der Frage nach dem subjektiven Stellenwert von Literatur im Oberstufenunterricht. Der Lehrplan ist hier im AHS-Oberstufenlehrplan eindeutig, wird der literarischen Bildung doch ein eigenes Lehrstoffkapitel in den einzelnen Schulstufen eingeräumt¹²⁸. Bei der Erklärung dieses Kapitels wird zudem explizit die „Freude am Lesen“¹²⁹ eingefordert, was über die Grenzen der Literatur hinaus geht. Der „Überblick über die deutschsprachige Literatur im Kontext der Weltliteratur“¹³⁰ hingegen legt eine Kombination beider Forderungen nahe. Die Freude am Lesen durch Literatur zu fördern wäre ein solch vereinender Zugang. Die Einleitungsfrage der Interviews soll klären, in welchem Umfang dies im Unterricht auch umgesetzt wird. Die Befragten waren sich hier einig:

„Einen sehr wichtigen [Stellenwert], also ab der Sechsten kann man sagen 80% des Unterrichtes. [...] In der Unterstufe werden mal die Grundlagen gelegt: Rechtschreibung, Grammatik, Textsorten kennenlernen, auch schreiben zu lernen. Das ist die Aufgabe der Unterstufe. [...] Die Oberstufe ist eigentlich nur mehr Literatur, [...]“¹³¹

Auch einig waren sich die Interviewten bei den Aufgaben von Literatur im Unterricht: Neben literaturgeschichtlichem Wissen steht die Erziehung *durch* Literatur klar im Vordergrund. Beispiele, wie die Aufgabe, mit dem Gelesenen der Klasse eine neue Welt zeigen zu können oder eine andere Weltanschauung zu vermitteln, wurden oft genannt, genauso wie das Gelesene zur Wortschatzerweiterung und der Erziehung zur Offenheit gegenüber Neuem zu nützen.

„Neuen Blick auf die Welt ermöglichen, den Kontext der Zeit im Werk aufzeigen und die Gesellschaft damit auch zeigen.“¹³²

„Ein erweitertes Weltbild, die Schüler zum Denken anregen, groß gesagt: Erkenntnisse, Verständnis für die Sprache und Sprachgestaltung.“¹³³

Die Erziehung *zur* Literatur wiederum findet sich in den Aussagen wieder, die von einer Vermittlung von Allgemeinbildung sprechen:

¹²⁸ AHS Lehrplan Oberstufe Deutsch: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (02.11.2011) S. 5 ff.

¹²⁹ AHS Lehrplan Oberstufe Deutsch: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (02.11.2011) Ebd. S. 1.

¹³⁰ Ebd. S. 1.

¹³¹ Interview D, S. 1.

¹³² Interview G, S. 1.

¹³³ Interview D, S. 1.

Auch Allgemeinbildung im Großen und Ganzen. Also, dass man sich in der Literatur auskennt [...] Auch in dem Sinn, eine geschichtliche Orientierung: Wie wird Literatur gemacht, wie positioniere ich mich dazu. Auch was es alles gibt. Dass die Schüler sehen, was es gibt und was es nicht gibt.¹³⁴

„Also erstens schon der Anspruch, dass ein bisschen Allgemeinbildung dazu gehört und wenn ich dran denke, dass wir in unserem Kulturraum sind, dann gehört da die Kenntnis der Literatur auch dazu.“¹³⁵

Dass damit der Rückgriff auf und die Vermittlung des Kanons stattfindet, geht besonders aus dem zweiten Zitat hervor. Gleichzeitig teilt die Lehrkraft in ihrem Zitat dem Deutschunterricht die Aufgabe der Kulturvermittlung zu. Damit gibt sie dem Literaturunterricht unter dem Deckmantel der Erziehung zur Literatur doch wieder die Aufgabe der Erziehung durch Literatur. Die Funktion der Kanonwerke hat sich dabei im Laufe der Zeit geändert. Waren sie früher noch ausdrücklich in der Position des Beispielhaften, Hervorzuhebenden, so wird diesem Aspekt auch durch den Lehrplan hinzugefügt, den Schülern/-innen anhand dieser Auswahl neue, mitunter auch vergangene Welten zu zeigen. Positiv formuliert wäre dies unter dem Aspekt der Horizonteinterweiterung zu verstehen. Jedoch könnte hier auch festgestellt werden, dass der Literaturkanon einen nostalgischen Blick in die Vergangenheit wirft. Betrachtet man die schwierige, weil sehr ungenaue Position von Gegenwartsliteratur im Kanon, so ist diese Tendenz zu einem Kanon des Vergangenen als praktischer, jedoch mitunter verhängnisvoller Mittelweg hervorzuheben.

Im Lehrplan findet sich als Hauptaufgabe des Literaturunterrichts, neben dem zu erwartenden literaturhistorischen Wissen, besonders das Hinführen zur Freude im Umgang mit Literatur.¹³⁶ Es soll den Schülern/-innen die Kompetenz vermittelt werden, sich selbstständig mit Literatur, auch außerhalb des Unterrichts, zu beschäftigen. Am besten lässt sich dies an folgendem Zitat zeigen:

„Ich möchte den Zugang vermitteln, dass eine Schülerin, ein Schüler imstande ist, selbst etwas zu lesen, was er gerne liest. Dass ich da einen Zugang geschaffen habe, dass er sich durch nichts abschrecken lässt, weil er sich sprachlich nicht imstande sieht oder so. Ich möchte ihm ermöglichen, selbst zu

¹³⁴ Interview P, S. 2.

¹³⁵ Interview O, S. 1.

¹³⁶ AHS Lehrplan Oberstufe Deutsch: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (02.11.2011) S. 1.

wählen und da keine Scheu zu haben und keine Barrieren. Dieser Zugang. Einfach diese Freude am Lesen.“¹³⁷

„[...] Schüler zum Lesen zu ermuntern und ihnen auch Texte anzubieten, die sie einfach gerne lesen. Oder die von den Themen her einfach an ihre Lebenswelt herankommen [...]“¹³⁸

„[...] Neugier wecken und dass sie selber weiter lesen!“¹³⁹

Da dem Literaturunterricht mitunter einander widersprechende Ziele zugeordnet sind, entstehen Spannungsfelder, welche an diesem Punkt nun offensichtlich werden. Denn so uneins, wie die Anforderungen an die Literatur im Lehrplan sind, so uneinig waren sich auch die Befragten bei der Festlegung der Aufgabe von Literatur im Unterricht.

„Und darum [um den Schülern/-innen etwas fern ihrer Lebenswelt zu zeigen] lese ich gerne bewusst alte Literatur, weil die lesen das von sich aus nicht.“¹⁴⁰

„Ich gebe mich keinen Illusionen hin. [...] Also ich stelle meinen Suppentopf auf den Tisch und wer will kann sich bedienen, mehr wird's nicht sein. Ich kann niemand das Interesse an Literatur einimpfen, das geht nicht. Das kann ich nicht erwarten, ich kann nur zeigen, dass es da was gibt, was es zu unterrichten lohnt und wenn du willst, erkläre ich dir das eine oder andere was ich davon verstanden hab.“¹⁴¹

Beide Interviewten geben in diesen Aussagen zu, dass die Lebenswelt des/-r Schülers/-in kein Aspekt des Auswahlverfahrens ist. Positiv zu werten ist, dass Literatur als Möglichkeit angesehen wird der Klasse neue Perspektiven zu eröffnen und fremde Welten kennenzulernen. Die negative Seite könnte jedoch sein, dass die Freude am Lesen durch die Vermittlung scheinbar verpflichtender, weil kanonischer, Werke ersetzt wird. Es darf kein Ergebnis des Literaturunterrichts sein, dass Literatur als etwas Vergangenes dargestellt wird, als ein Konstrukt aus Traditionen, welches sich dem/-r Schüler/in nicht ohne Hilfe des/-r Lehrers/-in erschließt. Dies ist der Punkt, an dem Literatur, um mit Assmanns Worten zu sprechen, den letzten Grad der Tradierung erreicht hat. Dem/-r privaten Leser/in eröffnet sich kein Zugang mehr, dieser muss mithilfe von erklärenden und damit die Tradition weitergebenden Instan-

¹³⁷ Interview F, S. 1.

¹³⁸ Interview E, S. 1.

¹³⁹ Interview N, S. 4.

¹⁴⁰ Interview D, S. 1.

¹⁴¹ Interview B, S. 1.

zen, bei Bourdieu mithilfe der Feldgeschichte, erst aufgezeigt werden.¹⁴² Das Spannungsfeld Literatur umfasst somit noch viel mehr Divergenzen, als es bei der Analyse des theoretischen Lehrplans möglich ist zu erkennen. Denn ein weiteres Problem, welches hier in der Praxis sichtbar wird, ist, dass gerade beim Rückgriff auf Werke mit einem starken Tradierungsgrad die Zugehörigkeit zum Kanon als Eigenschaft schon reicht, um weiter tradiert zu werden.¹⁴³ Der dadurch entstehende Kreis kann nur mit der immer wiederkehrenden Reflexion der eigenen Vorgangsweisen und der Auswahlkriterien durchbrochen werden.

Eine weitere allgemeine Erkenntnis aus den Interviews und in Zusammenhang mit der Weitergabe langzeittradiert Werke ist, dass ein einheitlicher Rückgang des Lesumfangs im Unterricht und der Konkurrenzdruck durch andere Medien zunehmend als Probleme seitens der Lehrkräfte verstanden werden. Zwei markante Aussagen, die für die restlichen Interviews repräsentativ sind, wurden hier getätigt:

„Du kannst dich auf den Kopf stellen – hier piept’s, dort piept’s, da die Kopfhörer. Und in dem Moment, wo diese elektronischen Sachen nicht an ihrem Leib festgeschnallt sind, ist es ihnen langweilig, fad.“¹⁴⁴

„Weil man immer mehr drüber sprechen muss, weil die Schüler einfach immer weniger davon verstehen, schon allein von den Vokabeln her, von den Ausdrücken her. Der Wortschatz wird immer geringer. Sie lesen auch immer oberflächlicher. Man muss eben immer mehr besprechen, dass sie es überhaupt verstehen und außerdem haben wir viel weniger Deutschstunden, als wie ich damals begonnen habe zu unterrichten. Und daher werden es auch immer weniger Bücher.“¹⁴⁵

Auch andere Kollegen/-innen betonten, dass mittlerweile sehr viel Vor- und Nachbereitungsarbeit vonnöten ist, um vor allem kanonische Werke im Unterricht behandeln zu können:

„[...] ich hatte jetzt eine sehr schwache Achte [Klasse] und die hatten so Defizite, so runtergegangen bin ich noch nie in meinem Kanon, also dass ich im Wesentlichen Werke ausgesucht habe, die ihnen gefallen, die sie aber auch einfach verstehen könnten!“¹⁴⁶

¹⁴² Vgl.: Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. S. 66.

Vgl.: Bourdieu, Pierre: Über einige Eigenschaften von Feldern. In: absolute Pierre Bourdieu. S. 125.

¹⁴³ Vgl.: Winko, Simone: Literatur-Kanon als invisible hand-Phänomen. S. 21-22.

¹⁴⁴ Interview C, S. 7.

¹⁴⁵ Interview D. S. 2.

¹⁴⁶ Interview E. S. 4.

Zusätzlich zu dem möglichen Problem, mit dem Fokus auf stark kanonisierten Werken die Schüler/innen nicht mehr zu erreichen, kommt nun noch der Umstand hinzu, dass, wie bereits angeführt, diese seitens der Schüler/innen nur noch schwer verstanden werden und somit außerordentlich viel Platz im Literaturunterricht beanspruchen. Es hängt jedoch in großem Maß von der Lehrperson ab, was sie unter dem Rückgang an Lektüre versteht. Hier gehen die Zahlen von zehn Büchern im Jahr hinunter auf fünf bis sechs Werke, die gemeinsam im Klassenverband gelesen werden.¹⁴⁷ Ein Merkmal des Literaturunterrichts ist demnach, dass zwar die Kanonizität der Werke einen wichtigen Faktor im Unterricht darstellt, die Komplexität dieser jedoch ein Problem ist und ihnen damit viel Platz im Literaturunterricht eingeräumt werden muss, um sie den Schülern/-innen verständlich zu machen. Im Schulumfeld besteht also durchaus noch Aufholbedarf, wenn es darum geht, die Gewichtung zwischen der aufwendigen Vermittlung stark kanonisierter Literatur und der neueren Literatur im Ausgleich zu halten.

6.5.2. Quellen von Literatur

Als Quellen von Literatur haben sich im Laufe der Ausführungen einige Positionen herauskristallisiert, welche hier noch einmal kurz wiederholt werden sollen. Zum einen spielen klassische Werke eine große Rolle im Schulkanon, da auf ihnen die Tradition der deutschsprachigen österreichischen Literatur aufgebaut wird. Die Verfügbarkeit dieser im Unterricht ist zudem durch den nicht ganz unwesentlichen Aspekt geprägt, dass günstige Werkeditionen auf dem Markt zu finden und damit den Schülern/-innen leichter zugänglich sind. Zudem verfügen viele Schulen, wie das nächste Unterkapitel ausführlicher anhand von Zitaten belegen wird, über Schulbibliotheken, welche diese Klassiker in Klassenstärke den Schülern/-innen gegen eine geringe Leihgebühr zur Verfügung stellen. Diese Schulbibliotheken sind deshalb hauptsächlich mit Klassikern bestückt, da über diesen Kernkanon ein Konsens besteht, was bei der Gegenwartsliteratur noch nicht der Fall ist.

¹⁴⁷ Interview F, S. 5, im Vergleich zu Interview J, S. 8 und Interview E, S. 1.

Bei der Frage nach der Quelle der im Unterricht verwendeten Literatur, sollten die Befragten nun bewusst reflektieren, wie ihre Auswahl zustande kommt.

Sehr häufig wurde als Quelle der schulinterne Kollegen/-innen-Kreis genannt, wie die folgenden Aussagen zeigen:

„Wir sind im Großen und Ganzen da schon d'accord [über das, was im Unterricht gelesen werden soll], wenn man da eine Klasse übernommen hat, das ist ab und zu mal passiert, das ist null Problem, weil wir schon ähnliche Ansprüche haben.“¹⁴⁸

„Ja, wir reden uns zusammen, natürlich ist das ein dynamischer Prozess. Das funktioniert so gut, dass man sich da schon zusammen spricht, was man liest in der Maturaklasse und dass man das einigermaßen angleicht.“¹⁴⁹

Hier bildet sich aus einer relativ allgemeinen Quelle eine steuernde Instanz heraus, nämlich die des Kollegen/-innen-Kreises, der gewisse Bücher somit schulintern klar präferiert:

„[...] es gibt so was wie einen inoffiziellen Kanon bei uns, weil wenn zum Beispiel ein Lehrerwechsel erfolgt, möchten wir, dass in der Fünften oder Sechsten einfach bestimmte Werke gelesen wurden. [...] ich denke, dass Literatur wichtig ist und dass es sinnvoll ist, sich auf gewisse Sachen zu einigen.“¹⁵⁰

Hier ist die Rede von der Vergleichbarkeit der Klassen und der damit verbundenen Standardisierung des Lesestoffs, alles unter dem Vorwand des möglichen Wechsels der Lehrkraft. Auf die Rückfrage, wie viele der gelesenen Werke vorher mit Kollegen/-innen abgestimmt werden, erklärte die Lehrkraft O, dass dies bei drei von sechs im Jahr gelesenen Ganztexten der Fall sei. Also die Hälfte der Klassenlektüre wird in dieser Schule im Rahmen der Fachgruppenkoordination gemeinsam vereinbart und damit verordnet. Das ist ein Wert, der auf die Oberstufe aufgerechnet durchaus mit der verordneten Lektüreliste aus NRW vergleichbar ist. Die Exemplarität der Werke, wie sie der Lehrplan fordert¹⁵¹, wird hier zwar sicherlich als Kriterium befolgt, aber dadurch entsteht ein inoffizieller Schulkanon, wie ihn die Lehrkraft selbst benennt, welcher somit sogar klar gewünscht und im Kollegen/-innen-Kreis festgelegt wird. Im gleichen Gespräch wurde noch die Frage nach der Meinung über eben

¹⁴⁸ Interview J, S. 4.

¹⁴⁹ Interview R, S. 2.

¹⁵⁰ Interview O, S. 2.

¹⁵¹ AHS Lehrplan Oberstufe Deutsch:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (30.01.12). S. 2.

angesprochene Lektürelisten, wie sie in Nordrhein-Westfalen ausgegeben werden, gestellt. Die Antwort ist überraschend:

„[...] ich glaube, dass es einen Sinn für die jungen Kollegen machen würde, die noch sehr wenig Orientierung haben, ich für mich würde es als Einengung empfinden.“¹⁵²

Dass sie noch ein paar Minuten davor von einem solch zwingenden Gebilde, welches durchaus mit einer verpflichtenden Lektüreliste zu vergleichen ist, gesprochen hat, wird ihr nicht bewusst. Zwar ist anzumerken, dass es sich hier um einen Extremfall handelt, jedoch zeigt dieser sehr gut den möglichen Einfluss des Kollegen/-innen-Kreises auf die Auswahl der Literatur. Zum Zweck der Vergleichbarkeit oder auch des leichteren Wechsels von Klassen wird ein geheimer Kanon also durchaus akzeptiert. Während einige Befragte angeben, sich mit den anderen Fachlehrkräften abzusprechen oder sich hier beeinflussen zu lassen, gab es auf der anderen Seite auch Interviewpartner/innen, welche hier keine expliziten Empfehlungen einholten:

„Z: Wissen Sie denn, was Ihre Kollegen lesen?

N: Nein, nicht wirklich. Man wird irgendwie zum Einzelkämpfer...“¹⁵³

„Eingeschränkt, der Austausch ist da sehr gering, würde ich mir mehr wünschen. Da höre ich mehr, was für Klassiker gelesen werden...“¹⁵⁴

Zum Einfluss des Kollegen/-innen-Kreises ist abschließend zu sagen, dass, obwohl beide Extreme genannt wurden, dennoch eine Tendenz zur Absprache in der Fachgruppe und die damit verbundene, von den Befragten größtenteils nicht ungewollte, Bildung eines geheimen Kanons erkennbar ist.

Die Kollegen/-innen spielen jedoch nicht nur in Form einer gemeinsam erarbeiteten, verpflichtenden Lektüreliste eine Rolle, besonders im Hinblick auf neuere Literatur werden andere Lehrkräfte gerne zurate gezogen. Teilt man die Literatur im Unterricht in zwei Kategorien, Klassiker und neuere Literatur, auf, ergibt sich folgendes Bild:

¹⁵² Interview O, S. 3.

¹⁵³ Interview N, S. 2.

¹⁵⁴ Interview F, S. 2.

1. Klassiker: Hier wird nicht genau gesagt, auch nicht auf Rückfragen, woher dieser angenommene Klassikerkanon kommt, sondern es wird der bereits angesprochene Umkehrschluss gezogen: Nämlich, dass Kanonwerke ihren Kanonstatus im Feld sichern können, indem sie einmal im Kanon angekommen sind. Durch ihre damit erreichte Machtposition wird diese nicht mehr hinterfragt. Selbstverständlich darf man nicht dem Trugschluss erliegen, dass mit diesem starren Klassikerkanon auch starre Unterrichtsabläufe verbunden sind. Hier haben die Befragungen ergeben, dass der Kernkanon als Themen- und Stilmittel-Fundgrube angesehen wird. Über diese textimmanenten Eigenschaften wird eine Öffnung hin zu neuen Quellen, mit möglicherweise gleichzusetzenden Qualitäten erschwert. Auf die Frage nach den genauen Quellen bestätigte sich diese Theorie in der Hinsicht, dass diese nicht mehr eruierbar waren, außer im Kanon selbst. Der Rückgriff also auf Traditionen und bereits bekannte Muster wird noch zusätzlich durch die Forderung im AHS-Unterricht nach Allgemeinbildung und Weltwissen¹⁵⁵ gefördert. Da dies eine sehr ungenaue Angabe ist, bleiben auch die Quellen, die zu einer Auswahl führenden Kriterien und schließlich auch Vorgaben für das zu vermittelnde Weltwissen dementsprechend ungenau und uneinheitlich. Dieser Teufelskreis kann, wenn überhaupt, wohl nur von einer der Schule übergeordneten Institution, wie dem Ministerium, durchbrochen werden.
2. Neuere Literatur: Ein anderer Zugang findet sich bei neuerer Literatur, welche durch ganz verschiedene Kanäle Eingang in die Schule findet. Hier ist oft die Rede von in diese Richtung besonders interessierten Kollegen/-innen:

„Dann ein Kollege, der ist auch in der Weiterbildung für Deutschlehrer im Ausland tätig, und der ist, was so moderne Literatur angeht, unser Papst.“¹⁵⁶

Aber auch Zeitungsrezensionen, Erwähnung in anderen Medien oder die Recherche in der Buchhandlung geben den nötigen Anstoß:

¹⁵⁵ AHS Lehrplan Oberstufe:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (30.01.12). S. 1.

AHS Lehrplan Oberstufe Deutsch:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (30.01.12). S. 2.

¹⁵⁶ Interview D, S. 1.

„Ja also ich les dann schon im Standard oder in der Presse, nicht die Österreich. Oder ich schau mir beim Thalia Empfehlungen an.“¹⁵⁷

„Ich gehe auch manchmal in den Buchhandel und informiere mich und schaue mir die Neuerscheinungen an.“¹⁵⁸

Als Quellen in dieser Kategorie kristallisieren sich bereits bekannte Positionen heraus, die klar eine den Schulkanon beeinflussende Wirkung haben, diese sollen in der folgenden Kategorie nun ausführlicher behandelt werden. Dass in vielen Schulen ein schulinterner, gar nicht so geheimer Kanon existiert, ist insofern überraschend, als dass die betroffenen Lehrer/innen dies gutheißen, einem zentral gesteuerten Kanon aber skeptisch gegenüberstehen. Im Umgang mit Gegenwartsliteratur zeigt sich an dieser Stelle, dass sich hier die Lehrkräfte wesentlich unsicherer in ihrer Auswahl sind und der Kollegen/-innen-Kreis, durch die Aussprache von Empfehlungen, eine größere Rolle spielt. Der/Die Lehrer/in fällt hier auch im Selbstverständnis aus seiner/ihrer professionellen Verarbeiter/innen-Rolle heraus und wird wieder zur/-m semiprofessionellen Leser/in, welche/r somit genauso auf den Buchhandel angewiesen ist, wie der/die private. Da Klassiker zudem in Form von Literaturkritiken oder auch bei der Präsentation im Buchhandel keine große Rolle spielen, sind diese wahrscheinlich auch nicht als Quellen genannt worden. Der Rückgriff auf das eigene Weltwissen führt schließlich zu bereits bekannten Klassikern, statt Neues auszuprobieren. So kommt es auch dazu, dass eine große Fluktuation in diesem Bereich unwahrscheinlich gemacht wird. Das Vorgehen ist bei neuerer Literatur, welche in den Medien durchaus häufiger vertreten ist, ganz anders. Hier hat nicht nur der Kollegen/-innen-Kreis größeres Gewicht, sondern auch der Buchhandel und Literaturkritiken. Der/Die Lehrer/in verlässt sozusagen das sichere Terrain und ist hier durchaus zu Experimenten bereit.

¹⁵⁷ Interview M, S. 1.

¹⁵⁸ Interview E, S. 9.

6.5.3. Beteiligte des Auswahlprozesses

Wie bereits ausführlich beschrieben, ist ein mächtiger, schulinterner Faktor der bei der Auswahl der Literatur für den Unterricht und damit stark an der Kanonbildung beteiligt, der Kollegen/-innen-Kreis. Doch nicht nur dieser beeinflusst maßgeblich die Auswahl der Unterrichtslektüre. Dem Leitfaden folgend, wurde in den Interviews jedes Mal die Frage gestellt, woher die Interviewpartner/innen ihre Auswahl nehmen, jedoch stellten sich meistens erst im Laufe des Gesprächs unterschiedliche Instanzen an der Bildung dieses Schulkanons heraus. Einige Befragten erwähnten im Laufe des Gesprächs die Klassenlektürebibliothek. Eine Quelle, die an dieser Stelle eine umfangreichere Betrachtung verdient.

„Und was wir auch machen, wir besprechen am Schulanfang jedes Jahres, wir haben da ein bissl ein Budget, dass wir drei, vier Werke kaufen können in Klassenstärke und da besprechen wir was das sein soll.“¹⁵⁹

An vielen Schulen wird eine solche Schullektürebibliothek gepflegt, diese stellt literarische Werke für den Deutschunterricht in Klassenstärke zur Verfügung und liefert damit durchaus eine Art Lektürevorgabe.

[Auf die Frage, warum Jelinek öfter als andere Frauen gelesen wird:] „Weil wir die Jelinek in Klassenstärke haben! Deswegen lesen wir sie öfter.“¹⁶⁰

„Wir haben eine top ausgestatte Klassenbibliothek. Wir haben 150, 170 Werke in Klassenstärke, das heißt, das gibt auch ein Stück vor. Wir wählen dann, und es sind ja wirklich viele Werke, wir kaufen jedes Jahr für die Oberstufe drei, vier, fünf Neue, das heißt wir sind auch sehr aktuell [...]“¹⁶¹

„Ein bissl ist das bei uns schon vorgegeben, weil wir haben eine Schülerlade mit Lesetexten, das prägt das schon ein bissi, weil man auch nicht alles kaufen kann [...] Und unsere Schülerlade, wir haben da wirklich sehr viele Texte, auch für die Unterstufe. Das beeinflusst dann schon meine Wahl. Wenn ich Sturm und Drang mach, dann schau ich was ich hab, [...] Es bietet sich schon an. Wir haben da auch eine sehr große Auswahl.“¹⁶²

„Und ganz praktisch auch, weil wir haben in der Schule eine riesige Klassenlektüre-Bibliothek, mit so dem Klassensatz von 30 Stück. Und nachdem das eher Schüler aus einem einfachen Milieu sind und nicht soviel Budget haben,

¹⁵⁹ Interview M, S. 3.

¹⁶⁰ Ebd., S. 3.

¹⁶¹ Interview E, S. 2.

¹⁶² Interview K, S.1.

nimmt man die Bücher, die halt da sind. Und das ist ja eben das Althergebrachte.“¹⁶³

Lehrkräfte, welche nicht auf diese Auswahl zurückgreifen, sollen hier jedoch auch erwähnt werden:

„Und die Schülerlade ist sehr schlecht ausgestattet, da haben wir uns aber drauf geeinigt, dass wir die auslaufen lassen.“¹⁶⁴

Dass diese Bibliotheken in sehr unterschiedlichem Ausmaß gepflegt und verwendet werden, hängt nicht allein von der Vorgangsweise bei der Lektüreauswahl des Lehrkörpers ab, sondern besonders in sozial schwachen Bezirken kann mit einer solchen kostengünstigen Alternative auf die schulexternen Bedingungen eingegangen werden:

„[...] es kommt drauf an wie gut's der Klasse finanziell geht, also ich habe schon auch Klassen gehabt, da weiß ich, dass das ein Problem ist, wenn man zu viele Bücher kauft. [...] Es kommt auch drauf an, wenn die grad Sprachreise machen, die schon mal einen 1000er kostet und dann vielleicht noch mal auf Projekttag fahren und dann werde ich nicht noch fünf verschiedene Bücher lesen, die sie alle einzeln kaufen müssen. [...] Also da pass ich halt auch auf, dass wir eher Sachen lesen, die wir haben.“¹⁶⁵

Dass mit diesen von der Schule bereit gestellten Büchern ein geheimer Kanon begünstigt wird, ist nicht abzustreiten. Eine zur Verfügung gestellte Inventarliste einer solchen Klassenlektürebibliothek, zeigt, in welchem Ausmaß diese an einem Schulstandort, welcher durchaus in einem sozial benachteiligten Bezirk Wiens zu finden ist, geführt wird.¹⁶⁶ Obwohl es noch viele weitere Vorgangsweisen gibt, handelt es sich hier um ein Analysematerial, welches bisher von der Wissenschaft vernachlässigt wurde und nicht unterschätzt werden darf.

Dass es nicht nur praktisch sein kann, auf eine solche bereits vorhandene Auswahl zurückzugreifen, sondern auch bereits angesprochene, schulexterne Faktoren der Grund sein können, lenkt die Aufmerksamkeit auf den/die Schüler/in als beteiligte Instanz. Diese haben auch im Kollektiv oft nur passiven Einfluss auf die Auswahl der

¹⁶³ Interview H, S. 1.

¹⁶⁴ Interview D, S. 5.

¹⁶⁵ Interview M, S. 3.

¹⁶⁶ Klassenlektüreliste, siehe Anhang Punkt III.

Lektüre, jedoch gehen ausnahmslos alle Befragten auf die eine oder andere Weise auf die Klassenzusammenstellung ein. Wie wenig Mitbestimmungsrecht manche Klassen jedoch verfügen, macht das folgende Zitat besonders deutlich:

„Die Kunst besteht darin, dass didaktisch, sagen wir, sie manipuliert werden, indem sie glauben, sie hätten es ausgewählt und in Wirklichkeit hab ich das irgendwie. Ich habe es halt verpackt.“¹⁶⁷

Es soll nicht der Eindruck entstehen, dass Schüler/innenvorschläge keine Beachtung finden, jedoch sind diese im Hinblick auf den Klassikerkanon sehr selten. Verstärkt werden solche Impulse in Referaten umgesetzt, vor allem mit Themen nur neueren Literatur, welche oft nicht von der Lehrkraft im Unterricht besprochen werden.

Z: Sind die Schüler da an Ihrem Auswahlverfahren beteiligt?

„B: Nein, die haben ja keine Ahnung. Die kennen in der Regel die Dinge nicht, kein Mensch würde sich das Nibelungenlied antun! Aber dort, wo die Schüler auswählen können, das sind die Referate.“¹⁶⁸

„D: Ja ja, sie müssen sich eigentlich die Referate selbst aussuchen, ich gebe nur Zeiträume oder Themen vor. Wenn sie nichts finden oder finden wollen, dann werden sie halt zwangsbeglückt.“¹⁶⁹

Als Folge finden die vorgestellten Werke dann zwar durchaus Eingang in den Literaturkanon, jedoch nicht in den Lektürekanon. Diese Vorgangsweise kann von Vorteil, wie auch von Nachteil sein: Durch die Vermittlung der Werke durch Mitschüler/innen ist es möglich, dass der Zugang zu diesen Werken ungezwungener stattfindet, auf der anderen Seite jedoch sollte neuere Literatur nicht rein durch Schüler/innen vermittelt werden, sondern auch einen allgemeinen Eingang in den Unterricht finden. Die Interviews haben gezeigt, dass bereits erprobte Wege leichter beschritten werden, als unbekannte. Dass dies jedoch nicht zulasten der neueren Literatur gehen soll und mit der Vermittlung der immer gleichen Traditionen verbunden sein kann, wurde von den Interviewpartnern/-innen oft nicht als Folge ihres Unterrichts gesehen. Die von den Befragten getroffenen Aussagen haben ergeben, dass diese nicht nur der Auswahl der Lehrkraft unterliegen, sondern auch der des Buchmarkts und der Verlage. Denn nur jene Werke, welche zu einem relativ kostengünstigen Preis angeboten werden, haben eine Chance in den Schulkanon aufgenommen zu werden.

¹⁶⁷ Interview C, S. 5.

¹⁶⁸ Interview B, S. 2.

¹⁶⁹ Interview D, S. 2.

Dies kann als eines der Ergebnisse der Interviews festgemacht werden. Die Lehrer/innen waren sich einig, dass nur Taschenbücher, welche maximal acht bis zehn Euro kosten dürfen, im Unterricht gelesen werden. Entgegen der sich daraus ergebenden Erwartung, dass Reclam-Hefte hier bevorzugt gekauft werden, weigern sich viele Klassen mittlerweile gegen den „gelben Fluch“¹⁷⁰:

„[...] Wobei, manche Schüler sagen schon „Bitte kein Reclam-Heft mehr.“
[...] Das ist oft schlimmer als ein dickes Buch! Also lieber ein ansprechendes, modernes Buch als ein Reclam.“¹⁷¹

„Die mögen das einfach, wenn die Bücher schön sind, dann kaufen sie sich’s auch selbst ab und zu. Deswegen hassen sie auch Reclam-Hefte.“¹⁷²

Die Verlage sind hier eine treibende Kraft. Je nachdem, welches Werk sie unter welchen Umständen verfügbar machen, sind die Chancen größer oder kleiner, dass diese nicht nur Eingang in den Unterricht, sondern auch in den Schulkanon finden.

Wie bei Bourdieus Feldtheorie, reicht die alleinige Anwesenheit am Markt nicht aus, um in der Form des Schulkansons Tradierung zu finden. Es wirken auf diese Auswahl viele Faktoren ein. Die bisher erkannten Positionen gliedern sich auf in Schüler/innen, welche in einer Wechselwirkung der Auswahl des/r Lehrers/-in unterworfen sind, und Lehrer/innen, welche wiederum auf die Wahl und die Vorgehensweise der Verlage bei der Preisgestaltung und der Art der Veröffentlichung angewiesen sind.

Das Kapital von Werken und damit die Attraktivität für den Unterricht kann von Verlagen auch gezielt gefördert werden, beispielsweise durch die Beigabe von Unterrichtsmaterialien oder die besondere Erwähnung in Schulbüchern:

„[...] also wenn man da Materialien bekommt. Wenn zu einem Werk schon was Gutes da ist, erspar ich mir doch Arbeit!“¹⁷³

Auch im Hinblick darauf, dass bei der Gegenwartsliteratur noch kein fester Kanon entstanden ist und so die Absatzmöglichkeit noch größer, der Markt offener und auch flexibler ist, können die Verlage hier gezielt eingreifen und einzelne Werke aus ihrem Sortiment hervorheben und forcieren, während anderen dieses Privileg nicht zuteil wird.

¹⁷⁰ Interview E, S. 10.

¹⁷¹ Ebd., S. 10.

¹⁷² Interview O, S. 2.

¹⁷³ Interview O, S. 3.

Aus diesem Angebot wählt schließlich die Lehrkraft aus und bringt damit auch seinen/ihren eigenen Geschmack und Situation in die Auswahl mit ein:

„Ein Kriterium ist also auch ein Werk, das mir selber Freude macht. Ich glaube das ist ganz wichtig, ein Lehrer, der ein Buch nicht mag, das ist unauthentisch. Ich suche mir ja sogar bei Goethe ein Werk aus, das mir mehr gefällt, als das andere.“¹⁷⁴

„Das Wesentliche ist, dass man als Lehrer versucht nicht immer dasselbe zu lesen, [...]. Es ist auch eine Frage der Zeit, es gibt auch Episoden im Leben, da kann man schon auf das Ladl zurückgreifen und dann gibt's wieder Episoden, wo ich wieder mehr tu und Sachen entdecke...“¹⁷⁵

Die letzte Instanz bei der Auswahl von Literatur für den Unterricht ist und bleibt vorerst die Lehrkraft. Was in NRW nur noch beschränkt möglich ist, ist in Österreich weiterhin, dank des offenen Lehrplans, üblich, nämlich dass der/die Lehrer/in im Zusammenhang mit dem Auswahlprozess das letzte Wort hat. Dass jedoch der Druck, schulintern die gleichen Wege zu beschreiten, groß sein kann, ist als weiteres Ergebnis durchaus anzuführen. Den Lehrkräften steht es frei, welche Werke sie als exemplarisch ansehen und welche daher in ihren individuellen Kanon aufzunehmen sind. Die scheinbar so uneingeschränkte und individuelle Auswahl ist jedoch im Hintergrund dennoch gesteuert, denn die Verlage, der Buchhandel und auch das soziale Milieu der Schule beeinflussen direkt und indirekt die Auswahl maßgeblich. Dies ist jedoch nicht zu verhindern und auch vom Lehrplan wird gewünscht, dass auf die äußeren Umstände einzugehen ist.¹⁷⁶ Es ist aber im Rahmen dieser Befragung hervorgegangen, dass bei den hier befragten Lehrer/innen eher weltliche Gründe wie Preis, Umfang und Verfügbarkeit eines Buches für die Aufnahme dessen in den Unterricht zumindest mitentscheidend sind.

6.5.4. Merkmale von Kanonwerken

Wie die bereits analysierten Kategorien gezeigt haben, ist bei den Merkmalen, welche zu einer Kanonisierung führen, zu unterscheiden zwischen den inner- und den

¹⁷⁴ Interview E, S. 2.

¹⁷⁵ Interview P, S. 1.

¹⁷⁶ Lehrplan AHS Oberstufe:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (30.01.12), S. 7.

außerliterarischen Eigenschaften eines Textes, welche eine Aufnahme in den Schulkanon begünstigen oder erschweren können. Inwiefern aber nun, um den außerliterarischen Vorgaben gerecht zu werden, bei den innerliterarischen Abstriche gemacht werden, soll nun in den zwei folgenden Teilkapiteln geklärt werden.

6.5.4.1. Innerliterarische Merkmale

In dieser Arbeit wurde bereits mehrmals auf die von Harro Müller-Michaels festgelegten Kanonmerkmale Exemplarität, Aktualität und Wirkungsmächtigkeit zurückgegriffen.¹⁷⁷ Diese Kriterien finden sich auch in den Interviewergebnissen wieder: Besonders wichtig war den Befragten, wie auch schon bei den allgemeinen Erkenntnissen festgestellt wurde, dass die Schüler/innen mithilfe der gelesenen Literatur nicht nur eine ihnen fremde Welt kennenlernen und dabei die Erfahrung machen, sich mit Unbekanntem zu befassen, sondern in diesem Zusammenhang auch ihren Wortschatz erweitern. Ein daraus abzuleitendes Ergebnis ist, dass ein gewisses sprachliches Gespür und inhaltliches Wissen mit den literarischen Texten vermittelt werden sollen und dass dies mitunter auch mit viel Zu- und Vorbereitungsarbeit seitens der Lehrkraft verbunden ist.

„Dass es von der Erzählhaltung zum Beispiel interessant ist, ein bisschen variantenreich, dass der Autor verschiedene Blickwinkel benützt in der Darstellung, dass er nicht nur ganz einfach stringent, chronologisch erzählt. Dass man Dinge beobachten kann, die ein Schüler auch beobachten möchte oder die ihm zumutbar sind. Dann ist es nicht uninteressant, dass der Wortschatz erarbeitbar ist.“¹⁷⁸

„Es muss sprachlich und inhaltlich anspruchsvoll sein. Damit meine ich, dass es nicht wie bei der Belletristik, also nicht immer, so nach 0815, das gleiche Strickmuster aufbaut, wo man schon weiß beim Anfang, wie es endet. Sprachlich anspruchsvoll, dass die Schüler über ihre Alltagssprache hinausgeführt werden und auch schon lernen mit anspruchsvollerer Sprache umzugehen. Auch verschiedene Arten des Deutsch, also mit sachlicheren Sprachen, die es ja vor allem in der moderneren Literatur gibt, aber eben auch barocke Sprache, romantische Sprache...“¹⁷⁹

¹⁷⁷ Vgl.: Müller-Michaels, Harro: Kanon – Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen. In: aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten. Hrsg. v. H. Ivo; K. Wardetzky. S. 117-123.

¹⁷⁸ Interview R, S. 3.

¹⁷⁹ Interview D, S. 1.

Dass es ein Ziel der Lehrkräfte ist, die Schüler/innen in ihrer Lebenswelt zu treffen, bestätigte sich im Rahmen der Gespräche nicht, stattdessen tritt an diese Stelle die Freude am Lesen:

„Z: [...] ist es ein Kriterium, dass die Schüler in ihrer Lebenswelt berührt sind?
F: Auch, teilweise auch. Nicht jedes Buch. Prinzipiell ist es mir sehr wichtig, aber wenn ich jetzt unbedingt für eine Epoche exemplarisch sein will, dann kann es durchaus sein, dass die Lebenswelt mal ein bisschen weiter ist. Wenn's mir um die Sprache geht, um die sprachliche Umsetzung, dann muss es nicht für jedes Werk gelten.“

„Man liest ja auch, dass man etwas anderes liest als die Lebenswelt!“¹⁸⁰

„Wenn ich als 11-Jähriger Karl May gelesen habe, dann hatte das ja auch nix mit mir zu tun... Ich hätte ja auch nie was anderes kennengelernt, hätte ich immer nur Bücher gelesen, die mit meiner Lebenswelt was zu tun haben. Im Gegenteil! Lesen ist ja Abenteuer.“¹⁸¹

Die Exemplarität, die immer wieder, auch im Lehrplan, angesprochen und gewünscht wird, findet genauso Eingang in den Unterricht wie das sprachliche Niveau:

„Schon Werke, die die typische Charakteristik haben für die Epoche. Und mit denen man auch gut Dinge aufzeigen kann, die für diese Epoche auch wichtig waren.“¹⁸²

Hier decken sich die Meinungen aller Befragten: Mit Literatur will man nicht nur Weltwissen und -offenheit vermitteln, sondern den Schülern/-innen auch eine ihnen ungewohnte Sprache und aus dem Alltag nicht gewohnte schriftliche Komplexität zeigen. Kompetenzen, die den Schülern/-innen einen Zugang zu auf den ersten Blick schweren, weil sprachlich fremden Texten geben, stehen hier im Vordergrund. Die Aufgabe Neues und Unbekanntes zu vermitteln, wird jedoch dem gesamten Schulbetrieb zugesprochen. Die Literatur erfüllt hier ihre Aufgabe durch und zur Literatur zu erziehen. Der exemplarische Anspruch wiederum entspricht der Aufgabe des Literaturunterrichts zur Enkulturation der Schüler/innen beizutragen, wird also dem versteckten Lehrziel gerecht, im Unterricht zu einer gemeinsamen Gesellschaft und einem gemeinsamen Wertesystem hinzuführen. Exemplarische Werke vermitteln somit im Auftrag des kollektiven Gedächtnisses literaturgeschichtliches Wissen als

¹⁸⁰ Interview P, S. 3.

¹⁸¹ Ebd. S. 3.

¹⁸² Interview M, S. 1.

Traditionsangebot. Dass dies jedoch zunehmend mit sprachlichen Schwierigkeiten verbunden ist, wurde bereits angedeutet und wird durch folgendes Zitat untermauert:

„Weil man immer mehr drüber sprechen muss, weil die Schüler einfach immer weniger davon verstehen, schon allein von den Vokabeln her, von den Ausdrücken her. Der Wortschatz wird immer geringer. Sie lesen auch immer oberflächlicher. Man muss eben immer mehr besprechen, dass sie es überhaupt verstehen und außerdem haben wir viel weniger Deutschstunden, als wie ich damals begonnen habe zu unterrichten. Und daher werden es auch immer weniger Bücher.“¹⁸³

Die zitierte Lehrkraft sieht den Deutschunterricht zwar immer noch in der Position des Kulturvermittlers, jedoch nur verbunden mit größten Anstrengungen, da, wie sie selbst sagt, die Vor- und Nacharbeit überhand nimmt. Wie lange hier die Ansprüche noch gehalten werden können, ist fraglich.

6.5.4.2. Außerliterarische Merkmale

Dass der Preis des Buchs ein wichtiges außerliterarisches Merkmal darstellt, wurde bereits hinlänglich erörtert und auch wie die Schule auf diese Umstände reagiert. Jedoch auch in Klassen, die sich mit solchen Problemen nicht konfrontiert sehen, tragen die Aufmachung und eben die außerliterarischen Merkmale zur Lesemotivation bei oder beeinträchtigen sie.

„Die mögen das einfach, wenn die Bücher schön sind, dann kaufen sie sich's auch selbst ab und zu. Deswegen hassen sie auch Reclam-Hefte.“¹⁸⁴

Bei der, aufgrund der finanziellen Umstände, reinen Anschaffung von Taschenbüchern treten Schwierigkeiten in Bezug auf die Aktualität auf:

„Weil die Schüler dann Probleme bekommen sich das zu leisten, es ist ein gewisser Prozess, wo aktuelle Literatur von der gebundenen Ausgabe in die Taschenbuchausgabe wandert. Insofern hinkt man ein bisschen nach in der Aktualität, weil das einfach abgewartet werden muss.“¹⁸⁵

¹⁸³ Interview D, S. 2.

¹⁸⁴ Interview O, S. 3.

¹⁸⁵ Interview R, S. 1.

Gegenwartsliteratur fängt für den Schulbetrieb und den damit verbundenen Kanon also immer erst ca. zwei bis drei Jahre nach der Veröffentlichung des gebundenen Werks an. Institutionen wie die aktuelle Literaturkritik spielen demzufolge im ersten Moment auch keine Rolle, wenn das Werk zuerst als Hardcover erscheint. Das Merkmal Aktualität führt auch Müller-Michaels an. Auffallend ist, dass bei den Interviews die Aktualität nicht daran gemessen wurde, wann das Werk erschienen ist, denn, wie bereits gesagt, stellt dies aufgrund der Kostenfrage im Unterricht ein Problem dar. Vielmehr ging es bei den Antworten, die dieses Kriterium anführten, um Aktualität im Hinblick auf den Kulturbetrieb, also welches Werk gerade aufgeführt wird oder welche/r Autor/in gerade in den Medien präsent ist.

„Auch wenn sich was ergibt, also wenn Jelinek den Nobelpreis bekommt, also Aktualität auf jeden Fall. Wenn die Festwochen sind und Jelinek ist am Programm und das wird übertragen, dafür muss Platz sein.“¹⁸⁶

„[...] da war ein Kriterium, dass ich wusste, dass die Ruth Klüger nach Wien kommt und aus einem anderen Text liest und da haben wir sie live erlebt und dieses Glück hat man nicht immer!“¹⁸⁷

„[...] der war auch grad im Kino und da haben wir einen Vergleich machen können zwischen Buch und Film.

Z: Also Aktualität.

M: Ja, Aktualität. Dann war da das Afghanistansthema wegen dem Krieg aktuell.“¹⁸⁸

Schulexterne Literaturinstanzen, wie das Theater oder andere Medien, wie Verfilmungen, greifen auch immer wieder auf klassische Quellen zurück und verändern damit immer wieder die Position vielleicht bereits vergessener Texte oder geben einem klassischen Text wieder Aktualität.

Dennoch bleibt als Fazit, dass außerliterarische Kriterien im Schulbetrieb eine große Rolle bei der Wahl der Lektüre spielen. Da jede Schule individuell mit diesem Problem umzugehen hat, schon allein wegen dem jeweiligen Einzugsgebiet, lässt sich nur bedingt eine allgemeine Aussage treffen, inwiefern außerliterarische Faktoren den Schulkanon bestimmen. Jedoch kann gesagt werden, dass vielen Büchern aufgrund des Preises, des Umfangs oder der fehlenden Taschenbuchausgabe der Zugang

¹⁸⁶ Interview F, S. 2.

¹⁸⁷ Interview H, S. 3.

¹⁸⁸ Interview M, S. 2.

zum Unterricht verwehrt ist. Auch zeigt sich, dass aktuelle Werke von den Schülern/-innen eher selbst gekauft werden, während die Klassiker meistens in der Schule in großen Stückzahlen bereits vorhanden sind. Ein Grund dafür ist, dass neuere Werke nicht von allen Lehrern/-innen im gleichen Maß innerhalb einer Schule gelesen werden und daher für die Klassenlektürebibliothek noch nicht genug kanonisiert sind. Genau diese Bibliotheken halten an vielen Schulen aber den geheimen Kanon am Leben, einerseits, weil es einfach praktisch ist, auf Vorhandenes zurückzugreifen, andererseits, weil milieuabhängig viele Schüler/-innen sich nicht die gesamte Lektüre eines Jahres leisten können oder wollen.

Das letzte außerliterarische Merkmal, welches im Rahmen der Interviews immer zur Sprache genannt wurde, ist der Umfang des zu lesenden Werks. Hier gehen die Angaben um hunderte Seiten auseinander. Während in Interview O die Rede von maximal 600 Seiten ist¹⁸⁹, spricht Interviewpartner/in B von höchstens 180 Seiten, die gemeinsam gelesen werden¹⁹⁰. Einig ist man sich jedoch grundsätzlich bei der Art der Veröffentlichung und dem Durchschnitt von ca. 250 Seiten als Maximum des gemeinsam Lesbaren, damit die Schüler/-innen das Interesse nicht verlieren oder das Werk zu viel Platz im Unterricht in Anspruch nimmt.

Außerliterarische Kriterien spielen im Schulbereich eine große Rolle, überdecken aber im Endeffekt nicht die innerliterarischen Kriterien, denn zu groß ist die Auswahl, um hier die Erwartungen zu senken. So wählen die Lehrkräfte aus der ihnen verfügbaren Klassenlektürebibliothek oder dann doch dem Reclam-Angebot eben die besten Werke aus, die nach den Auswahlkriterien am besten in den Unterricht passen.

6.5.5. Umgang mit bisher vernachlässigten Autoren/-innen-Gruppen

Werner Wintersteiner unterstreicht in seinen didaktischen Ausführungen, dass es an der Zeit ist auch im Literaturunterricht den Anforderungen unserer Gesellschaft gerecht zu werden. Er spricht dabei von der vermehrt übernationalen Traditionenbildung, welche nun auch im Deutschunterricht Beachtung finden muss. Es darf nicht

¹⁸⁹ Interview O, S. 3.

¹⁹⁰ Interview B, S. 3.

mehr an Landesgrenzen abgesteckt werden, welche Literatur Eingang in den Unterricht findet und welche nicht. Der Lehrplan gibt zwar die Orientierung an deutschsprachiger, insbesondere österreichischer Literatur im Kontext der Weltliteratur vor, jedoch ist damit nicht festgesetzt, was österreichische Literatur alles umfasst und wie mit dem Begriff Weltliteratur hier umzugehen ist. Den Lehrkräften steht damit ein riesiges Spektrum an Literatur zur Verfügung, Diese Vielfalt sollte gerade wegen des Kulturauftrags des Deutschunterrichts genutzt werden. In der Unterrichtspraxis haben sich durch die sich stetig ändernden sozialen Umstände, beispielsweise durch eine immer stärker werdende Europäisierung, verschiedene Vorgangsweisen im Literaturunterricht herausgebildet, welche einer Aufnahme von bisher vernachlässigten Autoren/-innen-Gruppen nicht immer zuträglich sind. Ein Zitat von Renate von Heydebrand aus ihrem 2003 erschienenen Artikel „Kanon und Kanonisierung als ‚Probleme‘ der Literaturgeschichtsschreibung?“ sollte den Lehrern/-innen als Impuls dienen und wurde wie folgt zusammengefasst vorgelesen:

2003 sagt Renate von Heydebrand, dass es notwendig ist, einen weltliterarischen Kanon zu bilden, der auch benachteiligte Autorengruppen, wie zum Beispiel Frauen, aufnimmt.¹⁹¹

Die Rückfragen der Interviewten zeigten, dass sie mit dem Begriff benachteiligter Autoren/-innen-Gruppen keine Verbindung herstellen konnten. Es fiel ihnen ad hoc keine Gruppe ein, welche hier gemeint sein könnte, und welche Funktion der Deutschunterricht hier hat. Daraufhin wurde den Lehrkräften als Hilfestellung Migrationsliteratur genannt, was zu folgenden Reaktionen führte:

„Ja, die schon! Aber die findet ganz selten Eingang. Ich habe da ein ganz ein nettes Buch, wo Lyrik verglichen wird auch zwischen deutschsprachigen und Migrationsliteraten. Aber muss ich schon sagen: marginal. [...] Der Zugang fehlt und die Zeit. Andere Dinge sind einfach wichtiger!“¹⁹²

„Also man kann wirklich nur exemplarisch und dann mit Präsentationen die Leute da und dort reinholen. Ich glaube schon, dass man das machen soll, nicht nur diese deutschsprachige, klassische Literatur!“¹⁹³

¹⁹¹ Vgl.: Von Heydebrand, Renate: Kanon und Kanonisierung als ‚Probleme‘ der Literaturgeschichtsschreibung? In: Kanon und Kanonisierung als Probleme der Literaturgeschichtsschreibung. Hrsg. v. P. Wiesinger. Bern: Lang 2003. (= Akten des X. internationalen Germanistenkongresses Wien 2000) S. 18-19.

¹⁹² Interview D, S. 3.

¹⁹³ Interview K, S. 5.

„Ja, aber ich glaube nicht im Unterricht. Das spiegelt sich auch sehr viel in Schulbüchern wider. Auch in den Literaturgeschichten, ich glaube, dass die das ganz schön zeigen. Erst einmal hören viele auf bei den 60ern und haben dann nur noch so einen kleinen Anhang...“¹⁹⁴

Migrationsliteratur wurde also erst auf den zweiten Blick als vernachlässigter, wenn auch interessanter Aspekt gesehen, jedoch findet sie aus Zeitmangel und wegen dem geringen Erfahrungs- und Wissensschatz seitens der Lehrer/innen kaum Eingang in den Unterricht.

Wintersteiners Ausführungen treffen auch auf die Position von Frauen im Kanon zu. Trotz der Annahme, dass durch die relativ lange Zeitspanne, in der die Gender-Diskussion medial und politisch thematisiert wurde, auch im Unterricht eine Aufarbeitung stattgefunden hat, zeigt die folgende Auswertung der Interviews ein zum Teil anderes Bild in der Praxis.

Zumindest der allgemeine AHS-Lehrplan der Oberstufe ist eindeutig in seinen Ausführungen. Er verlangt eine geschlechtersensible Pädagogik, welche die Schüler/innen zu einem verantwortungsvollen Umgang mit der Kategorie Geschlecht und der Gleichstellung der Geschlechter hinführen soll.¹⁹⁵ Im Lehrplan des Fachs Deutsch fehlt eine solche Anweisung. Es findet sich kein Hinweis auf die Einbindung von Autorinnen oder die sensible Beachtung deren schwierigerer Position im Literaturfeld. In den Interviews wurden die Lehrer/innen bewusst nach der Position von Autorinnen, statt nach der Position der Frau, im Unterricht befragt, da dadurch der Aspekt weiblicher Erzählerinnen und Protagonistinnen ausgeklammert werden sollte.

Viele der Befragten gaben im Laufe der Interviews offen zu, dass Autorinnen in ihrem Literaturunterricht eine untergeordnete Rolle spielen. Mehr Wert wird auf die bereits vorgestellten Kriterien Qualität, Aktualität und Verwendungsmöglichkeit des jeweiligen Werks im Unterricht gelegt:

„So wie's kommt, ich schau da jetzt nicht auf die Frauenquote. Es ist abhängig von der Qualität des Werks. Wenn ich sehe, dass Droste-Hülshoff nicht kommt, mache ich was anderes, ganz einfach.“¹⁹⁶

¹⁹⁴ Interview F, S. 4.

¹⁹⁵ AHS-Lehrplan Oberstufe

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (03.02.12). S. 2.

¹⁹⁶ Interview P, S. 4.

„Ich unterstütze gerne mehr Frauen zu lesen, aber es muss halt schon beides passen! Thema und Aktualität und...“¹⁹⁷

„[...] nur für Quotenfrauen mache ich das sicher nicht! Ich bin ein strikter Gegner von Quoten, weil das eine Abwertung der Frauen ist. Sie werden nur gelesen, weil sie Frauen sind. Nein, sie werden gelesen, weil sie gut sind! Ich mache auch sehr gerne davor, durchaus von Männern, Werke, wo Frauen eine große Rolle spielen.“¹⁹⁸

Was der letzte Interviewpartner sagt, findet so auch Bestätigung in den Ausführungen Wintersteiners, wenn er bei der Analyse der Position sogenannter Migrationsliteratur feststellt, dass eine bloße Aufnahme in den Unterricht, einer Quote folgend, nicht den gewünschten Effekt bringt.¹⁹⁹ Frauen dürfen nicht allein aufgrund ihres Geschlechts in den Literaturunterricht aufgenommen werden. Problematisch ist dies jedoch dann, wenn sie auf keine andere Art mehr Eingang in den Schulkanon finden. Erklärbar ist dies mit den Argumenten der dritten Welle des Feminismus, denen zufolge durch die jahrelange intensive Auseinandersetzung der Wissenschaft mit dem Feminismus angenommen wird, dass der Vorgang der Geschlechter-Gleichstellung bereits abgeschlossen ist. Inwiefern dies sogar durch eine männliche Hegemonie in der Politik und im Literaturbetrieb gewünscht ist, findet hier keinen ausreichenden Rahmen, um angemessen analysiert zu werden. Die geführten Interviews jedoch zeigten größtenteils keine selbstverständliche Aufnahme von Autorinnen in den Schulkanon. Wie die vorhergehenden Zitate zeigen, wird zwar Wert darauf gelegt, die literarischen Qualitäten in den Vordergrund zu stellen, auf die Rückfrage allerdings, welche Autorinnen aufgrund dieser Werte Eingang finden, konnten diese wesentlich schwieriger und in viel geringerer Zahl benannt werden, als ihre männlichen Kollegen. Von Selbstverständlichkeit oder einer Gleichstellung ist also nicht zu sprechen.

Dass es auch weiterhin Kollegen/-innen gibt, welche genau unter dem Aspekt der Quote der Schubladisierung sogenannter Frauenliteratur entgegenwirken wollen, zeigt die vielen unterschiedlichen Zugangsweisen zu diesem Thema:

¹⁹⁷ Interview M, S. 4.

¹⁹⁸ Interview R, S. 4.

¹⁹⁹ Vgl.: Der von ihm gleich wieder verworfene Lösungsansatz der bloßen Erweiterung des Schulkansons um Migrationsliteratur: Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studien Verlag 2006. S. 110-111.

„Also da weise ich schon immer besonders hin [auf Frauenliteratur]. Und jetzt bei der Renaissance habe ich schon extra was rausgesucht und eine Seite zusammengestellt mit wichtigen Frauen.“²⁰⁰

Auch reagierten einige Befragte dem Thema direkt ablehnend gegenüber:

„Na, Sie können jetzt ruhig schreiben: Das Machoschwein hat keine Frauenliteratur, ist mir egal.“²⁰¹

„[Auf die Frage, ob Autorinnen auch Platz im Unterricht haben] Nein, es geht auch nicht, weil man hat auch nicht mehr Zeit.“²⁰²

Es ist zu sagen, dass Frauen im Rahmen dieser Befragung noch immer keinen festen Platz im Schulkanon gefunden haben. Zwar werden einige Werke aufgrund ihrer Qualität gelesen, sie sind jedoch im Vergleich zu jenen männlicher Autoren stark in der Unterzahl, auch aus bereits angesprochenen Gründen:

„[...] wobei es so ist, dass das Problem das ist, dass über die Jahrhunderte die Frauen faktisch fehlen.“²⁰³

Damit bringt die Interviewpartnerin das Problem auf den Punkt. Auf die Frage, ob der Unterricht als eine der Kanon-Beteiligten hier nicht steuernd eingreifen sollte, kamen folgende Reaktionen:

„Ja, ich denke, dass wir jetzt den gesellschaftspolitischen Bildungsauftrag haben, aber das ist eine Wechselwirkung. Ich werd wahrscheinlich auch Literatur so auswählen, dass Randgruppen reinkommen, aber das ist jetzt nicht der Fokus. Ich wähle schon nach dem Inhalt aus und ob das jetzt ein Mann oder eine Frau ist, ist mir egal!“²⁰⁴

„Da stellt sich für mich die Frage, ob Literaturunterricht Autorenförderung sein soll. Wenn, dann denke ich mir, da sollte man die Lyriker beachten. Die verdienen am wenigsten mit ihren Werken. Na, aber da denke ich mir, das ist nicht die Aufgabe der Schule für die Vermarktung zu sorgen.“²⁰⁵

Der Unterricht wird durchaus als gesellschaftsbildendes Instrument erkannt, jedoch wird die Integration von bisher vernachlässigten Autoren/-innen-Gruppen meist nicht als Teil des Bildungsauftrags gesehen. Die Position als Randgruppe haben Autorin-

²⁰⁰ Interview D, S. 3.

²⁰¹ Interview G, S. 3.

²⁰² Interview B, S. 2.

²⁰³ Interview H, S. 3.

²⁰⁴ Interview M, S. 4.

²⁰⁵ Interview L, S. 5.

nen zudem über die Jahre, ganz den Argumenten der dritten Feminismus-Welle entsprechend, im Unterricht abgebaut. Wie das folgende Zitat jedoch belegt, werden sie dafür auch weniger in die diskriminierende Schublade der Frauenliteratur gesteckt.

„Heute würde ich da keine Überschrift „Frauenliteratur“ mehr drübersetzen und vor 20 Jahren bin ich mir damit wahnsinnig modern vorgekommen. Da hat sich sicher was gewandelt!“²⁰⁶

Die Frage bleibt jedoch offen, welche Wege Autorinnen die selbstverständliche Aufnahme in den Unterricht öffnen könnten, wenn dies weder über das Geschlecht noch über die literarische Qualität erfolgt. Auf die Frage welche Werke dem persönlichen Kernkanon angehören, wurde lediglich zweimal Elfriede Jelinek als einzige weibliche Nennung gegeben, was zeigt, dass die Interviewpartner/innen noch keine in der Praxis anwendbare Antwort gefunden haben und schließen sich damit den Stimmen der Wissenschaft an.

Sowohl bei der problematischen Stellung von Frauen im Kanon und der vermehrten Integration von Migrationsliteratur sind die die Schule umgebenden Institutionen gefordert diese Entwicklung wahrzunehmen und aufzuarbeiten. Die Rede ist hier von den Universitäten, den Gesetzgebern, welche das Kulturfach Deutsch um diesen Aspekt erweitern könnten, wie auch den beteiligten Schulbuchverlagen, die hier ein Angebot erstellen müssen, um den Lehrern/-innen die Einarbeitung in den Unterricht nicht nur zu erleichtern, sondern auch nahe zu legen. Der Fokus des Literaturunterrichts der befragten Lehrkräfte liegt noch größtenteils eher auf klassischen Werken, Platz für Experimente wird kaum eingeräumt. Im Hinblick auf Werner Wintersteiners Vorwurf, Migrationsliteratur finde zurzeit noch nicht den notwendigen Platz im Deutschunterricht, ist zu sagen, dass diese Theorie sich in diesem Kreis der Befragten bestätigt hat. Frauen finden zwar Eingang in den Unterricht, wenn auch unter sehr unterschiedlichen Bedingungen, die Migrationsliteratur hat jedoch noch keinen Platz, weder im Lehrplan noch im Schulkanon gefunden. Um diesem Missstand entgegenzutreten, sind jedoch nicht nur die Lehrer/innen gefragt, verstärkt ihre Literaturauswahl zu reflektieren und den Zeichen der Zeit anzupassen. Renate von

²⁰⁶ Interview J, S. 2.

Heydebrands und Werner Wintersteiners Ruf nach einem Weltkanon wurde also bisher überhört.

6.5.6. Der Stellenwert von Gegenwartsliteratur

Alle bisher vorgestellten Theorien sahen bei der Gegenwartsliteratur das Problem, dass diese noch keinen sicheren Platz im Kanon eingenommen hat, eine Auswahl ist dementsprechend individuell und nur schwer festzumachen. Auch die vorhergehenden Interview-Kategorien zeigten, dass Schulliteratur, durch außerliterarische Merkmale beeinflusst, Gegenwartsliteratur nur unter bestimmten Bedingungen Beachtung schenkt. Bei der Durchsicht des Lehrplans sind zwei Stellen besonders interessant hinsichtlich der Position der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht:

[Abschnitt Texte und Kontexte] – deutschsprachige, insbesondere österreichische Literatur vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart anhand ausgewählter Beispiele kennen und sie im Kontext der Weltliteratur sehen [...] [Abschnitt Rezeption und Interpretation] – sich im aktuellen und historischen Textuniversum zurechtfinden²⁰⁷.

Es sollen in einem internationalen Kontext aktuelle, bevorzugt österreichische Werke gelesen werden, welche dem/-r Schüler/in eine Orientierung im aktuellen Textuniversum ermöglichen. Das offensichtliche Problem ist jedoch, dass nicht genau definiert wird, was unter dem Begriff Gegenwart verstanden wird. Zum Vergleich: Die Lektürelisten aus NRW haben auch die Vorgabe, aktuelle Werke einzubinden, aber dass dies mit einem Werk aus 1951, „Tauben im Gras“ von Wolfgang Koeppen, erreicht wurde, ist zu bezweifeln. Doch auch bei einem freien Umgang mit Literatur zeigt sich im Rahmen der Interviews, dass die österreichischen Lehrkräfte angesichts des Angebots Schwierigkeiten haben auszuwählen:

„Ich würde sagen, dass sich für mich ein Kanon rausgebildet hat, weil ich keine bestimmte Texte oder historische Themen. In der Gegenwartsliteratur teilt es sich dann mehr, da ist das nicht so eindeutig.“²⁰⁸

²⁰⁷ AHS Lehrplan, Kernfach Deutsch: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (21.10.2011) S. 6.

²⁰⁸ Interview Q, S. 1.

„Da kann man auch schauen, ob sich da was etabliert hat, dass man da sofort was in Klassenstärke liest, da kann man ja erstmal schauen, wie sich das setzt.“²⁰⁹

„Ich glaube, je mehr man ins 20. Jahrhundert kommt, umso eher gehe ich nach dem Namen und nicht nach dem Werk.

Z: Weil sich noch nicht DAS Werk herausgebildet hat?

O: Ja, genau. [...] Vielleicht ist man da einfach zu nahe dran!“²¹⁰

Das Problem der noch fehlenden Kanonisierung wird damit umgangen, dass auf Autoren/-innen zurückgegriffen wird, welche trotz der verhältnismäßig kurzen Zeit am Markt bereits eine eindeutige Position bezogen haben, als andere.

„Also ich muss bis Bernhard und Jelinek kommen, weiter geht's einfach nicht mehr, weil da ist dann in der 8. Klasse schon der Mai und das bringt nix mehr.“²¹¹

Auch im Umgang mit Studenten/-innen fiel einem/-r Befragten der Nachholbedarf bei Gegenwartsautoren/-innen auf:

„Es wundert mich in erster Linie überhaupt, dass die Gegenwartsliteratur kein Begriff ist, also ganz viele [Studenten/-innen] da nichts kennen. Höchstens Thomas Bernhard!“²¹²

Bernhard und Jelinek sind bei fast allen Interviewten in Zusammenhang mit Gegenwartsliteratur genannt worden. Thomas Bernhard ist 1989 gestorben, sicherlich haben seine Werke immer noch Aktualität und sind zu Recht kanonisch. Inwiefern er jedoch den tatsächlich aktuellen Literaturmarkt widerspiegelt, sollte hinterfragt werden. Jelinek ist im Gegensatz zu Bernhard noch aktiv am Literaturmarkt vertreten, von den Befragten wurden jedoch durchgehend ihre Werke aus den späten 1970er- oder 1980er-Jahren genannt.

Statt eine Antwort auf die Frage nach aktuellen Werken im Unterricht zu geben, konzentrierten sich die Interviewten wieder auf bereits stark kanonisierte Autoren/-innen und Werke, statt den derzeitigen Literaturmarkt miteinzubeziehen. Bemerkenswert ist, dass, wenn der aktuelle Literaturmarkt Eingang in den Unterricht findet, dies hauptsächlich im Rahmen von Buchbesprechungen bzw. Referaten der Fall ist, da noch Unsicherheit besteht, welches Werk im Klassenverband gelesen werden kann.

²⁰⁹ Interview P, S. 1.

²¹⁰ Interview O, S. 5.

²¹¹ Interview H, S. 5.

²¹² Interview F, S. 4.

„Das Neue ist dann mehr Gegenstand von Referaten.“²¹³

„Da habe ich dann die Schiene, dass sie aus zehn aktuellen Büchern eines aussuchen können. Da ist dann der Thomas Glavinic dabei oder „Gut gegen Nordwind“ oder Wolf Haas mit dem „Wetter vor 15 Jahren“, da schreiben sie dann Buchbesprechungen dazu.“²¹⁴

Die Hypothese, dass aktuelle Werke aufgrund ihrer schwachen Kanonisierung, weniger gelesen werden als bereits kanonisierte, kann in diesem Umfeld als bestätigt angesehen werden. Es kann jedoch nicht erwartet werden, dass die Schüler/innen von alleine Gegenwartsliteratur für sich entdecken. An einer früheren Stelle wurde folgendes Zitat bereits angeführt:

„Und darum lese ich gerne bewusst alte Literatur, weil die lesen das von sich aus nicht.“²¹⁵

Nach dieser Aussage greifen Schüler/innen von sich aus eher selten auf klassische Literatur zurück. Wer aber sagt, dass sie im privaten Rahmen einen Zugang zu neuer Literatur finden? Problematischer wird es auch noch, wenn, wie aus den Interviews hervorgeht, in der Oberstufe immer weniger Literaturvorschläge aus dem Klassenverband kommen und die von einer/-m Befragten unterrichteten Deutschlehramts-Studenten/-innen auch keinen Zugang zur Gegenwartsliteratur gefunden haben. Damit ist die Theorie einer zurückgehenden Lektüre in der Freizeit noch mehr gestärkt. Der Unterricht darf seinen Bildungsauftrag also in beiden Punkten nicht vernachlässigen. Einerseits als Kulturvermittler, welcher dafür zuständig ist, die Grundlagen zu legen, aber andererseits auch als Sozialisierungspartner, welcher es den Schülern/-innen ermöglicht, bei der aktuellen Diskussion genauso die historischen Verweise wie auch die aktuellen Bezüge zu verstehen. Das Zurechtfinden im aktuellen Textuniversum ist somit von beiden Seiten aus zu vermitteln.

Sowohl für das kollektive Gedächtnis als auch für das literarische Feld ist Gegenwartsliteratur von großer Bedeutung. Auf ihr baut das Gedächtnis von morgen auf, ebenso wie auch das von heute, schließlich wird Vergangenes immer unter dem Einfluss von aktuellen Strömungen betrachtet. Ist dies den Lehrkräften aber nicht bewusst oder wird den Schülern/-innen dies nicht ausreichend vermittelt, findet eine

²¹³ Interview D, S. 1.

²¹⁴ Interview A, S. 3.

²¹⁵ Interview D, S. 1.

unreflektierte Rückschau statt. Der geheime Kanon baut genau auf diesem Umstand auf. Er manifestiert sich durch eine unreflektierte Übernahme tradierter Werte, die aber nicht hinterfragt werden. Dem ist durch eine Offenlegung bzw. eine Hinterfragung der Auswahlkriterien entgegenzuwirken. Im Unterricht muss zudem immer ein Raum sein für Experimente. Als Bildungsziel muss vermittelt werden, dass Literatur eben kein starres Gebilde mit festen Normen und Vorgaben ist, sondern ein System der Experimente und Abweichungen.

Eine Tendenz ist jedoch noch in dieser Kategorie anzuführen. Auch wenn es schwierig ist, einen Blick in die Zukunft zu werfen, so wurde ein Werk häufig als Beispiel für ein populäres aktuelles Buch genannt und hat somit gute Chancen in den dauerhaften Schulkanon aufgenommen zu werden. Es handelt sich dabei um das im Jahr 2006 erschienene „Gut gegen Nordwind“ von Daniel Glattauer. Sieben Interviewpartner/innen nannten das Werk als aktuellstes in ihrem Unterricht, zwei der Lehrer/innen berichteten sogar, dass das Buch auch in Klassenstärke für die Schullektürebibliothek angekauft wurde. Fast bei jeder Nennung wurde durch die besondere Form des E-Mail-Romans die Aktualität des Werks hervorgehoben und die gute Vergleichbarkeit mit dem klassischen Werk von Goethes „Werther“.

6.5.7. Die Auswirkungen der SRDP auf den Literaturunterricht

Da im Zusammenhang mit der Frage nach dem Kanon im Literaturunterricht die Wahrscheinlichkeit sehr groß war, dass durch die Aktualität des Themas die Befragten früher oder später auf die Verordnungen der neuen SRDP kommen würden, sollte mit einem vorbereiteten Fragenkomplex darauf eingegangen werden. Die ausschweifenden und sehr ambitionierten Antworten zeugen davon, dass die Einführung der neuen Reifeprüfung durchaus mit Emotionen verbunden ist. Die Vorgangsweisen und Absichten hinter der Einführung der SRDP wurden bereits hinlänglich erörtert. Die Interviews sollen einen Einblick in die Praxis geben, nämlich inwiefern die befragten Lehrer/innen Auswirkungen auf ihren Literaturunterricht erwarten und wie sie sowohl dem österreichischen kompetenzorientierten System als auch dem Lektürelisten-System NRWs gegenüberstehen.

Die Lehrkräfte spalten sich in zwei Lager auf, beide jedoch stehen dem schriftlichen Teil der SRDP grundsätzlich skeptisch gegenüber. Der Unterschied findet sich darin, dass das erste Lager die Vorgaben zur neuen Reifeprüfung als noch zu wenig umfangreich sieht. Im Hinblick auf den Literaturunterricht würden sie einen verordneten Kanon begrüßen, da sie die gewünschte Vergleichbarkeit durch den Fokus auf Kompetenzen nicht konsequent genug umgesetzt sehen. Wie zu erwarten, sind diese Lehrkräfte auch dem System NRWs nicht abgeneigt, sondern würden einem solchen, jedoch in abgeschwächter Form, auch in Österreich positiv gegenüber stehen.

„Letztes Jahr war ich in Sachsen für eine Woche und bin von Schule zu Schule gegangen und habe dort immer Faust gehört. Scheinbar war da gerade Faust-Woche. In keiner Klasse wurde das gleich durchgenommen! Jeder Lehrer gibt dem seine Besonderheiten und geht auch auf die Kinder anders ein. Es ist immer anders! Also sag ich, wenn sie das schon machen, können sie uns ruhig einen verpflichtenden Kanon geben, den machen wir dann eben, den machen wir durch, da kann man dafür oder dagegen sein. Wenn man sich engagieren will, kann man ja bei der Gruppe dabei sein, die diesen Kanon erstellt. Aber dann gibt's wenigstens diesen Literaturkanon, dann sind die Kinder wenigstens einmal in ihrem Leben mit Literatur konfrontiert! [...] Ich finde das gut.“²¹⁶

Die hier zu Wort kommende Befragte sieht kein Problem in einem verordneten Kanon, wie er auch in Sachsen zum Einsatz kommt, da jede/r Lehrer/in dem Unterricht dennoch eine persönliche Note verleihen kann. Die Lehrkraft erkennt hier jedoch nicht, welche manipulative Kraft eine solche Liste hat, schließlich hat sie im Rahmen von Hospitationen sogar, wie sie es nennt, die „Faust-Woche“ miterlebt, bei der alle Klassen, die sie besucht hat, gerade „Faust“ gelesen haben. Zwar hatten die besuchten Lehrer/innen jeweils einen anderen Zugang zum Werk, die Maschinerie, welche jedoch hinter einer solchen Aufnahme in den Lektürekanon steht, erkennt sie nicht. Ebenso wenig, dass politisch motivierte Einflüsse durch die Literaturverordnung auf den Unterricht einwirken, und welche Motivationen, beispielsweise der Verlage, hinter einer solchen bundeslandweiten Lektüre eines Werks stehen können. Die folgende Lehrkraft spricht genau diesen Aspekt hingegen an:

„Auch dieser Geschäftsaspekt ist da ja nicht zu übersehen, wenn zum Beispiel ganz Wien die „Katharina Blum“ liest, da ist auch Geld dahinter! Also ich wüss-

²¹⁶ Interview L, S. 4.

te nicht, wer das bestimmt... Es ist halt sehr manipulativ, ich bin froh, dass es nicht kommt.“²¹⁷

Bleibt man beim Beispiel NRW und sucht auf der Seite des namhaften Internetbuchhandels amazon.de mit den Stichwörtern „Abitrainer Deutsch NRW“, erscheinen etliche Suchergebnisse mit Lehrwerken von Drittanbietern, welche gezielt auf die in den Lektürelisten vorgegebenen Werke vorbereiten.²¹⁸ Es handelt sich hier um ein musterhaftes Beispiel für gezieltes Lernen für den Test. Dass texterfassende Kompetenzen hier nicht unbedingt nötig sind, um bei der Reifeprüfung schließlich eine Abhandlung zum Thema zu verfassen, ist offensichtlich. Dass bei der Einführung der SRDP die Vergleichbarkeit der Schulen und Schüler/innen untereinander im Vordergrund steht, wird kritisiert mit der Begründung, dass dieses Ziel im Hinblick auf das Literaturwissen nicht erreichbar ist, wie folgendes Zitat zeigt:

„[...] da versteh ich nicht, warum man da nicht einen Kanon mit 20 Büchern hingeben kann und zwar wies früher vorgesehen war mit einem Durchritt durch die Literaturgeschichte. [...] Es ist immer einengend, aber es ist ja nur das Mindestmaß, ich kann ja darüber hinaus lesen was ich will. Natürlich, in dem Zeitpunkt, wo ich Literatur zentral abprüfe, brauch ich einen Kanon.“²¹⁹

Dass literarhistorisches Wissen bei der schriftlichen SRDP keine Rolle mehr spielen wird, bei der mündlichen aber sehr wohl, darf an diesem Punkt nicht vergessen werden. Dennoch würden einige Lehrkräfte dies durchaus begrüßen, auch mit der Konsequenz einem verordneten Kanon gegenüberzustehen. Ein Abschnitt aus dem eingangs zitierten Interview ist in diesem Zusammenhang besonders bemerkenswert:

„Aber dann gibt's wenigstens diesen Literaturkanon, dann sind die Kinder wenigstens einmal in ihrem Leben mit Literatur konfrontiert.“²²⁰

Erstens ist hier zu sehen, dass diese Lehrerin den Schülern/-innen die Freizeitlektüre von Literatur grundsätzlich abspricht. Zweitens stellt sich die Frage, warum die Schüler/innen nur mit Literatur konfrontiert werden, wenn diese in einer Art Liste von oben verordnet wird. Und welche Art von Literatur nahm diese Lehrkraft bisher in ihrem Unterricht durch, wenn sie die Absegnung durch eine Literaturliste begrüßen würde?

²¹⁷ Interview F, S. 4.

²¹⁸ Suche nach „Abitrainer Deutsch NRW“:

http://www.amazon.de/s?ie=UTF8&tag=firefox-de-21&index=blended&link_code=qs&field-keywords=abitrainer%20deutsch%20nrw&sourceid=Mozilla-search (04.02.12)

²¹⁹ Interview J, S. 7.

²²⁰ Interview L, S. 4.

Das Ergebnis in Bezug auf dieses erste Meinungslager ist, dass hier unreflektiert eine Lektüreliste herbeigesehnt wird, welche nicht nur eine Absicherung für die Lehrkräfte darstellt, sondern auch für die Vergleichbarkeit von Faktenwissen, welches beim schriftlichen Teil der SRDP nicht im Vordergrund steht, notwendig ist.

Das zweite Lager hingegen sieht durch den standardisierten Abschnitt der SRDP einen negativen Umschwung im Umgang mit Literatur, welchen sie als Gefährdung für den Stellenwert dieser im Unterricht und dadurch teilweise sogar das Selbstbild der Deutschlehrer/innen geschwächt sehen.

„Ich kann mir schon vorstellen, dass meine Lektüreliste gleich bleibt, aber einen ganz anderen Stellenwert bekommt! Und dass es daneben sehr viel Übung gibt an Kurztexten, welche auch immer das sein sollen und welche Aufgabenstellungen dazu erarbeitet werden sollen.“²²¹

„Eine Form von Belesenheit gibt's doch heute schon nicht mehr. Lesen kostet halt Zeit, ist nicht so gut vermarktbar wie eine Rede oder Argumentationstechniken, die ich so hab, deswegen wird's wohl von der Wirtschaft auch gekappt. Ich sehe ja, dass wir nur noch Zuarbeiter für die Wirtschaft sind: Alles schnell können, aber den kritischen Menschen, der sich weigert und das vielleicht noch argumentieren kann, das gibt's schon gar nicht mehr. Und so sehe ich die neue Matura.“²²²

Dass diese Sorgen nicht unbegründet sind, zeigen die Handreichungen des BIFIE, welche zwar Literatur weiterhin einen großen Stellenwert im Deutschunterricht einräumen, jedoch deutlich machen, dass literaturhistorisches Wissen nicht mehr notwendig sein wird, um die schriftliche Abschlussprüfung positiv zu absolvieren. Jegliches Kontextwissen, auch literarischer Natur, muss dem Prüfling mit der Angabe vermittelt werden. Ein Großteil der Befragten befürchtet, dass in der Reifeprüfungsvorbereitung der Fokus sich auf das Einüben der Kompetenzen anhand möglichst realistischer Prüfungstexte verschiebt und dies zu Lasten der Ganztexte.

Die Zeit wird noch zeigen, ob bei der Einführung der SRDP von einem Erfolg zu sprechen sein wird. Das subjektive Empfinden des Informationsstands in beiden Lagern geht jedenfalls weit auseinander: Während sich die einen ausreichend informiert fühlen und der neuen Verordnung eher gelassen entgegensehen, sind andere unsi-

²²¹ Interview R, S. 5.

²²² Interview A, S. 6.

cher, welche Auswirkungen die neue Abschlussprüfung auf ihren Unterricht haben wird.

„Ja, schon, ich habe da das Gefühl, dass viele Germanisten da zu viel Wind drum machen... Für mich hat vieles einfach nur ein anderes Mascherl. Es hört sich anders an, es hat eine andere Etikette. Meine Maturathemen sind immer von einem Text ausgegangen, das ist schon egal!“²²³,

Die Annahme bei der Erstellung der schriftlichen SRDP, dass bei den Inhalten und Vorgangsweisen im Deutschunterricht eine relative Einigkeit im Lehrkörper besteht, stellt sich als Irrtum heraus. Wie die Interviews in allen Kategorien gezeigt haben, sind die Methoden und Schwerpunktsetzungen sehr individuell und unterschiedlich. Dies schließlich mit einheitlichen Aufgaben auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, wird wohl noch die größte Herausforderung der SRDP werden.

²²³ Interview D, S. 4.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Diese Diplomarbeit thematisierte die Bildung und Entwicklung des Schulkanons im österreichischen Deutschunterricht der AHS-Oberstufe. Den zentralen Fragen nach den ihn bildenden Institutionen und Positionen sowie den kanonbedingenden Merkmalen wurde auf theoretischer und praktischer Ebene nachgegangen.

Mithilfe verschiedener Theorien aus unterschiedlichen Wissenschaften konnte das Kanonkonstrukt aufgegliedert und ein Ausblick ermöglicht werden. Für die Analyse des Schulkanons erwies sich die Unterscheidung in inner- und außerliterarische Merkmale als nützlich. Erstere setzen sich nach Harro Müller-Michaels aus den drei Kriterien Exemplarität, Aktualität und Wirkungsmächtigkeit zusammen. Besonders die erste Eigenschaft wurde daraufhin weiter hinterfragt: Exemplarisch für eine Epoche oder eine Strömung sind Werke erst dann, wenn ihnen dies durch außertextuelle Positionen zugesprochen wird. Die Rede ist hier von der Auseinandersetzung mit dem Text durch Literaturkritiker/-innen oder der Wissenschaft. Die dadurch entstehende Auswahl ist nicht nur aus praktischen Erwägungen notwendig, sondern auch für das kollektive Gedächtnis wichtig. Die Art und Weise, wie mit den Werken der Vergangenheit umgegangen wird, sagt mehr über die Gegenwart als über die behandelte Vergangenheit aus. So ist der Schulkanon, wie auch der allgemeine Kanon, als Traditionsangebot zu verstehen. Es ist jedoch darauf zu achten, dass dieses Angebot als solches wahrgenommen und einer stetigen Reflexion unterzogen wird. Durch blinde Übernahme einer traditionellen Auswahl wird ein den Schülern/-innen nicht angemessener Unterricht riskiert und auch der Bildungsauftrag, die Schüler/-innen zu einer aktiven Teilnahme am kulturellen Leben zu befähigen, missachtet.

Im Laufe dieser Diplomarbeit zeigte sich, dass der Schulkanon im Einflussbereich vieler unterschiedlicher Positionen liegt, welche, teils bewusst, teils unbewusst, auf den Literaturunterricht einwirken. Die bereits angesprochenen Literaturkritiker/-innen spielen dabei im Schulumfeld eine weitaus kleinere Rolle, als anzunehmen wäre, da die Gegenwartsliteratur, aufgrund ihrer schwachen Kanonisierung, eine eher untergeordnete Stellung im Unterricht einnimmt. Dies führt zu den außerliterarischen Merkmalen von Kanonwerken. Besonders Verlage spielen hier eine große Rolle, indem sie ein Werk in einem für die Schule attraktiven Format, aber besonders mit ei-

nem günstigen Preis anbieten. Erscheint ein Werk nicht in Form einer diesen Kriterien entsprechenden Werkedition hat es kaum Chancen, Zugang zum Schulkanon zu finden. Die im Rahmen dieser Diplomarbeit befragten Experten/-innen, allesamt AHS-Oberstufenlehrer/-innen, waren sich in diesem Punkt einig. Dementsprechend werden manche Werke auch gezielt für den Schulunterricht, beispielsweise unter Beigabe von Unterrichtsmaterialien, aufbereitet, was eine Aufnahme in den Schulkanon begünstigt. Die jahrelange Tradierung im Kanonvermittler Schule sichert fast automatisch eine Position im allgemeinen Literaturkanon. Daher haben unterschiedliche Institutionen nicht nur finanzielles Interesse daran, dass bestimmte Werke darin Eingang finden. Pierre Bourdieu verortet die unterschiedlichen Beziehungen und Einflüsse der Institutionen, in seiner Begrifflichkeit können damit auch Werke und Autoren/-innen gemeint sein, im literarischen Feld. Auch die Kanonforscherin Simone Winko erkennt diese Beteiligten. Beide kommen in ihren voneinander unabhängigen Theorien zu dem Schluss, dass es nicht möglich sei, eine klare Hierarchie aufzustellen oder die Wirkungen der Institutionen aufeinander eindeutig zu definieren. Vielmehr bildet sich aus dieser Vielzahl an Beteiligten eine invisible hand, wie Simone Winko sie benennt, welche den Kanon steuert und beeinflusst. Diese ist jedoch, wie der Name schon sagt, unsichtbar und damit weder greifbar noch im Detail analysierbar. Unter bestimmten Umständen können zwar, wie der geschichtliche Rückblick illustriert hat, manche Institutionen als steuernd wahrgenommen werden, in der Regel ist dem jedoch nicht so.

Der Blick in die Praxis, welcher mithilfe der geführten Interviews ermöglicht wurde, zeigt jedoch im Schulbetrieb noch weitere Einflüsse, welche so in der Wissenschaft noch kaum Beachtung fanden. Die Rede ist hier einerseits vom Kollegen/-innen-Kreis, welcher mitunter so große Macht auf die individuelle Literaturauswahl haben kann, dass sich in manchen Schulen daraus ein schulinterner Kanon bildet, andererseits von den Schullektürebibliotheken. Diese geben besonders in Schulen mit einem sozial schwächeren Einzugsgebiet die Klassenlektüren, aufgrund geringerer finanzieller Mittel seitens der Eltern, vor. Bisher im Schulkanon vernachlässigte Autoren/-innen-Gruppen sind, wenn auch in kleiner Zahl, in diesen Sammlungen vertreten, jedoch ist als Fazit festzustellen, dass diese weiterhin eine marginale Position im Literaturunterricht einnehmen. Die Kanonforscherin Renate von Heyde-

brand sowie der Didaktiker Werner Wintersteiner, deren Theorien vorgestellt und eingearbeitet wurden, fordern beide eine stärkere Integration von marginalisierten Autoren/-innen-Gruppen, jedoch ist diese Forderung noch nicht bis zur praktischen Umsetzung gekommen. Das gleiche betrifft auch die Gegenwartsliteratur, welche durch ihre noch unklare Position im literarischen Feld und dementsprechende schwache Kanonisierung bisher im Unterricht vernachlässigt wird. Auch die Experten/-innen-Interviews haben dies gezeigt.

Der Fokus dieser Arbeit liegt hauptsächlich auf dem Bezug zur Vergangenheit und der bisherigen Entwicklung des Schulkanons an österreichischen Schulen. Mit Blick auf die Zukunft lässt sich feststellen, dass der Schulkanon derzeit einem Wandel unterliegt. Durch die Einführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung im Schuljahr 2013/14 in der AHS findet eine Akzentverschiebung des Unterrichts auf Kompetenzen statt. Dies führt auch zu einem neuen Umgang mit Literatur. Befürchtungen, dass diese dann überhaupt keine Rolle mehr im Oberstufenunterricht spielen wird, sollen hier nicht weiter erörtert werden. Jedoch eröffnen sich jedem/-r aufmerksamen Beobachter/in im Hinblick auf den weiteren möglichen Umgang mit Literatur durchaus auch negative Perspektiven. Dass nämlich durch die Akzentverschiebung hin zu Kompetenzen, welche auch durch Literatur vermittelt werden können, der Unterrichtsschwerpunkt weg von ästhetischer Arbeit mit den Texten hin zu einer vorrangigen Funktionalisierung dieser gehen könnte. Eine weitere mögliche Folge der Neufokussierung des Deutschunterrichts auf praxisnahe Texte könnte sein, dass für ästhetischen Literaturunterricht nun weniger Zeit zur Verfügung steht und sich der Fokus damit noch stärker auf Kanontexte legt, um so zumindest die scheinbar tradierenswürdigsten Texte weitervermitteln zu können. Es handelt sich hier um zwei Perspektiven, die beide nicht dem Ziel des Deutschunterrichts, Kompetenzen zu vermitteln, gerecht werden und denen entgegengearbeitet werden muss. Durch eine Reflexion der Lehrziele einerseits und die individuelle Auswahl an Literatur für den Unterricht andererseits.

Zusammenfassend kann am Ende dieser Arbeit dennoch ein positiver Ausblick auf die Zukunft des Schulkanons gegeben werden. Es wurde gezeigt, dass dieser die Macht und auch den Auftrag hat, zukünftige Teilnehmer/innen des literarischen Feldes positiv zu beeinflussen und dass im Literaturunterricht der Vernachlässigung be-

stimmter Autoren/-innen-Gruppen gegengesteuert werden kann. Diese Chancen können auch durch die Akzentverschiebung des Unterrichts auf Kompetenzen genutzt werden. Schließlich muss auf Literatur hierfür nicht verzichtet werden, denn besonders die Gegenwartsliteratur bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, die nur erkannt und seitens übergeordneter Bildungseinrichtungen, wie der Universitätsausbildung, vermittelt werden müssen.

Es eröffnen sich im Zusammenhang mit dem Schulkanon noch viele weitere Forschungsfelder, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden konnte, sie sollen jedoch nicht unerwähnt bleiben: Vergleiche ließen sich zum einen zwischen den einzelnen österreichischen Bundesländern ziehen, zum anderen auch auf Klassenebene, um zu untersuchen, inwiefern sich die Klassenstruktur, mit all ihren möglichen Eigenheiten, auf die Literatúrauswahl auswirkt. Als Fortführung der hier vorliegenden Forschungsergebnisse könnte man die befragten Interviewpartner/innen im Jahr 2014, nach der bundesweiten Einführung der SRDP, ein weiteres Mal zum Gespräch einladen und die Fragestellungen darauf aufbauen, inwiefern sich der Umgang mit Literatur nun verändert hat. Diese Forschungsmöglichkeiten werden hoffentlich aufgegriffen, um so nicht nur die Einführung der SRDP in Österreich, sondern auch die weitere Entwicklung des Schulkanons wissenschaftlich weiter zu begleiten.

8. Quellenverzeichnis

AHS-Lehrplan Fach Deutsch 1989:

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1989_63_0/1989_63_0.pdf (30.01.12).

AHS-Lehrplan Oberstufe 2004:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (21.10.2011).

AHS Lehrplan Oberstufe 2004, Fach Deutsch:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (21.10.2011).

Aleida u. Jan Assmann: Kanon und Zensur. In: Kanon und Zensur. Hrsg. v. Dies. München: Wilhelm Fink Verlag 1987.

Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C. H. Beck Verlag 1992.

Auf dem Weg zur standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch. Handreichung zu den Informationsveranstaltungen des BIFIE Wien in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen aller Bundesländer. Hrsg. v. BIFIE. Stand 24.Juli 2011.

https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_handreichung_2011-07-24_0.pdf (25.10.11).

Bekes, Peter: Berichte und Einschätzungen zum Zentralabitur aus fünf Bundesländern: Nordrhein-Westfalen. In: Der Deutschunterricht 1/2010. S. 73-78.

Bode, Christoph: Singing the Canon. Warum Mehrstimmigkeit eine gute Sache ist. In: Kanon und Theorie. Hrsg. v. Maria Moog-Grünewald. Heidelberg: Winter 1997. S. 65-79.

Bourdieu Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Hrsg. v. G. Fröhlich/B. Rehbein. Stuttgart: Metzler Verlag 2009.

Bourdieu, Pierre: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998.

Bourdieu, Pierre: Über einige Eigenschaften von Feldern. In: absolute Pierre Bourdieu. Hrsg. v. Joseph Jurt. Freiburg: orange-press 2003.

Buß, Angelika: Kanonprobleme. In: Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. M. Kämper van den Boogaart. Berlin: Cornelsen Verlag 2003.

Cancik, Hubert: Kanon, Ritus, Ritual – Religionsgeschichtliche Anmerkungen zu einem literaturwissenschaftlichen Diskurs. In: Kanon und Theorie. Hrsg. v. Maria Moog-Grünewald. Heidelberg: Winter 1997. S. 1-21.

Deutschunterricht in Österreich. Versuch eines Überblicks. Hrsg. v. Paul Peter Wildner. Frankfurt: Europäischer Verlag der Wissenschaften 1995. S. 64.

Die neue schriftliche Reifeprüfung Deutsch auf einen Blick. Handreichung des BIFIE Wien vom 24.7.2011:
https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_darstellung_arbeitsgruppe_2011-07-24.pdf (13.1.2012).

Donnenberg, Josef: Zur Situation des Deutschunterrichts in Theorie und Praxis. Wien: Öst. Bundesverlag 1978.

Gaiser, Gottlieb: Literaturgeschichte und literarische Institutionen. Zu einer Pragmatik der Literatur. Meitingen: Verlag Literatur + Wissenschaft, 1993

Grisebach-Maren Manon: Theorie und Praxis literarischer Wertung. München: Francke Verlag 1974.

Hein, Jürgen: Kanon-Diskussion in Literaturdidaktik und Öffentlichkeit. Eine Bestandsaufnahme. Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Hrsg. v. Detlef C. Kochan. Amsterdam/Atlanta: Rodopi 1990 (= Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik. Band 30-1990). S. 311-346.

Hessmann, Daniela: Kanonbildung, Türhüter und Diskursmächte im literarischen Leben Österreichs am Beispiel der Rezeption von Exilliteratur seit 1945. Wien: Edition Praesens 2005.

Hof, Renate: Geschlechterverhältnis und Geschlechterforschung - Kontroversen und Perspektiven. In: Genus - zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften. Hrsg. v. H. Bußmann und R. Hof. Stuttgart: Kröner 2005. S. 2-42.

Holzner, Johann: Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich. In: Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Hrsg. v. Detlef C. Kochan. Amsterdam/Atlanta: Rodopi 1990 (= Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik. Band 30-1990). S. 113-137.

J. Bortz und N. Döring: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. überarb. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2006.

J. Gläser und G. Laudel: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchen. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

Jurt, Joseph: Das literarische Feld: das Konzept Pierre Bourdieus in Theorie und Praxis. Darmstadt:: Wiss. Buchges. 1995.

Kochan, Detlef C.: Einleitung. In: Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Hrsg. v. Detlef C. Kochan. Amsterdam/Atlanta: Rodopi 1990 (= Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik. Band 30-1990). S. 1-9.

Korte, Hermann: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. v. Hermann Korte und Klaus-Michael Bogdal. München: dtv 2002

Korte, Hermann: K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern. Literarische Kanonbildung. Hrsg. v. H. L.. Arnold. München: Boorberg Verlag 2002. S. 25-39.

Löffler, Sigrid: Wer sagt uns, was wir lesen sollen? Die Bücherflut, die Kritik und der literarische Kanon. London: Institute of Germanistic Studies 2003.

M. C. Frank/G. Rippl: Arbeit am Gedächtnis. Zur Einführung. In: Arbeit am Gedächtnis. Hrsg. v. dies. München: Wilhelm Fink Verlag 2007.

McVeigh, Joseph: Kontinuität und Vergangenheitsbewältigung in der österreichischen Literatur nach 1945. Wien: Braumüller 1988.

Müller-Michaels, Harro: Kanon - Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen. In: aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten. Hrsg. v. H. Ivo; K. Wardetzky. Berlin: Volk und Wissen Verlag 1997.

Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Metzler 2006.

Pütz, Bert: Literarische Kanonbildung. Unter besonderer Berücksichtigung der Schriften Adornos. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2009.

Reich-Ranicki, Marcel: Brauchen wir einen Kanon? In: Der Kanon. 20 Romane und ihre Autoren. Frankfurt am Main: Insel Verlag 2002. S.9-20.

Schmidt, Ricarda: Der literarische Kanon: ein Organ des Willens zur Macht oder des Gewinns an Kompetenzen? In: Literarische Wertung und Kanonbildung. Hrsg. v. Nicholas Saul und Ricarda Schmidt. Würzburg: Königshausen & Neumann 2007.

Scholl, Armin: Die Befragung. Sozialwissenschaftliche Methode und kommunikationswissenschaftliche Anwendung. Konstanz: UVK Verlag 2003.

Schwingel, Markus: Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag 1995.

Staud, Herbert: Literaturthemen im Lichte zentraler Aufgabenstellungen. In: Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz? Hrsg. v. Peggy Fiebich und Sigrid Thielking. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2010. S. 15-43.

Stuck, Elisabeth: Kanon und Literaturstudium. Paderborn: mentis Verlag 2004.

Studienordnung für die Studienrichtung Deutsche Philologie. BGBl 162/1976:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1976_543_0/1976_543_0.pdf
(16.11.11).

Sylvester-Habenicht, Erdmute: Kanon und Geschlecht. Eine Re-Inspektion aktueller Literaturgeschichtsschreibung aus feministisch-genderorientierter Sicht. Sulzbach: Ulrike Helmer Verlag 2009.

Thiele, Christian: Interviews führen. Konstanz: UVK Verlag 2009.

U. Abraham/M. Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2005. (=Grundlagen der Germanistik, Nr. 42)

U. Abraham/M. Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009 (3. neu bearbeitete Auflage).

Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Arbeit am Kanon: Geschlechterdifferenz in Rezeption und Wertung von Literatur. In: Genus - zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften. Hrsg. v. H. Bußmann und R. Hof. Stuttgart: Kröner 1995. S. 206-262.

Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Einführung in die Wertung von Literatur: Systematik - Geschichte - Legitimation. Paderborn: Schöningh 1996.

Von Heydebrand, Renate; Winko, Simone: Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Beobachtungen und systematische Überlegungen. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. Hrsg. v. G. Jäger, D. Langewiesche, A. Martino. 19.Band, 2. Heft. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1994. S. 96-172.

Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2012. Vorgaben für das Fach Deutsch. www.standardsicherung.nrw.de/abitur-gost/getfile.php?file=2000 (31.10.2011).

Winko, Simone: Literatur-Kanon als invisible hand-Phänomen. In: Literarische Kanonbildung. Hrsg. v. H. L. Arnold. München: Boorberg Verlag 2002. S. 9-25.

Wintersteiner, Werner: Poetik der Verschiedenheit: Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt: Drava-Verlag 2006.

Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studien Verlag 2006.

Zahlenspiegel 2010. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20210/zahlenspiegel_2010.pdf (20.10.2011).

Bildquellen:

Sollte trotz der korrekten Zitation der Grafiken eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/06/Vienna_subdivisions_%28numbered%29.svg (30.01.12).

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21983/reifepruefung_3saeulen2.jpg (12.03.12).

9. Anhang

I.	Interviewaussendung.....	119
II.	Klassenlektüreliste.....	120
III.	Abstract.....	122
IV.	Lebenslauf	123

I. Interviewaussendung

Verschickt per Mail über die StudienServiceStelle LehrerInnenbildung der Universität
Wien am 14.06.2011.

Sehr geehrte Damen und Herren,

Ich trete an Sie auf diesem Weg mit einer Bitte heran, die Sie, wie ich sehr hoffe, positiv beantworten können.

Ich schreibe dieses Semester meine Diplomarbeit an der Universität Wien im Unterrichtsfach Deutsch zum Thema „Der Literaturkanon im Deutschunterricht der AHS-Oberstufe in Wien“. Hierfür bin ich auf der Suche nach Lehrern/-innen, die bereit sind mit mir anonyme Interviews zum Thema zu führen.

Ich weiß natürlich, dass im Moment im Zusammenhang mit der Matura und dem nahenden Schulschluss sehr viel Stress ist, aber da es wirklich sehr schwer ist Interviewpartner/innen zu finden, hoffe ich sehr, dass Sie sich bereit erklären ein solches mit mir zu führen. Dieses bedarf keinerlei Vorbereitungen Ihrerseits und würde ca. 30-60 Minuten dauern.

Vielleicht kennen Sie ja auch Lehrer/innen in Ihrem Kollegenkreis, die bereit wären mir zu helfen. Gerne komme ich auch in Ihrer Schule vorbei um mein Unterfangen näher zu erklären.

Da ich mit meinem, in Anbetracht der nahenden Zentralmatura, sehr aktuellen Thema, versuche wirklich etwas zur Forschung beizutragen, würde ich mich sehr freuen eine positive Antwort von Ihnen zu erhalten!

Ich danke Ihnen im Voraus und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Manuel Lamprecht
manuel.lamprecht@aon.at

II. Klassenlektüreliste

Klassenlektürebestand einer großen Wiener Schule als exemplarische Auflistung eines möglichen Schulkanons.

- 1) Abdel-Quadir, Ghazi: Mustafa mit dem Bauchladen
- 2) Aichinger, Ilse: Die größere Hoffnung
- 3) Aitmatow, Tschingis: Dshamilja
- 4) Andersentag 2001
- 5) Andersentag. Buch 2006
- 6) Anouilh, Jean: Antigone/Becket oder Die Ehre Gottes
- 7) Bachmann, Ingeborg: Das dreißigste Jahr
- 8) Beyerlein, Gabriele: Der Schatz von Atlantis
- 9) Beyerlein, Gabriele & Herbert Lorenz: Die Sonne bleibt nicht stehen
- 10) Borchert, Wolfgang: Draußen vor der Tür
- 11) Brasme, Anne-Sophie: Dich schlafen sehen
- 12) Brecht, Bertolt: Leben des Galilei
- 13) Brecht, Bertolt: Mutter Courage
- 14) Brezina, Thomas: Commander Europa
- 15) Brücken. Ein interkulturelles Lesebuch. Hrsg. v. Gerald Kurdogen Nitsche.
- 16) Bruckner, Karl: Die Spatzenelf
- 17) Büchner, Georg: Woyzeck/Leonce und Lena
- 18) Carstensen, Richard: Griechische Sagen
- 19) Cross, Gillian: Tochter des Wolfes
- 20) Damals war ich 14
- 21) DiCamillo, Kate: Winn-Dixie
- 22) Dürrenmatt, Friedrich: Der Besuch der alten Dame
- 23) Dürrenmatt, Friedrich: Der Verdacht
- 24) Eichendorff, Joseph von: Aus dem Leben eines Taugenichts
- 25) Eintauchen I. Lesewelten.
- 26) Ende, Michael: Momo
- 27) Frank, Anne: Tagebuch
- 28) Frisch, Max: Homo faber
- 29) Frisch, Max: Biedermann und die Brandstifter
- 30) Gaarder, Jostein: Sofies Welt
- 31) Glattauer, Daniel: Gut gegen Nordwind
- 32) Goethe, Johann Wolfgang von: Die Leiden des jungen Werthers
- 33) Goethe, Johann Wolfgang von: Reineke Fuchs
- 34) Goethe, Johann Wolfgang von: Faust. Der Tragödie erster Teil
- 35) Goethe, Johann Wolfgang von: Faust. Der Tragödie zweiter Teil
- 36) Grass, Günter: Nobelpreis 1999
- 37) Grillparzer, Franz: Medea
- 38) Grossmann, David: Wohin du mich führst
- 39) Grün, Max von der: Vorstadtkrokodile
- 40) Haas, Wolf: Silentium!
- 41) Hackl, Erich: Abschied von Sidonie
- 42) Hacks, Peter: Armer Ritter
- 43) Härtling, Peter: Ben liebt Anna
- 44) Härtling, Peter: Fränze
- 45) Hagemann, Marie: Schwarzer, Wolf, Skin
- 46) Hauptmann, Gerhart: Bahnwärter Thiel
- 47) Hauptmann, Gerhart: Der Biberpelz
- 48) Hesse, Hermann: Unterm Rad
- 49) Horvath, Ödon von: Jugend ohne Gott
- 50) „Ich, Rassist?“
- 51) Irrfahrt im Labyrinth. Griechische Sagen
- 52) Irving, John: Lasst die Bären los
- 53) Jelinek, Elfriede: Die Ausgesperrten
- 54) Jenny, Zoe: Ein schnelles Leben
- 55) Kafka, Franz: Die Verwandlung
- 56) Kafka, Franz: Brief an den Vater
- 57) Kerr, Judith: Als Hitler das rosa Kaninchen stahl
- 58) Kertesz, Imre: Schritt für Schritt
- 59) Keun, Irmgard: Das kunstseidene Mädchen
- 60) Kleine Fibel des Alltags
- 61) Knapp, Radek: Herrn Kukas Empfehlungen
- 62) Köhlmeier, Michael: Sagen des klassischen Altertums
- 63) Köhlmeier, Michael: Neue Sagen des klassischen Altertums
- 64) Kuhn, Wolfgang: Mit Jeans in die Steinzeit
- 65) Langenscheidts Großwörterbuch: Deutsch als Fremdsprache
- 66) Langenscheidt: Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache
- 67) LebensKunst: KunstLeben
- 68) Lessing, Gotthold E.: Nathan der Weise
- 69) Levin, Leah: Menschenrechte. Fragen und Antworten
- 70) Lowry, Lois: Hüter der Erinnerung
- 71) Macht Religion Sinn: BAWAG-Anthologie über Gott und die Welt
- 72) Mann, Thomas: Tonio Kröger. Mario und der Zauberer.
- 73) Mitterer, Felix: Superhenne Hanna
- 74) Morton, Frederic:
- 75) Nestroy, Johann: Der Talisman
- 76) Nestroy, Johann: Die schlimmen Buben/Frühere Verhältnisse
- 77) Nestroy, Johann: Freiheit in Krähwinkel
- 78) Nöstlinger, Christine: Rosa Riedl Schutzgespenst

- 79) Nöstlinger, Christine: Maikäfer flieg
- 80) Nöstlinger, Christine: Stundenplan
- 81) Oetinger Lesebuch: Almanach 2002/03
- 82) O’Heam, Audrey: Und was passiert mit Luke?
- 83) Ohrlinger, H. (Hrsg.): Im Irrgarten. Geschichten von der Liebe.
- 84) Pausewang, Gudrun: Die Wolke
- 85) Plenzdorf, Ulrich: Die neuen Leiden des jungen W.
- 86) Parigger, Harald: Im Schatten des schwarzen Todes
- 87) Plöchl, Gerhardt: Bericht des unmündigen Zeugen
- 88) Preußler, Otfried. Krabat. Schulausgabe
- 89) Raimund, Ferdinand: Der Alpenkönig und der Menschenfeind
- 90) Raimund, Ferdinand: Der Bauer als Millionär
- 91) Ransmayr, Christoph: Die Schrecken des Eises und der Finsternis
- 92) Rees, Cecilia: Hexenkind
- 93) Rhue, Morton: Die Welle
- 94) Rhue, Morton: Ich knall euch ab!
- 95) Sachar, Louis: Der Fluch des David Ballinger
- 96) Sachar, Louis: Löcher
- 97) Schiller, Friedrich: Kabale und Liebe
- 98) Schiller, Friedrich: Die Räuber
- 99) Schlink, Bernhard: Der Vorleser
- 101) Schnitzler, Arthur: Fräulein Else
- 102) Schnitzler, Arthur: Reigen
- 103) Shakespeare, William: Romeo und Julia
- 104) Sklenitzka, Franz S.: Drachen haben nichts zu lachen
- 105) Süskind, Patrick: Das Parfum
- 106) Torberg, Friedrich: Der Schüler Gerber
- 107) Tuckermann, Anja: Weggemobbt
- 108) Wahl, Mats: Die Lüge 109) Wassermann, Jakob: Das Gold von Caxamalca
- 110) Wedekind, Frank: Frühlings Erwachen
- 111) Weiss, Peter: Die Ermittlung
- 112) Welsh, Renate: Johanna
- 113) Welt Macht Sinn. BAWAG-Anthologie über das älteste Thema der Welt
- 114) Zeiger des Schicksals: 14 Kurzgeschichten
- 115) Zweig, Stefan: Schachnovelle
- 116) Zweig, Stefan: Sternstunden der Menschheit

III. Abstract

Durch die Einführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung im Schuljahr 2013/14 in Österreich befindet sich der Schulkanon in einer Phase des Umschwungs. Die Akzentverschiebung des Deutschunterrichts zur Vermittlung von Kompetenzen fordert von den einzelnen Lehrkräften eine Überarbeitung ihrer Unterrichtsmethoden und führt unweigerlich auch zu einer Reflektion der bisher gewählten Lektüre. Der Literaturunterricht nimmt gerade in der Sekundarstufe II der AHS einen sehr großen Platz ein. Grund genug um zu hinterfragen, wer sich an dieser Lektüreauswahl direkt wie auch indirekt beteiligt und welche Motivationen hier eine Rolle spielen können. Mithilfe der Theorien Pierre Bourdieus und Jan Assmanns wird ein Blick in den Auswahl- und Tradierungsprozess von Kanonwerken gewährt. Die Eigenschaften, welche eine Positionierung im Kanonfeld begünstigen, werden dabei genauso hinterfragt wie auch der Umgang mit bisher vernachlässigten Autoren/-innen-Gruppen. Durch die historische Analyse des Umgangs mit Literatur im Deutschunterricht seit 1945, wird ein Bild des Schulkanons gezeichnet, welches zeigt, dass sich an ihm weit mehr Positionen beteiligen, als bloß die Lehrkraft oder die Schule. An dieser Stelle kommt Simone Winkos Theorie der invisible hand zum Tragen, welche einer Hierarchisierung der am Kanon Beteiligten aufgrund der Unübersichtlichkeit widerspricht. Diese und auch die anderen vorgestellten Theorien und Thesen, unter anderem von Renate von Heydebrand und Werner Wintersteiner, werden durch die Analyse von 17 Interviews mit AHS-Oberstufenlehrern/-innen schließlich auf ihre tatsächliche Umsetzung hin überprüft. Der Kreis führt damit zurück zur neuen Reifeprüfung, welche von den Befragten zwar größtenteils skeptisch erwartet wird, jedoch die große Chance für das österreichische Schulsystem darstellt, etwaige Schwachstellen aufzuarbeiten.

IV. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Manuel Lamprecht
Geburtsdatum: 17.07.1987
Geburtsort: Hainburg an der Donau
Staatsbürgerschaft: Österreich und Deutschland

Schulausbildung

1993 – 1997 Volksschule, 2285 Leopoldsdorf

1997 – 2001 Sekundarstufe I
Konrad Lorenz Bundesgymnasium, 2230 Gänserndorf
Zweig: Französisch als zweite Fremdsprache (Schulversuch)

2001 – 2006 Sekundarstufe II, Matura (guter Erfolg) Juni 2006
HBLA für wirtschaftliche Berufe, 1210 Wien
Zweig: Fremdsprachen und Wirtschaft

2006 – 2012 Lehramtsstudium Deutsch und Geschichte
Universität Wien
Diplomarbeit: Der geheime Kanon. Die Entwicklung und die Zukunft eines österreichischen Literaturkanons im Deutschunterricht der AHS-Oberstufe.

Beruflicher Werdegang

2002 – 2003 Ausbildung zum zertifizierten Peer Mediator
HBLA für wirtschaftliche Berufe, 1210 Wien

Sommer 2004 Ferialpraktikum als Rezeptionist und Servicekraft
Best Western Hotel du Parc, Frankreich

Sommer 2005 Ferialpraktikum als Servicekraft
Müller Gartner OHG, 2285 Leopoldsdorf

Seit 2006 Freier Dienstnehmer im Office Service
Skandia Austria Holding AG, 1013/1200 Wien

Besondere Kenntnisse

Sprachen: Englisch und Französisch verhandlungssicher in Wort und Schrift
Spanisch: Basiskenntnisse
Instrumente: Klavier, E-Bass, Gitarre, Gesang
Basis-Fortbildungen zu Körpersprache und NLP