

Laufe der Zeit Teil des Kanons wird, können Veränderungen im Gegenstandsbereich der *Literary Studies* umgekehrt einen Bedarf an neuen Anthologien oder Textausgaben schaffen. Für den anglo-amerikanischen Bereich entstand eine Art ›Produktionsdruck‹ z.B. in den 1980er Jahren, als die Literatur von Frauen und ebenso von Angehörigen der ehemaligen britischen Kolonien vom Rand ins Zentrum der literaturwissenschaftlichen Forschung rückte, was sich auch in der universitären Lehre niederschlug.

Insgesamt betrachtet stehen universitäre Curricula also in einem dynamischen Wechselverhältnis mit Anthologien und Editionen und haben Teil an Prozessen der literarischen Wertung und Kanonisierung, in denen Selektion, Verfügbarkeit und kommerzielle Vermarktung wesentliche Faktoren sind.

Literatur

- Görtschacher, Wolfgang: »(Re)Writing Contemporary Literary History. (Small) Presses, Little Magazines, University Curricula«. In: Coelsch-Foisner, Sabine/Görtschacher, Wolfgang/Klein, Holger M. (Hg.): *Trends in English and American Studies. Literature and the Imagination*. Lewiston, NY 1996, 319–331.
- Guillory, John: *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago 1993.
- Howard, Jennifer: »The Literary Anthology, Revised and Excised«. In: *Chronicle of Higher Education* 54, 17 (21.12.2007), A1-A11.
- Murray, Heather: »From Canon to Curriculum«. In: *University of Toronto Quarterly* 60, 2 (1990), 229–243.
- Stuck, Elisabeth: *Kanon und Literaturstudium. Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen*. Paderborn 2004.
- VanZanten Gallagher, Susan: »Contingencies and Intersections. The Formation of Pedagogical Canons«. In: *Pedagogy. Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture* 1, 1 (2001), 53–67.

Marie-Luise Egbert

5.5 Schule

Die Schule – und damit sind alle Schultypen, also nicht nur das Gymnasium, gemeint – ist neben anderen dem literarischen Feld zugehörigen Subfeldern wie Ökonomie (Verlage, Agenturen), Publizistik (Zeitungen, Zeitschriften, Radio, Fernsehen und das Internet) und Macht (staatliche und kommunale

Einrichtungen) eine wichtige Literatur vermittelnde und wertende »interliterarische« Institution (Beilein/Stockinger/Winko 2012, 7). Sie umfasst verschiedene Gruppen und Typen von Akteuren und trägt wesentlich zur Bildung und Pflege von Literaturkanones, zuweilen auch zur Stabilisierung des Deutungskanons, bei. Die beiden Artikel dieses Kapitels beschäftigen sich mit der Geschichte der Schulkanones deutscher Literatur im deutschsprachigen Raum sowie mit der Geschichte der Kanones englischsprachiger Literatur an deutschen Schulen. Im Vergleich zwischen beiden Artikeln sind also die Institutionen die Konstanten, während die Literatur die Variable bildet. Es werden Antworten gegeben auf Fragen wie: Inwiefern tragen verschiedene Typen schulischer ›Kanones‹ wie Lektürelisten, Curricula, ›Klassiker‹, Lesebücher, Chrestomathien, Anthologien, Schulbücher, Unterrichtsmedien und didaktische Begleitliteratur für Lernende und Lehrpersonen zur Wertung und Kanonisierung von Literatur bei? In welchem Maße hängen sie ihrerseits von vorgängigen Wertungen und Kanones ab? Aufgrund welcher Wertungskriterien, fremdsprachendidaktischer Konzepte, politisch-ideologischer Überlegungen und gesellschaftlicher Bildungsziele (z.B. interkulturelles Lernen) werden englischsprachige literarische Texte in die neusprachlichen Schulkanones deutscher Schulen aufgenommen? Welche Rolle spielten die Aktivitäten von Neuphilologen-Verbänden und die Einrichtung von sogenannten Kanonausschüssen um 1900 oder die Einführung des Zentralabiturs durch die Kultusministerien der Bundesländer und die damit einhergehende Festlegung verbindlicher Lektürekanones zur Vorbereitung und Durchführung der Abschlussprüfung sowie die Verkürzung der Regelschulzeit auf 12 Jahre in den 2000er Jahren bei der Kanonfrage des Englischunterrichts? Neben einer knappen historischen Skizze werden die Kriterien der Kanonisierung, welche sich auf die Literatur (›Klassiker‹), die lesedidaktische Motivierung der Schüler sowie die Bildungsinstitution Schule (z.B. am Ende des 19. Jh.s sich herausbildende staatliche Ziele der vaterländischen Bildung) beziehen können, auch in ihrem Wandel dargestellt.

Literatur

- Beilein, Matthias/Stockinger, Claudia/Winko, Simone: »Einleitung: Kanonbildung und Literaturvermittlung in der Wissensgesellschaft«. In: Dies. (Hg.): *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft*. Berlin/Boston 2012, 1–15.

5.5.1 Schule im deutschsprachigen Bereich

Funktionen und Mechanismen eines schulischen Lektürekansons

Einem schulischen Lektürekanon kommen eine programmatische, eine legitimatorische und eine praktische Funktion zu. (1) Die programmatische Funktion betrifft die Auswahl der literarischen Gegenstände und Konzepte, die für den Literaturunterricht als tradierwürdig erachtet werden. (2) Die legitimatorische Funktion betrifft die öffentliche Rechtfertigung des Unterrichtsstoffes. (3) Die praktische Funktion bezieht sich auf die Rahmung und Unterstützung von schulischem Handeln im Lese- bzw. Literaturunterricht (Stuck 2004, 47).

Bei der schulischen Kanonbildung sind einerseits Prozesse, Wertzuschreibungen und Rahmenbedingungen wirksam, die ganz spezifisch bei Schulkanonnes vorkommen. Andererseits ist die schulische Kanonbildung auch beeinflusst von Aspekten des literarischen Feldes, die bei der Entstehung von öffentlichen Kanones eine Rolle spielen. In einem kürzlich entwickelten Modell, das Kanonizität in Relation zu den Dimensionen ›Dauer‹ und ›Reichweite‹ definiert und sowohl die Etabliertheit als auch die Publizität von literarischen Gegenständen in die Definition einschließt, kann man dann von Kanonizität sprechen, »wenn Texte und Autoren über einen langen Zeitraum in der allgemeinen Öffentlichkeit Beachtung« finden (Kampmann 2012, 96). Diese Definition von Kanonizität betrifft ausschließlich den repräsentierenden Aspekt der programmatischen Funktion eines schulischen Lektürekansons, d. h. abgebildet werden in einer schulischen Kanonsetzung einerseits literarische Gegenstände, die seit Langem schon öffentlich kanonischen Status haben. Bei Lektürekanonnes an Bildungsinstitutionen ist andererseits deren doppelte Programmatik zu beachten: Es kommt neben dem repräsentierenden oft auch ein postulierender Aspekt zum Zug (Stuck 2004, 48–57), d. h. über einen schulischen Kanon werden literarische Gegenstände zur Behandlung in der Schule vorgeschlagen, die viel Publizität haben, z. B. Publizität in der fachdidaktischen Literatur, die aber in Bezug auf die Dimension ›Dauer‹ noch nicht seit Langem etabliert sind.

Für die nicht nur die Schule betreffenden öffentlichen Kanonbildungen sei auf die einschlägigen Beiträge in diesem Band verwiesen. Im Folgenden liegt

der Fokus der Darstellung auf spezifisch für schulische Kanonbildung zu beachtenden Aspekten.

Zwar entstehen schulische Lektürekanonnes oft in einem Prozess bewussten intentionalen Auswahlhandelns und in einzelnen Fällen ist sogar namentlich das Kollektiv bekannt, das diesen Kanon publiziert hat, beispielsweise wenn ein Autor/eine Autorengruppe ein literarisches Lehrmittel herausgibt. Aber bei der Literaturauswahl handelt es sich nur vordergründig um intentionale Selektionsprozesse. Im Hintergrund sind vorher Kanonisierungsprozesse abgelaufen, die nicht auf bewusstes Selegieren und mitnichten auf individuelle Entscheidungen zurückzuführen sind (s. Kap. 3.2.1).

Die Funktionen eines schulischen Lektürekansons sind in Relation zu setzen zu einigen besonderen Rahmenbedingungen, die es beim schulischen Lektürekanon zu beachten gilt. Dazu gehören:

- die institutionelle Verankerung der Schule und für den deutschen Schulkanon der Status des Fachs Deutsch;
- die inhaltlichen, pädagogischen und gesellschaftlichen Bildungsziele für den schulischen Unterricht. Schulischer Unterricht hat neben den auf die Literatur bezogenen auch andere Zielsetzungen und Aufgaben. Beispiele dafür sind etwa die Erreichung von übergeordneten Bildungszielen und von Abschlüssen sowie die Selektion für weiterführende Schulen und Ausbildungsgänge. So kommt dem Deutschunterricht die Aufgabe zu, nicht nur das literarische, sondern auch das sprachliche Lernen zu fördern. Das Gymnasium hat beispielsweise auch den Auftrag, die Abiturientinnen und Abiturienten zur Hochschulreife zu führen und mittels Prüfungen eine Selektion vorzunehmen.
- Die Kanoninstanz Schule kann einen Lektürekanon nicht nur postulieren, sondern diesen via Unterricht in eine literarische Praxis umsetzen. Damit nimmt sie Einfluss darauf, was effektiv gelesen wird, d. h. bestimmt den aktiven materialen Kanon mit.
- Die Schule hat nicht nur Einfluss darauf, was gelesen wird, sondern auch auf die Art, *wie* gelesen wird, d. h. die Schule kann Einfluss auf den Deutungskanon nehmen. Didaktische Modelle ziehen einen bestimmten Umgang mit dem Kanon nach sich. So interessiert sich zum Beispiel die handlungsorientierte Literaturdidaktik weniger für den materialen Kanon, sondern für die Art, wie in der Schule gelesen wird.

Der schulische Kanon wird in der Forschung häufig gleichgesetzt mit dem gymnasialen Lektürekanon. Die Kanonisierungsprozesse betreffen jedoch nicht nur das Gymnasium, sondern auch die Grundschule und die Hauptschule. Deshalb werden für die Exemplifizierung der im Folgenden dargestellten Zusammenhänge Beispiele aufgegriffen, die die verschiedenen Schulstufen und Schultypen betreffen.

Legitimation eines schulischen Lektürekansons

Bei der Legitimation eines schulischen Lektürekansons kann man folgende Ebenen unterscheiden: (1) auf die Literatur bezogene Begründungen, (2) auf die Schülerinnen und Schüler bezogene Begründungen und (3) auf die Bildungsinstitution Schule bezogene Begründungen. Diese Begründungsebenen treten häufig kombiniert auf.

Auf die Literatur bezogene Aspekte/Begründungen: Bei den auf die Literatur bezogenen Begründungen ist das Kriterium der Klassizität von Werken und Autoren für die Kanondiskussion während des 19. Jh.s und bis ins 20. Jh. prägend. Kritisch dazu Herrlitz: »Der muttersprachliche Unterricht wird zum Museum. Die Hinwendung zum ›Klassischen‹ erstartet zur Norm der Klassizität, die ein lebendiges Verhältnis zwischen Schule und literarischer Überlieferung unmöglich macht« (Herrlitz 1964, 116). Damit kritisiert Herrlitz, dass eine einseitige Fokussierung auf die Überlieferung ›klassischer‹ Werke die Integration von Neuem in den schulischem Lektürekanon verhindere. Diese Kritik richtete sich auf Minimalkanones wie denjenigen Rudolf von Raumers aus dem Jahr 1852. Dieser sah folgende 15 Werke vor:

- »1.–4. Goethe: *Götz von Berlichingen*, *Iphigenie*, *Tasso*, *Hermann und Dorothea*
- 5.–9. Schiller: *Wallenstein*, *Wilhelm Tell*, *Maria Stuart*, *Jungfrau v. Orleans*, *Don Carlos*
- 10. Lessing: *Minna von Barnhelm*
- 11.–13. drei Stücke von Shakespeare
- 14. Herder: *Cid*
- 15. ein Stück von Calderón« (Paefgen 1999, 56).

Das Verhältnis von schulischem und ›klassischem‹ Lektürekanon wird unter neuen Vorzeichen in der zweiten Hälfte des 20. Jh.s thematisiert, bevorzugt an der Frage, ob bzw. welchen Platz die Gegenwartsliteratur in der schulischen Lektüre erhält (Kämper-Vanden Boogaart 2004).

Ein zweiter literaturbezogener Punkt in schulischen Kanondebatten ist die Diskussion der Trivialität von Texten. Am Beispiel der Detektiv- und Kriminalliteratur und auch am Beispiel der Kinder- und Jugendliteratur zeigt sich, dass sich deren Bewertung durch die Literaturwissenschaft und durch die Literaturdidaktik sowie auch in der Öffentlichkeit seit den 1970er Jahren verändert hat (s. Kap. 6.6.1 und 6.6.4). Kriminalliteratur und Kinderliteratur gehören an der Wende zum 21. Jh. zur kanonwürdigen Schullektüre.

Auf die Schülerinnen und Schüler bezogene Aspekte: Bei den pädagogischen Kriterien werden im Folgenden entwicklungspsychologische Aspekte bei den Lernenden in Relation mit der Auswahl von Textsorten und Gattungen und motivationale Aspekte wie das Interesse der Lernenden in Relation zu Themen/Inhalten von literarischen Gegenständen näher ausgeführt.

Mit Rückgriff auf das Modell der Lesealter-Theorie, das 1918 von der Psychologin Charlotte Bühler entwickelt worden war, war es für schulische Kanonbildungen verbreitet, einem bestimmten Alter bestimmte Textsorten zuzuordnen. Begriffe wie ›Märchenalter‹ oder ›Robinson-Alter‹ zeigen diese Verbindung von Textsorte und Lebensalter. Bühlers Ansatz wurde in den 1970er Jahren vor allem von Vertretern eines Lesesozialisations-Ansatzes grundlegend kritisiert. Weiterführungen eines Modells des literarischen Verstehens in verschiedenen Phasen, wie beispielsweise das 1980 von Kaspar Spinner vorgelegte, bringen die Entwicklungsstufe eines Kindes in Verbindung mit ästhetischen Erfahrungen, die an bestimmten Textsorten gut vollzogen werden können (Dawidowski 2009, 41–44). Wenn man die Praxis der schulischen Lektürekansones in Betracht zieht und diese an Lesebüchern überprüft, zeigen empirische Studien, dass auch im 21. Jh. bei der schulischen Lektüreauswahl gewisse Textsorten bevorzugt einer bestimmten Altersstufe zugeordnet werden. Hochkanonisch sind zum Beispiel folgende Zuordnungen: Märchen, Fabeln, Schwänke, Balladen im 5./6. Schuljahr; Kurzgeschichte, Kalendergeschichten, Romane aus der Jugendliteratur im 7./8. Schuljahr; Novellen, Dramen im 9./10. Schuljahr (Ehlers 2003, 46).

Das Umgekehrte, eine Negativkanonisierung einer Gattung für die Schule, kommt auch vor: So war bis ins letzte Drittel des 19. Jh.s der Roman eine tabuisierte Gattung in den schulischen Lektürekano-

nes (Korte 2006a). Mit Warnungen vor den Auswirkungen der ›Lesesucht‹ wurde von der Lektüre von Romanen in der Schule abgeraten. Hier ergibt sich in der zweiten Hälfte des 20. Jh.s eine Umkehr der Gewichtung von Poesie und Prosa zugunsten einer Dominanz der erzählenden Literatur.

Das Lebensalter der Adressaten wird bei einem weiteren Auswahlkriterium als Begründung herangezogen: In einigen pädagogischen Überlegungen für die schulische Lektüreauswahl wird eine Ähnlichkeit im Alter zwischen Hauptfigur/Figuren im Text und den lesenden Schülerinnen und Schülern befürwortet, mit der Begründung, dass damit für Kinder und Jugendliche ein Identifikationsangebot in den Texten vorhanden sei. In Werken der Kinder- und Jugendliteratur kommen mit hoher Wahrscheinlichkeit Kinder- und Jugendfiguren vor. Die Kinder- und Jugendliteratur hielt aber nicht nur mit dieser Begründung ab den 1970er Jahren Einzug in die Lektürekanoes der Grundschule und der Sekundarstufe I. Hinzu kam der Umstand, dass Kinder- und Jugendliteratur in dieser Zeit überhaupt erst nach und nach als kanonwürdig betrachtet wurde und zum Beispiel aus ästhetischen Gründen für den Unterricht empfohlen wurde, wie dies etwa Anna Krüger, eine wichtige Exponentin für die Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht, vertreten hat (Krüger 1973). Hinzu kommt, dass mit Erzählungen und Romanen aus der Kinder- und Jugendliteratur nun auch literarische Großformen im Unterricht auf der Grund- und Mittelstufe behandelt werden konnten. Mit diesen ›Ganzschriften‹ konnte in den Leseunterricht jüngerer Schülerinnen und Schüler eine Alternative zu den kurzen Lesebuchstücken, die in der Lesebuchdebatte kritisch unter Beschuss geraten waren, in den Unterricht integriert werden (Paefgen 1999, 66).

Als weitere adressatenspezifische Besonderheit bei der Legitimation von schulischen Lektürekanoes gilt es, die motivationalen Aspekte zu betrachten. In einigen lesedidaktischen Ansätzen, die die Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, versucht man die Motivation der Lernenden zu fördern, indem Texte in ein Lehrmittel oder in eine Lektüreliste aufgenommen werden, für die sich die Lernenden interessieren bzw. bei denen ein Interesse der Lernenden vermutet wird. Dies manifestiert sich zum Beispiel darin, dass Literatur mit ›jugendspezifischen Inhalten‹ (vgl. Pfäfflin 2007) und Themen seit den 1970er Jahren nicht nur für den schulischen Lektürekanon der Sekundarstufe I, sondern auch für

gymnasiale Kanonbildungen in Betracht gezogen werden.

Auf die Schule als Bildungsinstitution bezogene Aspekte: Bildungsziele der Schule stehen in einem Zusammenhang mit politischen Konstellationen sowie mit institutionellen und wissenschaftlichen Entwicklungen und Strömungen. Als wichtiges Beispiel sei das Ende des 19. Jh.s vorherrschende Ziel der vaterländischen Bildung erwähnt. Nach der Reichsgründung verstärkte sich die Strömung, die darauf zielte, an der Schule eine ›vaterländische Gesinnung‹ zu vermitteln. Dies wirkte sich auch auf den Schulkanon aus: ›Es ging dabei weniger um einen neuen Stoff, als um die Zuspitzung der Stoffauswahl und der Literaturvermittlung auf das vorgegebene staatliche Ziel hin‹ (Korte 2005a, 63).

Bei den Bildungszielen, die für den schulischen Kanon relevant sind, ist zudem die Geschichte des Schulfachs Deutsch zu berücksichtigen: Man kann in der Geschichte dieses Schulfachs eine unterschiedliche Gewichtung der sprachlichen und der literarhistorischen Bildungsziele beobachten. Zu Beginn des 19. Jh.s war der Deutschunterricht auf das sprachliche Lernen – in der gymnasialen Bildung auf das rhetorische Lernen – ausgerichtet. Erst die Entwicklung der deutschen Literaturgeschichtsschreibung (s. Kap. 5.4.1.1) bewirkte im Lauf des 19. Jh.s eine Verschiebung hin zu einem Lektürekanon, der mit literarhistorischen Zielsetzungen an den Schulen vermittelt wurde.

Das Ziel der Schule, ästhetische Bildung zu fördern, tritt oft in einer Verbindung von individuellen und gesellschaftlichen Zielen auf, etwa der Förderung politischer Bildung. Dem Literaturunterricht wird eine Funktion bei der kulturellen Sozialisation zugewiesen. Der schulische Lektürekanon erhält die Aufgabe, gemeinsame kulturelle Anknüpfungspunkte und Möglichkeiten der »Teilhabe an kultureller Praxis« (Hurrelmann 2003, 9) in einem Kollektiv aufzubauen. Literarische Anspielungen auf bekannte literarische Phänomene in einem Film oder in einem Video-Clip können nur verstanden und ästiiert werden, wenn der Referenzpunkt, auf den sich eine literarische Anspielung bezieht, bekannt ist.

Zu den auf die Institution Schule bezogenen Aspekten zählen zudem auch unterrichtspraktische, ganz pragmatische Begründungen für einen schulischen Lektürekanon. Diese können sich auf marktbezogene Aspekte wie Anschaffungskosten oder

Verfügbarkeit von Schullektüre in Klassensätzen in einem Bibliothekssystem beziehen. Aber auch der Umfang von größeren Werken der erzählenden Literatur wird als wichtig erwähnt, weil im Unterricht nur eine beschränkte Textmenge bewältigt werden kann (Eggenschwiler 2011).

Historischer Abriss

Bei historischen Ausführungen zur höheren Bildung muss beachtet werden, dass sich im 18. Jh. die gymnasiale und universitäre Bildung nicht trennscharf unterscheiden lassen. Deshalb sei auch auf die Entwicklung des universitären Lektürekansons im 19. Jh. verwiesen (s. Kap. 5.4.1.3 und 5.4.2.4).

Für den höheren gelehrten Unterricht gab es vor der Weimarer Klassik Bestrebungen, einen Kanon zu bilden. Ein frühes Beispiel ist die von Johann Georg Philipp Thiele 1781 publizierte Schrift *An die Jünglinge von der Bildung durch Lektüre*. Thieles Lektüre-Empfehlungen bauen auf einer Relation zwischen der Schulaltersstufe und der Lektüre auf. Die an der Wende zum 18. Jh. zunehmenden Bestrebungen, deutsche Klassiker auszumachen und eine deutsche Nationalliteratur und deren Geschichtsschreibung zu konstituieren, schlugen sich auch in schulischen Lektürelisten nieder. So postuliert Karl Heinrich Ludwig Pölitz 1804 eine Liste, in der 192 deutsche Autoren berücksichtigt sind. Von der Programmatik her kann man dies als postulierenden Kanon bezeichnen, der deutsche Gegenwartsliteratur zur Behandlung in der Schule empfahl und damit ein Gegengewicht zu der damaligen Unterrichtsrealität vorschlug. Diese war nämlich im ersten Drittel des 19. Jh.s nicht förderlich für die ausgedehnte Lektüre von deutschen Autoren. Wenige Wochenstunden standen zur Verfügung und es gab noch keine germanistisch ausgebildeten Lehrpersonen (Korte 2005b). Die schulische Hauptbeschäftigung mit Literatur bezog sich auf die antiken Klassiker und die Lektüre deutscher Autoren erfolgte in besonderen Stunden, die als spezielle Erholungsstunden angelegt waren.

Im Verlauf des 19. Jh.s etablierte sich Deutsch als Schulfach und erhielt innerhalb der Schule eine Schlüsselrolle zugewiesen. Zudem verschob sich die Gewichtung von rhetorischen zu literarhistorischen Zielsetzungen. Bei den deutschen Schulkanones führte dies zu einer Stabilisierung. Im Buchmarkt zeigt sich diese neue Gewichtung des Literaturunterrichts anhand der steigenden Zahl von neuen Lese-

büchern im ersten Drittel des 19. Jh.s (Zimmer 2005). Wegen des im 19. Jh. herrschenden Schulbuchmangels waren jedoch an den Schulen die Lese- und Schulbücher nicht das am weitesten verbreitete Unterrichtsmedium. Aus der Rekonstruktion der Lesepraktiken in der Grundschule im ausgehenden 19. Jh. wird ersichtlich, dass man an der Volksschule aus ökonomischen Gründen nicht zu den Lesebüchern mit literarischen Textausschnitten, sondern zu Lesestoffen aus dem Alltag wie Kalendern greifen musste (Messerli 2002).

Die grundlegende Kritik am Lektürekanon, die an den Universitäten ab den 1970er Jahren einsetzte, zeigte sich auch beim schulischen Lektürekanon. Da einige schulspezifischen Typen der Kanonvermittlung wie z. B. Lehrpläne oder Schulbücher nicht einfach abgeschafft werden konnten, wie dies z. B. im Rahmen von Kanonverwerfungen mit universitären Lektürelisten geschah, kommt es auch im ausgehenden 20. Jh. zu neuen Kanonbildungen für die Schule, z. B. bei der Produktion eines neuen Lehrmittels oder durch die Publikation von didaktischer Begleitliteratur. Bei der Begründung der Lektüreauswahl für die Schule fällt auf, dass sich die Programmatik und auch die Legitimation in der zweiten Hälfte des 20. Jh.s verändern. Der Einbezug von motivationalen Begründungen wie zum Beispiel des Interesses der Schülerinnen und Schüler ist ein neues Phänomen. Noch in der Mitte des 19. Jh.s verfolgte man bei der Lektüreauswahl für Bibliotheken den Grundsatz, dass die Auswahl nicht von den Vorlieben der Lernenden gesteuert, sondern durch die Lehrer bestimmt werde (Zimmer 2005, 126). In der Legitimation der Auswahl rekurrieren viele Lehrmittel an der Wende zum 21. Jh. auf eine programmatische Vielfalt, die sowohl auf die Literatur als auch auf die Schülerinnen und Schüler und auf die Schule als Bildungsinstitution bezogene Kriterien berücksichtigt (Stuck 2006).

Das an der Wende zum 21. Jh. einsetzende Bestreben nach Standardisierung und Kompetenzmessung hat einen anderen schulischen Umgang mit Literatur zur Folge. Eine Veränderung des gymnasialen Lektürekansons tritt mit der Einführung des Zentralabiturs ein (Fingerhut 2010). Zentral durchgeführte Prüfungen haben eine Verengung und eine Stabilisierung sowohl beim materialen Kanon als auch beim Deutungskanon zur Folge.

Typen schulischer Kanones

Lektürelisten: Ein verbreiteter Typ des schulischen Kanons ist die Lektüreliste. Bei einer Lektüreliste wird durch die Schule oder durch eine Instanz der Bildungsverwaltung die Verbindlichkeit festgelegt. Von rein empfehlenden Listen bis zu an Prüfungen verbindlichen Listen sind verschiedene Abstufungen der Verbindlichkeit möglich.

Dabei ist bei den Lektürelisten für Prüfungen eine besonders hohe Stabilität festzustellen, was eine empirische Studie zu einem universitären Prüfungskanon aufzeigt (Stuck 2004, 241–251). Auch bei gymnasialen Lektürelisten, die für das Abitur verbindlich erklärt werden, ist dieser Zusammenhang zwischen institutionell festgeschriebener Prüfungsrelevanz und Stabilität dieses Kanons festzustellen: »Sobald einer Lektüreliste der Status eines festen, prüfungsrelevanten materialen Kanons zugewiesen wird, ist der Verbindlichkeitsgrad sehr hoch. Eine auffällige Konkretisierung dieser Art von institutionell vorgegebener Verbindlichkeit sind gegenwärtig (2010) Lektürelisten zum Zentralabitur in 15 von 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland« (Eggenchwiler 2011, 81).

Lehrpläne: Staatliche Vorgaben wie Lehrpläne wurden im letzten Drittel des 19. Jh.s eingeführt. Vorher waren die Gymnasien, geprägt von der Kultur der Schulgelehrten, auf eine möglichst große institutionelle Selbständigkeit ausgerichtet gewesen, was vielen Schulprogrammen des 19. Jh.s zu entnehmen ist (zur historischen Erforschung von Schulkonones vgl. die Siegener Kanonforschung von Hermann Korte, insbesondere die Studien zu den Schulprogrammen im 19. Jh.). Staatliche Regelungen führen jedoch nicht zwingend dazu, dass die Schulen bei der Kanonsetzung völlig die Autonomie verlieren. So konnten die Schulen auch nach der Einführung von Lehrplänen in Preußen für die Unterrichtspraxis einen Teil ihrer vorherigen Autonomie in Lehrplan- und Kanonsetzungen bewahren (Korte 2005a). Im 20. Jh. präsentiert sich diese staatliche Gebundenheit anders: In vielen Staaten werden die schulischen Rahmenlehrpläne und oft auch die Lehrmittel von einer staatlichen Instanz verabschiedet.

Lesebücher, Anthologien, Schulbücher, Unterrichtsmedien: Textsammlungen mit Primärliteratur spielen für die schulische Kanonbildung eine wichtige Rolle. Die Kanonisierung durch Anthologisierung

schlägt sich in der Lektüreauswahl für eine Sammlung im Unterricht nieder. Bei der Verwendung einer Lyrik-Anthologie in der Schule wirken sich solche vorgelagerten öffentlichen Kanonisierungsprozesse auf einen schulischen Kanon aus (Paefgen 1990). Lesebücher und Schulbücher sind auf die Praxis im schulischen Umgang mit Literatur ausgerichtet. Deshalb geben sie verlässlicher Auskunft über die effektiv im Unterricht behandelte Lektüre und über die in einer Epoche umgesetzten Vermittlungskonzepte als programmatische Lektürelisten und theoretische Schriften zur ästhetischen Bildung (Zimmer 2005, 101).

Didaktische Begleitliteratur für Lernende und Lehrpersonen: Ab dem letzten Drittel des 19. Jh.s nimmt die Publikation von didaktischen Erläuterungen zu Schullektüren zu. Diese didaktische Begleitliteratur in Form von Lektüreschlüsseln für Lehrer- und/oder Schülerhand spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Kanonisierung von Werken für die Schule: Diesen Lernmitteln kommt ein »Verstärkungseffekt« zu, der »einen echten Kernkanon, dessen hegemoniale Kraft so offensichtlich ist, dass er keine Diskussionen provoziert« (Korte 2006b, 72), stabil erhält.

Befunde aus der Rezeptionsgeschichte der didaktischen Literatur (z. B. Lektüreschlüssel, Beiträge in fachdidaktischen Zeitschriften, Lese- und Schulbücher) zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen der didaktischen Rezeption und der Kanonisierung bzw. auch der Dekanonisierung eines Autors bzw. von Werken besteht. Aus dieser aufwendig zu erforschenden didaktischen Rezeptionsgeschichte gehen relevante Ergebnisse für die Rekonstruktionen von schulischen Kanonbildungen hervor (Zimmer 2009; Eggenchwiler 2011).

Besonders wirkungsmächtig für Kanones in der Schule ist die Kombination von Edition und didaktischer Begleitlectüre: Reclams Universalbibliothek bringt seit Mitte des 19. Jh.s kostengünstige Ausgaben von Schulklassikern auf den Markt. Ab 1919 hat der Reclam-Verlag zudem »Schulkataloge« herausgegeben und mit speziellen Auswahlverzeichnissen, Prospekten und Verlagsmitteilungen klassische und zeitgenössische Schullektüren propagiert. Diese Auswahllisten waren abgestimmt auf die Lektürevorgaben in den Lehrplänen für den Literaturunterricht. Weitere Publikationen des Verlags wie z. B. die Reihe »Lektüreschlüssel« unterstützten mit didaktischer Begleitliteratur die Verbreitung des Verlags-

programms an den Schulen (Bode 2003). Für die Programmauswahl in Verlagen und für die didaktische Begleitlektüre wurden insbesondere seit der Entwicklung der universitären Literaturdidaktik ab den 1970er Jahren bevorzugt Literaturdidaktiker beigezogen.

Literatur

- Bode, Dietrich: *Reclam. Daten, Bilder und Dokumente zur Verlagsgeschichte; 1828–2003*. Stuttgart 2003.
- Dawidowski, Christian: *Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung*. Frankfurt a.M. 2009.
- Egenschwiler, André: *Schweizer Romane in der Literaturdidaktik nach 1945. Rezeptionsgeschichtliche Studien zu Friedrich Dürrenmatt, Max Frisch, Zoë Jenny, Peter Stamm und Markus Werner*. Dissertation. Freiburg/CH 2011.
- Ehlers, Swantje: *Der Umgang mit dem Lesebuch. Analyse – Kategorien – Arbeitsstrategien*. Baltmannsweiler 2003.
- Fingerhut, Karlheinz: »Überall das Gleiche, nur etwas anders. Zentralismus in der Leistungsfeststellung – Individualismus beim Kompetenzerwerb zum Literarischen Lesen und beim Schreiben über Literatur?« In: Fiebich, Peggy/Thielking, Sigrid (Hg.): *Literatur im Abitur. Reifepprüfung mit Kompetenz?* Bielefeld 2010, 117–144.
- Herrlitz, Hans-Georg: *Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium. Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Schulliteratur*. Heidelberg 1964.
- Hurrelmann, Bettina: »Lesen als Basiskompetenz in der Mediengesellschaft«. In: *Magazin »Schüler«*. Ausgabe 2003 zum Thema »Lesen und Schreiben« (2003), 4–10.
- Kämper-Van den Boogaart, Michael: »Gegenwartsliteratur und schulischer Lektürekanon. Aspekte einer ambivalenten Beziehung«. In: Kammler, Clemens (Hg.): *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit 1989. Zwischenbilanzen – Analysen – Vermittlungsperspektiven*. Heidelberg 2004, 251–262.
- Kampmann, Elisabeth: »Der Kanonisierungsprozess in den Dimensionen Dauer und Reichweite. Ein Beschreibungsmodell mit einem Beispiel aus dem Wilden Westen«. In: Beilein, Matthias/Stockinger, Claudia/Winko, Simone (Hg.): *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft*. Berlin 2012, 93–106.
- Korte, Hermann: »Innenansichten der Kanoninstanz Schule« [Korte 2005a]. In: Ders. 2005b, 17–111.
- Korte, Hermann: »»Feinde und Vergifter jugendlicher Seelen.«? Zum gymnasialem Roman-Tabu im Zeitalter des Romans. Am Beispiel von Lesebüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts«. In: Ders. (Hg.): *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs/Vorträge des 2. Siegener Symposiums zur Literaturdidaktischen Forschung*. Frankfurt a.M. 2006a.
- Korte, Hermann: »Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl«. In: Bogdal, Klaus-Michael (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München 2006b, 61–77.
- Korte, Hermann (Hg.): »Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten« – Kanoninstanz Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. 2005b.
- Krüger, Anna: *Kinder- und Jugendbücher als Klassenlektüre. Analysen und Schulversuche. Ein Beitrag zur Reform des Leseunterrichts*. Berlin 1963.
- Messerli, Alfred: *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz*. Tübingen 2002.
- Paefgen, Elisabeth Katharina: *Der »Echtermeyer« (1836–1981), eine Gedichtanthologie für den Gebrauch in höheren Schulen. Darstellung und Auswertung seiner Geschichte im literatur- und kulturhistorischen Kontext*. Frankfurt a.M./New York 1990.
- Paefgen, Elisabeth Katharina: *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart 1999.
- Pfäfflin, Sabine: *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2007.
- Stuck, Elisabeth: *Kanon und Literaturstudium. Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen*. Paderborn 2004.
- Stuck, Elisabeth: *Lesewelten. Didaktisches Handbuch*. Bern 2006.
- Zimmer, Ilonka: »Kanon und Lesebuch. Aspekte einer Allianz«. In: Korte 2005b, 113–134.
- Zimmer, Ilonka: *Umland im Kanon. Studien zur Praxis literarischer Kanonisierung im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M. 2009.

Elisabeth Stuck

5.5.2 Geschichte der Kanones englischsprachiger Literatur an deutschen Schulen

Die Geschichte der Kanones englischsprachiger Literatur an deutschen Schulen muss noch geschrieben werden. Innerhalb der Fremdsprachenforschung gibt es zwar historisch ausgerichtete Studien, die fremdsprachliche Literaturdidaktik als Teildisziplin hat bislang jedoch keinen umfassenden Blick auf die Geschichte der im Englischunterricht verwendeten Lektüren geworfen – und das, obwohl Glaap (2003,