

2. Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl

VON HERMANN KORTE

1. Grundlagen literarischer Kanonbildung

»Der Kanon lebt von der Schule im doppelten Sinn: Er braucht sie als Medium seiner Überlieferung, und er gewinnt durch sie erst Gestalt und historische Stabilität, weil Schule primär eine Institution *sprachlicher Natur* ist.« (BUCK 1983, 351) Günther Bucks Satz, als kanonische (d. h. Maßstäbe setzende, mit Autorität ausgestattete) Maxime gelesen, würde mit einem Schlage bildungspolitische Feldzüge gegen drohenden Traditionsverlust überflüssig machen. Der Schule käme nicht nur die Rolle der zentralen Überlieferungsinstanz des literarischen Kanons zu, sondern sie wäre auch die entscheidende Institution, welche der Tradition »Gestalt und historische Stabilität« gäbe. In einem solchen Harmoniemodell sind Schule und Kanon von wahrhaft exklusiver Bedeutung, aufeinander abgestimmt, um »Überlieferung« zu sichern: »Kanon ist also eo ipso Schul-Kanon, und ohne Kanon gibt es keine Schule.« (Ebd., 352)

1.1 Literarischer Kanon: Begriff und Geschichte

Was Buck indes mit wenigen Sätzen umrissen hat, lässt sich un schwer als Kanon vormoderner Gesellschaften identifizieren. In ihnen waren der lebenspraktische Anspruch von Kanontexten und deren fortdauernd-aktuelle Gegenwärtigkeit ebenso unumstritten wie die Aufgaben der Institution, in denen der Kanon erlernt und von Generation zu Generation weitergegeben wurde. Würden diese Voraussetzungen noch gegeben sein, so wäre die Frage, was in der Schule heute mit welchen Zielen und Absichten verpflichtend gelesen werden sollte, verbindlich zu beantworten. Die aktuelle Diskussion um den Kanon zeigt jedoch, dass ein Konsens über Kanon-Verbindlichkeit nicht mehr gegeben ist.

Für Buck war klar, dass bereits »die Arbeit der neuzeitlichen Pädagogik« von anderen Prämissen ausging: »Schule und literarischer Kanon setzen sich nicht mehr gegenseitig voraus. (. . .) Spätestens in

der Gegenwart ist die Idee und die Macht des literarischen Kanons aus der Schule gewichen. Darüber kann die Existenz von ›Stoffplänen‹ nicht hinwegtäuschen.« (Ebd., 352) Die Geschichte des literarischen Kanons deutschsprachiger Schriftsteller und ihrer Werke ist sogar eng verbunden mit der Brüchigkeit konkurrierender Kanonsysteme; denn der literarische Kanon war, wie seine Entstehung zeigt, selbst bereits das Produkt einer von Modernisierungs- und Säkularisierungsprozessen geprägten Gesellschaft.

Ein Kanon (gr. Messrohr, Richtschnur) ist »ein Corpus von Texten [...], das eine Gesellschaft oder Gruppe für wertvoll hält und an dessen Überlieferung sie interessiert ist« (WINKO 1996, 585). Er ist durch Selektion entstanden, die einen Überlieferungsprozess in Gang setzte, der wie bei den Texten der großen Weltreligionen sogar Jahrtausende umspannt. Die Überlieferung wurde von Kanon-Instanzen geschützt. Diese sicherten die Texte und deren Deutungen als religiöse, ethische, kulturelle und rechtliche Autorität im Lebensalltag. Kanontexte wie die Bibel wurden nicht als bloße Lektüre für wertvoll angesehen, sondern als verbindlicher Maßstab für die Auslegung der Welt und die Sinngebung der Existenz. Vor diesem Hintergrund sind drei Aspekte von Kanonbildung evident: Erstens waren und sind kanonsichernde Instanzen als Garanten verbindlicher Weltbilder und Lebensweisen mit Macht und Herrschaft ausgestattet, die sie aus dem sakrosankten Kanon selbst herleiten. Zweitens ist die Überlieferung einer von religiösen Kanontexten geprägten Gesellschaft an eine Lehrdoktrin geknüpft, in der eben diese Texte im Zentrum stehen, um sie an die nächste Generation weiterzugeben und auf diese Weise Weltbilder, Lebens- und Herrschaftsformen zu tradieren. Drittens sind Kanonsicherung und Kanonmacht an Formen symbolischen Handelns geknüpft, an Konventionen, Überlieferungsrituale und langfristig aufgebaute Gewohnheiten. Nicht zufällig reichte der traditionelle Kirchenkanon von festgelegter Gottesdienst-Liturgie bis zum eigenen Kalendersystem mit Fest-, Buß- und Gedenktagen.

Dass ausgerechnet neuzeitliche literarische Texte mit erfundenen Figuren und erdachten Lebensentwürfen, ausgemalten Imaginationen und ausgelebten Träumen Kanonrang erhielten und an der für ein Kollektiv maßgeblichen Lebens- und Weltauslegung beteiligt

waren, dazu bedurfte es wichtiger Prämissen. Deutschsprachige Kanonliteratur gibt es erst seit etwa 1800. Der Kanon entwickelte sich just zu dem Zeitpunkt, als theologische Auslegungsmonopole für Teile der lesenden Elite allmählich fragwürdig wurden. »Das Literatursystem stabilisiert sich im 18. Jahrhundert in dem Maße, wie es seinen Anspruch auf Handlungsspezifität gegen andere Systeme wie Religion, Politik oder Erziehung durchsetzen« (SCHMIDT 1988, 136 f.) konnte. Und noch ein weiterer Faktor spielte eine Rolle. In dem Maße, wie nationalsprachliche Literatur als individuelles wie kollektives Identifikationsangebot und als repräsentatives Medium individueller wie kollektiver Selbstdarstellung gelesen wurde, ließ sich mit literarischen Kanones die innere Geschichte der Nationenbildung erzählen. Kanonliteratur wurde zur bildungsbürgerlichen Ausdrucksform einer Nationalkultur und damit zu einem breit angelegten nationalen, bald auch die Schule wie das gesamte literarisch-kulturelle Leben bestimmenden Bildungsprojekt (FOHRMANN 1989). Die Hochphase literarischer Kanonbildung vollzog sich vor dem Horizont von Alphabetisierung und Leserevolution im 19. Jahrhundert als Aufrichtung eines nationalen Klassikerkanons, mit dem ein ausdifferenziertes System von Kanonisierungsstilen verbunden war, wie sich am Beispiel Schillers, des deutschen Kernkanonautors schlechthin, anschaulich illustrieren lässt (GERHARD 1994; KORTE 2000 a). Kanonbildung war und ist kein innerliterarischer Prozess, sondern eine kulturelle Selektionspraxis, deren Werte einen Bezug zur Alltags- und Lebenswelt haben. Wer über Kanon-Wissen verfügte, der hatte alle Aussichten, mit einer Art »kulturellem Kapital« (BOURDIEU 1987, 47) an herrschenden Lebensstilen zu partizipieren sowie Formen sozialer Distinktion herauszubilden, die gesellschaftliche Einfluss- und Machtsphären symbolisch markieren.

Kanon-Wissen ist stets auf Werte und Interessen des den Kanon bestimmenden Kollektivs bezogen, das sich in der Tradition ein eigenes Selbstverständnis gibt und so die eigene exklusive Bedeutsamkeit im Spiegel des von ihm für bleibend und mustergültig erklärten literarischen Kanons stets mitdefiniert. In diesem Zusammenhang stechen drei Kanonfunktionen hervor: »Legitimation der gegenwärtig geltenden Werte durch ihre Verankerung oder auch durch kritischen Bezug auf sie, Identitätsstiftung in Abgrenzung

gegen andere Gesellschaften oder gesellschaftliche Gruppierungen [...] und Handlungsorientierung im Blick auf die Zukunft.« (HEYDEBRAND/WINKO 1994, 131).

Im Gegensatz zum religiös fundierten Kanonsystem mit seinen geschlossenen Weltbildern und sakrosankten Lebensmaximen bestand die große Wirkung literarischer Kanones in ihrer relativen Offenheit. Vom literarischen Kanon im Singular zu sprechen ist daher streng genommen eine unzulässige, formelhafte Verkürzung. Als »nicht streng kodifizierte Form« (HAUG 1987, 259) bot der Literaturkanon dem einzelnen wie dem Kollektiv alternativenreiche Auswahlmuster an und erfüllte seine Funktionen gerade durch seine elastische, durchlässige, wandlungsfähige Form. In so unterschiedlichen Institutionen wie der Schule, der Literaturkritik, dem Theater mit seinen Spielplänen, der Universität mit ihren akademischen Kanones, dem Bibliothekswesen und dem Buchhandel war er gleichermaßen präsent.

1.2 Kanonformen

Historische Kanonforschung, eine Teildisziplin der Literaturwissenschaft an der Schnittstelle zwischen Literaturgeschichte, Kulturosoziologie und Literaturdidaktik, untersucht die komplexen Konstellationen literarischer Kanonbildung in sozialen und kulturellen Handlungskontexten (HEYDEBRAND 1993; KORTE 1998). Eine ihrer Aufgaben besteht daran, Kanonformen zu beschreiben und so eine Theorie und Geschichte des lebenspraktischen Umgangs mit Literatur zu entwickeln.

Das Spektrum an Kanonformen ist Ausdruck der Flexibilität literarischer Kanones. Es gibt, grob unterschieden, einen *Kernkanon* von Autorennamen und Titeln, die, wie die Weimarer Klassiker, eine langlebige Tradition gestiftet und faktisch in allen Kanon-Instanzen ihren festen Platz haben. Davon abzugrenzen ist ein *akuter Kanon* »von geringerer Festigkeit« (HEYDEBRAND 1993, 5), der sich an Zeitkontexte anschmiegt und als eine Art *Randkanon* leicht veränderbar ist. Die Unterscheidung zwischen Kern- und Randbereichen lässt sich, noch wenig erforscht, für *schulische Lektürekano*nes an solchen Titeln und Autorennamen rekonstruieren, deren exponierte Bedeutung über die Entstehungsphase des Kanons kaum hinausreicht.

Gerade an solchen Paradigmen ließe sich die Öffnung schulischer Lektürekanones für aktuelle Gegenwartseinflüsse studieren.

Die Frage, ob und in welchem Maße ein *Deutungskanon* die literarische Kanonbildung begleitet, ist noch keineswegs geklärt. Zwar haben sich spezialisierte Editions- und Interpretationswissenschaften herausgebildet. Gerade die Glanzzeiten des Literaturkanones aber waren keine Phasen differenzierter Auslegungskunst: »Ein Autor oder eine Autorin sind Kanon-Bewohner, solange ihre Namen, ihre Werke (zumindest deren Titel) und geflügelten Worte von ihnen zum kollektiven kulturellen Wissen entweder eines möglichst großen Teils der Bevölkerung oder einer hinreichend einflußreichen Gruppe von Meinungsführern gehören. Dazu ist die tatsächliche Lektüre ihrer Werke nur marginal erforderlich: Man weiß, dass man weiß, dass Klopstock und Schiller Klassiker sind.« (SCHMIDT/VORDERER 1995, 152) Langlebig sind Werke des Kernkanons »gerade deshalb, weil sehr unterschiedliche Normen aus ihnen abgeleitet werden können« (HEYDEBRAND 1993, 6). Karl Eibl spitzt die These noch weiter zu: »Die Werke haben die Stellung von leeren, undeterminierten Signifikanten, während die zugehörigen Bedeutungszuschreibungen mindestens durch die lebensweltliche Aktualität determiniert werden.« (EIBL 1998, 69). Festzuhalten bleibt: Die Präsenz des Literaturkanones in einer Gesellschaft, in der die Literatur ein Leitmedium individueller wie kollektiver Identitätsfindung ist, wird nicht primär über die Interpretationskultur hochkompetenter Lese-Subjekte gesichert, sondern über einen viel handfesteren Kanon-Gebrauch. Dieser reicht von der Kenntnis geflügelter Worte bis zur Denkmalskultur für Kanon-Giganten, von Jubiläen und Dichterfeiern bis zur Aufrichtung nationaler Klassiker-Gedenkstätten, von massenhaft reproduzierten Dichterporträts bis zu den Aktivitäten literarischer Gesellschaften, Stiftungen und Vereine.

Als offene Systeme eignen sich Literaturkanones zur Form sozialer Selbstdarstellung. Gerade weil es keinen Einheitskanon gibt, bildeten sich früh *Gruppen- und Milieukanones* heraus, die der Abgrenzung dienten, Identifikationspotenziale schufen und hoch-emotionalen Inszenierungsstoff für Kollektiverlebnisse darstellten. Die Wiederentdeckung Friedrich Hölderlins seit 1900 ist ein Beispiel dafür (LINK 1998). Kanonisierungsgeschichten sind Auf- und Ab-

stiegsgehisten, in denen Prozesse der *De- und Rekanonisierung* sich durchkreuzen. Im Übrigen: Ohne fortwährendes Vergessen (als kulturelle Regel) wäre keine Traditionsbildung (als kulturelle Ausnahme) möglich, denn das bloße Aufbewahren und Archivieren aller Bücher ergäbe am Ende nichts anderes als eine strukturlose Masse, die nichts anderes als gigantomanischen Sammlerfleiß dokumentierte und zur Karikatur musealer Zivilisation geriete. Das kulturelle Gedächtnis ist freilich so beschaffen, dass es aus seinen Archiven Vergessenes wieder zu erinnern weiß. Georg Büchner beispielsweise, im 19. Jahrhundert bei einflussreichen Literaturkritikern wie Julian Schmidt das abschreckende *Negativkanon*-Exempel eines krankhaften Naturalismus, ist heute ein Kernkanon-Bewohner, der im Schulkanon ebenso seinen Platz hat wie im Theater, mit zahlreichen Buchausgaben auf dem Markt vertreten ist und – eine symbolische Repräsentanz für bedeutende Literatur schlechthin – mit seinem Namen den bekanntesten deutschen Literaturpreis ziert. Zugespitzt lässt sich die Geschichte von Kanon-Revisionen und *Gegenkanones* auf die Formel bringen: »Die Negation des Kanons ist immer ein neuer Kanon.« (GENDOLLA/ZELLE 2000, 9)

1.3 Marginalisierung des Kanons heute?

Die Aufstiegsgeschichte des literarischen Kanons verlief synchron zur Erfolgsgeschichte der Literatur als sinn- und traditionsstiftendes Leitmedium der Gesellschaft. Nach 1945 indes, vor allem während des Modernisierungsschubs der sechziger und frühen siebziger Jahre, veränderten sich soziale und kulturelle Konstellationen. Kanonbildung wird immer stärker von Pluralität und Partialität gekennzeichnet. So hat die Kanondebatte in den USA (HERRNSTEIN SMITH 1988; BLOOM 1994) zur Einsicht geführt, dass parallel zum Verlust des kulturellen Einflussmonopols traditioneller weißer Eliten die Konstruktion eines nationalen Einheitskanons nicht mehr möglich ist. Vorher nichtkanonisierte Literaturen von Minderheiten und Randgruppen haben an Bedeutung zugenommen. Gruppen- und Milieukanones sind Ausdruck von Kanon-Filiation, der begrenzten Reichweite konkurrierender Kanones.

Seither werden nicht allein in den USA Antworten auf die Frage gesucht, welchen sozialen und kulturellen Status literarische Kano-

nes in modernen Sozialsystemen haben, und zwar in einer von unterschiedlichen Lebensstilen gekennzeichneten, zunehmend multi-ethnisch und multikulturell geprägten Welt. In dem Maße, wie gesellschaftliche Werte und damit das Bezugssystem literarischer Kanonisierung in einer pluralen Gesellschaft ihre Orientierungskraft verlieren, ändern sich Motive, Kriterien, Verbindlichkeiten und kollektive Geltungsansprüche literarischer Kanonbildung. Zugleich erweist sich die Offenheit für Werke jenseits des traditionellen Nationalkanons als willkommener Anlass, nichtkanonisierte Texte, aber auch Werke der Weltliteratur, die im Kanon seit je eine untergeordnete Rolle spielten, in Literaturlisten und Lektüerverzeichnisse aufzunehmen. Für schulische Lektürekanoones jedenfalls könnten Pluralität und Wertedifferenz eine Chance zur Kanon-Revision bieten, die jenseits nationalliterarischer Programmierungen ein weithin der Schule unbekanntes Feld fremdsprachiger Literaturen erschließt, nicht zuletzt im Hinblick auf interkulturelle Zielvorgaben und die Herkunft eines großen Teils der Schülerinnen und Schüler.

Kanonreflexion heute ist Erinnerungsarbeit unter den Bedingungen einer Gegenwart, die keinen verbindlich verfügbaren Orientierungsrahmen mehr kennt. Eine Gesellschaft, in der Lebensstile, ethnische und kulturelle Milieus immer weiter divergieren, öffnet sich pluralen, differenten Werten. Literarische Kanonbildung aber hat sich damit nicht verflüchtigt. Es gibt keinen Anlass, die »Furie des Verschwindens« (FUHRMANN 1993) als Gespenst umhergehen zu lassen. Im Gegenteil: Zur Zeit sind eher auf vielen Ebenen Prozesse der Rekanonisierung zu beobachten (GENDOLLA/ZELLE, 10).

Allerdings ist Kanon-Wissen kein Distinktionsmerkmal für gesellschaftliche Eliten mehr. Hochemotionale Kollektiverlebnisse vermitteln heute andere Medien, andere Inszenierungen und Rituale als Dichterfeiern oder Bühnenfestspiele. Die Kenntnis geflügelter Worte hat den Anschein musealen Wissens. Der Konnex von Kanon und Lebenswelt spielt keine die Alltags- und Festtagskultur bestimmende Rolle mehr. Keine noch so rigide administrative Strategie könnte den Kanon als bloßen Schullektürekanon (HERRLITZ 1964) in seine früheren Funktionen zurückversetzen. So liefert die Musikkultur für Heranwachsende längst Paradigmen der Identifikation und

Leitmedien-Stoff für hochemotionale Kollektiverlebnisse. Manche Alltagspraxis, die einst für den Umgang mit Kultautoren galt, findet in Kanonisierungsformen jugendlicher Alltags- und Musikkultur ihre Fortsetzung.

Ein solcher Befund, kulturpessimistisch interpretiert, ist als Kanonverlust in Verbindung gebracht worden mit »existenzieller Verarmung und Regression« (FUHRMANN 1993, 172) der Schülerinnen und Schüler. Umgekehrt ließe sich der Befund auch als Chance begreifen, jenseits der traditionellen Wert-Repräsentanz von Kanontexten diese unter den Bedingungen der Mediengesellschaft zu rezipieren – im Verbund mit anderen Medien und Mediengewohnheiten. Zu fragen ist, ob nicht gerade die Vielfalt der Kanonisierungspraxen in Schule und Hochschule mit ihren verzweigten, konkurrierenden Systemen von obligatorischen Literaturlisten und Lektüreempfehlungen und nicht zuletzt auch ihren Debatten über Kanon und Kanonbedeutung die Präsenz literarischer Medien in der Mediengesellschaft abstützt. Literaturkanones haben zunehmend pragmatische, institutionell zurückgebundene Funktionen. Sie suggerieren keine Geschlossenheit mehr, sondern berücksichtigen in stärkerem Maße als früher individuelle Motivierungen (Kanon als anregende Lektüre mit positiven Rückwirkungen auf die Lesebiografie). Der Umgang mit Kanontexten hat sich deutlich individualisiert; der Kanon zielt gegenwärtig auf Texte mit Anregungscharakter für Leser, deren persönliche Auswahl- und Antriebsmotive eine stärkere Rolle spielen.

Diese neue Funktion wird vor allem daran sichtbar, dass es faktisch keine Ansätze mehr gibt, Deutungen festzuschreiben – mit der paradoxen Konsequenz, dass der Kanon, aus der Notwendigkeit entstanden, verbindliche Identifikationsmuster und Werte zu vermitteln, nun Angebote offeriert, die der Kanonadressat annehmen kann oder auch nicht. Damit wird Kanon-Wissen entweder institutionelles Wissen (für diverse Prüfungssysteme) oder ein bloßes Potenzial zur Selbstfindung und Selbstdarstellung, das zu aktivieren oder zu verwerfen Sache des einzelnen Individuums ist. Ein flexibles Kanonmodell mit offenen Kanonisierungsstilen repräsentiert sich in Leselisten von Schulen und Universitäten, Kriterienkanones von Lehrplänen, unzähligen Klassiker-Ausgaben des literarischen Marktes,

Lektüre-Empfehlungen prominenter Literaturkritiker, einem breiten Sortiment an literarischen Reiseführern für alle Lebensstile und schließlich einem expandierenden literarischen Museums- und Ausstellungswesen. Es spiegelt in seinen facettenreichen Subkanones eben jene kulturelle Praxis der Mediengesellschaft, die keinen Geltungsanspruch mehr absolut setzt, sondern zum Aufbau eines Kanons der Vorlieben beiträgt.

2. Verfahren der Textauswahl

In der Institution Schule sind unterschiedliche Instanzen an der Entscheidung beteiligt, welche Texte im Unterricht gelesen werden und welche nicht. Auch wenn die Auswahlprozedur faktisch Kanonformationen stets aufs Neue konstituiert, so ist der Prozess selbst keineswegs primär vom Motiv literarischer Kanonbildung bestimmt. Es geht zwar auch um Autoren, Werke, Gattungen und Literaturepochen. Zugleich aber ist die Auswahl auf Alters- und Lerngruppen hin konzipiert und wird maßgeblich mitbestimmt von zahlreichen Aufgaben des Deutschunterrichts, von Themen einer Unterrichtssequenz, von Intertextualität (der Verknüpfungsmöglichkeit mit anderen Texten), von Kompetenzen der Schüler und deren Erfahrungs- und Interessenhorizonten. Im integrativen Deutschunterricht spielt die Korrelation zu Themen des Sprachunterrichts eine zunehmend wichtige Rolle.

Textlektüre im Unterricht ist, ob sie sich vom Kanon her legitimiert oder nicht, stets *Schullektüre*. Sie hat im Gegensatz zur *Freizeitlektüre* mit ihren individuellen Lesemotiven und -biografien einen institutionellen (d. h. fremdbestimmten) Rahmen mit eigenen Bedingungen (z. B. Lektüre unter Anleitung, oft verknüpft mit Leistungsbeurteilungen) und Ritualen (z. B. wiederkehrende Arbeitsweisen und Methoden).

Schon vor diesem Hintergrund zeichnen sich viele institutionell zurückgebundene Verfahrensvarianten zur Textauswahl ab, zumal der Stellenwert, der einzelnen Auswahlmotiven zukommt, nur unscharf definiert werden kann: Welche Rolle spielen die in Lehrplänen und Richtlinien wohlformulierten Ziele im Unterrichtsalltag tat-

sächlich, und welche Bedeutung haben sie bei der Suche nach literarischen Texten und Ganzschriften? Steuern die von Kultusministerien für den Unterricht zugelassenen Lehrwerke die Textauswahl oder umgekehrt der im Alltagswissen ausgeprägte, von Fachkonferenzbeschlüssen legitimierte Rhythmus des immer wieder Gelesenen und Bewährten? Liegen den Entscheidungsprozessen Annahmen zur Entwicklungspsychologie von Kindern und Jugendlichen (z. B. traditionelle Lesealtertheorien, Theorien über kindliche Kognitions- und Wahrnehmungsprozesse) zugrunde? Und wie wirkt sich die Beteiligung von Lerngruppen, in diversen Lehrplänen gefordert, bei der Suche nach Lesestoff und Texten aus? Je nachdem, wie die Antworten ausfallen, ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen für die Konstruktion eines literarischen Schulkansons. Die Vielzahl möglicher Antworten spiegelt die im heutigen Unterricht angewandten vielfältigen Auswahlverfahren wider.

2.1 Der Lehrplan: Ein Steuerungsinstrument?

Curriculare Prämissen haben bei der Suche nach geeigneter Lektüre den ihnen gebührenden Stellenwert. »Lehrpläne gehören, neben Stundentafel und Prüfungsbestimmungen, zu den wichtigsten staatlich autorisierten Rahmenfestlegungen für den Schulunterricht, sie sind entscheidende Instrumente zur staatlichen Steuerung schulischer Lernprozesse.« (VOLLSTÄDT u. a. 1999, 13) Vor diesem Hintergrund sind Lehrpläne des Faches Deutsch durchaus »entscheidende Instrumente« zur Fixierung von Zielen und Inhalten. Sie autorisieren die Auswahl von Texten. Empirische Forschung hat jedoch den Nachweis erbracht, dass entgegen bildungspolitischer Debatten, die sich auf Richtlinien und Lehrpläne kaprizieren und deren normative Setzung oft mit der Unterrichtswirklichkeit verwechseln, der Einfluss administrativer Steuerungsmechanismen recht gering ist. Zwar hat ein Lehrplan des Faches Deutsch vielfältige Funktionen: Er legitimiert Ansprüche, gibt Anregungen, dient als Orientierungs- und Strukturierungshilfe für schulinterne Planungen, vermag auch innovative Impulse zu setzen und hat nicht zuletzt juristische, organisatorische und konzeptionelle Entlastungsfunktionen. Aber die Wirkung von Lehrplänen im Schulalltag darf keineswegs überschätzt werden (VOLLSTÄDT u. a. 1999). Lehrplanlektüre findet, wenn

überhaupt, höchst selten und höchst unregelmäßig statt. Anregungen gehen allenfalls in mittel- und langfristige Planungen ein (ebd., 85). Und noch etwas anderes bestätigen empirische Studien: »Die Kenntnisse der Lehrerinnen und Lehrer über die staatlichen Lehrpläne sind auch deshalb so dürftig, weil sich neben dem offiziellen Plan längst ein wirkungsvollerer zweiter – der institutionelle Plan – etabliert hat, der in den Augen mancher Kollegien weit mehr Legitimation besitzt als der staatlich verordnete.« (ebd., 87) Außerdem kamen »bei einer recht großen Gruppe (...) auch fundamentale, lehrplanskeptische oder sogar lehrplanautonome Positionen zum Vorschein, mit denen das klassische Modell der Steuerung von Schule durch Lehrpläne wohl nicht gerechnet hat« (ebd.).

2.2 Verstärkereffekte: Lernmittel

Ein im Unterrichtsalltag unumstrittenes Schulbuch kann weitaus größere Steuerungseffekte haben und eine faktische Alternative zum Lehrplan darstellen. Ein solches Buch ist bei der administrativen Genehmigung auf seine Kompatibilität zum Lehrplan geprüft worden. Es geht dabei um die Kontrolle von Kanonvorschriften und darum, ob das Textangebot alters- und stufengerecht ist, ein adäquates Anspruchsniveau hat, aktuelle Lebensbereiche aufgreift und Verstehenskompetenz fördert. Für die Textauswahl im Unterricht haben Unterrichtswerke wichtige Funktionen. Sie sind oft mehr als bloße Textsammlungen. Sie nehmen anregende und konzeptionelle Funktionen wahr, und zwar sowohl bei der alltäglichen Unterrichtsvorbereitung als auch bei der Skizzierung von Halbjahres- und Jahresplänen. Außerdem vermitteln sie zwischen Innovationsansprüchen von Lehrplänen und den eher auf Beharrung gerichteten Strategien des Alltags.

Verstärkereffekte entscheiden oft darüber, dass eine Reihe von Texten seit Jahrzehnten in unterschiedlichsten Schulbüchern erscheint. Mancher Autor wurde zum Lesebuchklassiker mit einer Handvoll seiner Texte, die ihren festen Platz im Schulalltag haben. Lehrplanmacher, Genehmigungsbehörde, Schulbuchautoren und Kollegien folgen offenbar einem stummen Konsens, der dafür sorgt, dass manche Titel immer wieder gelesen werden. Die didaktische Funktionalisierung eines Textes für eine Vielfalt von Zielen und

Arbeitsweisen macht offenbar den Erfolg eines Textes als Schulklassiker aus: praxisbewährt seit Jahrzehnten und elastisch an neue Methoden anschließbar.

Auch Verlagsangebote für literarische Ganzschriften orientieren sich zunächst am immer wieder Gelesenen, das zum Kernbestand des Literaturunterrichts gehört, ob es im Lehrplan vorgeschrieben ist oder nicht. Eine Industrie didaktischer Begleitliteratur hat sich um diese Texte herum etabliert, für die Hand des Lehrers ebenso wie die des Schülers. Ihr Stellenwert als Materialnutzung bei der Unterrichtsplanung ist entsprechend hoch (VOLLSTÄDT 1999, 86). Entscheidend für den Verstärkereffekt von Lernmitteln ist daher deren Zusammenspiel mit der Alltagspraxis: je erfolgreicher das Spiel, um so dauerhafter die Garantie dafür, dass der Text im schulischen Lektüreplan seinen Rang jahrzehntelang behauptet. Dieser (noch kaum erforschte) schulische Lektürekanon, der als kleine Text-Schnittmenge aller Lernmittel rekonstruierbar erscheint, lässt sich keineswegs unter die problematische Formel vom »heimlichen Kanon« subsumieren. Es handelt sich vielmehr von der Kanonform her um einen echten Kernkanon, dessen hegemoniale Kraft so offensichtlich ist, dass er keine Diskussionen provoziert.

2.3 Kanonisierungsstile: Gegenstände oder Kriterien?

Auch für den Deutschunterricht gilt die These der Kanonforschung, dass literarische Kanones der Gegenwart offene, elastische Systeme sind und dass gerade in der Offenheit und Unabgeschlossenheit von Empfehlungen und Varianten eine pragmatische Anpassung an veränderte Konditionen (GEISLER 1982) möglich ist. So ist es zu erklären, dass beispielsweise in der Sekundarstufe I Erzähler und Novelisten des 19. Jahrhunderts, deren Werke schon vor 1900 ihren Stellenwert im schulischen Lektürekanon hatten, auch nach 1945 trotz aller didaktischen und unterrichtsmethodischen Kehren, Wenden und Moden weiterhin Kanonrang haben. Andere Werke, wie Friedrich Dürrenmatts Roman »Der Richter und sein Henker« oder Max Frischs Theaterstück »Andorra«, sind Beispiele dafür, dass längst auch Nachkriegsliteratur zum Kernkanon des Deutschunterrichts zählt.

Von dem schulischen Lektürekanon zu sprechen ist daher schon im Ansatz problematisch. In Staaten wie der Schweiz (mit ihren

kantonalen Besonderheiten), Österreich und Deutschland (mit der Kulturhoheit der Bundesländer) ist nicht nur die Kanonisierungspraxis sehr unterschiedlich, sondern auch der Grad an juristischer wie unterrichtspraktischer Verbindlichkeit. So hebt Michael Böhler hervor, dass »es den Lektürekanon an den deutschsprachigen Schweizer Schulen im wesentlichen nur in einer habitualisierten und nicht in einer normativ kodifizierenden Form gibt« (BÖHLER 1990, 38). Demgegenüber setzen die Curricula einiger deutscher Bundesländer auf eine rechtlich fest fixierte Obligatorik, welche Autoren und welche Werke zu lesen sind. Andere Bundesländer verzichten auf die Verbindlichkeit von Namen- und Titellisten und schreiben statt dessen Kriterien der Textauswahl fest.

Ein *materialer Kanon* literarischer Gegenstände, der konkrete Werktitel, Autorennamen, Gattungen und gelegentlich sogar die auswendig zu lernenden Gedichte festlegt, legitimiert sich als ein Beitrag zur Kanontradition (FUHRMANN 1993). Zugleich aber vereinheitlicht der materiale Kanon den Unterrichtsstoff und hat eine nicht zu unterschätzende institutionelle Funktion, indem er auf der Ebene der Gegenstände die Vergleichbarkeit der Ansprüche und Anforderungen erhöht. Die Vereinheitlichungsfunktion spielt in Zusammenhang mit der Vergabe von Abschlüssen eine besondere Rolle, so dass das materiale Kanonsystem in der gymnasialen Oberstufe am differenziertesten entwickelt ist. Ein materialer Lektürekanon vermag zwar im Vergleich zum Kriterienkanon den Grad der Obligatorik und Verbindlichkeit deutlich zu erhöhen und vor allem zu konkretisieren, indem er Namen und Titel für einige Zeit fest schreibt. Aber er kann unter den Bedingungen der Gegenwart schon deshalb kein vollständiges Bild literarischer Traditionen mehr entwerfen, weil die bloße Fixierung von Lerngegenständen einschließlich der Art der Leistungskontrollen letztlich nur Lernwissen festhält, nicht aber die Verfügbarkeit über den literarischen Kanon als Bezugssystem gesellschaftlicher und kultureller Identität.

Ein *Kriterienkanon* kann von vornherein keinen Anspruch auf die Vermittlung fest umrissener literarischer Traditionen haben, ist er doch selbst seit Jahrzehnten ein Produkt gesellschaftlicher wie kultureller Pluralität, die in öffentlichen Kanondebatten häufig mit Beliebigkeit und Traditionsverlust verwechselt wird. Harro Müller-

Michaels hat drei Kriterien als »Auswahlprinzip« hervorgehoben: »Exemplarität«, »Aktualität« und »Wirkungsmächtigkeit« (MÜLLER-MICHAELS 1993 a, 8). Die Auswahl orientiert sich freilich nicht an einem fest umrissenen, literaturwissenschaftlicher Sachlogik folgenden materialen Kanon, sondern an einem »Kanon der Denkbilder«, der auf Erfahrungspotenziale von Schülerinnen und Schülern rekurriert. Sieben »Denkbilder« werden unterschieden, die eine offene Kanonstruktur haben und Gegenstandsvarianten zulassen: Bilder der Identifikation; Figuren, »deren Radikalität in Denken und Handeln die Schüler erschrecken« (ebd., 12); anrührende Denkbilder des Mitleids; Bilder der Horizonterweiterung und Entdeckung; Literatur als »Kritik an den Miseren bürgerlichen Lebens« (ebd., 14); Denkbilder lehrhafter Dichtung; schließlich literarische »Tagträume vom menschlichen Leben und Glück, die der immer neuen Lektüre wert sind« (ebd., 16).

Dem Kriterienkanon fehlt zwar die Verbindlichkeit einzelner Autornamen und Werktitel und die Festlegung einzelner Gegenstände, nicht aber die Verbindlichkeit des Gegenstands Literatur selbst. Hinter den Kriterien ist allenthalben ein Ordnungsrahmen sichtbar, ein wissenschaftlicher und didaktischer Prozess des Ordnen von Literatur nach Gattungen und Epochen, nach Bekanntem und weniger Bekanntem, nach exemplarischen und modellhaften Strukturen.

2.4 Schülerinnen und Schüler als Lern- und Lese-Subjekte

Fixierten Kanones haben Curricula und Fachdidaktiken zunehmend Kriterien zur Seite gestellt, die sich nicht an literaturwissenschaftlicher Sachsystematik, sondern an der Rolle der Lernenden beim Umgang mit Literatur orientieren. In diesen Kontext gehören Aspekte wie die thematische Relevanz eines Textes, sein Anregungscharakter für Gespräche und Diskussionen, die Bedeutung eines Textes für die Förderung von Verstehens- und Verständigungsprozessen sowie seine Funktionalität und Ergiebigkeit beim Aufbau von Lesekompetenz.

Die von Lern- und Leseprozessen abgeleiteten Auswahlmodi stützen sich wissenschaftlich auf literarische Sozialisationsforschung, Erkenntnisse der Lesepsychologie (GROEBEN/VORDERER 1988) sowie anthropologische und psychologische Theorien der Identitätsbil-

dung. Statt rezeptionsästhetisch weiter über literarische Rezeption zu spekulieren, zielen Ergebnisse der Lesesozialisation (EGGERT/GARBE 1995; BONFADELLI u. a. 1993; HURRELMANN u. a. 1995) auf empirisch erschlossenes Material, dessen Nutzen für den Unterricht erst allmählich deutlich wird. Welche entwicklungspsychologischen, welche kognitiven, emotionalen und sozialen Faktoren am Leseprozess beteiligt sind, zeigen Leserspsychologien (GROEBEN/VORDERER 1988), Medienpädagogik (BAACKE u. a. 1990), Leseforschung im Umfeld von Medienkonsum und Medienverhalten (FRITZ 1991) und interdisziplinäre Ansätze der Leseforschung (FRANZMANN u. a. 1999).

Für die schulische Seite literarischer Sozialisation spielt die kategoriale Unterscheidung von Schul- und Freizeitlektüre weiterhin eine zentrale Rolle. Nicht alle Lesemotive nämlich sind gleichermaßen für die Schullektüre tauglich und für den Unterricht zu instrumentalisieren. »In der literarischen Sozialisation lassen sich gleichsam zwei normative Reihen ermitteln: diejenigen Genres, die stärker den individuellen Bedürfnissen und Lustkomponenten der Leser in der Lektüre folgen, und jene, die den Normen einer aufbauenden ästhetischen Rezeptionskompetenz folgen.« (EGGERT 1997 a, 52 f.) Die Interpretation dieses Befunds ist so strittig wie die Frage nach den literaturdidaktischen Konsequenzen, vor allem wenn es sich um jene schwierig zu bestimmende »Pubertätslektüre« handelt, die in vielen Lese-Biografien vom 18. Jahrhundert bis heute eine existenzielle Schnittstelle darstellt. »Aus der Erforschung literarischer Sozialisation in Deutschland wissen wir, dass sich in der sogenannten »literarischen Pubertät« jene Erlebnisse lustvoller Lektüre ereignen, die später noch den Maßstab für empathische Lektüre bilden, ohne je wieder erreichbar zu sein.« (Ebd., 57) Eggert folgert daraus für den Unterricht: »Diese Privatlektüre, die häufig auch den Grundstock für spätere Formen der »intimen Lektüre« (heikle Felder der eigenen Biografie, des Narzissmus) darstellen, sollte für die Schule unerreichbar bleiben. Sie kann allenfalls an solche Medienerlebnisse anknüpfen, um komplexere Literaturfelder zu erschließen.« (Ebd.) Damit wird zugleich der Blick auf eine Verknüpfung von literarischer Sozialisation und Mediensozialisation gelenkt, also auf eine Verbindung, die in Zukunft stärker als bisher Rückwirkungen auf Verfahren der Textauswahl haben könnte.

Festzuhalten bleibt erstens: Sobald Schülerinnen und Schüler in ihrer Rolle als Lese-Subjekte ernst genommen werden, lassen sich Antworten auf die Frage, welche Texte in welcher Altersstufe mit welchen Intentionen und Unterrichtsstrategien gelesen werden sollen, nicht mehr einzig aus kanonischen Wertesystemen der Literatur ableiten. Damit wird die Textauswahl keineswegs einfacher. Es stellen sich vielmehr neue Fragen, etwa nach dem hypostasierten Wert eines Textes bei der Förderung kindlicher und jugendlicher Identitätsfindung und als hilfreiches Medium im Sozialisationsprozess. Es ist evident, dass bei einer solchen Auswahlpraxis der Bezug des Textes zur Lebens- und Erfahrungswelt von Lernenden, seine Anschließbarkeit an Interessenlagen von Heranwachsenden und vor allem seine Funktion bei der Formung personaler Identität eine besondere Rolle spielen.

Festzuhalten bleibt zweitens, dass auch ein Auswahlverfahren, das sich im Sinne eines anthropologischen und identitätstheoretischen Fundaments an der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen orientiert, Werthierarchien entfaltet und Verbindlichkeiten festschreibt, also kanonbildend wirkt. Der Kanon stützt sich diesmal nicht auf literarische Traditionen und literaturwissenschaftliche Ordnungsmuster, sondern auf sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung, die freilich den Charakter einer den Literaturunterricht steuernden Autoritätsinstanz erhält. Ein Kriterium wie »Text als Hilfe beim Aufwachsen und Medium der Persönlichkeitsentwicklung« lässt Interpretationsspielräume offen, kann aber auch umgekehrt ein Instrument der Einflussnahme auf die Persönlichkeitsbildung von Heranwachsenden und damit einen Rekurs in die ideologische Lebenshilfe-Didaktik bedeuten, also einen Gemüts- und Gesinnungsunterricht restaurieren. Anders formuliert: Auch eine anthropologisch und identitätstheoretisch ausgerichtete Didaktik kann nicht – weil zum Glück keine Wissenschaft dazu in der Lage wäre – kanonisch entscheiden, welche sinnstiftenden Leitbilder und Wertorientierungen Kinder und Jugendliche für ihr Leben benötigen.

Zusammenfassend: Alle Versuche, ein literaturwissenschaftlich und didaktisch weitgespanntes Planungssystem für eine fundierte Textauswahl zu konstruieren, enden mit der recht bescheidenden

Einsicht, dass es kein einheitliches Auswahlverfahren geben kann. Wichtiger erscheint daher eine *Heuristik* der Textauswahl. Jedes Verfahren, von der scheinbar stringenten Kanonkonstruktion bis zur praktischen Umsetzung von Schülerwünschen, ist einerseits begründbar, andererseits hat es kurz- und langfristige Konsequenzen, die es nüchtern zu bilanzieren gilt. Aber kein Verfahren hat den Anspruch auf eine Hegemonie- oder gar Monopolstellung. Verfahren der Textauswahl sind daher weder administrative noch unterrichtstechnologische Akte, sondern primär ein Teil von Selbstklärungsprozessen, ohne die der Literaturunterricht weiter an Profil und Substanz verliert.