



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die unsichtbare Hand.
Zur Textauswahl im Literaturunterricht“

verfasst von / submitted by

Thomas Kronschläger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium Unterrichtsfach Deutsch
Unterrichtsfach Englisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, die mich im Laufe meines Studiums und vor allem in den letzten Monaten, bei dem Prozess des Schreibens dieser Arbeit unterstützt haben. Zuallererst gilt mein Dank meinem Betreuer, Univ.-Prof. Stefan Krammer für seine fachliche Unterstützung und seine freundliche Aufnahme des Themas. Weiters danke ich meinen Eltern Roland Kronschläger, Johanna Kronschläger und Ronald Münzker und meiner Gefährtin Eva Sommer für ihren Rat, ihre Hilfe und dass sie mich in meiner persönlichen Entwicklung begleitet haben. Auch danke ich vielen Kolleg_innen, die mich dazu ermuntert haben, weiterzuforschen und auf deren beständige Unterstützung ich immer zählen durfte, in unzähligen inspirierenden Gesprächen, Feedbackschleifen und Arbeitssitzungen, Sarah Auer, Benjamin Block, Alexander Hartl, Margaret Mantl, Melanie Reder, Naemi Sander und Julian Wiederin. Zusätzlich gilt mein besonderer Dank Dr. Sorin Gadeanu und Dr.ⁱⁿ Susanne Hochreiter, die für meine Anliegen immer ein offenes Ohr hatten. Abschließend möchte ich meinen Interviewpartner_innen für ihre Zeit und ihre Offenheit danken. Ohne ihr Interesse hätte diese Arbeit niemals entstehen können.

Inhalt

Einleitung	5
1 Forschungsanliegen und Fragestellung	6
2. Forschungsüberblick	10
2.1 Kanondebatte	10
2.1.1 Entwicklung des Wortes Kanon.....	11
2.1.2 Begriffsfeld Literaturkanon.....	12
2.1.3 Kanongenesemodelle	14
2.2 Kriterienbasierter Zugang	29
2.3 Praxisbasierter Zugang.....	43
2.4 Zusammenfassung und Bewertung des Forschungsstandes.....	48
3. Methode	51
3.1 Interviews.....	51
3.2 Durchführung und Material	54
3.2 Auswertung	58
4. Ergebnisse	60
4.1 Ziele und Begründungen	60
4.2 Prozesse.....	67
4.2.1 Prozesssegmente	70
4.2.2 Prozessverläufe	82
4.3 Einstellung der Lehrer_innen zur Textauswahl	90
5 Diskussion.....	93
Zusammenfassung und Ausblick	99
7 Literatur.....	101
Anhang	106
1. Leitfragenkatalog	106
2. Abstracts	107

Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich dem Thema der Textauswahl für den Literaturunterricht. Wie ein jüngster Vorfall im Burgenland zeigt, ist diese Frage keineswegs trivial: Nach der Behandlung des Films „Die Welle“ im Unterricht stellten Schüler_innen in den Pausen den Film teilweise nach, was nicht nur dazu führte, dass das Zeigen des Filmes im Unterricht an burgenländischen Schulen derzeit verboten ist, sondern auch Ermittlungen des Verfassungsschutzes nach sich zog (vgl. Peyerls Artikel in der Tageszeitung *Kurier* vom 8.VIII.2018).

Eine weitere bekannte Auswahlpanne ist der notorisch gewordene Text „Die Schnecke“ von Manfred Hausmann, der 2014 als Textgrundlage für die standardisierte Reifeprüfung gewählt worden war und den die IG Autoren als Apologie des Holocaust bezeichnete (vgl. Brühls Artikel im *Kurier* vom 12.V.2014).

Anhand dieser beiden Beispiele zeigt sich, dass Textauswahl für den Unterricht weder unbedeutend noch einfach ist. Die grundlegende Fragestellung der vorliegenden Arbeit dreht sich um den *Prozess* der Textauswahl im Literaturunterricht. Dabei leistet diese Diplomarbeit einen Beitrag, der bislang in dieser Form noch nicht vorliegt: Auf empirische Weise soll untersucht werden, wie Textauswahlprozesse bei Lehrer_innen in der Praxis verlaufen. Daher hat diese Arbeit einen rein deskriptiven Anspruch. Als explorative Feldstudie konzipiert, versucht sie, Prozesse der Textauswahl zu erforschen und systematisch darzustellen.

Im Zuge der Auseinandersetzung soll zunächst die fachdidaktische Forschungsgeschichte zu diesem Thema systematisch analysiert werden und die vorliegende Diplomarbeit einem von drei neu klassifizierten Forschungssträngen zugeordnet werden.

Anschließend wird die Methode und das Datenmaterial vorgestellt. Für die vorliegende Studie wurden 17 problemzentrierte Interviews mit Deutschlehrer_innen im Raum Wien geführt, deren Prozessbeschreibungen analysiert und konzise dargestellt werden.

In der abschließenden Diskussion wird schließlich durch Vergleiche herausgearbeitet, wo die Forschung neue Ansatzpunkte gewinnen könnte.

1 Forschungsanliegen und Fragestellung

Der Titel dieser Arbeit geht auf Winkos (2002: 11) Auffassung von Kanon zurück. Sie fasst diesen unter Verwendung eines Begriffes von Adam Smith als invisible-hand-Phänomen. Das bedeutet: „Niemand hat ihn absichtlich so und nicht anders zusammengesetzt, dennoch haben viele ‚intentional‘ an ihm mitgewirkt.“ (ebd.). So ähnlich wird in dieser Arbeit Textauswahl im Literaturunterricht gesehen: Es gibt keine klare Vorgabe im Sinne eines Lektürekansons, also einer Liste an Werken für eine bestimmte Jahrgangsstufe, und dennoch scheint es, als wäre die Textauswahl an sich nicht völlig arbiträr, wiewohl, wie eben beim Literaturkanon an sich, viele intentional an ihr mitwirken. Wenn es keine Vorgaben gibt, wäre es doch immerhin denkbar, dass sich die ausgewählte Literatur stark unterscheidet. In der Tat zeigen allerdings Untersuchungen, dass die gewählten Werke sich nicht wesentlich unterscheiden, vgl. zur Gegenwartsliteratur Kammler und Surmann (2000: 95). Dazu muss einschränkend betont werden, dass es nicht viele Untersuchungen in diese Richtung gibt, sich diese nicht auf Österreich beziehen und zumeist auch veraltet sind.

Eine vollständige Analyse dessen, was in Österreichs Schulen gelesen wird, wäre durch die Einführung des elektronischen Klassenbuchs mittlerweile technisch durchaus denkbar, aufgrund von Datenschutzproblemen und dem Aufwand allerdings auch derzeit noch nicht durchführbar, wiewohl es sicherlich (und nicht nur für diesen Bereich) aufschlussreich wäre, diese Ressource heranziehen zu können. Da dies aber vor allem im Rahmen einer Diplomarbeit nicht durchführbar ist, wird hier der Fokus auf Grundsätzlicheres gelegt, nämlich auf die Frage, wie Lehrer_innen Texte auswählen. Dabei wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit Textauswahl als Prozess aufgefasst, auf den eine Reihe von Faktoren Einfluss haben und der mehr oder weniger tagtäglich von Lehrer_innen durchgeführt wird. Die oben angeführte Betrachtungsweise, die Frage, was gelesen wird, würde Textauswahl als Produkt auffassen, als eine Liste von Werken, Autor_innen etc. Somit steht in dieser Arbeit das Handeln von Lehrer_innen im Fokus, was diese Arbeit auch im Bereich der Professionalisierungsforschung verortet. Die grundlegende These dieser Arbeit ist, dass Textauswahl ein Prozess ist: Dadurch, dass es keinen festgelegten Schulkanon gibt, obliegt es, zumindest im österreichischen Kontext, den Lehrer_innen, zu entscheiden, welche Texte für die Behandlung im Unterricht ausgewählt werden. Da die Menge

der verfügbaren Texte als nahezu unbegrenzt betrachtet werden muss, ist eine Auswahl als solche nötig: Es kann im Literaturunterricht nicht alles rezipiert werden, was als literarischer Text betrachtet werden kann. Die dadurch notwendig werdende Wahl wird im Rahmen dieser Arbeit als Handlung verstanden und daher als Prozess betrachtet. Auch wenn Textauswahlphänomene möglicherweise sehr unbewusst verlaufen sollten, heißt dies noch nicht, dass es sich dabei nicht dennoch um Prozesse handelt.

Textauswahl ist ein Begriff, der wiewohl augenscheinlich semantisch transparent, bei näherer Betrachtung gar nicht so einfach zu fassen ist. Erstens stellt sich die Frage nach dem zugrundeliegenden Textbegriff. Soll, wie in dieser Arbeit, ein weiterer Textbegriff gewählt werden, lässt sich im Kontext Deutschunterricht durchaus auch der Begriff des Mediums, also der Medienerziehung verwenden. Medienwahl verweist dennoch üblicherweise auf etwas anderes als eben der Begriff der Textauswahl, nämlich auf die Frage, welches Medium im Unterricht für eine bestimmte Funktion herangezogen werden soll, ob also bspw. ein Handout oder eine Projektion verwendet werden soll. Dass der Begriff Medium vom Begriff Text nicht einfach trennbar ist, ist evident, ist doch Medium Text und Text Medium. Des Weiteren spielen in diese Begrifflichkeiten noch Fragen der Inter- und Transmedialität und der Intertextualität hinein. Eine Einführung zu diesen Begriffen gibt Lecke 2008. Das bedeutet also, dass Textauswahl sich auf die Frage bezieht, welches kulturelle Werk (um einen anderen, ähnlich weiten Textbegriff aufzuwerfen) für den Literaturunterricht ausgewählt werden soll, um dann in irgendeiner, hier in dieser Arbeit nicht näher betrachteten Form, behandelt zu werden.

Dazu müssen hier zunächst mehrere Fragen gestellt werden, deren wichtigste die nach der Beschaffenheit und dem Verlauf von Prozessen der Textauswahl ist. Dabei muss erwähnt werden, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass es einen immergleichen Prozess gibt, der sich intrapersonal oder gar interpersonal nicht unterscheidet. Es wird eher erwartet, unterschiedliche Prozessverläufe aufzufinden, auch bei einer_m Interviewten. Daher werden auch Textauswahlprozesse beeinflussende Faktoren zunächst gesammelt und anschließend gebündelt dargestellt werden. Es wird im Rahmen dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die bislang vorliegende fachdidaktische Forschung keinen direkten Einfluss auf Auswahlprozesse in der Praxis hat, weshalb dann auch die Ergebnisse des folgenden Forschungsüberblick nicht

mit den aus den Interviews gewonnenen Erkenntnissen direkt abgeglichen wird, sondern eher als Hilfe beim Coding der transkribierten Interviews herangezogen wird, also als Deutungshilfe.

Hauptsächlich wird im Rahmen dieser Arbeit die Frage gestellt, welche typischen Verläufe sich aus den unterschiedlichen beschriebenen Prozessen extrahieren lassen, um so in einer übersichtlichen Weise die Praxis der Textauswahl überhaupt erst beschreibbar zu machen. Daher ist diese Arbeit explorativ angelegt, was bedeutet, dass möglichst diverses Material gesammelt und analysiert werden soll. Das hat gewisse Auswirkungen auf das Forschungsdesign. Zuerst begründet sich darin der qualitative Ansatz der vorliegenden Studie. Da Prozesse der Textauswahl noch nie vorher so gesondert betrachtet wurden, gibt es kaum Kategorien, auf die zurückgegriffen werden könnte. Daher gilt es zunächst einmal zu erheben, was an den Prozessen der Textauswahl auffallen könnte. Dafür bietet sich ein Interviewverfahren an (Eine genauere Begründung der methodischen Entscheidungen erfolgt in Kapitel 3). Der explorative Charakter der Arbeit erfordert eine möglichst breite Streuung von Interviewpartner_innen sowie größtmögliche Offenheit auf Seiten des Durchführenden. Daher verbietet sich eine normative Grundhaltung, was wiederum gewisse Konsequenzen hat. So muss zuerst das Vorwissen explizit gemacht werden, was einen relativ umfangreichen Forschungsüberblick verlangt. Aus demselben Grund kann eine eingehende Analyse der Lehrplanvorgaben zur Textauswahl nicht Teil dieser Arbeit sein. Auch praktisch kann dies hier nicht erfolgen, da nicht die Lehrpläne im Zentrum stehen, sondern die Handlung in der Praxis. Ein Abgleich zwischen dem von den Lehrplänen Geforderten mit den Aussagen der Lehrer_innen würde aber unweigerlich zu einer normativen Haltung führen, was bei einer explorativ angelegten Arbeit nur hinderlich ist. Auch durch die Heranziehung unterschiedlichster Schultypen würde diese Analyse dazu führen, dass die Aussagen mit den Interviewpersonen korreliert werden müssten, was aber ebenfalls nicht Ziel dieser Arbeit ist. Kurz zusammengefasst geht es eben nicht darum zu überprüfen, ob Lehrer_innen lehrplankonform handeln, sondern darum zu erheben, wie dieses Handeln ausgestaltet ist.

Dementsprechend ist es auch nicht Teil dieser Arbeit, zu rekonstruieren, welche Texte in österreichischen Schulen ausgewählt werden und es kann auch nicht betrachtet werden, was davon tatsächlich von Schüler_innen gelesen wird.

Dafür wird hier Textauswahl zum ersten Mal als Prozess betrachtet und erforscht, wie Textauswahl als Handlung in der Praxis vonstattengeht.

2. Forschungsüberblick

Die bisher vorliegende Forschung zum Thema der Textauswahl kann grob in drei Zugänge unterteilt werden: Chronologisch dargestellt, gibt es zunächst einen text-zentrierten, zumeist theoretischen und eher normativen Zugang, der die Frage stellt, ob und unter welchen Voraussetzungen ein explizit ausformulierter Kanon Sinn macht, der in der fachdidaktischen Literatur unter der Bezeichnung *Kanondebatte* zusammengefasst wird. Aus dieser Debatte entwickelt sich der *kriterienbasierte Zugang*, der in normativ-praktischer Weise verschiedene Kriterienmodelle für die Textauswahl im Literaturunterricht diskutiert. Der neueste Forschungsstrang, der als *praxisbasiert* zu bezeichnen ist, begründet sich nicht in der vorangegangenen Forschung, sondern wendet sich der Praxis zu, indem entweder erhoben wird, welche Texte ausgewählt werden, oder zu ergründen sucht, wie die Auswahlprozesse in der Praxis vonstatten gehen. Diesem Ansatz ist auch die vorliegende Arbeit zuzuordnen.

Die genannten Zugänge sollen im Folgenden kurz einzeln umrissen werden. Dabei wird auf die prominentesten Positionen verwiesen, da eine vollständige Darstellung nicht Ziel dieser Arbeit ist.

2.1 *Kanondebatte*

Ein überwiegender Teil der fachdidaktischen Literatur zum Thema der Textauswahl ist der häufig so bezeichneten *Kanondebatte* zuzuordnen. Diese spielt aufgrund der schiereren Menge an fachdidaktischen Texte zu diesem Thema in alle Dimensionen hinein, so ist die Kanondebatte nicht von Fragen nach den Funktionen und Zielen des Literaturunterrichts zu trennen. Es muss hier festgehalten werden, dass in der Frage der Textauswahl ausschließlich über einen Teil, eben über das Vehikel Kanon diskutiert wurde. Grob zusammengefasst, behandeln fachdidaktische Texte, die in dieser Arbeit als der Kanondebatte zugehörig betrachtet werden, zwei unterschiedliche Themen: Einerseits befassen sie sich mit der Frage, in welcher Form ein mehr oder weniger explizit ausformulierter Lektürekanon für Schulen eingesetzt werden soll und andererseits mit der Frage nach Sinn und Wert des Einsatzes von kanonisierter Literatur im Unterricht. Diese Themen sind in den Beiträgen oft direkt miteinander

verwoben, auch wenn sie von einer getrennten Betrachtung sicherlich profitieren würden. Eine vollständige, detaillierte Besprechung der Kanondebatte kann hier nicht erfolgen, das wäre Thema einer eigenen Arbeit. Vielmehr soll hier ein Überblick über saliente Themen gegeben werden, die später zur Erklärung von Aussagen von Lehrer_innen herangezogen werden können.

Daher soll im Folgenden zunächst eine Begriffsabgrenzung erfolgen, was nach längerer Auseinandersetzung mit diesem Thema unbedingt nötig erscheint. Weiters sollen dann einige Trends in der Forschungsliteratur besprochen werden.

2.1.1 Entwicklung des Wortes Kanon

Szabós Eintrag im historischen Wörterbuch der Philosophie folgend, stammt der Begriff Kanon aus dem griechischen Wort κανών. Ursprünglich ein Lehnwort aus dem Semitischen, bezeichnete es „ein Rohr, aus dem Körbe, Meßbruten usw. hergestellt werden“ (Szabo 1977: 688). Szabó zeichnet die Bedeutungsentwicklung des Begriffes über Polyklet nach, einen griechischen Bildhauer, der eine gleichnamige Schrift über Proportionalität des menschlichen Körpers verfasste. In weiterer Folge wird Kanon vor allem von der frühen christlichen Bewegung als Begriff verwendet, einerseits bereits bei Paulus (Gal 6,16), weiters als Lektürekanon jener Texte, die während der Messfeier gelesen werden sollen und dann in weiterer Folge im Kirchenrecht (Kanonistik), wie Cancik (vgl. 1997: 17) nachzeichnet. Diese Bedeutung, das Kanonisierte vom Nichtkanonisierten abzugrenzen, hat vor allem in der christlichen Tradition des Wortes seine Wurzeln und war für die christliche Bewegung ein wichtiges Werkzeug zur Vereinheitlichung: „Der Kampf gegen Apokryphen, Pseudoepigraphen, Haeretiker [sic] Abweichler, Schismatiker folgt notwendig daraus, daß das Christentum zur einzigen Staatsreligion der spät- und subrömischen Antike erhoben wurde“ (ebd.).

Der bisher beschriebene Verlauf von der Antike über die frühchristliche Zeit ist im Rahmen der fachdidaktischen und literaturwissenschaftlichen Kanonforschung immer wieder in Darstellungen und Begriffsdefinitionen zu finden. Ein wesentlicher historischer Teil wird dabei in der germanistischen Forschung allerdings nicht in dieser Form benannt: die Wanderung des Begriffes von der christlichen Tradition hin auf einen weltlich-literarischen Zusammenhang. Diesen stellt der seine Schriften, wie zu der Zeit üblich, lateinisch verfassende Gelehrte David Ruhnken 1768 her, indem

er den Begriff Kanon für eine Liste ausgewählter Werke verwendet (vgl. Pfeiffer 1968: 203). Pfeiffer, der sich, ähnlich wie zuvor Ruhnken mit der Aufarbeitung alexandrinischer Literatur befasst, bezeichnet diese Wahl seines Vorgängers als „catachrestic“ (ebd.) und hält fest, dass diese Bedeutung im Griechischen nicht so gegeben ist und vermutet, dass Ruhnken in seiner Wahl von biblischen Einflüssen inspiriert wurde (vgl. ebd.). Harris (1991: 110) bestätigt Pfeiffers Evaluation und verweist darauf, dass durch Ruhnkens katachrestische Übernahme des Begriffs die normative Qualität mitimportiert wurde: „Not surprisingly, the normative sense of the term has clung alongside its elective sense: selections suggest norms and norms suggest an appeal to some sort of authority.“. Diese Einsicht könnte hilfreich sein, den doppelten Charakter von Kanones zu erklären: Einerseits bedeutet Kanon zunächst bloße Auswahl, andererseits trägt der Begriff die von der christlichen Tradition eingebrachte Normativität mit, sodass Kanon schließlich als Auswahl richtiger Werke definiert werden kann.

2.1.2 Begriffsfeld Literaturkanon

Im Zusammenhang mit Literatur hält Korte (2002: 27) hierzu folgendes fest: „[A]uf Textkanones angewandt, setzt Kanonbildung einen Selektionsprozess voraus, der einer bestimmten Gruppe von ausgewählten Texten kanonische Bedeutung zuschreibt und so einen aktuellen Geltungsanspruch markiert.“ Mit dem Begriff Kanon werden unterschiedliche Kanonbedeutungen markiert. Dem Alltagsverständnis am nächsten ist sicherlich der *materiale Kanon*, eine Liste, die explizit Werke nennt. Eine Form eines materialen Kanons ist der *Lektürekanon*, eine im Kontext einer bestimmten Institution festgelegte Liste an Werken (vgl. ebd.).

Des Weiteren ist der Begriff *Deutungskanon* zu nennen, nach Korte (2002: 26) „sichert [dieser] das vorherrschende Verständnis eines Textes und eines Autors, hat also innerhalb des Kanonisierungsprozesses eine stabilisierende Funktion. [...] Deutungskanones sind meistens nicht das Resultat einer differenzierten Interpretationskultur, sondern die Festschreibung populärer, verbreiteter Rezeptionsweisen.“ Dabei seien Werke, die deutungsoffen sind, prinzipiell stabiler im Kanon. Beilein (vgl. 2013: 70) ergänzt dazu, dass vor allem durch das Zustandekommen bestimmter dominanter Deutungsmuster gewisse Werke stabiler im Kanon bleiben.

Gegenkanones sind oft *materiale Kanones* (vgl. Korte 2012: 73), die ansetzen, einen bestehenden Kanon auszutauschen oder zumindest zu erweitern. Dabei sind gegenkanonische Bewegungen meist politisch oder gesellschaftlich inspiriert (vgl. Korte 2002: 27). Diese Bewegungen stellen nicht Kanon an sich infrage, wohl aber Prozesse der Kanonisierung. Ein bekanntes Beispiel dafür ist der 2006 erschienene Sammelband „A Canon of Our Own“, in dem der bestehende Kanon kritisch besprochen wird und Nichtkanonisiertes vorgestellt bzw. aus der Versenkung hervorgeholt wird.

Im Unterschied dazu sind *Negativkanones* nach Beilein (2013: 70f.) ein

Textkorpus, das alle jene Texte, Autoren und Genres versammelt, die zu einem bestimmten Zeitpunkt als nicht-kanonisch gelten, ohne damit die Forderung zu verbinden, diese dem Kanon hinzuzufügen, da sie – und dies ist entscheidend – dem geltenden Literaturverständnis in ästhetischer und weltanschaulicher Hinsicht nicht entsprechen.

Ein Paradebeispiel für einen *materiellen Negativkanon* wäre demnach der erst 1966 abgeschaffte *Index Librorum Prohibitorum*, die Liste der von der katholischen Kirche verbotenen Bücher.

Ein weiteres Gegensatzpaar, das Beilein (vgl. 2013: 71) erwähnt, ist *Kernkanon* und *Randkanon*: Dieses bezieht sich auf die Positionierung von Texten, Autor_innen und Genres innerhalb des Kanons: So können Texte im Laufe der Zeit bedeutender werden oder eher an den Rand des Kanons abwandern. Korte (vgl. 2002: 34) liest dies an „Verstärkereffekten“ ab: zu gewissen Texten gibt es mehr Lektüreschlüssel und anderes Material, auch sind kernkanonische Werke auf Leselisten und Spielplänen häufiger zu finden als randkanonische Werke. Auch Texte eine_r Autor_in können innerhalb des Kanons unterschiedliche Positionen inne haben: So ist Goethes „Herrmann und Dorothea“ heute weniger stark rezipiert als früher und jedenfalls heute weniger stark rezipiert als „Faust I“.

Als *aktiven Kanon* versteht Zymner (1998: 38, Hervorh. i. Or.) „diejenigen Texte und Autoren, die *tatsächlich* kanonische Anerkennung oder Geltung im Wissens- und Kommunikationszusammenhang einer Literaturgesellschaft oder eines Wissensmilieus besitzen“. Für Zymner sind das die Texte, die in Anspielungen in Medien und Werbung immer wieder vorkommen (vgl. zu Forschungsdesign auch Zymner 1996).

Aus dieser Zusammenstellung wird ersichtlich, wie groß das Bedeutungsfeld des Kanonbegriffes ist und es wird deutlich, dass klar sein muss, welche Bedeutung angesprochen ist, wenn Missverständnisse vermieden werden sollen. Insofern ist der

Beitrag Kortes und später Beileins nicht gering zu schätzen, da, wenn auch nicht alle, aber doch viele nachfolgende Texte sich dieser Kategorisierung anschließen.

2.1.3 Kanongenesemodelle

Die Frage, wie Kanones zustande kommen, ist nicht einfach zu beantworten. Die Grundlage, dass Kanones entstehen, dagegen schon: Kanon ist zunächst als Auswahl aufzufassen. Ein einzelner Mensch kann nicht alles lesen, was theoretisch lesbar wäre: Daher werten Menschen Texte als besonders lesenswert oder weniger lesenswert oder, wesentlich deutlicher, als gute oder schlechte Texte. Dabei kommen Wertungen zum Tragen, die reflektiert oder unreflektiert und explizit oder implizit sein können. Frühe Ansätze bei der Wertung von Texten sind eher textbezogen, sie stellen eine Norm auf, der entsprochen oder nicht entsprochen werden kann (vgl. Freise 2013: 50)

Durch diese Entwicklungen wurde der Kanon zum Forschungsgegenstand, wobei die Konzepte „Macht“ und „Gender“ (vgl. ebd.: 67) als grundlegende Kategorien der Kanonbetrachtung angelegt wurden. Hier ist vor allem an die im anglophonen Raum geführten „Canon Wars“ (vgl. ebd.: 68) zu erinnern, eine Auseinandersetzung, die auf die „Culture Wars“ (vgl. Starre 2013:) zurückzuführen ist. Es geht hierbei um die Frage, warum ‚der‘ Kanon so beschaffen ist und nicht anders. In diesem Zusammenhang hebt Starre (vgl. 2013: 61) das Werk Barbara Herrnstein Smiths als Auslöser für eine weitreichende Debatte hervor, wobei Smith die vorher dominanten Wertkriterien ablöst und Kanonisierungsprozesse ökonomisch darstellt.

Eines der einflussreichsten Grundlagenwerke, das den Machtbegriff im deutschen Kontext aufnimmt, ist Assmann und Assmanns 1987 erschienener Sammelband „Kanon und Zensur“, in dem nicht nur erstmals Kanonisierungsprozesse thematisiert werden, sondern vor allem in Bezug mit Konzeptionen des kulturellen Gedächtnisses gesetzt werden. Assmann und Assmann (1987: 9) brechen in ihrem Beitrag zu dem Sammelband mit drei gängigen „Fehlannahmen“, dem „schieren Beharrungsvermögen der *Tradition*“, der „konservierenden Kraft der *Schrift*“ und der „*ewigen Sagkraft* großer Texte“ (alle Hervorh. i. Or.) und nennen drei Institutionen, die kanonisierend wirken, „Institution der Zensur“, „Institution der Textpflege“ und „Institution der Sinnpflege“ (ebd.: 11). Das ist eine neue Sichtweise auf ein ursprünglich als natürlich betrachtetes Phänomen. War Kanon zuvor als gegeben ange-

sehen, wird er nun als „gemacht“ erkannt, wobei Fragen der Macht eine zentrale Position einnehmen. Dieses Werk markiert einen Übergang zwischen kontextbasierten und deskriptiven Modellen der Kanongenese (vgl. Beilein 2013: 67).

Ein späterer Ansatz zur Kanonbetrachtung sind die erwähnten deskriptiven Kanontheorien. Im Unterschied zu normativen Kanontheorien versuchen sie, einen vorhandenen Kanon und dessen Entstehen zu beschreiben. Die deskriptiven Ansätze sind erst im 20. Jahrhundert entstanden, was Beilein (2010: 66f.) folgendermaßen begründet:

Solange der Kanon unproblematisch war, bestand keine Notwendigkeit, sich wissenschaftlich fundiert mit ihm auseinanderzusetzen. [...] Als in den 1960er und 1970er Jahren ‚Bildung‘ an sich und damit auch der Kanon [...] einer grundsätzlichen Prüfung unterzogen wurde, ergab sich der Bedarf, diesen Prüfungsprozess wissenschaftlich abzusichern. Die Forderung nach Abschaffung oder Öffnung des Kanons musste wissenschaftlich fundiert werden, um gegen die überkommenen Traditionen der Klassikerpflege ernstzunehmende Argumente liefern zu können.

Winko (2002) fasst Kanongenese als komplexes Zusammenwirken auf. Sie überträgt (ebd.: 11) Adam Smiths invisible-hand-Phänomen auf die Entstehung von Kanones: „Niemand hat ihn absichtlich so und nicht anders zusammengesetzt, dennoch haben viele ‚intentional‘ an ihm mitgewirkt.“ Dabei wirken bei der Bildung eines Kanons zwei Ebenen (ebd.): „Er resultiert aus zahlreichen einzelnen Handlungen (Mikroebene), die jede für sich einen anderen Zweck haben als den, einen Kanon zu bilden, und die unter Ausnutzung allgemeiner Prämissen einen Prozess in Gang gesetzt haben, der ihn (auf der Makroebene) dennoch entstehen lässt“. Handlungen auf der Mikroebene sind nach Winko (vgl. 2002: 13) stets explizit oder implizit wertende Handlungen, deren Ausformung sehr vielfältig ist, Aussagen von Literaturkritiker_innen fallen ebenso darunter wie Kaufentscheidungen von Leser_innen, intertextuelle Bezüge in Romanen und natürlich explizite Wertungen in Literaturgeschichten. Auf der Makroebene hält Winko (2002: 15) zwei Bedingungen für das Entstehen von Kanones für essentiell, einerseits die „Rückkopplung der einzelnen Handlungen an das Literatursystem“ und andererseits „die Akkumulation von Wertungen“. Während die erste Bedingung die Prozesse fasst, die dazu führen, dass einzelne implizite oder explizite Wertungen Eingang in das Literatursystem finden, was sich vor allem, wenn auch nicht ausschließlich anhand von Verkaufszahlen im Literatursystem niederschlägt, ist die zweite Bedingung semantisch weniger transparent. Unter Akkumulation von Wertungen versteht Winko den Aspekt, dass Kanones nicht durch Einzelentscheidungen, sondern durch „breitere Tendenz[en], in der gleichgerichtete Wer-

tungen übereinstimmen“ (ebd.: 18), entstehen. Kanon ist daher immer ein von Masse bestimmtes Phänomen. Ein Aspekt, der besondere Beachtung verdient, ist, dass Winko (ebd.: 19) die Normativität von Kanones als „Zuschreibung post festum“ versteht. Dabei handelt es sich allerdings wiederum um einen Rückbezug auf die auf der Mikroebene getroffenen Wertungen: Da diese bereits einen Wertmaßstab zugrunde liegen haben, kann auf der Makroebene „kein willkürlich zusammengesetztes Korpus sein, sondern muss nicht nur sinnvoll, sondern auch wertvoll sein“ (ebd.). Zugleich ist diese Normativität rückbezüglich auf die Wertungsentscheidungen einzelner Menschen, das heißt, dass sie eben auf Entscheidungen Einfluss nimmt.

Selbstverständlich ist Winkos Kanontheorie nicht die einzige literaturwissenschaftliche Herangehensweise an das Phänomen Kanon und ist auch kritisch besprochen worden. Beilein (vgl. 2010: 74) verweist vor allem darauf, dass Winkos Sichtweise einige grundsätzliche Bedingungen nicht benennt, ohne die der Ansatz nicht aufgeht, so etwa ein freier Markt, der wiederum auf einige bedeutende technische und soziokulturelle Gegebenheiten angewiesen ist. Auch kritisiert Beilein (vgl. ebd.), dass Winko textimmanente Kriterien nicht einbaut, was Winko auch schon selbst in ihrer Betrachtung benennt.

Es wäre sicherlich interessant, auch auf weitere Kanontheorien einzugehen, da aber Kanontheorie nicht das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit ist und in der fachdidaktischen Community bislang beinahe ausschließlich die Ansätze Assmann und Assmanns und Winkos rezipiert werden, unterbleibt an dieser Stelle eine nähere Ausführung anderer literaturwissenschaftlicher Kanontheorien.

2.1.4 Kanondebatte in der fachdidaktischen Literatur

Im Kontext der Schule, welchem diese Arbeit gewidmet ist, waren Lektürekanoes in unterschiedlich expliziter und starker Ausprägung maßgeblich. Zunächst stellt sich die Frage, wann es solche materialen Kanones gegeben hat. Daher soll im Folgenden eine kurze historische Betrachtung und eine Erwägung aktueller Trends erfolgen.

Um die Bedeutung von Literatur im Deutschunterricht verstehen zu können, ist es zuerst nötig, in aller Kürze die Entwicklung des Faches Deutsch nachzuzeichnen, da diese Entwicklungen teilweise parallel laufen und, wie auch Schulze-Bergmann (2015: 17) betont, „aktuell erneut die Frage nach den Bildungszielen des DU und LU

gestellt wird“. Schulze-Bergmann plädiert daher dafür, die Entwicklungsgeschichte des Deutschunterrichts in die Betrachtung der Kanonfrage miteinzubeziehen.

In ihrem kurzen historischen Abriss erläutert Stuck (vgl. 2013: 191), dass Deutsch als Unterrichtsfach erst im 19. Jahrhundert Bedeutung gewinnt und davor eher in einzelnen Stunden zur Erholung der Schüler_innen (in diesem Fall wohl meist Schüler) angedacht war. Dadurch, dass es kaum Schulbücher gab, wurde in vielen Fällen auf Alltagsliteratur wie Kalender zurückgegriffen. Stuck geht in ihrer Betrachtung dann sofort in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts, weshalb zur Erläuterung der Zwischenzeit auf Paefgen (2006: 55) zurückgegriffen werden muss, die festhält: „Bis in die fünfziger Jahre hinein orientierte man sich weitgehend an jeweils geltenden kanonischen Vorgaben.“ Dawidowski (2016: 135) ergänzt dazu, dass „der Deutschunterricht der NS-Zeit [diese Vorgaben] zu politisch-instrumentellen Zwecken umfunktionalisiert hatte.“ Schon daran kann die Bedeutung der Fragestellung erkannt werden: Die Frage nach der Textauswahl ist offenbar nicht trivial, sie ist potenziell Instrument von Indoktrination.

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts kommt es, ausgehend von Paradigmenwechseln in der Literaturwissenschaft (z.B. der Einbeziehung von Trivallliteratur) zu einer ersten breit geführten Kanondebatte. Stuck (vgl. 2013: 191) hebt dabei vor allem die Hinwendung zu „motivationalen Begründungen“ als neues Phänomen heraus. Dawidowski (2016: 136) nennt eine zweite Kanondebatte in den neunziger Jahren, wobei er hier als Grundfrage die Frage nach einem neuen Kanon identifiziert. Diese Debatte ist hauptsächlich von einer öffentlichen Debatte angeregt, durch eine in der Forschungsliteratur häufig genannte Umfrage in der Hamburger Wochenzeitung „Die Zeit“, aus dem Jahr 1997. In denselben Zeitraum fällt auch der immer wieder in der Literatur genannte Beitrag von Harold Bloom „The Western Canon“.

Am Ende der 1990er Jahre kommt es zu einer Neuausrichtung hin zu outputorientierten Lehrplänen und damit zur Erstellung von Kompetenzmodellen (vgl. Köster 2004: 99). In diesem Zeitraum ist auch die 2000 durchgeführte erste PISA-Studie relevant. Im Rahmen des Literaturunterrichts stellen sich deshalb viele Fragen neu: Sowohl Müller-Michaels als auch Kammler werfen in einem eigens zu diesem Thema im Jahr 2004 erschienenen Sammelband, in dem auch Kösters Artikel publiziert ist, die Frage nach dem Sinn des Literaturunterrichts auf, die sich im Lichte der Kompetenzorientierung neu stellt. Für den Beginn des 21. Jahrhunderts bezeichnet

auch Stuck (vgl. 2013: 191) die Standardisierungsbewegungen und die Hinwendung zu Kompetenzmessung als wesentliches Charakteristikum einer neuerlichen Debatte und befindet (ebd.): „Zentral durchgeführte Prüfungen haben eine Verengung und eine Stabilisierung sowohl beim materialen Kanon als auch beim Deutungskanon zur Folge“. Wie Stucks kurzer Eintrag schon besagt, hat der Prozess der Standardisierung der Reifeprüfung in Deutschland und Österreich am Beginn der 10er Jahre des 21. Jahrhunderts ebenfalls weitreichende Konsequenzen: In manchen deutschen Bundesländern kommt es zu einem neuerlichen Formulieren von materialen Prüfungskanones, oder einzelnen Werken für einen Jahrgang. In Österreich gibt es bislang keine Tendenzen zur Einführung eines verbindlichen Lektürekansons für die Standardisierte Reife- und Diplomprüfung, weshalb im Rahmen dieser Arbeit auf eine Analyse der vorhandenen bundesdeutschen Lektürelisten verzichtet werden kann.

Wie schon oben im Rahmen der Kanontheorie genannt, ist Schule eine kanonvermittelnde Instanz und damit auf Winkos Makroebene als ‚kollektivierender Faktor‘ tätig (vgl. Winko 2002: 16). Für das Beschreiben der Beziehung Schule und Kanon ist weiters Bucks bereits 1983 formulierte Einsicht von Bedeutung, dass diese Verbindung keine einseitige ist: Vielmehr handelt es sich hierbei um ein interdependentes Verhältnis, „Kanon braucht Schule [...] ohne Kanon gibt es keine Schule“ (Buck 1983: 351f.). Damit meint Buck, dass Kanon Schule erst möglich macht und umgekehrt ohne Schule kein Kanon möglich ist. Wenn Kanon als ein rekonstruierbares Phänomen aufgefasst wird, das aus einzelnen kulturellen Werken und Autor_innennamen besteht, muss gesagt werden, dass diese Aussage in ihrer Absolutheit angezweifelt werden muss. Auch gibt es Kanones, die in der Schule zumeist nicht behandelt werden und die dennoch wie Literaturkanones funktionieren, wie Jannidis anhand von Computerspielen zeigt (vgl. 2012: 344). Dieser Einwand soll Bucks Einsicht von einer Interdependenz zwischen Kanon und Schule nicht gänzlich entwerten, vor allem in einer neuzeitlichen Gesellschaft und in besonderer Weise in der Wissensgesellschaft ist diese Interdependenz sicherlich von großer Bedeutung.

Wie in dem kurzen Aufriss der Geschichte des Deutschunterrichts gezeigt, berühren Fragen der Textauswahl das Selbstverständnis des Deutschunterrichts. Korte (2012: 77) fasst dies folgendermaßen: „Verfahren der Textauswahl sind daher weder administrative noch unterrichtstechnologische Akte, sondern primär ein Teil von

Selbstklärungsprozessen, ohne die der Literaturunterricht weiter an Profil verliert.“. Dieser nüchterne Befund erklärt, weshalb die Kanondebatte bis heute so erbittert geführt wird: Es geht dabei um die Begründung des Literaturunterrichts selbst.

Diese Identitätsfrage des Literaturunterrichts kann auf mehrere Arten beantwortet werden: Einerseits legt das Gesetz, im Besonderen der Lehrplan, fest, was die Schule als staatliche Institution leisten soll und warum sie das tut. Andererseits muss auch in der fachdidaktischen Forschungsliteratur dieser Frage nachgespürt werden. Dabei ist das Verhältnis zwischen Fachdidaktik und Praxis nicht so direkt, wie das auf den ersten Blick scheinen möchte. Häufig, so Fehr (vgl. 2007: 10), wird die Fachdidaktik ihren Herausforderungen nicht gerecht, klare Positionierungen und Definitionen fehlen. Auch der Bezug zur Fachwissenschaft ist wissenschaftstheoretisch unklar. Fehr (ebd.) bewertet die Lage der Fachdidaktik vor diesem Hintergrund folgendermaßen:

Die Konsequenzen, die sich [...] für die fachdidaktische und berufliche Orientierung der Studierenden ergeben, liegen auf der Hand, zumal diese häufig noch die Heterogenität der Literaturwissenschaft zwischen Kulturkonservatismus und Innovation in ihrem Studium erleben und ratlos sind, wie fachwissenschaftliches Wissen in didaktisches zu transformieren sei und für die Unterrichtskommunikation von Belang werden kann. Fachliches Wissen, didaktische Konzeptionen und methodische Angebote konkurrieren nicht nur, sondern schließen sich zuweilen gegenseitig aus.

Mit dieser Einschränkung vor Augen ist die häufig gehörte Befürchtung von Fachdidaktiker_innen leicht nachzuvollziehen, dass deutschdidaktische Forschung nicht ausreichend in der Praxis rezipiert wird. Dazu kommt noch der Aspekt der Normativität. Eine normative Fachdidaktik, wie sie sich die im obigen Zitat Fehrs genannten Studierenden herbeisehnen, also eine ‚Rezeptesammlung‘, hat grundsätzlich andere Paradigmen als eine deskriptive Fachdidaktik. Es sei hier nur am Rande angemerkt, dass sich fachdidaktische Arbeiten oft nicht deutlich genug in diesem Kontinuum verorten.

Der Diskurs um die Frage nach der Textauswahl im Literaturunterricht beginnt bereits sehr früh in der Geschichte des Deutschunterrichts, wie Schulze-Bergmann nachzeichnet: In seiner diachronen Besprechung fachdidaktischer Diskursdokumente listet Schulze-Bergmann 1998 acht „Begründungsfiguren des literarischen Kanons“ auf, die er mit dem Begriff des Topos fasst. Als Topos bezeichnet Schulze-Bergmann (1998: 18) „gedankliche[...] Figuren, mit denen die Wirkung des Kanons behauptet wird.“.

2015 arbeitet Schulze-Bergmann diese Topoi weiter aus. Fünf dieser Topoi, die bis heute in Diskursen Verwendung finden, sind bereits um 1850 nachweisbar (vgl. Schulze-Bergmann 2015: 19ff.): *Nationalliteratur, Mündigkeit der Nation und Mündigkeit des Individuums, Deutsche Klassik, Geistes- und Charakterbildung durch poetische Texte, Stufenparallelität von Volksliteratur und individueller Entwicklung*. Die weiteren drei Topoi, *Das Erlebnis*, Muttersprache und kritischer Deutschunterricht entstehen oder erstarken erst im Laufe des 20. Jahrhunderts.

Unter den Topos *Nationalliteratur* fasst Schulze-Bergmann (2015: 19) jene Begründungsmuster, die von der Ansicht ausgehen, „dass die Nationalliteratur die Weltansicht eines Volkes in seiner kulturellen Entwicklung sei. Das einzelne literarische Kunstwerk sei die Entäußerung des (Volks-)Geistes“. Dieser Topos geht auf die Begrifflichkeit des Volks- oder Nationalcharakters mehrerer deutscher Philosophen des 18. Jahrhunderts zurück und ist im Kontext des Kampfes um Anerkennung des Faches Deutsch zu sehen (vgl. Schulze-Bergmann 1998: 63).

Mündigkeit der Nation und Mündigkeit des Individuums bezieht sich auf jene Vorstellung, die, in Anlehnung an Kants aufklärerisches Bildungsverständnis, Literatur als zivilisatorische Ressource ansieht, die die heranwachsende Generation nötig hat, um sich den Anforderungen der Zukunft stellen zu können, vor allem aber, um die Anlagen des Menschen, der ein verbesserungsfähiges Wesen ist, voll entfalten zu können. *Mündigkeit des Individuums* ist hier nötig für die Nation und *Mündigkeit der Nation* ist nötig für die Entwicklung der Gattung Mensch.

Der dritte Topos, *Deutsche Klassik*, entsteht im Kontext des Aufkommens der Massensliteratur (vgl. Schulze-Bergmann 1998: 65f.), was, wie in der Betrachtung der Kanontheorien schon angedeutet, auch der Frage nach der Qualität der Literatur Bedeutung verschafft. Schulze Bergmann (ebd.: 66) ergänzt hierzu: „Zugleich war die Frage nach der literarischen Qualität aktuell und sie wiederholte sich, als die deutsche Nationalliteratur in den Kanon des Gymnasiums aufgenommen werden sollte. Spätestens hier kam es zu Entscheidungen, die die vorhandenen Bücher in wertvolle und weniger wertvolle zu ordnen hatten.“ In dieser Zeit wird mit dem Begriff der Klassizität operiert, eine klassische Literatur wird konstruiert, hier werden Lessing, Goethe und Schiller als Höhenkamm der deutschen Literatur in den Kanon aufgenommen. Das bedeutet, dass Erklärungsmuster, die diesem Topos zuordenbar sind,

eine ideale, unübertreffliche Literatur imaginieren, an der sich alles andere messen lassen muss.

Als *Geistes- und Charakterbildung durch poetische Texte* bezeichnet Schulze-Bergmann die in Rückgriff auf Schillers „Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen“ herausgebildete Vorstellung, dass der Umgang mit Literatur vor allem ‚das Herz‘ der Schüler_innen zu bilden in der Lage sei. Während also die Philosophie klare Begriffe vermitteln soll, soll der Literaturunterricht dazu beitragen, Schüler_innen zu ästhetischen Menschen zu erziehen.

Ein weiterer Topos, der nach Schulze-Bergmann (2015: 21f.) auf die Kanonbildung nachhaltigen Effekt hatte, ist die *Stufenparallelität von Volksliteratur und individueller Entwicklung*, also die Parallelsetzung der persönlichen Entwicklung der Schüler_innen mit der Entwicklung der Literaturgeschichte: Es werde

versucht, die Literaturgeschichte auf den Bildungsgang des Gymnasiasten abzubilden. Dabei werden textuelle Merkmale und Altersstufen gesucht, mit denen ein vermeintliches Passungsverhältnis begründet werden kann. Diese unterstellten Passungsverhältnisse verfestigen sich während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum literarischen Kanon.

Schulze-Bergmann (vgl. 1998: 75) problematisiert diesen Topos besonders, da er die Kriterien, die hier angewandt werden, als implizit bewerten muss.

Ein Topos aus neuerer Zeit, nachweisbar ab den 10er Jahren des 20. Jahrhunderts, der sich vor allem auf die Rezeption der Werke Diltheys zurückführen lässt, ist jener des *Erlebnis*. Der Literaturunterricht soll „das Kunstwerk als Ausdruck eines besonderen Erlebnisses verstehen, dessen Bauformen und Inhalte durch die künstlerische Bearbeitung überindividuellen Charakter erhalten hat.“ Auch wenn der Erlebnisbegriff zunächst subjektiv klingt, erklärt Schulze-Bergmann diesen durchaus als breiteren zivilisatorischen Ansatz: „Mit den durch die Literaturgeschichtsschreibung als wertvoll anerkannten literarischen Kunstwerken liegen diejenigen nationalen Erlebnisse vor, die das Kind und den Jugendlichen in die nationale Erlebnisweise und -welt einführen können.“ (ebd.). Dadurch weist dieser Topos, der bis in die 60er Jahre das Hauptargumentationsmuster für die Textauswahl war (vgl. Schulze-Bergmann 1998: 181) einen starken identitätsbildenden Charakter auf.

Auch wenn der Topos *Muttersprache* bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts aufkommt, erfährt er breitere Verwendung in Argumentationen erst in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts. Dieser Topos scheint doch eher negativ geprägt zu sein: Es geht um die Erhaltung der Muttersprache, das Aufhalten von kulturellem Verfall und nationaler Auflösung. Schulze-Bergmann (2015.: 23) fasst diesen Topos konzise

zusammen als „[W]er die Muttersprache beherrscht, der hat das kulturelle Erbe inkorporiert“ und verweist darauf, dass diese Argumentationsstruktur im Nachkriegsdeutschland sowohl von deutsch-nationalen als auch von demokratisch-traditionalen Positionen verwendet wird.

Der jüngste Topos, den Schulze-Bergmann ausmacht, ist der *Kritische Deutschunterricht*. Unter dem Einfluss der Kritischen Theorie Adornos und Marcuses wendet sich die fachdidaktische Forschungsliteratur gegen die zuvor genannten Begründungsmuster und legt ihre „manipulativen Absichten“ und ihren „oft unwissenschaftlichen Gehalt“ offen. Schulze-Bergmann (2015: 24) verweist darauf, dass auch diese Argumentationen die charakterliche Bildung von Schüler_innen durch Literatur anstreben und dass hier eher der Kanon ausgetauscht, denn als Konzept hinterfragt wird und summiert, dass der Literaturunterricht

schon immer neben einer sprachlichen und poetologischen Unterweisung einen Zugriff auf die normativen Einstellungen der Schüler haben wollen. Dieser Wirkungszusammenhang wird unterschiedlich begründet, empirische Belege für die beabsichtigten Effekte fehlen. Insofern war und ist der LU begleitet von einer indoktrinären Tendenz, wenn es um die Erreichung seiner normativen Ziele geht. [...] Wir dürfen also davon ausgehen, dass der LU über weite Strecken und über Jahrzehnte gerade in der Verfolgung seiner normativen Ziele sowohl ohne empirische Grundlage wie auch ohne eine entwicklungspsychologische Theorie arbeitet und dass deshalb die Schüler zwischen Anpassung und Abwehr wählen müssen, durch den Zensuredruck aber letztlich zu einer taktischen Anpassungsleistung gezwungen sind.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Topoi der Begründung von Kanones stets von wissenschaftlichen und sozialen Entwicklungen ihrer Zeit beeinflusst waren. Inwieweit diese Argumentationsschemata heute noch von Praktiker_innen verwendet werden, oder welche neuen Schemata sich finden lassen, ist aufgrund der Praxisorientierung und der damit verbundenen offenen Forschungshaltung nicht Ziel der vorliegenden Arbeit. In jedem Fall muss die direkte Übertragbarkeit der Schemata für diese Arbeit als eingeschränkt betrachtet werden, da Schulze-Bergmann sich in seiner Analyse nicht mit der Sicht der Lehrer_innen, sondern mit der fachdidaktischen Forschungsliteratur auseinandersetzt. Dass es hier wohl ein Naheverhältnis gibt, ist eine Grundannahme, direkte Übertragbarkeit kann aber nicht vorausgesetzt werden.

Zusätzlich zu den von Schulze-Bergmann aus der fachdidaktischen Forschungsliteratur extrahierten Topoi gibt es in der Debatte, deren Entstehen und deren Bedeutung im Vorigen kurz umrissen wurde, weitere Positionen, von denen einige im Folgenden kurz erläutert werden sollen.

Ausgehend davon, dass es seit der Hessischen Lehrplanreform 1971 immer weniger explizite Lektürelisten gibt, verwendet Hein (1990: 338) den Begriff des *heimlichen Kanon*: Dadurch, dass sich die Literaturdidaktik weigere, klare Bestimmungen festzulegen, komme es zu einem heimlichen Kanon. Dieser Begriff klingt so, als wäre auch hier der Kanon als invisible-hand-Phänomen zu fassen. Ob die oben besprochenen Erkenntnisse Winkos hier direkt für den Schulkanon übertragbar sind, muss sicherlich hinterfragt werden. Stuck (2004: 89) hält hier in Abgrenzung zu universitären Lektürekanon fest: „Der Literaturunterricht an Schulen ist den zu einem historischen Zeitpunkt in einem kulturellen und bildungspolitischen Kontext anerkannten Zielsetzungen von allgemeiner Bildung verpflichtet.“ Diese Sichtweise wurde bereits bei Schulze-Bergmanns Topoi-Betrachtung einsichtig. In diese Diskussion um den heimlichen Kanon ist zusätzlich unbedingt Holzner und Lotters 1988 geprägter Begriff des *unheimlichen Kanons* einzubringen: Ähnlich wie später Hein betrachteten sie die Auflösung des Kanons vor allem im Kontext der Moderne als problematisch, weil dadurch kulturelle Entfremdung zu befürchten sei. Nicht, dass neue Werke hinzukommen, sondern dass die Auswahl vollkommen willkürlich werden könnte, stößt bei Holzner und Lotter (1988: 46) auf Kritik, der, um ihren Ausdruck zu verwenden: kulturelle Pluralismus,

der das Widersprüchliche harmonisch einigt [und] als Ausweg aus dem Dilemma betrachtet wird: [...] wenn das didaktische Prinzip regiert, die widersprüchlichsten Kulturgüter nicht nur zu tolerieren, sondern gleichzeitig mitzuverehren: Wie immer in einem solchen Konnex ein Kanon aussieht: es ist in jedem Fall ein unheimlicher Kanon.

Diese Auffassung findet sich in der fachdidaktischen Forschungsliteratur, wenngleich nicht stets so stark formuliert, immer wieder: Die Fachdidaktik kümmere sich zu wenig um die Fragen der Textauswahl und das Ergebnis sei Wildwuchs, die Lehrer_innen täten, was sie wollten oder seien jedenfalls überfordert. Die Sichtweise von Lehrer_innen als reflektierte Praktiker_innen, die bereits 1983 von Schön formuliert wurde, wird hier eindeutig noch nicht vertreten. Es kann also durchaus ein gewisses grundsätzliches Misstrauen den Lehrer_innen gegenüber konstatiert werden, das diese Position prägt.

Eine besonders bedeutende Frage innerhalb der neueren Kanondebatte begründet sich in der Auffassung von Kanon als kulturellem Kapital. Hierbei ist die Meinung vorherrschend, dass es Verrat an den Schüler_innen sei, wenn diese mit dem gesellschaftlich bedeutenden Kanon nicht vertraut gemacht würden. Als Beispiel sei hier Wendes Artikel genannt, die die Bedeutung der Parodien für das Selbstverständnis

des Bildungsbürgertums ins Feld führt und auch Bourdieus Begriff des kulturellen Kapitals einbringt. Wende (1996: 28) fordert vor allem einen „lebendigen und kritischen Umgang mit der klassischen Literatur“, der „dazu beitragen kann, die vom Denkmalsockel gestoßenen Klassiker ‚neu zu lesen‘.“

Die Frage danach, welche Rolle Kanon praktisch in der Öffentlichkeit spielt, beforstet Zymner (1998) am Beispiel von Anspielungen. Zymner betrachtet Anspielungen, um einen Kanon nachweisen zu können und um zu untersuchen, wie dieser beschaffen ist (vgl. 1998: 30) und untersucht anhand einer unter Studierenden durchgeführten Fragebogenstudie, inwieweit welcher Kanon „aktiv“ ist. Anhand dieser Pilotstudie zieht Zymner erste Rückschlüsse über die Beschaffenheit eines aktiven Kanon in der Schweiz: Dieser ist genuin deutschsprachig (übersetzte Anspielungen aus kanonischen Werken anderer Sprachkontexte werden weniger häufig erkannt) und weist einen klaren Fokus auf die epische Literatur ab Beginn des 20. Jahrhunderts auf. In einer neueren Studie untersucht Heumann (vgl. 2010: 206f.) in ihrer Studie journalistische Texte auf Anspielungen aus kanonischen Werken und hält fest, dass Anspielungen unterschiedliche Funktionen erfüllen, die eine Wissensgemeinschaft ansprechen und bekräftigt daher die Auffassung von Kanonwissen als kulturellem Kapital, da dieses Wissen nötig ist, um gewisse Anspielungen dekodieren und dadurch den journalistischen Text verstehen zu können.

In neuerer Zeit, also nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2000, gibt es, wie oben bereits angeführt, drei wesentliche Einflussfaktoren auf den Deutschunterricht: Kompetenzorientierung, Standardisierung und Zentralisierung. Dadurch kommt es zu neuen Positionen in der Kanondebatte. Wie Abraham und Rauch (vgl. 2012: 331) nahelegen, hat sich auch der Deutschunterricht durch diese Entwicklungen nachhaltig verändert.

Diese drei Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf die Kanondebatte werden im Folgenden näher betrachtet. Dabei muss thematisiert werden, dass diese Prozesse üblicherweise nicht als gesondert zu betrachten sind, da sie in einem ähnlichen zeitlichen Horizont wirksam werden und sich aufeinander beziehen.

Vor allem in Bezug auf die *Kompetenzorientierung* werfen Köster und Wieser (2013) erneut die Frage nach dem kulturellen Kapital auf, indem sie für „nutzloses Wissen“ plädieren. Dabei nehmen sie das Konzept des „verstehensförderlichen Wissens“ von Pieper und Wieser (2012) auf. Des Weiteren nennen sie explizit die Wis-

sensgesellschaft und die in der Öffentlichkeit aufflammende „Lust am Wissen“, die sich in erster Linie auf „Orientierungswissen“ bezieht, was kein einfaches Konzept ist: „Die Frage, welches Wissen als Orientierungswissen im Literaturunterricht betrachtet wird, lässt sich hingegen schwer im Bild verorten. Dabei ist es gerade diese Frage, welche in der Literaturdidaktik tendenziell gemieden und der Bildungsadministration oder den einzelnen Lehrkräften überantwortet wird.“ (Köster und Wieser 2013: 6). Dass es Lehrer_innen überlassen ist, welches Wissen sie vermitteln, ist keine triviale Erkenntnis. Da diese „Überantwortung“ aber eher implizit denn explizit verläuft (es steht in keinem österreichischen Lehrplan, dass Lehrer_innen diese Entscheidung treffen sollen, eher wird angenommen, dass sie das tun, weil es sonst niemand tut), kann es sein, dass Lehrer_innen gar nicht bewusst diese Entscheidung treffen, sondern diese eher durch Schulbücher und Literaturgeschichtslehrbücher getroffen werden. Im Lehrplan ist lediglich die Wendung „Auszuwählen sind Texte...“ zu finden (vgl. Lehrplan) Auch wenn die vorliegende Arbeit in dieses Feld vorzudringen sucht, benötigt die Frage, inwieweit sich Lehrer_innen ihrer Entscheidungsmacht und der daraus resultierenden Verantwortung bewusst sind, sicherlich noch weitere Forschung.

Im Bereich der fachdidaktischen Forschung sprechen Köster und Wieser (2013: 6) im Zusammenhang mit den Wissensarten auch von einer Wertung, die stattfindet; manche Wissensarten sind angesehener als andere. Bei der Differenzierung von Wissensarten greifen sie in erster Linie auf Shulmans Modell des deklarativen, prozeduralen und syntaktischen Wissens (2004) zurück. Die Frage nach der Ausformung literarischen Wissens beantworten Köster und Wieser in ihrem Plädoyer nicht, sondern bringen in die Debatte zu Bourdieus Begriff die vielzitierte Position Aleida Assmanns zur Erinnerung ein und thematisieren zugleich die durch eine Hinwendung zum deklarativen Wissen entstehende mögliche (und wahrscheinliche) Privilegierung einer Teilkultur und vor allem – was sie als „kontraintentional“ bezeichnen (Köster und Wieser 2013: 9) – einer sozialen Schicht: „Sehr wahrscheinlich ist es allerdings, dass durch diese Entwicklung die sozial bedingten Unterschiede hinsichtlich des kulturellen Kapitals verstärkt werden.“ (ebd.: 10).

Krammer (2013) nimmt die Erkenntnisse von Köster und Wieser auf und erweitert den Bourdieuschen Begriff des kulturellen Kapitals um den Aspekt der Institutionalisierung desselben im Schulkontext. Dadurch verbindet Krammer den Aspekt

der Kompetenzorientierung mit dem der Zentralisierung. Dabei problematisiert er aus österreichischer Perspektive den starken Einfluss, den die Neuausrichtung der Abschlussprüfung auf den Unterricht hat oder jedenfalls haben könnte. In einem Vergleich alter und neuer Maturaaufgaben stellt Krammer (vgl. 2013: 10) fest, dass der Textbegriff, der bei der neuen Zentralmatura verwendet wird, offenbar ein sehr enger ist, was sich unter anderem darin manifestiert, dass intermediale Texte nicht berücksichtigt werden. Des Weiteren sind die Texte selten älter als hundert Jahre, kurze Texte werden bevorzugt, also Kurzprosa und Gedichte, wobei Krammer auch als positiv herausstreicht, dass durch das Verwenden übersetzter Texte der transkulturellen Aspekte durchaus Eingang finden und dass Gegenwartsliteratur eine besondere Stellung zukommt. Zu der Frage nach den Wissensbeständen schlägt Krammer (vgl. ebd.: 11) eine „weiche Normierung“ und ein pragmatisches Kompetenzkonzept für die Abschlussprüfungen vor und betont die Bedeutung von exemplarischen Arbeiten und anderen Arbeitsmaterialien, die zwar nicht die Textauswahl vereinheitlichen würden, aber die „Kriterien der Textauswahl und [...] die in der Prüfung verlangten Interpretationskompetenzen.“ (ebd.: 12). Krammer verweist darauf, dass ein solcher Zugang im Sinne aller Beteiligten wäre und für die Schüler_innen „ein Anreiz, die literarischen Aufgaben nicht angstvoll beiseitezuschieben“ (ebd.).

In Bezugsetzung der *Zentralisierung* der Reifeprüfungen auf die Kanondebatte formuliert Bekes (2009: 164) die Änderungen folgendermaßen:

Hier noch von einem heimlichen oder informellen Kanon zu sprechen, wird der Sache kaum mehr gerecht. Zu offensichtlich ist die Konzentration auf wenige Werke und Autoren, die vorgeblich eine gewisse thematische Relevanz aufweisen oder exemplarisch für bestimmte Epochen bzw. poetologische Strukturtypen stehen.

Bekes bezieht diese Erkenntnis aus einer Analyse neuer, in einigen deutschen Bundesländern herausgegebenen Leselisten und stellt die Frage, wie die Texte für das Zentralabitur ausgewählt werden.

Maiwalds (2016) Hinweis, dass das ‚Wie‘ von größerer Bedeutung sei als das ‚Was‘, kann als Antithese zu den meisten Texten der Debatte um den Einfluss der Kompetenzorientierung und der Standardisierung angesehen werden. Maiwald hat einen sehr offenen Zugang, er verschließt sich nach einer vergleichenden Betrachtung mehrerer Zugänge in einigen deutschen Bundesländern einem Kanon nicht kategorisch, entscheidend sei lediglich, wie damit umgegangen werde, einige Argumente sprächen dafür, Verbindlichkeit, Klarheit etc. Maiwald sieht die Kompetenz-

orientierung als durchaus positive Entwicklung, „sie entlässt den Literaturunterricht aus [...] gewaltigen Bildungserwartungen; sie fokussiert stärker, was im Umgang mit Texten erst einmal zu können ist“ (2016: 292).

Eine weitere Perspektive zu diesem Thema ist die explizite Behandlung von Kanonisierungsprozessen und Kanon im Unterricht. Diese konzipiert Wrobel (2010), der davon spricht, dass im Zuge der Standardisierungsbewegungen und vor allem mit der Einführung des Zentralabiturs es wieder „Listen“ gibt, die die Lektüreauswahl in der Schule bestimmen und ein häufig zitiertes Problem aufwirft: „Ein Grundproblem des Kanons kehrt damit in die Schule zurück: Es ist nicht Gegenstand einer öffentlich geführten oder öffentlich transparenten Debatte, welche Kriterien die jeweilige Textauswahl geleitet haben.“ (ebd.: 2). Wrobel (2010: 11) ermutigt dazu, nichtkanonisierte, oder ehemals kanonisierte und nun vergessene Texte für den Unterricht auszuwählen, um anhand dieser Beispiele Fragen der Kanonisierung zu thematisieren. Er bindet sich an Abrahams (vgl. 1998) Begriff eines „Kanons der Kompetenzen“ an, den Schüler_innen sich durch die Befassung mit Kanonisierungsprozessen erwerben könnten:

Im Sinne des literarischen Lernens ist die Einsicht in die wahrnehmungslenkende Funktion von Kanonbildungsprozessen zu ergänzen; Schülerinnen und Schüler sollen in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten auch erkennen können, dass und wie Literatur auch jenseits ästhetischer Fragestellungen genutzt, teils instrumentalisiert protegiert oder zensiert worden ist und hieran anschließend reflektieren können, was solche Prozesse über die Verfassung der Gesellschaft aussagen.

Zu Wrobels Überlegungen ist sicherlich noch zu ergänzen, dass sich dieser Ansatz vor allem für das Thematisieren von Gender- und Machtfragen anbietet. Dafür kann nicht nur Literatur aus den sogenannten feministischen Gegenkanones aufgegriffen werden, auch Vermarktungsstrategien innerhalb der Medienindustrie lassen sich damit sicherlich gut besprechen.

Selbst wenn die Kanonfrage als solche „lösbar“ wäre, ein Kanon eindeutig begründet werden könnte, bliebe weiterhin ungeklärt, welche Form ein solcher Kanon haben sollte. Bei den oben angeführten Positionen wird meistens ein materialer Lektürekanon für die Schule, also eine Liste der Werke, die es abzuarbeiten gilt, angedacht. Im Gegensatz dazu ist Müller-Michaels Konzept eines *Kanons der Denkbilder* zu nennen. Müller-Michaels (vgl. 1996: 115f.) übernimmt den Begriff „Denkbild“, der ursprünglich aus dem holländischen Barock entstammt, von Walter Benjamin, geht aber auch (vgl. ebd.: 116f.) auf Herders Denkbildtheorie ein.

Ein Denkbild ist zunächst (vgl. Müller-Michaels 1993: 5) Literatur, die einen hohen Grad an Wirkungsmächtigkeit aufweist. 1996 (119) präzisiert Müller-Michaels diesen Begriff, indem er ausführt, dass Denkbilder

[...] den gestalteten Stoff in einem anschaulichen Bild bündeln, in dem Erfahrungen so eingeschrieben sind, daß Widersprüche nicht aufgehoben werden, mehrperspektivisch angelegt und inkomplett sind, so daß sie Phantasie und gedankliche Arbeit zur Vollendung herausfordern und daß Bilder und ihre Botschaften vielfältig ausdeutbar bleiben und doch einen Brennpunkt haben, der Erfahrungen und Projektionen vergleichbar macht.

Demnach wäre ein Denkbild also so ähnlich wie ein Leitmotiv aufzufassen, oder wie die in einem Bild gebündelte Handlung eines Textes. Verständlicher wird dieses Konzept wohl mit dem Wissen, dass diese Überlegung auf Müller-Michaels' 1994 publizierten Betrachtungen zum Mythos zurückgeführt werden kann, in denen er seinen Schulversuch von 1980 bis 1983 (Voll Darstellung: Müller-Michaels 1994) umreißt und dabei besonderes Augenmerk auf die Unterrichtsreihe zu Mythen legt: „Der Mythos wird gebraucht, um die Widersprüchlichkeit des Gefühls [...] zu beschreiben, die nicht auf einen Begriff, wohl aber in ein Bild gebracht werden kann“ (Müller-Michaels 1994b: 311).

Für die Literatúrauswahl hätte das Konzept der Denkbilder weitreichende Konsequenzen: Nach diesem Konzept wäre, Müller-Michaels (vgl. 1993: 5) folgend, nicht die zentrale Frage, welche Texte ausgewählt werden, sondern, welche Denkbilder auszuwählen sind.

Eine weitere Fragestellung, die an einige oben genannte Diskussionspunkte anschließt, ist die nach der Fassung, die Schüler_innen lesen sollen. Dabei verweist Genz (vgl. 2014) darauf, dass auch vereinfachte Ausgaben, die meist gekürzt und mit Erläuterungen versehen sind, im Unterricht gelesen werden können. Auch in Bezug auf die Einsicht, dass textimmanente Wertungskriterien kaum eine Rolle spielen, ist diese Überlegung interessant. Dabei wird wiederum neu infragegestellt, weshalb eigentlich Literatur gelesen werden soll: Sollen einfach die Denkbilder vermittelt werden, so kann sicherlich mit vereinfachten Editionen gearbeitet werden. Geht es um explizites Kanonwissen, kann das durch Schulliteraturgeschichten oder teilweise auch durch einen verstärkten Einsatz von literaturgeschichtlich kategorisierenden Lesebüchern überblicksmäßig abgehandelt werden. Das Ergebnis wäre dann analog zu Neckams schnellstem Literaturlexikon der Welt, *500 Romane in einem Satz*: Das „Partywissen“, also die Möglichkeit, einen sinnvollen Satz zu einem Werk sagen zu

können, wenn in einem privaten Kontext ein bestimmter Text genannt wird, wäre vorhanden, auch wenn das Werk nicht von dieser Person selbst gelesen wurde.

Auch wenn in der fachdidaktischen Forschungsliteratur der Textbegriff nur selten abgegrenzt wird, kann davon ausgegangen werden, dass meist gedruckter Text in Form von Büchern gemeint ist. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Textbegriff, wie in der Einleitung bereits ausgeführt, sehr weit gefasst und enthält daher sowohl Comics, Filme, Hörspiele, Computerspiele, E-books, Blogs und andere Ausformungen. Es gibt zur Auswahl dieser einzelnen Medienformen jeweils spezifische Überlegungen, etwa die Überlegung der Etablierung eines Filmkanons (s.u.), für den medienhistorisch betrachtet, jeweils eigene Kanondiskussionen geführt werden (wenngleich diese definitiv weniger Output hervorrufen, als die Literaturkanondiskussion). Viele der oben vorgestellten Positionen der Kanondebatte werden aller Wahrscheinlichkeit auch auf diese anderen Medien zutreffen, auch wenn sicherlich nicht alles deckungsgleich ist. Eine interessante Analyse ist Jannidis' Blick auf die Kanonisierung von Computerspielen, die in vielen Aspekten ähnlich oder ident funktioniert und in anderen große Unterschiede aufweist (vgl. Jannidis 2012: 344). So legitimiert sich eine Person innerhalb der Community durch das „Kennen“ gewisser Spiele, ähnlich wie sich eine Person durch das „Kennen“ gewisser Bücher legitimiert. Jannidis führt leider nicht weiter aus, was innerhalb der Gamer-Community als Kennen gilt. Ist es, wie in manchen Kanonauffassungen, das Gespielt haben oder gar das Durchgespielt haben, oder ist es ein Metawissen, das hier präsent sein muss (Steuerungsmechanismen und Schlüsselstellen beispielsweise)?

Dieses Kapitel hat Positionierungen einer notorischen Debatte der deutschdidaktischen Literatur aufbereitet. Dabei wurde einerseits der Kanonbegriff in seiner historischen Entwicklung aufbereitet, um den normativen Charakter mindestens ein Stück weit erklären zu können. Des Weiteren wurde das Begriffsfeld Kanon aufgespannt, um besser auf die Forschung eingehen zu können. Anschließend konnte gezeigt werden, dass Fragen der Textauswahl im Literaturunterricht die Begründung des Deutschunterrichts und damit seine Identität berühren.

2.2 Kriterienbasierter Zugang

Der kriterienbasierte Zugang kann nicht als völlig von der Kanondebatte abgelöst betrachtet werden, schließlich begann die Debatte darum, wie Texte auszuwäh-

len seien, als Kanondebatte. Dennoch haben die kriterienbasierten Zugänge gemein, dass sie sich von der Kanondebatte durch eine Fokussierung auf einen bestimmten Teil des Textauswahlprozesses, auf Kriterien der Textauswahl, zu lösen versuchen. Selbstverständlich hat dieser Ansatz im weiteren Verlauf auch die Kanondebatte befeuert.

Dawidowski (vgl. 2016: 139) schreibt die Hinwendung zu Kriterien vor allem der in den 1970er Jahren aufgekommenen „rezeptionsorientierten Didaktik“ zu, die Schüler_innen als lernende Subjekte ins Zentrum ihrer Überlegungen stellt: „Harro Müller-Michaels hat in der 1990er Jahren drei bis heute in der Forschung häufig zitierte Kriterien als ‚Auswahlprinzip‘ hervorgehoben, die sich insbesondere auch [...] auf das Lesesubjekt konzentrieren.“

Der Ansatz der Kriterienbasierten Zugänge ist als bedarfsorientiert zu bezeichnen, da er sich an handelnde Personen (konkret Schüler_innen und Lehrer_innen) und ihre Bedürfnisse richtet: Anliegen dieses Ansatzes ist es, Lehrer_innen mit dem nötigen Rüstzeug auszustatten, selbst reflektierte und begründete Entscheidungen treffen zu können. Des Weiteren ist der Ansatz präskriptiv, weil er nicht aus der Praxis kommt, sondern auf der Grundlage (meist) theoretischer Überlegungen für die Praxis verfasst ist und auf diese einwirken möchte.

Auffällig ist, dass die meisten Zugänge sich, mehr oder weniger explizit, beinahe ausschließlich mit schriftlich verfasster Prosaliteratur befassen. Auch gibt es einen klaren Fokus auf Gymnasialformen. Vor allem die frühen Publikationen in diesem Ansatz sind direkt aus der Kanondebatte entstanden und versuchen, eine von den Autor_innen als aussichtslos bezeichneten Diskursstatus dadurch abzulösen, dass ein Fokus auf Kriterien herbeigeführt wird. Dementsprechend sind vor allem die frühen Texte darum bemüht, diese Abgrenzung herbeizuführen und für Kriterien an sich zu argumentieren, bevor später dann über die Ausformung dieser Kriterien verhandelt wird (vgl. bspw. Hoppe 1996).

Der sicherlich prominenteste Ansatz in dieser Gruppe ist jener von Harro Müller-Michaels. Erstmals im Jahrbuch der Deutschdidaktik 1980 vorgestellt, ist dieser Ansatz sowohl für die Kriterien der Kanonauswahl als auch für die Didaktik prägend. Müller-Michaels verfolgte diesen Ansatz immer weiter (zuletzt 2015), dabei blieben die grundsätzlichen Überlegungen ähnlich, wenn auch die Kriterien verdichtet und weiterentwickelt wurden.

Grundsätzlich zeichnet sich Müller-Michaels Ansatz durch zwei wesentliche Überlegungen aus: Neben den eigentlichen Kriterien propagiert er das bereits oben vorgestellte Konzept der ‚Denkbilder‘, erstmals 1993 vorgestellt, das allerdings in dieser Arbeit als Teil der Kanondebatte betrachtet wird. Insofern ist das Kriteriensystem, das Müller-Michaels entwirft, kein rein direktes Kriteriensystem für die Textauswahl, das festsetzt, wie Texte für den Unterricht ausgewählt werden sollen, sondern auch ein Kanonkriteriensystem, ein System, das Kriterien zur Erstellung eines Kanons für eine bestimmte Institution festlegt. Müller-Michaels legt allerdings nicht fest, welche Institution es ist, die festlegen soll.

In einem Bericht im Jahrbuch der Deutschdidaktik legt Müller-Michaels (1981: 138), soweit überblickbar, erstmals dar, dass es Aufgabe der Didaktik ist, Kriterien für die Textauswahl im Deutschunterricht zu erstellen. Er konzediert, dass sich zwar einiges bei der Aufgabenstellung getan hat, stellt aber fest (ebd.: 139):

Nicht wesentlich weitergekommen ist man hingegen bei der Formulierung von Auswahlkriterien, obwohl doch gerade die in einer Phase, in der Deutschlehrer bei der Offenheit der Lehrpläne verstärkt zur Selbständigkeit der Auswahl aufgerufen sind, besonders dringend nötig sind.

Müller-Michaels gibt sich nicht der Illusion hin, mit seinen Kriterien die didaktische Kanondiskussion zu beenden, hofft aber (ebd.) „die Diskussion über Kriterien für diese Auswahl in Gang [zu] halten und damit die Chancen für Rationalität, Begründung und Diskursivität [...] der Entscheidungen wahren [zu] helfen“.

In seinem ersten Artikel zu dieser Frage unterteilt Müller-Michaels die Kriterien zunächst in *spezielle* (auf Literatur bezogene) und *generelle* (allgemein-didaktische) dialektische Paare (vgl. 1981: 144). Da sind zunächst die *speziellen* Paare *Historizität und Aktualität* und *Strukturalität und Anschaulichkeit*, und die *generellen* oder *prinzipiellen* *Wissen und Handeln* und *Exemplarische und enzyklopädische Behandlung*. Diese müssen miteinander „gekreuzt“ werden; Müller-Michaels stellt diese Kriterien daher in einer Matrix (ebd.: 148) dar. Das heißt, dass bspw. ein historisches Werk exemplarisch behandelt werden kann, das hieße unter dem Aspekt des Wissens.

Spezielle Kriterien	Prinzipielle	Exemplarisches		Enzyklopädisches	
		Wissen	Handeln	Wissen	Handeln
Historizität					
Aktualität					
<u>Strukturalität</u>					
Anschaulichkeit					

Reflexions- und Handlungskontinuum

Abb. 1 Kriterien für Auswahlentscheidungen (Müller-Michaels 1981: 148)

Im Folgenden werden die Kriterien kurz erläutert, um die Funktionsweise dieses Systems vorstellbar zu machen.

Historizität beschreibt jene Eigenschaften eines Werkes, anhand derer der historische Kontext (oder besser der ‚Entstehungskontext‘, vgl. ebd.: 141f.) des Werkes erkennbar ist: „Schüler lernen, daß Literatur immer etwas mit Lebenswelt zu tun hatte, sei es auch als absolute Negation, und nicht ein Wert an sich fern aller Realität ist [und auch] [...] auf die Rolle der Literatur in gesellschaftlichen Zusammenhängen der Gegenwart zu achten“ (ebd.: 140). *Aktualität* weist ein Werk dann auf, wenn „die Problemdichte über die Entstehungszeit hinaus[reicht]“ (ebd.) und „mit dem von ihr eröffneten Erwartungshorizont in den der Schüler trifft“. *Aktualität* bezeichnet also einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler_innen, jedenfalls aber, dass Schüler_innen einen Aktualitätsbezug herstellen können.

Der Zusammenhang dieser als dialektisch bezeichneten Begriffe erschließt sich nicht sofort, doch Müller-Michaels argumentiert, dass in der Literatur erst dieses Spannungsfeld zwischen Historizität und Aktualität den Denkprozess anregt, wenn es „plane Gleichsetzungen“ (ebd.: 141) verhindert.

Strukturalität bezieht sich auf den „Gefügecharakter“ (ebd.: 142) von Literatur. Dafür ist es nötig, Texte auszuwählen, an denen gewisse literarische Eigenheiten (Genres, Erzählperspektiven) prototypisch abzulesen sind. Das verbindet sich mit dem zweiten Begriff dieses Paares, *Anschaulichkeit*: „Um leichter zugänglich zu

sein, aber auch um die anschauliche Form von Erkenntnissen und Erfahrungen, die Literatur ist, deutlich zu machen, sollten die einzelnen Werke von eindrucklicher Anschaulichkeit sein.“ (Müller-Michaels 1994: 38). Die dialektische Beziehung ist hier wesentlich leichter zu fassen: Die der Literatur eigenen Vermittlungsformen müssen anschaulich genug sein, um für Schüler_innen möglichst schnell erkennbar und interessant zu sein.

Die generellen Kriterien *Wissen und Handeln* beziehen sich auf die heute wesentlich geläufigere Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen. Es handelt sich hierbei, wie Müller-Michaels (1994: 38) selbst anerkennt, um mehr auf die Methodenwahl als auf die Textauswahl gerichtete Kriterien. Ob Schüler_innen sowohl über deklaratives Wissen (z.B.: Autorwissen, Epochenwissen) als auch über prozedurales Methodenwissen (z.B.: ‚Wie analysiere ich einen Text?‘) verfügen sollten, wird heute mehr denn je lebhaft diskutiert.

Das Paar *Exemplarität und Enzyklopädität* (vgl. Müller-Michaels 1981: 146) bezieht sich auf die Frage nach Breite oder Tiefe der Behandlung beispielsweise der literarischen Gattungen, Epochen etc. Exemplarität spricht hier für die Breite: ein Beispiel für eine Gattung wird gewählt, dafür können mehrere Gattungen besprochen werden, während eine enzyklopädische Behandlung hieße, möglichst viele Werke einer Epoche zu lesen und somit eine vertiefte Grundlage zu weniger Bereichen zu haben. In der Frage nach der Auswahl von Literatur muss beständig zwischen diesen beiden Extremen abgewogen werden.

Ein weiteres Kriterium, erst 1993 als eigenes Kriterium eingeführt (vgl. Müller-Michaels 1993: 4f.), ist das der ‚Wirkungsmächtigkeit‘, ‚mit dem der Grad an Komplexität der Werke, ihre Bedeutungsvielfalt und leitenden Absichten überprüft werden können.“ (ebd.). Hier gilt für ihn die Regel ‚Je komplexer und vieldeutiger, um so besser.“ (ebd.: 5). Die Begründung für die Notwendigkeit dieses Kriteriums formuliert Müller-Michaels durchaus eindringlich (ebd.):

Dann erfahren die Schüler nicht nur, daß verschiedene Interpretationen eines Werkes gleichermaßen richtig sein können, sie stärken außerdem die Fähigkeit zur Selbstbehauptung und lernen auch, die andere Auffassung zu tolerieren und zu ihrem eigenen Ansatz in Beziehung zu bringen.

Dieser Satz begründet das Kriterium der Wirkungsmächtigkeit fundiert. Daher ist es kein Wunder, dass dieses Kriterium, wie der gesamte Ansatz, stark rezipiert worden ist. Im selben Aufsatz führt Müller-Michaels sein Konzept der ‚Denkbilder‘ (s. o.) ein. Der kriterienbasierte Ansatz Müller-Michaels ist, wie bereits erwähnt, stark rezi-

piert worden. Dabei fällt auf, dass nach den ersten beiden Beiträgen (1981 und 1994[1986]) die Kriterien stets nur reduziert dargestellt werden. Die anfangs noch stark betonte Dialektik der Kriterienpaare geht sukzessive verloren, nicht nur bei Müller-Michaels selbst (vgl. bspw. 2004), sondern auch in der Zusammenstellung von Dawidowski (2016). Deshalb ist es relativ schwierig, das genaue Verhältnis der Kriterien zueinander festzulegen. Übrig bleiben von diesen Spannungsfeldern einzelne Überbegriffe, zuletzt bei Dawidowski (vgl. 2016: 139) *Exemplarität, Aktualität* und *Wirkungsmächtigkeit*. Zusammenfassend lässt sich hier wohl konstatieren, dass Müller-Michaels Kriterien sich zwar als sehr erfolgreich erwiesen haben, dass aber das Denkbildkonzept zuletzt weniger durchsetzungsstark war: Weiterhin wird über die Auswahl von Texten diskutiert, nicht über die Auswahl von Denkbildern.

Die Kriterien Müller-Michaels sind jedenfalls textzentriert und eher theoretisch-begründend, als dass sie sich an den Gegebenheiten des Schulalltags orientieren, was besonders für eine Einordnung in diese Forschungsrichtung spricht. Textzentriert sind diese Kriterien deshalb, weil auch die gewählten Themen (Denkbilder) aus der Literatur stammen, statt wie in Hoppes Ansatz, aus dem Lehrplan.

Als Reaktion auf die Kanondebatte schlägt Hoppe 1996 einen kriterienbasierten Zugang vor. Nach einer kurzen Zusammenstellung der Debatte argumentiert sie, dass sich ein multifaktorales Lektüreauswahlverfahren anbietet, da sie die Kanondiskussion als unlösbar ansieht (vgl. Hoppe 1996: 63). Ihr Artikel bespricht die Erprobungsfassung der neuen Lehrpläne für die Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein aus dem Jahr 1996. Dieser Lehrplan ist für diese Arbeit leider nicht mehr zugänglich, es ist der erste Lehrplan, der ohne Lektüreliste oder Empfehlungen oder der Nennung von Autor_innen auskommt (vgl. Hoppe 1996: 63).

In ihrer grundsätzlichen Kritik an der Lektüreempfehlungsliste aus dem Jahr 1955 für Schleswig-Holstein (vgl. Hoppe 1996: 65) hält Hoppe (ebd., Nummerierung TK) sieben Kritikpunkte fest: [Lektüreempfehlungslisten]

- 1) lassen keinen Bezug zur aktuellen, lebendigen Literatur erkennen
- 2) bevorzugen den Strang des Literaturunterrichts, der der Traditionsaneignung dient
- 3) berücksichtigen das spezifisch Literarische, den ästhetischen Charakter der Literatur nicht ausdrücklich
- 4) bevorzugen unreflektiert bestimmte, nicht legitimierte Themen und Genres
- 5) zehren, ohne, dass das kenntlich gemacht würde, von aktuellen didaktisch-methodischen Handreichungen
- 6) stellen Werke unbegründet zusammen, unterstellen, dass die Lektüre der Werke an sich bildsam ist (materiale Bildung)
- 7) problematisieren (sic) grundsätzlich Auswahlprozesse und Auswahlentscheidungen nicht.

Hoppe argumentiert hier auf mehreren unterschiedlichen Ebenen: Einerseits auf der Ebene dessen, was ausgewählt wird (1, 4, 6), was dem oben beschriebenen Zugang der Kanondebatte am nächsten kommt, andererseits auf der Ebene der Funktionen des Literaturunterrichts (2, 3) und auch auf der Ebene der kritischen Auseinandersetzung mit der Frage, welche Autorität auf welcher Grundlage die Texte wählt (5, 7). Für den Strang der Forschung, der hier dargestellt werden soll, sind wohl die Kritikpunkte 4 und 6 am relevantesten, da hier bereits implizit das Fehlen von nachvollziehbaren Kriterien kritisiert wird („unreflektiert“, „unbegründet“).

Ihre Kriterien übernimmt Hoppe nicht von Müller-Michaels, auf dessen Forschung sie nicht eingeht, sondern sie schlägt anhand eines Beispieltextes selbst (1996: 68) sechs Faktoren für die Literatúrauswahl vor: *Thema mit Bezug zu Kernproblemen, Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz* und *Fächerübergreifender Ansatz*, wobei der letzte Faktor ein ständiges Prinzip darstellt: „Bei der Unterrichtsgestaltung soll fächerübergreifend und themenzentriert vorgegangen werden“ (ebd: 66). Die genannte Dimension der Kernprobleme ist in diesem Lehrplan durch eine fünf Punkte umfassende Liste klar vorgegeben. Hoppe zeigt in ihrer schematischen Darstellung die Gleichwertigkeit der Faktoren und dass in ihrer Betrachtungsweise der schließlich ausgewählte Text im Zentrum steht:

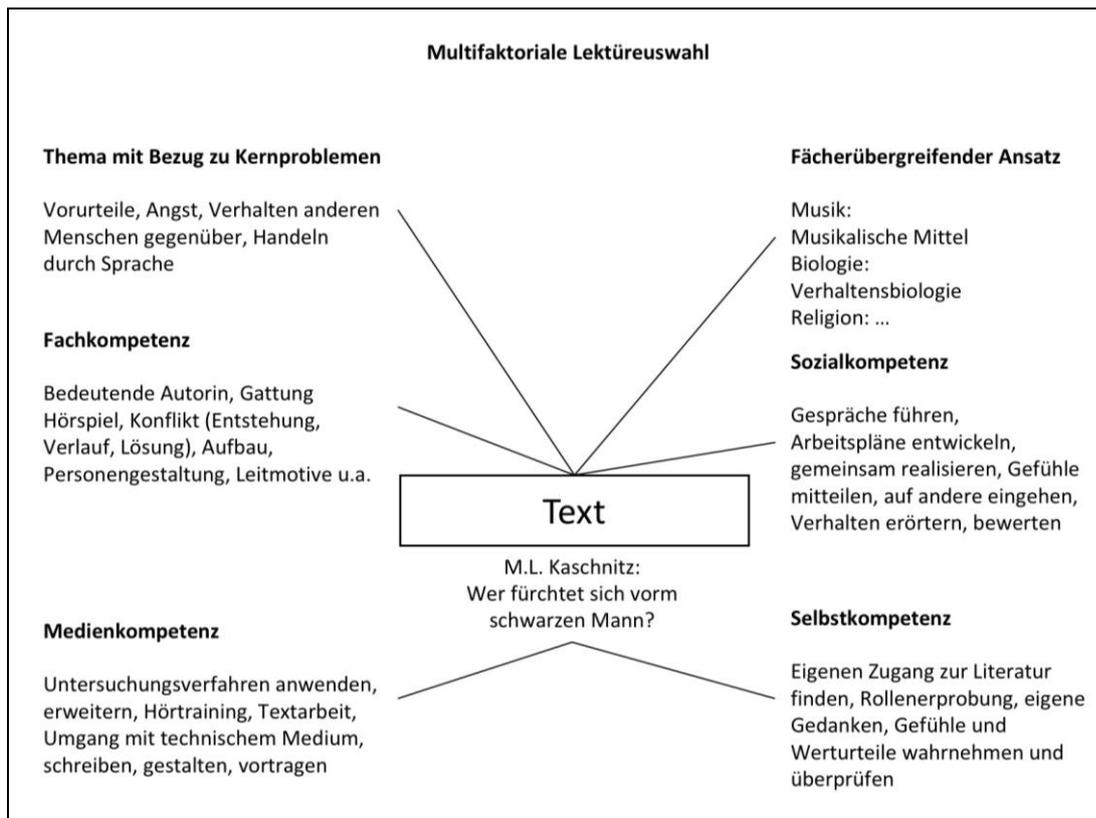


Abb. 2 Multifaktoriale Lektürewahl (Hoppe 1996: 68)

Unter dem Begriff *Fachkompetenz* versteht Hoppe (vgl. ebd.: 67) das Kennen von Autor_innen, Gattungswissen, Analysekompetenzen (bspw. Leitmotive und Personengestaltung erkennen), sowie die Fähigkeit, „Literatur als spezifische Art der Auseinandersetzung mit der Welt“ (ebd.) zu erfahren.

Methodenkompetenz bezieht sich auf das Medien- und Methodenwissen der Schüler_innen, ein Faktor, der in erster Linie an die Unterrichtsgestaltung gekoppelt scheint und damit mit der Auswahl weniger zu tun hat (außer, es wird ein Hörspiel als Beispiel verwendet, wie es Hoppe tut). Für die Auswahl hieße das, dass die Überlegung ‚Da kann die Klasse einen guten inneren Monolog darüber schreiben!‘ durch diesen Faktor beschrieben wird.

Selbstkompetenz bezieht sich auf den spezifisch eigenen Zugang zu Literatur, den Schüler_innen entwickeln, das Verhandeln der eigenen Identität im Werturteilswettbewerb mit anderen und dem Wahrnehmen eigener Gefühle. Hoppe (vgl. ebd.) gibt dabei zu bedenken, dass diese Selbstkompetenz eng verbunden ist und nicht getrennt von dem Faktor *Sozialkompetenz* betrachtet werden kann. Letzterer Faktor befasst

sich mit gruppenbedingten Faktoren (Arbeitspläne entwickeln, gemeinsam realisieren, [...] Verhalten erörtern, bewerten).

Ein zentraler Kritikpunkt Hoppes an den früheren Leselisten, der nicht in der oben angeführten Liste aufscheint, ist die Frage, ob ein Werk für eine Klasse passt. Dieser ‚Klassenbezug‘ (Terminus: TK) findet sich an mehreren Stellen in dem kurzen Artikel (hier ebd.: 69):

Eine bestimmte achte Klasse mag an ganz anderer Stelle im Lern- und Entwicklungsprozeß stehen, [...] Im Hinblick auf die jeweilige Klasse, ihren Entwicklungs- und Kenntnisstand, aber natürlich auch Im Hinblick auf das Erforderliche, notwendig Weiterführende und Fordernde muß die multifaktoriale Lektüreauswahl erfolgen.

Was hier auffällt, ist einerseits, dass die Entität ‚Klasse‘ Hoppes Bezugssystem ist und nicht, wie in vielen anderen Zugängen, meist entweder ein_e theoretisch konstruierte_r Schüler_in oder die Menge der Schüler_innen insgesamt, wie dies meist in der Kanondebatte gehalten wird. Dass Hoppe hier von Klassen spricht, macht ihren Blick für die Praxis deutlich, denn in vielen Fällen wird wohl ein Werk für eine ganze Klasse ausgewählt.

Wie das obige Zitat erläutert, verhält sich dieser Klassenbezug zu den anderen Faktoren als Metafaktor, dass also Lehrer_innen diese Faktoren im Hinblick auf die Bedürfnisse ihrer Klasse anpassen. Eine ganz explizite Prozessbeobachtung wäre hier allerdings noch hilfreich gewesen: Es scheint aber der Fall zu sein, dass Hoppes Zugang themeninitial ist. Das heißt, wahrscheinlich wird ein Thema gewählt, dann ein Text erwogen, anhand der Faktoren auf seine Tauglichkeit überprüft und dann mit einem anderen Text und dessen Faktorentauglichkeit verglichen, solange, bis ein Text als der tauglichste erscheint.

Neu an diesem Ansatz ist vor allem der Klassenbezug und die Einsicht, dass mehrere Faktoren die Textauswahl beeinflussen: Für ein Thema, für eine Fachkompetenz etc. ist nicht ein Text immer der passendste, sondern diese Faktoren werden zusätzlich auf die Klasse bezogen und dadurch immer neu angewandt: „Verbindlich sind also nicht die Titel, sondern verbindlich ist der Grad an Reflexion und Transparenz, der zur Lektüreentscheidung führt.“ (Hoppe 1996: 69). Ein positiver Aspekt ist laut Hoppe (ebd.) auch, dass „[das] Nachdenken und [das] Berücksichtig[en] der unterschiedlichen Faktoren [...] zur Herausbildung einer inneren Stringenz der beabsichtigten Lernprozesse führt“.

Nicht übersehen werden darf der Aufruf Hoppes zur Offenheit im Literaturunterricht (vgl. ebd.: 70), dass nicht alle Erwägungen zu sehr durchgeplant sein dürfen,

weil es möglicherweise Randphänomene gibt, die Wirkung zeigen, wiewohl sie in der Forschung noch nicht erfasst sind.

Hoppes Ansatz ist, anders als jener von Müller-Michaels, mittlerweile fast völlig vergessen. Pfäfflin (vgl. 2010: 13) geht zwar auf die Kritikpunkte Hoppes ein, übernimmt von deren Konzept aber nichts. Auch in neueren Zusammenstellungen der Kanondebatte und auch in Einführungsbüchern in die Literaturdidaktik (z.B. Paefgen 2006; Bogdal und Korte 2012; Dawidowski 2016) finden sich Hoppes Überlegungen nicht wieder. Das ist insofern besonders interessant, als dieser Zugang allein Lehrpläne gezielt in die Betrachtung einbaut.

Von den bisher vorgestellten kriterienbasierten Ansätzen ist jener von Pfäfflin (2010) sicherlich der elaborierteste. War Müller-Michaels Ansatz eher textbasiert und Hoppes Ansatz eher themenintial und schüler_innenbasiert zu nennen, versucht Pfäfflins Ansatz beides zu vereinen, wenngleich sie auch einen klaren Fokus auf die Unterrichtspraxis hat (2010: 18):

Eine kontextunabhängige Anwendung des Kriterienkataloges ermöglicht es zwar, das literaturdidaktische Potenzial eines Textes auf allgemeiner Ebene zu bestimmen, die adäquate Gewichtung einzelner Kriterien ergibt sich jedoch erst mit Blick auf eine konkrete Unterrichtssituation.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass sich Pfäfflin ausschließlich mit der Auswahl von Gegenwartsliteratur befasst (2010: 15): „Ziel ist, die didaktische Bewertung von aktueller, noch nicht kanonisierter Gegenwartsliteratur mit Bezug auf konkrete Bewertungsaspekte und deren Gewichtung reflektieren und diskursiv verhandeln zu können.“. Es könnte dies, wie auch schon bei Hoppe, als ein Versuch, der Kanondebatte zu entkommen, angesehen werden, wird aber auch begründet durch den schwierigeren Stellenwert der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht, wofür Pfäfflin fünf Gründe auflistet (vgl. 2010: 10f.):

- 1) Auf kanonisierte Texte kann man sich leichter einigen, als über Texte, die literaturwissenschaftlich noch nicht so aufgearbeitet sind, einfach, weil sie neu sind.
- 2) Zu kanonisierten Texte gibt es Aufbereitungen für den Unterricht, was zur Auswahl beiträgt (Pfäfflin zitiert hier Hoppes Kritikpunkt 5).
- 3) Aufgrund der schieren Menge fällt die Auswahl schwerer.
- 4) Gegenwartsliteratur ist nicht so leicht didaktisch zu verwenden, weil sie sich ‚Interpretationsritualen entzieht‘ (vgl. 2010: 11). Pfäfflin meint damit wohl postmoderne Tendenzen der Gegenwartsliteratur.

5) Durch die aus Stundenkürzungen resultierende geringere Unterrichtszeit kommt es zu einer willkürlichen Orientierung an Bestsellerlisten, wenn überhaupt Gegenwartsliteratur verwendet wird. Dabei meint Pfäfflin sowohl die Auswahl einzelner Lehrer_innen als auch die für die Lektüreempfehlungslisten.

Vor allem der letzte Punkt spricht Bände über den Stellenwert der Gegenwartsliteratur: Sie wird nur dann behandelt, wenn Zeit bleibt: Die kanonisierten Texte sind Pflicht, Gegenwartsliteratur ist Kür. Wiewohl diese von Pfäfflin geäußerten Kritikpunkte durchaus valide erscheinen, muss die Frage gestellt werden, ob der Ansatz, Kriterien für die Literatúrauswahl nur für die Gegenwartsliteratur zu entwerfen, mit dem etwas lapidaren Hinweis (vgl. Punkt 1), dass über die kanonisierten Texte Einigkeit herrsche, tatsächlich praktikabel ist.

Wie auch schon zuvor Müller-Michaels, übernimmt Pfäfflin die Kritik, dass Deutschlehrer_innen mit der seit Abschaffung der Kanones ihnen anvertraute Aufgabe der Literatúrauswahl ohne Wertmaßstäbe, also Kriterien, überfordert seien (vgl. 2010: 13). Pfäfflin befasst sich daher zunächst mit dem Wesen von Wertung, dass, wie sie von der Sprachwissenschaftlerin Ripfel übernimmt, immer kontextgebunden ist. Hier ist auch ein deutlicher Einfluss neuerer Erkenntnisse der Kanondebatte spürbar, wenn Pfäfflin auf Winkos (2002) Sicht von Kanonbildung als invisible-hand-Phänomen eingeht und auf Einsichten Bodes (1997) Bezug nimmt und damit begründet, dass Auswahlprozesse eben nicht ohne Maßstäbe passieren, sondern dass diese Maßstäbe vielmehr implizit vorhanden sind.

Daran anschließend formuliert Pfäfflin (vgl. 2010: 14f.) vier Bewertungsaspekte:

- 1) Voraussetzungen der Klasse
- 2) fachlich-thematischer Kontext
- 3) pragmatische Aspekte
- 4) literaturdidaktische Zielsetzung

Es handelt sich bei dieser Liste noch nicht um Auswahlkriterien für Literatur, sondern um eine erstmalige Systematisierung der Kriterien. (Müller-Michaels Zweiteilung in generelle und spezielle Kriterien war noch nicht sehr elaboriert). Pfäfflin spart auch nicht aus (vgl. 2010: 15), dass die Frage der Gewichtung der Kriteriengruppen untereinander von großer Bedeutung ist und wirft noch eine neue Frage auf (ebd.): „Ferner hängt die endgültige Textauswahl davon ab, welches Sollergebnis

man in Bezug auf einzelne Bewertungsaspekte erwartet, d.h. in welchem Maß der zu beurteilende Texte einem bestimmten Textauswahlkriterium entspricht“.

Auf der Basis dieser Bewertungsaspekte, die zunächst nur eine Systematik bieten sollen, formuliert Pfäfflin anschließend eine Reihe normativer Kriterien, wonach die Textauswahl von Gegenwartsliteratur erfolgen solle.

Pfäfflins Kriterien für die Literatúrauswahl können zum leichteren Überblick in einer Matrix zusammengestellt werden:

Formal-ästhetische Krit.	Thematisch-inhaltliche Krit.	Didaktische Krit.	Problematische Krit.
Polyvalenzgrad	Zeitdiagnostisches Potenzial	Förderung der Identitätsentwicklung	Mediale Rezeption
Stilistische Komplexität und erzähltechnische Gestaltung	Reflexion der Vergangenheit aus gegenwärtiger Perspektive	Auseinandersetzung mit Wertfragen	Erfolg auf dem Buchmarkt
Exemplarität	Reflexion alltagsästhetischer Elemente	Unterrichtspraktische Aspekte	
	Grundmuster menschlicher Erfahrungen		
	Jugendspezifische Kriterien		

Tab. 1: Pfäfflins Kriterien für die Literatúrauswahl im Literaturunterricht (vgl. 2010: 18-56)

Zur Verwendung dieser Kriterien (vgl. 2010: 18) hebt sie dabei hervor, dass diese interdependent sind und daher nicht einzeln, sondern stets im Kontext der anderen betrachtet werden müssen, damit sie „im Lektüreauswahlprozess [...] dazu anregen, einen Text aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten“. Das heißt, wie auch zuvor schon bei Hoppe, ist der Prozess der Auswahl so vorstellbar, dass ein Text anhand der Kriterien abgeklopft wird. Die Frage danach, was zuerst kommt, Text oder Thema, beantwortet Pfäfflin nicht. Daher ist auch hier vielleicht von einem textzentrierten Ansatz zu sprechen. Auch gibt sie erneut zu bedenken, dass die Kriterien sich nur auf die Auswahl von Gegenwartsliteratur und nur auf den Kontext der Sekundarstufe II beziehen. Wie die bereits oben angesprochene Gewichtung der Krite-

rien zu treffen ist, erläutert Pfäfflin immer wieder in ihrer Darstellung der einzelnen Kriterien.

Zum besseren Verständnis des Ansatzes sollen im Folgenden die einzelnen Kriteriengruppen näher beschrieben werden, worauf Pfäfflin verzichtet; sie stellt nur die einzelnen Kriterien selbst vor. Die formal ästhetischen Kriterien (vgl. Pfäfflin 2010: 20-26) decken die von Müller-Michaels vorgestellten Kriterien ab. Zwar sind sie weder begrifflich deckungsgleich noch inhaltlich ident, aber der Bereich, den Müller-Michaels beschreibt, die Haltung, die eingenommen wird, findet sich in dieser Kriteriengruppe wieder. „Polyvalenz“ bezieht sich dabei auf die „Wirkungsmächtigkeit“, „Stilistische Komplexität und erzähltechnische Gestaltung“ ist am ehesten in dem Gegensatzpaar „Strukturalität und Anschaulichkeit“ wiederzufinden. Das dritte Kriterium aus dieser Gruppe, „Exemplarität“, ist direkt von Müller-Michaels übernommen. Da sich Pfäfflin allerdings nicht mit kanonisierter Literatur befasst, scheint dieses Kriterium zunächst verwunderlich. Pfäfflin meint hier (vgl. ebd.: 26) allerdings formal-ästhetische und thematische Exemplarität.

Die zweite Gruppe, die Pfäfflin (vgl. ebd.: 27-43) „thematisch-inhaltliche Kriterien“ nennt, befasst sich mit den Inhalten der Texte. Die Kriterien im Einzelnen untersuchen, ob ein Text die aktuelle Entwicklungen in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft analysiert, die Vergangenheit aufarbeitet, ästhetische Phänomene der Zeit verarbeitet, allgemeinemenschliche Erfahrungswelten beschreibt (hier übernimmt Pfäfflin das Denkbildkonzept von Müller-Michaels) oder jugendspezifische Themen verhandelt.

Die didaktischen Kriterien (vgl. ebd.: 44-53) behandeln sowohl zentrale Ziele des Literaturunterrichts (Förderung der Identitätsentwicklung, Auseinandersetzung mit Wertfragen) als auch Fragen der praktischen Vermittlung (unterrichtspraktische Aspekte) und sind somit in einem Kontinuum zwischen den Lehrplänen und den Gegebenheiten des täglichen Schullebens verortet.

Die letzte Kriteriengruppe, von Pfäfflin (vgl. ebd.: 54-56) „problematische Kriterien“ titulierte, sind außertextliche und außerschulische Kriterien: Sowohl „mediale Rezeption“ als auch „Erfolg auf dem Buchmarkt“ sind Kategorien, die sich auf die gesellschaftliche Wertung von neu erscheinenden Werken beziehen. Die Problematik dieser Kriterien begründet Pfäfflin damit, dass ein Text, nur weil er von der Kritik gelobt wird oder häufig gekauft wird, sich nicht zwangsläufig für die Verwendung in

der Schule eignet. Was an diesem Caveat allerdings verwundert, ist, dass Pfäfflin in der Beschreibung dieser Kategorien durchaus sinnvolle Anregungen für den Literaturunterricht (vor allem Reflexion des literarischen Betriebs) findet. Die Kategorisierung dieser Kriterien als „problematisch“ erscheint dann nicht ganz schlüssig: Entweder wären alle Kriterien als problematisch zu apostrophieren, wenn sie unreflektiert verwendet werden, oder keine der Kriteriengruppen ist problematisch, auch die „problematischen“ nicht. Vor allem bei flüchtigem Lesen entsteht so der Eindruck, dass Texte, die von der Kritik gelobt werden und/oder sich gut verkaufen, keinesfalls als für den Unterricht tauglich betrachtet werden können. Die Überlegung, dass Kriterien reflektiert verwendet werden müssen, ist durchaus berechtigt, die Art und Weise der Darstellung von zwei willkürlich gewählten Kriterien ist jedoch etwas eigenartig.

Insgesamt ist also die Leistung Pfäfflins, die Kriteriengruppen systematisch differenziert zu haben. Die Studie Pfäfflins besteht zum wesentlich größeren Teil aus einem Schulversuch, der gut evaluiert ist und an dem sich die Textauswahl erweisen soll. Daran ist allerdings zu bemängeln, dass die Darstellung des Schulversuchs durch das Fehlen eines allgemeinen Fazits oder auch nur einer Einleitung unnötig leser_innenunfreundlich gestaltet ist. Weiters verzichtet Pfäfflin darauf, den Auswahlprozess der Texte ausführlich darzustellen. Wohl werden die Texte im Einzelnen vorgestellt und anschließend anhand der Kriterien dargelegt, weshalb sich diese Texte für den Unterricht eignen, es wird aber der Verlauf dieses Prozesses nicht dargestellt und damit die Frage nach Text- versus Themeninitialität nicht beantwortet. Auch wird auf einen Bezug auf den Lehrplan verzichtet, wodurch die Validität dieses Versuchs als eingeschränkt betrachtet werden muss. All das kann durch den Fokus auf Gegenwartsliteratur erklärt werden, es stellt sich aber dann eher als ein „Projekt Gegenwartsliteratur“ dar, denn als ein für den alltäglichen Unterricht geeigneten Ansatz.

Damit ist der Ansatz Pfäfflins der schon von Müller-Michaels kritisierten Problematik ähnlich: Auch hier handelt es sich um einen theoretisch-begründenden Ansatz zur Literatúrauswahl, der den letzten Schritt, den genauen Prozessverlauf zu beschreiben, nicht macht. Selbstverständlich ist Pfäfflins Ansatz kein Lehrbuch für Deutschlehrer_innen und verspricht daher diese Beschreibung nicht, es erschwert dieser Umstand die Verwendbarkeit aber dennoch massiv.

Der neueste kriterienbasierte Ansatz ist bereits ein Lehrbuch und nicht, wie die vorigen Beiträge, Diskussionen darüber, ob und welche Kriterien für den Unterricht nötig sind. In ihrem literaturdidaktischen Lehrbuch aus dem Jahr 2016 haben Leubner, Saupe und Richter bereits Kriterien destilliert und auch für unterschiedliche, wie betont werden muss, textlich-literarische Ausformungen aufbereitet. In ihrem Modell unterscheiden sie unterschiedliche Kriterien für Epik, Lyrik und Dramatik und nehmen dadurch andere Textformen (bspw. Film) nicht in den Blick. Durch das Format eines Lehrbuchs hat dieser Text der drei Autor_innen besonders normativen Charakter, wiewohl die Hinwendung zu Kriterien durchaus begründet wird.

2.3 Praxisbasierter Zugang

Wie bereits weiter oben ausgeführt, ist auch die vorliegende Arbeit einem Forschungsstrang, der es sich zur Aufgabe macht, zu erforschen, wie die Praxis der Textauswahl aussieht, zuzuschreiben. Obwohl die Besonderheiten dieses Zugangs im Kapitel zur Methodik, sowie auch in der Behandlung der Forschungsfrage ausgeführt werden, soll hier dieser Ansatz durch eine Abgrenzung zu anderen Forschungsweisen in der Fachdidaktik verortet werden. Der Ansatz grenzt sich von den vorher beschriebenen dadurch ab, dass sein Ausgangspunkt in der gelebten Praxis liegt. Daher ist dieser Ansatz genuin deskriptiv: Ein erstes Ziel ist, zu beschreiben, was geschieht und dies in weiterer Folge zu erklären und zu evaluieren, während die oben beschriebenen Zugänge eher präskriptiv oder normativ ansetzen.

Dabei sind innerhalb dieses Forschungsstrangs mehrere unterschiedliche Zugänge zu nennen. Einerseits gibt es einen *produktorientierten Ansatz*, darunter fallen jene Arbeiten, die anhand von Listen untersuchen, was in den Schulen gelesen wird. Des Weiteren findet sich ein *soziologischer Ansatz*, der hauptsächlich von der Lese-sozialisationsforschung beeinflusst ist, sich mit den handelnden Personen auseinandersetzt und danach fragt, was diese zum Lesen motiviert, Lesebiographien aufzeichnet etc. Schließlich findet sich der genannte Ansatz Wiesers im Bereich der praxisbasierten Zugänge, die sich in erster Linie mit den Handlungen auseinandersetzt und daher als *handlungsorientiert* bezeichnet wird. Außer der erwähnten Arbeit Wiesers ist bisher, soweit überblickbar, zumindest in der Frage der Textauswahl keine weitere Arbeit erschienen, die diesem handlungsorientierten Ansatz in dem Strang der praxisbasierten Forschung eindeutig zuordenbar ist.

Im Folgenden sollen die ersten beiden genannten Ansätze durch ein Beispiel dargestellt werden, bevor Wiesers Arbeit genauer besprochen wird.

Dem *produktorientierten Zugang* ist die Studie Kammler und Surmanns (2000) zuzuordnen. Im Unterschied zu der vorliegenden Arbeit suchen sie nach dem *heimlichen Kanon*, auch wenn sie das nicht explizit benennen. Das heißt, es geht in dieser Studie im Gegensatz zur vorliegenden Arbeit um das Produkt, also darum, welche Texte gelesen werden und nicht darum, wie diese Texte ausgewählt werden. Diese Studie sei hier nur erwähnt, um den Forschungsansatz klarer darzustellen. Kammler und Surmann können in der Tat einen heimlichen einheitlichen Kanon der Gegenwartsliteratur belegen, obwohl ihr Sample als eher schmal zu bewerten ist (62 Fragebögen). Dabei stellen sie fest, dass Gegenwartsliteratur an sich eher wenig im Unterricht verwendet wird, was zu einem Großteil einer gewissen Unsicherheit der Lehrer_innen geschuldet ist: Die Gegenwartsliteratur empfinden diese als nicht überblickbar und einordenbar, was zu „Kanonisierungstendenzen“ führe (vgl. 2000: 94). So finden sich einige Titel, die in sehr vielen Fragebögen genannt werden, was Kammler und Surmann der beschriebenen Unsicherheit zuschreiben: Lehrer_innen wollen, wenn sie schon Gegenwartsliteratur in die Klassen bringen, sichere Unterrichtserfolge einfahren, was bei erprobten Werken möglicher scheint.

Dawidowskis Studie (2016b) nimmt das Leseverhalten von Schüler_innen, Lehramtsstudierenden und Junglehrer_innen in den Blick und ist damit eher dem *soziologischen Ansatz* zuzuordnen. Dawidowski befragt ganz grundsätzlich Schüler_innen, Lehramtsstudent_innen und Deutschlehrer_innen nach den Funktionen, die literarisches Lesen für sie erfüllen. Dabei kommt er unter anderem zu dem Schluss, dass sich die Lesefunktionen in den letzten Jahrzehnten in grundlegender Weise geändert haben (vgl. ebd.: 217f.): Die Bildungs- und Informationsfunktion ist wesentlich bedeutsamer geworden, während die persönlichkeitsbildenden und ästhetischen Funktionen in ihrer Wichtigkeit stark abgenommen haben. Die Unterhaltungs- und Entspannungsfunktion von Literatur hat im institutionellen Kontext für die Informant_innen keinen Platz. Das trägt auch dazu bei, dass es eine „klare Trennung zwischen privaten und nicht-privaten Lesemodi“ gibt. Des Weiteren nimmt insgesamt das extrinsisch motivierte Lesen und das „kompetitive Lesen“ zu, eine die Ideologie der Leistungsgesellschaft aufnehmende und durch Preise und Programme (z.B. Antolin) geförderte Lesefunktion, die besonders für die Gruppe der Schü-

ler_innen mit Migrationshintergrund von besonderer Bedeutung zu sein scheint. In diesem Kontext ergibt sich für kanonische Literatur eine vielleicht gar nicht so neue Betrachtungsweise, die aber jedenfalls erstmals explizit so formuliert werden kann (Dawidowski 2016c: 166): „Das (hoch-)literarische Werk ist primär Bildungsmedium, es ist ein schweres, anstrengendes Medium, gekennzeichnet durch einen breiten Wissensvorrat und große ‚Tiefe‘. Ihm nähert man sich vor allem mit rationalem Interesse“. Auch wenn Dawidowski keine wertende Perspektive einnimmt, sei hier beachtet, dass diese Hinwendung zu Literatur doch auch ein starkes Interesse mit hoher Motivation zeigt, was von der Didaktik unbedingt aufgenommen werden müsste.

Wiesers 2008 publizierte Studie ist nicht so sehr in der fachdidaktischen denn in der gesamtpädagogischen Forschung basiert: Ihr Forschungsgegenstand ist daher auch nicht Literaturdidaktik, sondern genauer das mit Literaturdidaktik verbundene Lehrer_innenwissen und -handeln. Daher ist Wiesers Arbeit ganz klar als praxisbasiert zu bezeichnen. Dafür führt sie eine dreiteilige Interviewstudie mit Referendar_innen des Faches Deutsch und befragt sie zu Themen der Literaturdidaktik. Zur Erhebung verwendet sie die Methode des problemzentrierten Interviews, wobei das gewählte Problem hier als sehr ungewöhnlich breit angesehen werden muss. (Zur Diskussion dieser Thematik vgl. Kap. 3). Aus den durch die Interviews gewonnenen Erkenntnissen erkennt sie gemeinsame ‚Dachkonzepte‘, also gewisse geteilte Zielsetzungen im Literaturunterricht, die zu ähnlichen Auswahlkriterien und ähnlicher Methodik führen. Es muss erwähnt werden, dass Wieser die Referendar_innen nicht nach dem Prozess der Auswahl befragt, darin ist die vorliegende Diplomarbeit einzigartig, sondern Kriterien voraussetzt. Das ist insofern problematisch, da die Annahme, dass Lehrer_innen Kriterien haben, nach denen sie die Texte auswählen, zwar wohl nicht weit hergeholt ist, dennoch eine Vorannahme darstellt. Wieser schließt damit rein textbasierte Zugänge aus und präsupponiert unbewusst (oder jedenfalls unbesprochen) eine epochen- oder themeninitiale Textauswahl, wiewohl sie das in dieser Form nicht vorher eindeutig empirisch belegt. Nichtsdestotrotz ist ihr Ansatz bahnbrechend für die praxisbasierte Beforschung der Textauswahl. Es wäre nun naheliegend, diese Studie ebenfalls dem Bereich der kriterienbasierten Forschung zuzuordnen. Da allerdings die Kriterien nur angenommen werden und nicht per se diktiert werden, hier also ein deskriptiver und kein präskriptiver Ansatz vorliegt, ist Wiesers Arbeit doch eher eine neuartige Auseinandersetzung.

Insgesamt fragt Wieser nach Zielen, Inhalten und Methoden des Literaturunterrichts. Dabei ist der Aspekt der Textauswahl dem Inhaltspunkt zugeordnet. Durch die Art, wie Wieser (2008: 273) nach der Textauswahl fragt, „Nach welchen Kriterien würdest du die Inhalte des Literaturunterrichts auswählen?“ wird deutlich, wie sehr die Interviewpartner_innen auf bestimmte Auswahlabläufe festgelegt werden. Die nächste Frage, die den Inhaltsteil auch bereits beschließt, ist die nach kanonischer Literatur (ebd.: 275) „Inwiefern findest du es wichtig, die so genannte ‚Kanonliteratur‘ zu berücksichtigen?“. Dadurch verbindet Wieser Textauswahl sofort mit der Kanondebatte, was die Referendar_innen in ihren Antwortmöglichkeiten zusätzlich einschränkt. Durch Wiesers dreimaliger Befragung der Personen und der Ähnlichkeit der drei zugrundeliegenden Fragebögen, kommt es potenziell zu Interferenzen, weil die Junglehrer_innen möglicherweise wissen, dass Wieser die Frage nach Kriterien mit der Frage nach dem Einsatz kanonisierter Literatur verknüpft.

Wieser korreliert die Textauswahlkriterien mit den von den Lehrer_innen genannten Zielen des Literaturunterrichts und findet in der ersten, grundlegenden Interviewstufe wenig überraschend heraus, dass die Verfechter_innen von Lesemotivationssteigerung bei der Auswahl der Texte für einen engen lebensweltlichen Bezug plädieren (vgl. ebd.: 132). Bei jenen Lehrer_innen, die literarische Bildung als prioritäres Ziel ansehen, ist das wichtigste Auswahlkriterium das der *Exemplarität*, das bereits von Müller-Michaels herausgearbeitet und in Zusammenhang mit dem kriterienbasierten Zugang näher besprochen wurde. Als weitere Kriterien arbeitet Wieser das persönliche Interesse der Referendar_innen heraus und, sehr unpräzise, „Überlegungen zur Vermittlung der literarischen Tradition bzw. der Kanonfrage“ (ebd.: 134).

Im Laufe des Untersuchungszeitraumes, also des Referendariats, werden nicht nur die Interessen der Schüler_innen als Kriterium für die Auswahl von Texten stärker, sondern auch, was Wieser (ebd.: 152) die „vermuteten Fähigkeiten“ nennt, also wird das Kriterium, ob die Schüler_innen die Texte verstehen können, bei der Auswahl stärker berücksichtigt, wobei die Frage nach dem verwendeten Wortschatz als wichtigstes Merkmal hervorgeht (vgl. ebd.: 153). Ein Problem, das Wieser herausarbeitet, ist die Spannung zwischen den eigenen Ansprüchen und jenen erkannten schüler_innenspezifischen Faktoren. Des Weiteren steigt die Verwendung von Texten, die sich im Unterricht bewährt haben, weil den Referendar_innen sicherer Unter-

richtserfolg zunehmend wichtig wird (vgl. ebd.: 154). Diese Entwicklung ist laut Wieser vor allem von den ‚Dachkonzepten‘ abhängig: Für diejenigen, die literarische Bildung als prioritäres Ziel vor Augen haben, ist Literatur, die einen gewissen Verfremdungseffekt auslöst, also beispielsweise ältere Literatur, zu bevorzugen, während diejenigen Lehrer_innen, die die Lesemotivation ihrer Schüler_innen steigern möchten, fremdartige Texte eher nicht wählen würden (vgl. ebd.: 168). Vor allem für diese Diplomarbeit spannend ist weiters der Befund Wiesers, dass die Textauswahl für den Literaturunterricht ein „gewisses Verunsicherungspotential“ hat. Das führt nämlich, wie Wieser anhand von Vignetten klar zeigen kann, zu dem Griff auf bewährte Lektüren und zu mehr Rückhalt im Kollegium (vgl. ebd.: 170).

Insgesamt hat Wieser durchaus interessante Ergebnisse gewinnen können, vor allem die zeitliche Veränderung, die sie in den Blick nimmt, ist in der die Textauswahl sonst eher statisch beforschenden Fachdidaktik einzigartig. Genauere Erkenntnisse über Verläufe der Textauswahl kann sie durch die Einschränkung auf kriterienbasierte Zugänge nicht liefern. Das soll im Rahmen dieser Arbeit geschehen.

Derzeit läuft gerade ein größeres Forschungsprojekt in Deutschland, dessen Forschungsdesign zwar bislang nur zum Teil veröffentlicht ist, das aber eindeutig dem praxisbasierten Forschungsstrang zuordenbar ist: Die LiMet-Studie, die an der TU Dresden durchgeführt wird, hat eine Herangehensweise, die für die vorliegende Arbeit sehr interessant ist: In einem Teil dieser Studie werden 16 Lehrer_innen aus Sachsen und Niedersachsen gebeten, aus drei Gedichten jeweils eines für eine sechste und eine neunte Klasse auszuwählen und werden danach zu den Begründungen ihrer Auswahl befragt (vgl. Lessing-Sattari et al. 2017: 110f. und Lessing-Sattari 2018: 11). Dabei wurde darauf geachtet, dass diese Lehrkräfte im Schuljahr der Untersuchung sowohl eine sechste als auch eine neunte Klasse unterrichten. Forschungsgegenstand dieser Studie sind Überzeugungen der Lehrkräfte, die sich in den Interviews manifestieren. Das sind einerseits Überzeugungen zum Wesen des Deutschunterrichts, personenbezogene Überzeugungen, also die Selbstwahrnehmung der befragten Lehrer_innen und das Schüler_innenbild, das diese Personen haben und kontextbezogene Überzeugungen, also was im Rahmen der Institution Schule und von der Gesellschaft gefordert wird (vgl. Lessing-Sattari 2018: 2f.). Leider sind die bisher publizierten Ergebnisse ausschließlich aus den zutage getretenen Überzeugungen zusammengesetzt; Ergebnisse zur Textauswahl liegen bisher keine vor.

Diese Studie, deren Ergebnisse durchaus mit Spannung erwartet werden können, ist damit experimentell angelegt, wodurch sie sich von allen anderen Beiträgen, nicht nur zum praxisbasierten Forschungsstrang, abhebt. Ähnlich der vorliegenden Arbeit versucht auch die LiMet-Studie, die Fokussierung auf Kriterien hinter sich zu lassen (Lessing-Sattari 2018: 2):

LiMet schlägt daher einen Weg ein, der nicht allgemein nach Kriterien der Textauswahl oder Zielvorstellungen des Literaturunterrichts fragt, sondern sich dem Handlungsfeld im Rahmen einer Problemzentrierung auf den Bereich der literarischen Metaphorik annähert und sowohl eine Entscheidungssimulation in Bezug auf die Gegenstandswahl und unterrichtliche Modellierung wie auch die lehrerseitige Rekonstruktion und Elaboration potenzieller Lernerleistungen induziert.

Wie aus diesem Zitat ersichtlich wird, verfährt die LiMet-Studie nach einem sehr einleuchtenden Muster: Sie blendet gewisse Faktoren in dem sehr komplexen Prozess der Textauswahl aus, um so detailliert und tiefgehend Lehrer_innenüberzeugungen rekonstruieren zu können. Dabei ist nicht nur das experimentelle Design revolutionär, sondern auch die erwähnte Abwendung von einem rein kriterienbasierten Ansatz.

Im zweiten Teil der Studie werden die gewonnenen Überzeugungen überprüft, indem auf der Grundlage von vorher angefertigten Lautes-Denken-Protokollen von Schüler_innen, die mit den Texten konfrontiert worden sind und ihre Problemstellungen verbalisieren sollen, die Überzeugungen der Lehrer_innen mit den tatsächlichen Problemstellungen der Schüler_innen abgeglichen werden. Hierzu muss auf die Projektbeschreibung der Studie auf der Internetseite der TU Dresden verwiesen werden (vgl. Projektbeschreibung LiMet-Studie).

2.4 Zusammenfassung und Bewertung des Forschungsstandes

Der Forschungsstand zum Thema der Textauswahl scheint auf den ersten Blick sehr umfassend zu sein. Dennoch zeigen sich bei systematischer Herangehensweise immer wieder gewisse blinde Flecken. Das ist sicherlich zum Großteil der historischen Verortung in der Kanondebatte geschuldet. Bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts war die Diskussion um die Textauswahl ausschließlich der Frage nach der Bedeutung kanonischer Literatur gewidmet. Ab dem Aufruf Müller-Michaels nach Kriterien der Textauswahl kam es zu einer Erweiterung der Diskussion, was aber nicht bedeutet, dass das Phänomen der Textauswahl damit in das Zentrum gestellt wurde, weiterhin ist diese Frage sehr stark von der Kanondebatte dominiert. Die neuesten Ansätze, die als praxisbasiert klassifiziert werden konnten, versuchen erstmals das normative

Element, das die Frage der Textauswahl seit ihrem ersten Auftauchen begleitet, abzu-legen und Nachschau in der Praxis zu halten, um auch in Erfahrung zu bringen, wo angesetzt werden könnte, wenn die Textauswahl anders gestaltet werden sollte. Vor allem aber muss das Potenzial dieses Forschungsstrangs erkannt werden, gewisse Präsuppositionen über Textauswahl aufbrechen zu können, die nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in der fachdidaktischen Forschungsliteratur immer wieder beobachtbar sind.

Aus den unterschiedlichen Ansätzen dieses Strangs erweist sich sicherlich der *handlungsorientierte Ansatz* als bislang ergebnisreichster Weg der Untersuchung. Dabei ist Wiesers Studie grundlegend für diesen Ansatz des praxisbasierten Forschungsstrangs. Von der aktuell durchgeführten Studie LiMet kann erwartet werden, dass Überzeugungen von Lehrkräften in Zukunft aus der fachdidaktischen Forschung nicht mehr wegzudenken sind. Auch das erstmalige Einsetzen experimenteller Methoden eröffnet neue Denkweisen für zukünftige Studien.

Insgesamt weist also die Forschungsgeschichte zu der Frage der Textauswahl mehrere große Umbrüche auf, wobei in erster Linie Bewegungen weg von der Normativität und hin zu einer Betrachtung der realen Gegebenheiten festzustellen sind. Die Anfänge waren sicherlich textzentriert zu nennen, während der kriterienbasierte Forschungsstrang erstmals die Auswahl an sich in den Blick nimmt, wobei kritisiert werden muss, dass Kriterien noch keine Auswahl sind. Viel eher müssen in dem komplexen Sachverhalt mehrere Faktoren berücksichtigt werden, was Hoppe in ihrem leider nur äußerst knapp gehaltenen und nie wieder aufgegriffenen Ansatz erstmalig versucht. Insgesamt fokussiert also der kriterienbasierte Strang dennoch mehr die Auswahl als den Text.

Die praxisbasierten Ansätze gehen von der Auswahl weg und nehmen dafür mehr die Person in den Blick, einerseits die Personengruppe, die auswählt (zumindest wird davon ausgegangen, dass ausschließlich Lehrer_innen Texte für den Unterricht auswählen, was wie später gezeigt werden wird, so nicht bestätigbar ist) und andererseits die Personengruppe, für die ausgewählt wird (soziologischer Zugang). Der nur bruchstückhaft auffindbare produktbasierte Ansatz nimmt die Tradition der Textbasierung aus der Kanondebatte wieder auf. Die neueste Studie, die dem handlungsorientierten Ansatz zuzuordnen ist, geht sehr in die Tiefe und nimmt dabei aber

einige Faktoren vorweg, die sich als relevant für den Prozess der Auswahl erweisen könnten.

Daher versucht die vorliegende Arbeit im Gegensatz dazu eher an der Oberfläche zu bleiben und geht dabei ergebnisoffener und explorativer vor. Das Problem, das hier fokussiert wird, ist also genau jener Teilbereich, der (nicht nur) in LiMet ausgeblendet wird. Statt die Komplexität zu reduzieren, wird diese hier nicht nur in Kauf genommen, sondern fokussiert sogar darauf, indem versucht wird, möglichst viele unterschiedliche Prozessverläufe zu finden und in weiterer Folge zu analysieren. Wie dies genau geschieht, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

3. Methode

In diesem Kapitel soll die verwendete Erhebungsmethode, der Verlauf des Sampling, das Datenmaterial und die Auswertungsmethode beschrieben werden.

3.1 Interviews

Als Erhebungsmethode bieten sich für die konkrete Fragestellung dieser Arbeit leitfadengestützte Expert_inneninterviews an. Dies ist in erster Linie darin begründet, dass es um die Beschreibung von Abläufen und Prozessen geht. Aus der stetig wachsenden Zahl der möglichen Interviewgattungen scheint für die vorliegende Arbeit das leitfadengestützte Expert_inneninterview geeignet, was einerseits im Status der befragten Personen und andererseits in der Art des Forschungsinteresses begründet ist. Helfferich (2014: 571) hält fest, diese Methode sei „in der Regel [...] stärker informationsbezogen auf die Erhebung von praxis- und erfahrungsbezogenem, technischen Wissen ausgerichtet“. Dies passt zu einer Auffassung von Lehrpersonen als ‚reflective practitioners‘ (Schön: 1994). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008: 133) definieren Expert_innen als solche Personen, „die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“.

Was Expert_inneninterviews methodisch von anderen leitfadengestützten Interviews unterscheidet, ist laut Helfferich (2014: 572) der Grad der Strukturiertheit, denn „Abläufe, Wissens Elemente und Routinen eignen sich für Abfragen.“ Strukturiertheit bezieht sich hier nicht nur auf den Leitfaden, sondern auch auf die Art und Weise der Interviewführung. Während Interviews mit Nicht-Expert_innen nicht unbegründet (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008: 133) häufig narrativer und offener geführt werden, wird das Wissen von ExpertInnen als von der jeweiligen Person bis zu einem gewissen Grad ablösbar, generalisierbarer betrachtet, als das von Nicht-Expert_innen (oder Expert_innen als Privatpersonen) (vgl. Helfferich 2014: 570). Helfferich verweist allerdings zu Recht darauf, dass „[s]owohl die *historische Wandelbarkeit von Expertenwissen* als auch die *Differenzen in den Meinungen innerhalb der Gruppe von Experten und Expertinnen* zeigen, dass die beanspruchte Verallgemeinerbarkeit des Expertenwissens nicht mit einer Objektivität der Meinung

gleichgesetzt werden kann und auch in Experteninterviews subjektive Deutungen gefunden werden.“ (ebd., Hervorh. i. O.).

Für die vorliegende Arbeit ergibt sich daraus die Frage, inwieweit der untersuchte Gegenstand an sich verallgemeinerbar ist oder ob die Lektüreauswahl im Deutschunterricht von jeder Lehrkraft gänzlich anders gehandhabt wird. Auch dies soll durch diese Arbeit erstmals (vorläufig) untersucht werden.

Die Frage der Strukturiertheit von leitfadengestützten Expert_inneninterviews bezieht sich auf zwei Dimensionen: Einerseits auf die Frage, wie das Interview intern strukturiert wird (Interviewablauf) und andererseits auf die Frage, welche Art von Fragen gestellt werden (offene vs. dichotome Fragen). Hierbei stellt Helfferich (2014: 560) den Grundsatz „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ auf, der sich auf beide Dimensionen bezieht. So gilt es zunächst einmal, den Interviewablauf zu strukturieren, da somit die Auswertung leichter fällt und sonst außerdem die Gefahr bestünde, dass die Forschungsfrage nicht beantwortet wird (vgl. Helfferich 2014: 562f.). Zur zweiten Dimension (der Offenheit der einzelnen Fragen) scheint es zunächst auf der Hand zu liegen, dass nur offene Fragen zu einer gewünschten größtmöglichen Offenheit führen können. Laurel und Gläser (vgl. 2004: 128 und 130) verweisen allerdings auf die Filterfunktion von dichotomen Fragen, die in manchen Situationen durchaus sinnvoll sein kann. Sie widmen sich ebenfalls ‚unterstellenden Fragen‘, die eine gewisse Menge an Sachinformation enthalten und damit nicht nur die Sachinformation überprüfen, sondern auch natürlicher wirken. Ein Beispiel hierfür aus dem Leitfragenkatalog dieser Arbeit wäre (analog gebildet zu einem Beispiel von Laurel und Gläser 2004: 129) „Was hat sich im Laufe Ihrer Unterrichtserfahrung bei dem Prozess der Textauswahl verändert?“, was voraussetzt (unterstellt), dass sich etwas geändert hätte, was, wie Laurel und Gläser (2004: 130) argumentieren, kein Problem darstellt: „Eine Ablehnung der Unterstellungen liegt meist im Spektrum der normalen Antwortmöglichkeiten und erfordert keinen zusätzlichen Aufwand.“. Weitere Vorteile dieser Technik sind das Fokussieren auf einen eng begrenzten Interessensbereich und die Möglichkeit, Peinlichkeiten zu vermeiden, indem der Verlauf als natürliches, von der befragten Person möglichst losgelöstes Ereignis erscheint, wie Laurel und Gläser (vgl. 2004: 129) anmerken. Unterstellende Fragen sind allerdings keinesfalls gleichzusetzen mit einem Suggestieren von möglichen oder erwünschten Antworten, was stets zu vermeiden ist (vgl. Laurel und Glä-

ser 2004: 131). Im Leitfragenkatalog für die Interviews wurden dabei zwei unterstellende Fragen verwendet, nämlich einerseits die Frage nach Prozessen der Textauswahl, was unterstellt, dass es sich dabei um Prozesse handelt und die bereits genannte Frage danach, was sich im Laufe der Unterrichtspraxis bei den Prozessen der Auswahl verändert habe. Auch in Nachfragen und vertiefenden Fragen wurden Unterstellungen bewusst eingesetzt, um die Befragten auf bestimmte fokale Punkte zu lenken und das Gespräch möglichst konzis zu halten, was mit wechselndem Erfolg gelang.

Die Interviewten als Expert_innen wahrzunehmen, hat auch Einfluss auf den Modus der sozialen Interaktion während des Gesprächs. Helfferich (2014: 572) verweist in diesem Zusammenhang auf ein gewisses Gefälle: „Die Interviewten verfügen über ein überlegenes Wissen, das einen anerkannten gesellschaftlichen Status begründet, und die Interviewenden möchten an diesem Wissen teilhaben.“ Dies macht es auch notwendig, wohl zu erwägen, wie den Interviewten zu begegnen ist, ob als „peer“ und damit gleichwertig oder eher als Aspirant_in, die/der auf das ExpertInnenwissen zugreifen möchte (vgl. ebd.). Im vorliegenden Fall war diese Verteilung so zu wählen, dass auf Seite der Interviewten der Interviewer wohl als kompetent (v.a. in der Interviewführung) erlebt wurde, was durch Feedback der Befragten auch durchwegs bestätigt wurde, sich aufgrund fehlender Erfahrung aber keinerlei Kompetenz auf sachlicher Ebene anmaßt, um so vor allem nicht durch beispielsweise Theoriewissen das Wissen der ExpertInnen zu ‚ergänzen‘ und somit die Ergebnisse zu beeinflussen. Dies wurde in den Interviews dadurch versucht, indem beim Fragen nach für die Befragten trivialen Sachverhalten auf fehlende Praxiserfahrung des Interviewenden verwiesen wurde (Bsp.: INC 11, 159 ff.: „Worum es mir geht, ist dieser Verlauf, ich habe keinerlei Schulpraxis, ich habe einen Jahresplan weder gesehen, geschweige denn selber einen geschrieben. Wie funktioniert das, dass man sagt, wie kommt es zu diesem Prozess, wie verläuft dieser Prozess?“)

Selbst als kompetent wahrgenommen zu werden ist laut Helfferich (vgl. 2014: 572) vor allem dafür bedeutsam, um den Status der ExpertInnen auch formal zu bestätigen. Dies konnte dadurch erreicht werden, dass nicht Dinge befragt wurden, die auf anderem Wege auch herauszufinden wären (bspw. ob es einen verbindlichen Lektürekanon in Österreich gibt, muss nicht durch Befragung herausgefunden werden, dafür reicht ein Blick in die Lehrpläne). Generell ist es also bei Ex-

per_inneninterviews besonders wichtig, gut vorbereitet zu wirken, was bei anderen Interviewsituationen möglicherweise sogar hinderlich wirken könnte (bspw. bei narrativen ethnographischen Untersuchungen in der Gastronomie). Aus den Antworten auf Fragen nach Feedback (vgl. Leitfragenkatalog im Anhang) lässt sich erheben, dass der Interviewer durchaus als kompetent wahrgenommen wurde, womit dies als gelungen angesehen werden kann.

Aus der Menge der unterschiedlichen Expert_inneninterviewverfahren wurde das *Problemzentrierte Interview* nach Witzel (2000) und Witzel und Reiter (2012) ausgewählt: Aufgrund der diesem Interviewverfahren zugrundeliegenden Zielsetzung auf ein Problem statt bspw. Diskursmustern oder ähnlichem empfahl sich diese Methode besonders für die Fragestellung dieser Arbeit, denn, wie Witzel und Reiter (2012: 5, Hervorh. i. Or.) als „key precondition“ festhalten: „the research question has to correspond to an everyday problem in the perspective of *practical knowledge* that the respondent can articulate and also has an interest in dealing with“. Dabei sollte das allerdings nicht so verstanden werden, dass im vorliegenden Fall Lehrer_innen die Textauswahl bereits als „Problem“ wahrnehmen. Der Problembegriff in Zusammenhang mit dieser Methode hat eher die Bedeutung einer Problemstellung (vgl. ebd.: 4), ähnlich der gebräuchlichen Bedeutung eines mathematischen Problems. Es ist durchaus legitim, dass diejenigen, die die Studie planen, ein „societal problem with immediate relevance for individuals“ (ebd.: 5) als solches identifizieren.

3.2 Durchführung und Material

Für die vorliegende Diplomarbeit wurden 17 Interviews mit Deutschlehrer_innen geführt. Die Planung dieser Interviews ist, wie oben ausgeführt, grundsätzlich an Witzel und Reiter 2012 angelehnt. Der verwendete Leitfragenkatalog (s. Anhang 1) war dabei teilweise von den drei von Wieser 2008 in ihrer Studie eingesetzten Fragebögen inspiriert. Dieser gliederte sich in mehrere Abschnitte. So wurde zunächst nach Definitionen für Text und für Literaturunterricht gefragt, um von einer klaren Terminologie ausgehen zu können. Da der in dieser Arbeit verwendete Textbegriff sehr weit ist, wurde versucht, auf die entsprechende Terminologie der Lehrer_innen einzugehen und somit auch nach Auswahlprozessen für Texte im weitesten Sinn (i.e.

Filme, Hörspiele etc.) fragen zu können. In der Frage nach einer Definition nach Literaturunterricht gab es dabei wesentlich weniger unterschiedliche Begrifflichkeiten zu beachten, wenngleich auch da die Unterscheidung von Literatur als Gegenstand des Unterrichts und Literatur als Material für Sprachunterricht in manchen Fällen zu beachten war. So stellte sich die Frage, ob im Bereich der Sprachbetrachtung (z.B. Kommasetzung) das Heranziehen eines Romankapitels Literaturunterricht sei, was manche Befragten durchaus dazugezählt hätten.

In einem nächsten Abschnitt wurden einige Aktivierungsfragen gestellt, um einerseits das Gespräch auf Literaturunterricht zu kanalisieren, und andererseits die Definitionen von Text und Literaturunterricht (bzw. das gegenseitige Verständnis derselben) überprüfen zu können.

Im dritten Abschnitt wurde die Hauptfrage „Wie verlaufen Prozesse der Textauswahl bei Ihnen üblicherweise?“ gestellt, wobei hier durch Nachfragen durchaus zu narrativen Modi ermuntert wurde. Dabei wurden verschiedene denkbare Faktoren, wie Schulstufe, Medialität, Textlänge etc. nur dann konkret befragt, wenn die Lehrer_innen diese selbst nicht besprochen hätten oder zu Beginn keine Prozesse, sondern eher Kriterien nannten.

Im weiteren Verlauf wurde durch das Fragen nach best- und worst-case-Szenarien der Textauswahl noch einmal versucht, andere Prozesse hervorzurufen, was sich als durchaus erfolgreiche Strategie erwies. Der vorletzte Teil, in dem nach den Quellen der Textfindung gefragt wurde, war einerseits dafür da, um auch nach der Rezeption fachdidaktischer Forschung zu fragen und andererseits das genannte Prozessspektrum nach Möglichkeit noch zu erweitern.

Im abschließenden Teil erfolgte eine bewusst offen gehaltene Frage und die Bitte um Feedback, um einerseits den Lehrer_innen die Möglichkeit zu geben, noch andere Aspekte einzubringen und auch, um Erkenntnisse über die wahrgenommene Professionalität des Interviewenden erhalten zu können.

Das Sampling der Interviewpartner_innen erfolgte nach Dörnyeis Prinzip des „maximum variation sampling“ (2007: 128). Dabei wurden allerdings gewisse pragmatische Gesichtspunkte nicht außer Acht gelassen, wie beispielsweise die Verfügbarkeit von Lehrpersonen, was nach Dörnyei dann eine gemischte Herangehensweise aus maximum variation und „convenience sampling“ (ebd.: 129) ergibt. Der Versuch, das Sample möglichst divers zu gestalten, erklärt sich daraus, dass dieser Ar-

beit eine explorierende Funktion zukommt, da zunächst zu zeigen ist, dass einige unterschiedliche Auswahlprozesse vorhanden sind und dass eine tiefere Beschäftigung mit den Auswahlprozessen für den Literaturunterricht durchaus sinnvoll ist.

Die Personengruppe war zunächst zu beschränken auf Personen, die mindestens eine Klasse in Deutsch an einer österreichischen Schule unterrichten. Ausgeschlossen wurden damit Personen, die sich bereits im Ruhestand befanden oder noch keine Klasse in Deutsch unterrichteten. Die Schulen, an denen die befragten Personen arbeiteten, waren allesamt öffentliche Schulen oder Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht, weil damit davon ausgegangen werden konnte, dass die Klassenstufen ähnlich gestaffelt sind. Interessant wäre es sicherlich, auch Lehrer_innen an Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht (in Österreich viele Schulen mit reformpädagogischem Ansatz) zu befragen, das konnte aber in die vorliegende Studie aufgrund des damit steigenden Komplexitätsgrades nicht einfließen. Dabei ergab sich ein klarer Überhang von öffentlichen Schulen (6:2)

Dennoch ist das entstandene Sample einigermaßen divers: Es wurden sowohl Lehrer_innen an Gymnasien, höheren technischen, kaufmännischen und berufspraktischen Schulen befragt. Auch das Berufsalter der Lehrer_innen war bewusst sehr divers gewählt, es wurden daher sowohl Junglehrer_innen in den ersten Berufsjahren als auch Personen, die zum Zeitpunkt der Interviewführung kurz vor der Pensionierung standen, interviewt. Dabei wurde vor allem darauf geachtet, bei den Berufsaltern keine Gruppe auszulassen, wodurch aus jeder Dienstalterdekade (0,10, 20, 30, 40 Jahre Berufserfahrung) mindestens eine Person vertreten ist, wenn auch nicht für jeden Schultyp, so fehlt bspw. ein_e junge_r HTL-Lehrer_in. Da die Untersuchung aber nicht quantitativ angelegt ist, schränkt diese Lücke zwar möglicherweise die Diversität der Ergebnisse ein, nicht aber deren Aussagekraft an sich, da jeder gefundene Prozessverlauf dazu beiträgt, das Gesamtphänomen besser zu verstehen. Das heißt, dass möglicherweise andere Prozesse gefunden werden hätten können. Aufgrund der Unmöglichkeit einer vollen Darstellung aller Textauswahlprozesse, erscheint dies vor allem durch die explorierende Qualität dieser Arbeit nicht weiter bedenklich. Nicht vertreten ist des Weiteren der Bereich der Hauptschulen oder Neuen Mittelschulen, obwohl hier sicherlich noch interessante Ergebnisse zu gewinnen wären.

Geographisch beschränkt sich diese Studie auf den Wiener Raum, was aus pragmatischen Gründen erfolgen musste, wobei auch einzelne Lehrpersonen aus Schulen in der Umgebung von Wien befragt wurden (Gänserndorf, Mödling, St. Pölten). Hierbei befinden sich 5 Schulen des Samples in Wien und 3 außerhalb, wobei sowohl eine eher rurale Gegend (Gänserndorf), als auch kleinstädtische Bereiche (Mödling, St. Pölten) berücksichtigt wurden.

Dabei ist es wichtig festzuhalten, dass die Antworten nicht mit den unterschiedlichen Parametern des Samplings korreliert werden. Es war nur von Bedeutung, möglichst vielfältige Antworten zu sammeln, es ist nicht Ziel dieser Arbeit bspw. ein gewisses Dienstalter mit einer gewissen Zielsetzung in Verbindung zu bringen. Das könnte nur durch ein quantitatives Verfahren geleistet werden oder durch einen gemischten Ansatz. Da diese Arbeit aber explorativ vorgeht und versucht, unterschiedliche Prozessverläufe an sich zu finden, wird das in dieser Arbeit nicht in Verbindung gebracht. Wird daher aus einem Interview zitiert, wird nur die laufende Nummer und die Zeilenzahl genannt, nicht aber der Name der Person, die diesen Prozess beschrieben hat. Die Zitierweise in der Auswertung ist daher bspw. INC1, 133-135, Interview mit der laufenden Nummer (*numerus currens*) und Zeilennummer, die das ganze Transkript eines Interviews fortlaufend ist.

Die Interviews wurden im Mai und Juni 2018 geführt, was sich dadurch, dass es sich hierbei um die Maturazeit und die Zeit rund um den Schuljahresabschluss handelt, für Interviews mit Lehrer_innen als nicht allzu vorteilhaft erwies. Bis auf zwei Interviews wurden alle mithilfe zweier Aufnahmegeräte aufgenommen und transkribiert, unter Verwendung des Transkriptionsprogramms *voicescribe*. Das Datenmaterial besteht daher aus 17 Interviews mit einer Dauer von durchschnittlich einer Stunde. Aufgenommen wurden die Gespräche an unterschiedlichen Orten, den Wünschen der Befragten entsprechend teilweise in Sprechzimmern an Schulen, im Freien und in Lokalen.

Den Interviewten wurde Geheimhaltung und Anonymisierung zugesichert, was vor allem aufgrund der Tatsache, dass alle der Interviewten ihrem Wunsch Ausdruck verliehen haben, die Arbeit lesen zu wollen, wichtig ist, da ja einige Lehrer_innen von derselben Schule interviewt wurden. Daher wurden die Klarnamen in keiner Datei gespeichert und die Reihenfolge der Transkripte stimmt mit der Reihenfolge der geführten Interviews nicht überein. Es wurde auch darauf geachtet, dass die

Klarnamen während der Aufnahme nicht fallen, um so auch in den Audiofiles und den Transkriptionen keine Rückschlüsse auf die Identität der Sprechenden zu ermöglichen. Namen von Kolleg_innen, wo sie genannt wurden, wurde in die Transkripte als NN aufgenommen und zwar auch nur da, wo es für das Verstehen der Passage unbedingt nötig war, sonst wurde der Teil nicht transkribiert.

Die Transkription erfolgte nicht phonetisch, da der Sprachgebrauch der Interviewpartner_innen nicht Untersuchungsgegenstand war, sondern pragmatisch, d.h. es wurde zwar jedes Interview in voller Länge transkribiert, aber dabei Wiederholungen („Ich finde, ich finde, ich finde ...“), Diskurspartikel („ähm“, „mhm“), Pausen und Lachen nicht gesondert transkribiert. Inhaltswiedergaben von genannten Werken und Exkurse, die mit dem Thema nicht in Zusammenhang stehen, bspw. Sätze über die Raumtemperatur und dergleichen wurden nicht transkribiert, was sich in den Transkripten mit dem Zeichen :: niederschlägt. Zur Wiedergabe der Personenreferenz ist anzumerken, dass immer, wenn die Interviewpersonen /Schülerinnen/ sagten, dies in der Transkription als Schüler_innen wiedergegeben wurde, wenn /Schüler/ gehört wurde, dies ungeändert in das Transkript übernommen wurde.

Die beiden Interviews ohne Aufnahmen entstanden, weil zwei Lehrer_innen unsicher waren, ob sie das Gespräch aufzeichnen lassen wollten, weshalb in diesen Fällen auf die Aufnahme verzichtet wurde und es daher nötig war, händisch mitzuschreiben. Auch diese Aufzeichnungen wurden abgetippt und fließen in das Datenmaterial mit ein.

3.2 Auswertung

Der Auswertungsprozess der Interviews ist grundsätzlich an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) angelegt, wobei vor allem für den Kodierungsvorgang unterstützend Dörnyei (2007) herangezogen wurde. Mayrings Analysemethode ist auch von Witzel und Reiter für das problemzentrierte Interview vorgesehen. Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein ergebnisoffener Prozess, wo auch die Form des Ergebnisses (Typenbildung, allgemeine Verfahren, das eine Verfahren etc.) nicht vorab bestimmt werden muss und eignet sich daher am besten für den Untersuchungsgegenstand. Eine andere Möglichkeit wäre, mit bestehenden Kategorien heranzugehen,

wodurch aber die forschende Person in ihrer Ergebniswahrnehmung einschränkt und weniger am Sachverhalt an sich denn an seiner Darstellung interessiert sein müsste.

Das heißt, dass bereits beim Transkribieren der Interviews gewisse auffällige Merkmale mitnotiert, dann alle Interviewtranskripte gelesen wurden und saliente Begriffe, die in mehreren Interviews zu finden waren, mit einem ersten Codesystem versehen wurden. Bei einer zweiten Lektüre aller Transkripte konnte die Anzahl der Codes reduziert werden, wodurch einige Prozessbeschreibungen als einem Prozessverlauf zugehörig zusammengefasst werden konnten. Da sich allerdings herausstellte, dass sehr viele unterschiedliche Prozesse genannt wurden und keiner verloren gehen sollte, wurde nochmals jeder beschriebene Prozessverlauf kodiert, um keinen der beschriebenen Prozesse auszulassen. Diese Vorgehensweise folgte dabei im wesentlichen Dörnyeis (vgl. 2007: 261ff.) Beschreibung von Kodieren als iterativem Prozess, in dem die Analyseebenen immer wieder zu wechseln sind. Ähnlich, aber weniger ausführlich, beschreiben auch Witzel und Reiter (2012) in ihrem Grundlagenbuch zum Problemzentrierten Interview den Analyseprozess. Besonders ist für das vorliegende Projekt, dass vorerst keine Einstellungen oder Überzeugungen erforscht werden sollen, sondern der Fokus zunächst auf den Handlungen, d.h. dem Prozessverlauf liegt, die von Einstellungen, Wissen und Überzeugungen geleitet sind. Daher müssen für die Auswertung einerseits die beschriebenen Prozesse extrahiert werden, die bewusst genannt werden und andererseits aus Erzählungen die unbewusst ablaufenden Prozessverläufe rekonstruiert werden.

4. Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt. Die Gliederung erfolgt nicht nach den Leitfragen, sondern, dem problemzentrierten Verfahren geschuldet, nach den erkannten Strukturen. Im Wesentlichen werden daher zuerst die Ziele und Begründungen für Literaturunterricht dargestellt, um dann zum Hauptpunkt, den gefundenen Prozessen der Textauswahl zu kommen. In einem nächsten Schritt wird dann die Einstellung der Lehrer_innen zur Bedeutung der Textauswahl beleuchtet. Abschließend wird die Frage nach der Rolle der Fachdidaktik für die Lehrer_innen in dieser Diskussion betrachtet.

Es muss eingangs erwähnt werden, dass die Darstellung aufgrund gleicher Begriffe, die in unterschiedlichen Ebenen der Ergebnisdarstellung verwendet werden, zunächst etwas befremdlich wirken könnte. Dennoch ist dies keiner unklaren Begrifflichkeit geschuldet, sondern der Komplexität des Sachverhalts: Es kann beispielsweise ein Ziel einer Lehrkraft sein, Viellesen zu fördern und gleichzeitig dadurch auch ein Kriterium der Textauswahl. Dennoch findet sich diese Struktur unter beiden Punkten, um die Ergebnisse vollinhaltlich darzustellen.

4.1 Ziele und Begründungen

Das Frage danach, warum Lehrer_innen Literatur unterrichten, zielte nicht so sehr darauf ab, zu überprüfen, dass Literaturunterricht in allen Lehrplänen explizit gefordert wird, auch wenn diese Begründung mitunter genannt wurde. Es handelte sich dabei in erster Linie um eine Aufwärmfrage, deren Ziel auch war, die gemeinsam mit den Interviewpersonen erstellte Definition von Literaturunterricht zu überprüfen. Aufgrund der Diversität der Ergebnisse ist es bedeutend, diese wiederzugeben, auch weil die Frage danach viel zur Erklärung des Handelns beiträgt und in den Interviews immer wieder darauf Bezug genommen wurde. Es gab eine explizite und eine etwas weniger deutliche Frage zu Beginn des Interviews (vgl. den Leitfragenkatalog). Ziele und Begründungen finden sich in den Transkripten aber überall wieder, Lehrer_innen verweisen durchgehend darauf, wobei mitunter neue Ziele oder Begründungen genannt werden oder bereits genannte eingehender expliziert werden.

Bei den Antworten ist zunächst zwischen Zielen und Begründungen zu unterscheiden. Ziele nehmen meist in den Blick, was Schüler_innen durch den Literatur-

unterricht erlernen sollen, während Begründungen meist Erklärung für jene Teile des Lehrer_innenhandelns liefern, das auch von anderen Faktoren zumindest mitbeeinflusst wird. Wohl steht auch hier das Wohl der Schüler_innen in den meisten Fällen im Zentrum, aber es handelt sich hierbei nicht um ein direktes Resultat. Das lässt sich in den Interviews durchaus auch sprachlich immer wieder differenzieren: Beim Nennen von Zielen ist die Haltung oft aus Schüler_innenperspektive formuliert: „wenn die Schüler_innen Literatur schätzen, sie aber auch einordnen bzw. zuordnen können, also eben diese Kontexte mitlesen können“ (INC7, 66f.). Hier finden sich zwei unterschiedliche Ziele formuliert.

Begründungen werden dagegen häufig aus der Ich-Perspektive formuliert: „weil ichs [Literatur, Anm.] selbst einfach gern mach und hab“ (INC6, 13). Ein weiteres Beispiel, das den Sachverhalt aufklärt, ist „ich finde, wenn man aus der Schule rausgeht und mit dem Namen Kafka nichts anfangen kann, der Lehrer hat irgendwas falsch gemacht, auch wenn man mit [...] nichts anfangen kann, hat der Lehrer sehr viel falsch gemacht“ (INC 8, 141ff.). Hier zeigt die interviewte Person eine Begründung für den Literaturunterricht, in der sich implizit natürlich auch ein Ziel findet. Der Unterschied ist hier vor allem sprachlicher Natur: IP 8 will nichts falsch machen, weswegen sie Wert darauf legt, dass die Namen bekannt sind.

Inhaltlich gleiche Argumentationsmuster finden sich in manchen Interviews als Begründungen formuliert und in anderen als Ziele. Dennoch scheint es sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass es durchaus Unterschiede in der Art und Weise des Nennens gibt, die auch einen Einfluss auf die beigemessene Bedeutung des jeweiligen Argumentationsmusters haben können.

Innerhalb der Interviews konnten 23 einzelne Ziele und Begründungsmuster ausgemacht werden. Dabei wurden randständige Phänomene, also Ziele, die nur in einem Interview und nur nebenhin erwähnt wurden, als eine Sammelkategorie (*andere*) gezählt. Wie nicht anders zu erwarten, überlappten manche Codes. Sowohl bei Begründungen als auch bei Zielen finden sich gröber und feiner ausformulierte Kategorien. So könnte *Bildung* als Überkategorie zu *moralische Bildung*, *Werte* und *materiale Bildung*, *Kanonwissen* betrachtet werden, jedoch wird *Bildung* auch oft alleine genannt, was die Verwendung eines eigenen Codes nötig macht. Da die codierten Transkripte nicht Teil dieser Arbeit sind, erfolgt im Folgenden eine Zusammenstellung der einzelnen Ziele und Begründungen mit je einem typischen, möglichst

knappen Zitat aus den Interviews, das die Kategorie begreifbar machen soll. Danach werden saliente Kategorien, die in vielen Interviews und als zentral und bedeutend bezeichnet werden, näher erläutert.

Kategorie	Zitat
<i>Bildung</i>	Das erste [Ziel], das kann man nicht steigern: Bildung [...] Definitiv Bildung. (10, 114) Weil das gehört für mich auch zur Allgemeinbildung dazu. (12, 458)
<i>Materiale Bildung, Kanon- und, Epochenwissen</i>	die Chance auf einen kleinen Einblick auf einen roten Faden durch die literaturgeschichtliche Entwicklung halt (4, 47f.)
<i>Moralische Bildung, Werte</i>	haben wir alle daraus gelernt wir müssen tolerant sein und einen humanitären Gedanken in uns tragen (14, 115)
<i>Weltwissen, hist. Wissen</i>	dass man einordnen kann, wo liegt Buenos Aires, wo liegt New York, was ist Schach, wie funktioniert Schach, warum ist Schach ein großartiges oder bescheuertes Spiel, aber zumindest warum ist Schach kein Glücksspiel (8, 122 ff.) dass man um die Jahrhundertwende halt wissen sollte und eben dieses Menschenbild oder das süße Wiener Mädli, oder das Duellieren, dass das üblich war (14, 72f.)
<i>Lesemotivation</i>	Ich will die Schüler neugierig machen, ich will ihnen zeigen, was alles drin steckt in der Lit. (15, 98)
<i>Lesen (Vielleesen)</i>	Das muss ja geübt werden, so wie Klavierspielen geübt werden muss, am Computer schreiben geübt werden muss, muss dieses Eindringen in die Lit. auch geübt werden. (13, 59ff.) Da haben sie mal 2 Stunden nicht das Handy in der Hand gehabt und hatten eine schöne Zeit mit einem Buch und das ist was, das nimmt mir keiner mehr weg, oder in dem Fall ihnen natürlich. (10, 572ff.)
<i>Lebenshilfe</i>	Wenn man Rilke oder Hölderlin liest, das ist Lebenshilfe auch da kann man den Kindern auch was mitgeben, in einsamer Stunde nimmt man sowas her [...]. Wo ich sage da finde ich Erfüllung darin oder Orientierung auch. (13, 138-142)
<i>Kritikfähigkeit</i>	vielleicht habe ich dann einen ganz kleinen Teil dazu beigetragen, dass sie mündige Bürger werden. Kritisch betrachten so was, das ist mir wichtig. (9, 227f.)
<i>Kreativität</i>	das ist auch ein wichtiges Ziel, um die Phantasie anzuregen (12, 51)
<i>Angebot</i>	Ich finde, dass man zumindest die möglichen Horizonte des Lebens kennenlernen soll. Ich kann dann immer noch sagen, es interessiert mich nicht, aber ich möchte ganz einfach, dass sich die Kerle damit auseinandersetzen (5, 56ff.)
<i>Mehrwert</i>	Also, dass sie lernen, etwas herauszulesen, etwas für sich selber mitzunehmen (14, 113)
<i>Sprachkompetenz</i>	Literatur soll zum Teil auch dazu dienen, dass die eigene Sprache ein bissl geschult wird (14, 362f.)

<i>Reflexion und Denkprozesse</i>	<p>will ich auf Sprache eingehen oder will ich auf Wirkung eingehen und immer immer immer immer auf die Reflexion (8, 187f.)</p> <p>Ich hab ein Primärziel egal, was ich unterrichte, es geht mir tatsächlich darum, einen Denkprozess in Gang zu setzen und Lit ist großartig, um Denkprozesse in Gang zu setzen, weil Lit oktroyiert nicht (8, 97ff.)</p>
<i>Literarisches Wissen, lit. Kompetenz</i>	Ganz stark, also mein Fokus liegt immer darauf, zu unterrichten, was die Fiktion ist. (6, 3)
<i>Verfremdung, Distanz</i>	weil Lit in meinen Augen ihnen die Möglichkeit gibt, ihnen etwas über eine Geschichte zu erschließen, was sie vielleicht von sich selbst extrahieren möchten, also [...] worüber sie bei sich selbst nicht sprechen würden, worüber sie aber über den Umweg der Lit nachdenken, weil die Figur genau dieses Problem hat, ::Bsp::, dh die Schüler können darüber reden, dass es total bescheuert ist, wenn man die Hauptfigur in seinem Leben ist ohne etwas dazu zu sagen zu haben und sie sprechen weiterhin über die Figuren und kriegen vl bewusst diesen Transfer gar nicht zum eigenen Leben aber es setzt diesen Prozess in Gang der letztendlich die Grundlage ist, daran dass man erkennt, woran man selbst ::UNV:: glaube ich das ist wenigstens meine Hoffnung (8,109-118)
<i>Eigeninteresse</i>	weil ich u.a. Deutschlehrer geworden bin, weil mich Lit interessiert und weil ich das in einer Form weitergeben will, [...] und 4. weil ichs einfach lustig finde zu lesen und selber gern Sachen lese und dadurch sozusagen mein Hobby zum Beruf mache (1, 25-28)
<i>Hineinversetzen</i>	Sensibilisierung, also in andere Menschen einfühlen lernen. (17, 19)
<i>Lehrer_in-Schüler_in-Verhältnis</i>	Wir nützen die Lit, um zwischen uns eine Beziehung aufzubauen (7, 242)
<i>Kulturgut</i>	Erstens einmal Kulturgeschichte gehört zum Kulturgut. Gemeinschaft also jetzt österr. Lit. oder aus dem deutschen Sprachraum oder überhaupt des europ. Raumes das gehört einmal dazu zur Bildung. (13, 132ff.)
<i>Gewissen</i>	weil man am Ende des Jahres ein schlechtes Gewissen hat, wenn man ihn nicht gemacht hat (1, 101f.)
<i>Ästhetik</i>	Weil die Lit ist etwas herrliches, ein Lebenselixier eigentlich (13, 603)
<i>Demokratie</i>	dass sich die Schüler über diese Auseinandersetzung mit Literatur als demokratische Subjekte einer Gesellschaft verstehen, diese Prozesse in der Gesellschaft darüber zu reflektieren über die Literatur (11, 90ff.)
<i>Lehrplan</i>	Weil es der LP von mir verlangt (1, 24)

Tab. 2: Darstellung der Ziele und Begründungen für Literaturunterricht

Die bei weitem dominantesten Kategorien der Analyse waren einerseits *Lesemotivation* und andererseits die Kategorie *Angebot*. Die erste ist semantisch transparent, soll aber dennoch ein wenig erläutert werden, um die Abgrenzung zur zweiten klarer zu machen: Als *Lesemotivation* wurde kodiert, was entweder das Wecken oder das Steigern von Interesse für Literatur zum Ziel hat, sowie auch der sanfte Druck zum Lesen oder die Ermöglichung von Lesen überhaupt: „Lust am Lesen natürlich, einfach einmal, ich pflanz mich irgendwo hin, wo es mir gefällt und tauch kurz trotzdem aus der Welt ab.“ (INC 10, 120ff.)

Auch das Nehmen von Angst wurde als *Lesemotivation* kodiert. Dabei gilt dies sowohl für textliche wie andere Formen: In Bezug auf den Theaterbesuch formuliert IP 9 (205) die Überwindung der „Schwellenangst“ als ein Ziel.

Ein weiterer Aspekt der Lesemotivation ist die Freude am Lesen zu erhalten und sie nicht zu zerstören: „eben diese Freude mitnehmen, also so wie ich nach der Uni kein Buch mehr lesen konnte, weil nur mehr Analyse, nur mehr Analyse, ich hatte keine Freude mehr am Lesen“ (INC 7, 67ff.). Diese Begründung findet sich in den Interviews nicht allzu häufig wieder, meist wird der Aspekt der Lesemotivation eher positiv und nicht wie hier ex negativo formuliert. Dass aber eine gewisse Aufgabenstellung zu einer Literaturmüdigkeit führen kann, ist eine interessante Sichtweise. Diese beiden Unterkategorien finden sich auch kombiniert wieder: „mein Anspruch muss sein, die angstfreie Auseinandersetzung mit Literatur an sich. Und dieses ‚Oh mein Gott, jetzt muss ich eine Textinterpretation schreiben und das ist furchtbar‘.“ (INC 1, 314ff.)

Lesemotivation findet sich häufig als Begründungsmuster in den Transkripten wieder: „wie hoffentlich alle anderen Kollegen auch, die Schüler neugierig zu machen, zu interessieren“ (INC15, 89f.). Noch deutlicher und formuliert dies IP 14 (122-131), die dies als alleiniges Kennzeichen guten Literaturunterrichts nennt:

Ich glaub, dass ich gute Arbeit geleistet habe, wenn die Schüler auch nach der Matura freiwillig lesen oder wenn sie durch mich Impulse bekommen haben, dass sie dann anschließend sagen, da haben wir damals dieses Referat gehört oder sie hat dieses oder jenes Buch vorgestellt, von dem Autor würde ich gern noch was weiteres kennenlernen oder, dass sie von sich aus Impulse setzen, selber ins Theater zu gehen. Also wenn ich das geschafft habe, ich hab ja da selten Feedback und nur manches Mal treff ich auch einen Schüler im Theater oder ich treff ihn auf der Straße und sag ich hab letztens an Sie gedacht, weil da war ich im Theater oder so. Also wenn sowas passiert, dann denk ich dann war der Unterricht gut, dann ist da was hängen geblieben, dann ist die Freude an der Literatur, an dem Auseinandersetzen mit der Literatur hängen geblieben und dann war das zielführend.

An diesem Ausschnitt lässt sich sehr gut ablesen, wie die Begründung der Lesemotivation funktioniert: Einerseits wird sie von IP 14 als etwas formuliert, was sie ‚schaffen kann‘ (vgl. Zeile 5 im vorliegenden Ausschnitt), was es nach der eingangs formulierten Definition als Begründung ausweist: Es geht hierbei nicht darum, dass die Schüler_innen sich eine Kompetenz angeeignet haben, sondern darum, dass IP 14 hier etwas erreicht hat. Dieses Erreichen ist allerdings zentral für das Erreichen ihrer Ziele (letzte Zeile) und dann hat sie gute Arbeit geleistet (erste Zeile). Es geht hier durchaus auch um die persönliche Beziehung zwischen Lehrer_in und Schüler_in: Wenn Schüler_innen noch viel später an Lehrer_innen denken und sie mit Literatur assoziieren, so hat (zumindest im Verständnis von IP 14), eine Lehrkraft ihr Ziel erreicht. Das dabei angesprochene Problem des fehlenden oder seltenen Feedbacks in diesem Bereich und eine gewisse daraus resultierende Unsicherheit, was die Wirkung auf die Schüler_innen anbelangt, wird von einigen anderen interviewten Personen ebenfalls angesprochen: „es ist trotzdem, wenn sie meine Schüler fragen, sagen die ihnen was ganz anderes, na zach wahrscheinlich“ (INC2, 513f.). Auf Nachfrage distanziert IP 2 sich teilweise davon, indem sie auf die Schule mit ihrer eigenen Logik verweist (INC 2; 517-523):

Ich weiß es nicht, aber weil halt Schule Schule ist und das ist das was ich so gerne weggebracht hätte und es nie geschafft habe sie lesen dann oft ein Buch weil sie es in der Schule lesen müssen und daher kann es ja gar nicht so besonders gut sein, weil mans lesen muss und dieses Lesen-müssen ist so blöd, also dieses versuchen, du darfst hier lesen und daher auch immer wieder diese Offenheit, such dir halt was, wenn du das nicht kannst dann versuch, was zu finden und manchmal dieses schlechte Gewissen, man könnte ja noch viel mehr tun.

Auch wenn IP 2 hier darauf verweist, dass die Chancen nicht gut standen, macht sie sich dennoch für ihr Scheitern verantwortlich (Das, was ich so gerne weggebracht hätte). Dies wird auch durch den Verweis auf das schlechte Gewissen deutlich.

Dass *Lesemotivation* eine besonders wirkmächtige Kategorie ist, lässt sich hiermit gut belegen: Lehrer_innen sehen dies als das Kriterium ihres Erfolgs oder Misserfolgs an, was sich bei kaum einer anderen Begründung so deutlich finden lässt.

Die Kategorie *Angebot* ist weniger leicht zu fassen und war in dieser Dichte und Häufigkeit auch nicht erwartet worden. Als *Angebot* wurde die Begründung kodiert, dass die Schüler_innen zu Texten, aber auch Sachverhalten und zu einer Lebenswelt hingeführt werden sollten, zu der sie sonst möglicherweise keinen Zugang haben würden. Dabei differiert der Inhalt ebenso wie der Angebotscharakter: Sei es Hinfüh-

rung zu Schönheit, also dass Schüler_innen erkennen sollen, dass es Schönes in der Welt gebe. IP 5 (70ff.) fasst das folgendermaßen:

[A]ußerdem ist Literatur einfach schön, das ist eine Möglichkeit, ich meine das Leben besteht nicht nur aus den acht Stunden Arbeit am Tag, da gibt es noch mehr, die erfreulichen Möglichkeiten, sollte man kennenlernen, dann kann man sich immer noch entscheiden, „Will ich nicht“ und dazu kann ich sie zwingen dank der Autorität, die mir die Republik Österreich verliehen hat.

IP 5 versucht ihre Schüler_innen offenbar dazu zu zwingen, während andere Interviewpartner_innen dies etwas gemäßiger formulieren: „grundsätzlich wäre der Wunsch, euch zu zeigen, was es denn noch alles gibt, also nicht den persönlichen Geschmack, auch wenn der manchmal für Lehrerperspektive zu sehr ins Triviale abdriftet, zu verdammen [...] sondern einfach zeigen, es gibt noch viel mehr“ (INC 4, 31ff.)

Nicht selten wurden diese beiden Begründungen auch als einander bedingend dargestellt, also in dem Sinne, dass ein Angebot geschaffen werden muss, um die Motivation zu fördern, oder dass die Motivation gefördert werden muss, das breite Angebot, das sich in der Welt findet überhaupt wahrnehmen zu können.

4.2 Prozesse

Um zu den Prozessen zu gelangen, wurden aus den Interviews zunächst die elizitierten Abläufe extrahiert, wobei sich in den meisten Interviews mehrere unterschiedliche Abläufe finden ließen. Bei eingehender Betrachtung konnte festgestellt werden, dass sich diese Abläufe aus mehreren, sich wiederholenden Segmenten zusammensetzen. Daraufhin wurden die Abläufe segmentiert und gesondert analysiert. Anschließend wurde das gesamte Transkriptkorpus noch einmal nach diesen einzelnen Segmenten durchsucht. In einem weiteren Schritt wurde die Abfolge der einzelnen Strategien betrachtet, um so zu einer schematischen Darstellung von Prozessen gelangen zu können. Insgesamt sind die verlaufenden Prozesse sehr unterschiedlich, so dass sie nur sehr schwierig darstellbar sind, was sich auch daraus erklärt, dass Lehrer_innen dies meist vor der Befragung noch nicht so genau betrachtet haben. Somit bestehen Prozesse der Textauswahl aus unterschiedlichen expliziten und impliziten Teilen, werden aber nicht als Prozesse wahrgenommen. Als ein Beispiel sei hier ein kurzer Ausschnitt aus INC2 gegeben (196-203):

Also manchmal kommt es darauf an, dass ich zufällig eine Idee hab und dann merk, ok, da lässt sich jetzt auch ein Thema rundherum bauen, oder ich suche definitiv zu einem Thema Lit., also etwas neueres oder ich höre Empfehlungen von Koll. und versuche das hineinzubauen oder sol-

che Geschichten wie bei dem verdammten Werther, es ist manchmal der Zufall, da haben wir jetzt die Werthertexte, na, da können sie doch ein paar Briefe nachlesen, aber ja, es hat auch was mit der Altersstufe zu tun und daher gehe ich schon manchmal vom Thema aus, was behandle ich jetzt mit 15-jährigen und manchmal ist es auch Faulheit, was wird gerade gelesen in den 5., was haben wir für Texte.

Nach Lektüre dieses Absatzes scheint es zunächst, dass Textauswahl etwas ist, was gar nicht näher beschreibbar ist. Es sind hier sehr viele unterschiedliche Handlungen zu sehen: Wertungen („es hat ja auch was mit der Altersstufe zu tun“), Recherche und auch, dass Lehrer_innen zufällig auf etwas stoßen können, von Kolleg_innen etwas empfohlen bekommen. Diese ‚Zufälle‘, die in beinahe allen Interviews auf die eine oder andere Weise thematisiert werden, sind am ehesten als eine gewisse Haltung zu beschreiben, eine grundsätzliche Offenheit, dass Lehrer_innen Texte und Themen, auf die sie stoßen, annehmen und sich dafür entscheiden, dies in ihren Unterricht einzubauen. Dennoch handelt es sich dabei immer um Prozesse, die mit unterschiedlicher Zeitdauer, unterschiedlichen Beginnspunkten (bspw. Thema oder Empfehlung) zu einer Auswahl führen. Die analytische Betrachtung als Prozess ermöglicht es, all diese Handlungen in ihrer Komplexität und in ihrer Interdependenz anzusehen und so der Praxis näherzukommen, diese Prozesse, die nicht bewusst als solche wahrgenommen werden, zu rekonstruieren.

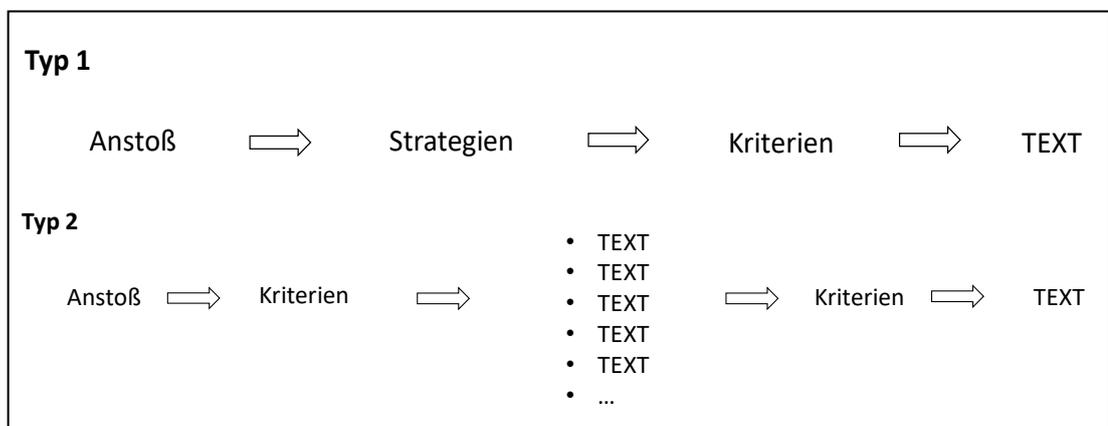
Dafür ist zunächst einmal danach zu unterscheiden, was am Ende dieses Prozesses steht. Aus den Beschreibungen der befragten Personen lassen sich zwei Basistypen konstruieren, einerseits einen Auswahlprozess, der vor der Durchführung in der Sequenz abgeschlossen ist und andererseits einen Typus, der in die Phase der Durchführung hineinreicht und als offener zu bezeichnen ist. Die meisten der beschriebenen Prozessverläufe waren dem ersten Typus zuzuordnen, d.h. die Lehrer_innen treffen die Auswahl beim Schreiben der Jahresplanung, fallweise ergänzt durch spontane Einfälle oder abgeändert durch gewisse Störungen im Prozess (bspw. wenn das Werk nicht verfügbar ist).

Der zweite Prozesstypus verlagert die Auswahl in unterschiedlicher gradueller Ausprägung in den Klassenraum. So gibt es Verläufe, in denen die Schüler_innen direkt aus einer von den Lehrer_innen getroffenen Vorauswahl auswählen (häufig durch in der Klasse mündlich erzählte Inhaltsangaben oder thematische Einordnung der Lehrperson).

Das heißt allerdings nicht, dass bei Typ 1-Verläufen auf das Feedback der Schüler_innen nicht geachtet würde: Geht das Werk schief, stößt es also auf Widerstand

oder Unverständnis, wird in vielen Fällen abgebrochen. Die Erkenntnisse (positive und negative Unterrichtserfahrungen gleichermaßen) fließen dann in die Auswahl der nächsten Texte ein, die dann wiederum vorab geschieht. Als Typ 1-Verlauf wird auch betrachtet, wenn ein_e Schüler_in einen Text vorschlägt, was ein möglicher Ausgangspunkt für eine Auswahl sein kann. Das bedeutet, dass in dieser Kategorisierung nicht entscheidend ist, wer die Auswahl trifft, sondern wann die Entscheidung stattfindet. Schematisch dargestellt, lässt sich der Unterschied so fassen:

Schematische Darstellung der Grundtypen von Auswahlprozessen



Des Weiteren unterscheiden sich die Prozessverläufe stark nach dem Gegenstand, der auszuwählen ist. Die obige Darstellung bezieht sich auf Textauswahlprozesse für eine ganze Klasse, eine sogenannte Klassenlektüre. Gilt es, eine solche auszuwählen, verläuft der Prozess anders als bei Einzellektüren, die vor allem bei Referaten oder Portfolioaufgaben gewählt werden. Auch verlaufen die Prozesse bei Texten, die die ganze Klasse lesen soll, die aber kurz sind, tendenziell anders. Bei Kurz- und Kürzesttexten, sowie bei Filmen und Hörspielen werden nicht nur andere Kriterien angewandt, sondern haben meist auch andere Anstöße als die Klassenlektüre. Dies ist auch bei den Auswahlprozessen beigemessenen Bedeutung sichtbar.

Nicht jedem Text, der in irgendeiner Form in der Klasse eingesetzt wird, geht ein Entscheidungsprozess voran: Es gibt einige Schulen, die zumindest für die Oberstufe schulintern einen Lektürekanon definiert haben. Zusätzlich zu diesen Texten wählen die Lehrer_innen dann weitere Texte aus. Ebenfalls gibt es bei manchen der

befragten Personen gewisse Texte, die sie für sich festgesetzt haben, die also einen fixen Platz haben, die immer in einem gewissen Jahrgang als Klassenlektüre gelesen werden, z. B. liest eine interviewte Person mit jeder 10. Schulstufe Kafkas Verwandlung.

In beiden Fällen handelt es sich um Ergebnisse eines Textauswahlprozesses, sei es von einem Kollegium getroffen oder von einer Person für das eigene unterrichtliche Handeln. Dahinter steht zwar eine Entscheidung, die vor mehreren Jahren getroffen wurde, jedoch ist der Einsatz dieser Elemente im Unterricht im Verständnis dieser Arbeit kein Textauswahlprozess und wird hier daher auch nicht als solcher betrachtet.

Für die Analyse der einzelnen Prozessverläufe wurde nicht vom Endergebnis, sondern vom Beginnpunkt ausgegangen, der im Rahmen dieser Arbeit als *Anstoß* bezeichnet wird. Die Verläufe wurden also nicht nach der Beschaffenheit des Produktes klassifiziert (z.B. Klassenlektüre wird so ausgewählt, Gedichte werden so ausgewählt), sondern der erste *Anstoß* für die Textauswahl wurde zur Typisierung herangezogen.

Es erwies sich als äußerst schwierig, die Dauer von Textauswahlprozessen zu erheben. Obwohl explizit nach der Dauer von Auswahlprozessen gefragt wurde, konnten nur wenige konkrete Aussagen gewonnen werden. Die Dauer ist wohl von zu vielen Faktoren abhängig und kann von wenigen Sekunden bis zu mehreren Wochen rangieren. Vermutlich kann ein Unterschied im Grad der Reflektiertheit der Verfahren an der Dauer abgelesen werden, das lässt sich aus dem Interviewmaterial nicht ganz eindeutig belegen. Dauer hat allerdings offenbar wenig mit Erfolg zu tun. Die Prozesse, die als ‚Geistesblitz‘ geschildert werden, werden oft als in einer sehr erfolgreichen Wahl gipfelnd bezeichnet, genauso wie länger andauernde Auswahlprozesse.

4.2.1 Prozesssegmente

Wie bereits weiter oben besprochen, wurden die Prozesse zuerst in ihren Verläufen extrahiert. Es zeigte sich, dass die einzelnen Verläufe sich aus wiederkehrenden Segmenten zusammensetzen. Daher wurden die einzelnen Segmente noch einmal gesondert kodiert, um auch unabhängig von Verläufen genannte Segmente auffinden zu können.

Diese Segmente sind in drei Gruppen gliederbar: *Anstöße*, *Textfindungsstrategien* und *Auswahlkriterien*. Auch dabei sind die Grenzen jeweils fließend: Was für eine Person ein Ausgangspunkt ist, kann für eine andere interviewte Person eine Strategie der Textfindung sein, der Unterschied liegt dabei in der Position im Verlauf des Prozesses. Zum Beispiel verwendet IP 12 eine von einem Literaturkritiker erstellte Liste kanonischer Werke als Ausgangspunkt für ihre Überlegungen, während andere Lehrer_innen eine solche Liste eher heranziehen, wenn ihnen gerade zu einer Epoche nichts einfällt, oder sie ein neues Werk suchen, um nicht das zweite Jahr in Folge dasselbe Werk besprechen zu müssen, also als Strategie der Textfindung. Auf den ersten Blick erfüllt beides dieselbe Funktion, jedoch liegt den Anstößen eine fundamental andere Funktion zugrunde als den Strategien der Textfindung.

Ausgangspunkt ist logisch betrachtet immer die gegebene Grundbedingung, dass ein oder mehrere Texte für eine gewisse Klasse oder für die Einzelbehandlung ausgewählt werden müssen. Im Kontext der Darstellung dieser Prozesse wird dies als gegeben angenommen, weshalb die Prozesse in ihrer Darstellung mit einem *Anstoß* beginnen. Denn dass Texte in irgendeiner Form ausgewählt werden müssen, ist eine triviale Erkenntnis. Die Frage ist also vielmehr, wie der Beginn dieses Prozesses aussieht. Die Vorannahme war, dass sich Textauswahlprozesse entweder als themeninitial oder als textinitial erweisen werden. In der Betrachtung des Interviewmaterials musste dies als zu vereinfachend erkannt werden. Dieser *Anstoß* kann vonseiten der Lehrer_innen erfolgen, in dem sie ein Thema (z.B. Selbstmord), eine Epoche, oder eine Gattung zur Behandlung auswählen, womit der Textauswahlprozess in Gang gesetzt wird. Dieser Anstoß kann allerdings auch extern erfolgen, insofern, dass Lehrer_innen eine Fortbildung besuchen, wo verschiedene Titel vorgestellt werden. Da wägen die Personen dann nach gewissen Kriterien ab und treffen dann eine Entscheidung. Auch die ungefragte Empfehlung eines Textes von Kolleg_innen oder Buchhändler_innen, Feuilleton etc. kann den Prozess der Auswahl anstoßen. Der Anstoß ist auch deshalb von so großer Bedeutung als einteilende Kategorie, weil in den Interviews immer wieder darauf verwiesen wird, dass Textauswahl nicht nur während des Erstellens der Jahresplanung mithilfe von Listen vonstattengeht, sondern „dynamisch“ ist, wie in INC 15 (319ff.) beschrieben wird:

Meine Planung ist dynamisch ich lege mich nicht fest im September ich habe eine grobe Planung aber man muss und das finde ich auch das Gute man muss spontan reagieren können. Wenn sie gerade irgendwas beschäftigt, was du dir denkst, das kann ich nutzen, nimm es.

Auf der Basis des vorliegenden Interviewmaterials kann im Bereich der Anstöße zwischen *materiellen* und *immateriellen Anstößen* und *externen* und *internen Anstößen* unterschieden werden. Um das nachvollziehen zu können, sei noch einmal auf die Betrachtungsebene verwiesen: Hier steht der Prozess im Vordergrund, nicht die Person, die den Prozess durchführt.

Der liminale Moment des Beginns des Textauswahlprozesses ist damit in einer Matrix darstellbar:

<i>Anstoß</i>	<i>immateriell</i>	<i>materiell</i>
<i>intern</i>	a	b
<i>extern</i>	c	d

Tab. 3: Matrix der Anstoßarten

Ein *externer* Anstoß wäre zum Beispiel, wenn Schüler_innen etwas einfordern. So forderten Schüler_innen von IP 12 (117ff.) ein, weniger moderne Texte zu lesen:

Also z.b. interessanterweise in meiner 7. Klasse haben sie sich letztes Jahr ein bisschen beschwert, weil wir einfach moderne Werke gelesen haben und sie gesagt haben, das können sie eh auch alleine sie wollen Reclamhefte lesen.

Der Anstoß hier mag zwar zuerst materiell erscheinen (schließlich wird explizit etwas Materielles gefordert), doch ist anzunehmen, dass bei den Schüler_innen Reclamhefte für alte Literatur stehen, eben im Gegensatz zu moderner Literatur. Hier stoßen also Schüler_innen (daher *extern*) *immateriell* den Auswahlprozess an. Forderten sie ein bestimmtes Werk, wäre dieser Anstoß als *materiell* zu klassifizieren.

Interne Anstöße gehen von der Lehrperson aus, diese stößt den Auswahlprozess an, wenn sie für sich eine Epoche definiert, von der sie ausgeht (*immateriell*) oder wenn sie mit einem Text beginnt, der für sie bedeutend ist (*materiell*). Für letzteres sei als Beispiel INC 6 (108ff.) zitiert:

[O]der ich bin im Theater und denke mir wow, Bsp. Besuch der alten Dame, tolle Inszenierung, und denk mir, das spielt es noch lange, ich würde gern mit der Klasse ins Theater gehen und das lesen wir aus diesem Grund und dann musst du das mit dem Lehrplan immer ein bissl argumentieren und einbauen und geht eh, also wurscht, du kannst ja mit Text alles machen

Hier geht IP 6 privat ins Theater (Z. 296: mein Freizeitvergnügen) und kommt so zu dem Text, den sie mit einer bestimmten Klasse in Form einer Klassenlektüre lesen möchte. aus dieser Prozessbeschreibung geht auch hervor, dass dann sofort gewisse

Kriterien ins Spiel kommen, anhand derer abgewogen wird, hier sind dies der Spielplan („spielt es noch lang“) und ein Klassenbezug („würde gern mit der Klasse ins Theater gehen“), was dafür spricht, diesen beschriebenen Verlauf als Prozess zu betrachten und nicht als Entscheidung, auch wenn hier der Prozess wahrscheinlich sehr schnell verläuft. Zum Vergleich: bei einer Entscheidung würden dann weiter keine Kriterien angewendet, die diese Wahl noch verhindern könnten „Ich lese immer in meiner sechsten Klasse die Verwandlung“.

Die in den Interviews aufgefundenen Anstöße werden im Folgenden, sortiert nach ihrer Zuordnung zur oben erstellten Matrix, aufgelistet:

a) *intern immaterielle Anstöße*

- Thema (Motiv)
- Epoche
- Gattung
- Jubiläen
- Kompetenz

b) *intern materielle Anstöße*

- eigene Lektüre (frisch)
- Kolleg_innenempfehlung (ungefragt)
- Theaterbesuch
- Interview von Autor_innen in Zeitungen

c) *extern immaterielle Anstöße*

- Fortbildung
- Kolleg_innenempfehlung (ungefragt)
- Schüler_innenvorschlag
- aktuelle Geschehnisse in der Klasse
- Themenpool für mündl. Reifeprüfung
- Buchclubaussendungen
- fachdidaktische Periodika
- Lehrplan
- schulinterner Modulplan (modulare Oberstufe)

d) *extern materielle Anstöße*

- Textauszug in Schulbuch
- Rezensionen in Zeitungen
- Schüler_innenvorschlag
- Literaturgeschichtsbuch

Zu der Auflistung der Anstöße ist zu bemerken, dass die Anzahl an verschiedenen Anstößen nicht automatisch mit der Häufigkeit ihres Geschehens korreliert. Es ist wohl so, dass Anstöße nach a) am häufigsten vorkommen, so wird dies zumindest in den Interviews geschildert, da aber diese Häufigkeit nicht gesondert erhoben wurde, können an dieser Stelle hier keine näheren Aussagen darüber getroffen werden.

In den vielen beschriebenen Prozessverläufen treten mehrere *Textfindungsstrategien* zutage, d.h. neben einem Blick auf eine Liste erfolgt bspw. noch zusätzlich ein Gespräch mit Kolleg_innen und eine Nachschau in der Textbücherei. Der Unterschied zwischen Anstößen und Textfindungsstrategien ist in manchen Fällen formal betrachtet nicht einfach zu erkennen, da der Unterschied in der Funktion liegt. Grob gefasst, kann dieser darin gesehen werden, ob die Person mit einer gewissen Handlung einen Prozess anstößt oder zu einem Thema, einer Epoche etc. einzelne Texte sucht. Daher werden Empfehlungen von Kolleg_innen, wenn sie ungefragt erfolgen, wenn also Kolleg_innen von sich aus etwas empfehlen, als Anstöße klassifiziert, während das Nachfragen bei Kolleg_innen als Findungsstrategie klassifiziert wird. Einfach ausgedrückt, lässt sich weiters sagen, dass ein konkreter Prozess stets nur einen Anstoß haben kann, jedoch mehrere Textfindungsstrategien aufweisen kann.

Innerhalb der Textfindungsstrategien lässt sich eine weitere Unterscheidung erkennen: Wenn eine Person stets von einer Liste, einem alten Lesebuch, oder der Textbücherei in der Schule ‚ausgeht‘, somit eine erste Anlaufstelle hat, so ist diese *Textfindungsstrategie* nicht eine von vielen, sondern *konventionalisiert*. Es werden in den Interviews durchaus manche Strategien in dieser Richtung priorisiert, was in den Interviews häufig homolog so formuliert wird: „Ich gehe immer von [...] aus“. Dabei unterscheiden sich diese konventionalisierten Textfindungsstrategien durchaus. Sie sind auch von gewissen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise von der Existenz einer schulinternen Textbücherei abhängig. Besteht diese nur aus zwei Werken, wie in der Schule, an der eine bestimmte interviewte Person unterrichtet, kann diese sonst häufig genannte konventionalisierte Textfindungsstrategie nicht erfolgen.

Einzelne Textfindungsstrategien werden von Lehrer_innen auch ganz bewusst nicht verwendet, so wird zum Beispiel das von IP 11 genannte Lesen fachdidaktischer Periodika von vielen Interviewpartner_innen kategorisch abgelehnt, wie das beispielsweise IP 14 (428ff.) tut: „Also ich glaube, dass ich da für alle sprechen kann an unserer Schule: nein. Gar nichts Fachdidaktisches, nein. Wir haben hier und da

mal ein Seminar zur Weiterbildung, aber periodische Werke dazu liest niemand hier.“ Da der Betreuer dieser Arbeit in der Vorbereitung eine dahingehende Vermutung geäußert hat, wurde nach dieser Strategie gesondert gefragt, wobei sich zeigte, dass sich diese Vermutung zwar nicht gänzlich, aber doch bei einem großen Teil der Interviewpartner_innen bestätigen lässt. In INC 8 (494ff.) findet sich eine sehr konkrete Aussage zu der Rolle der Fachdidaktik allgemein:

Nein, es ist tatsächlich, nein keine Ahnung, ich hab das nie gelesen, weil alles, was ich in Fachdidaktik Deutsch gelernt hab, ich direkt beim Rausgehen aus dem Kurs mental in die Tonne getreten habe, weil ich gedacht hab, das funktioniert nicht und auch alles aus dem Unterrichtspraktikum, was ich versuche anzuwenden, selbst wenn ich der Überzeugung bin, das ist ein gutes Konzept, also es scheitert nicht daran, dass ich sage es ist ein schlechtes Konzept, sondern ich geh davon aus, dass es ein gutes Konzept ist und stelle dann aber fest, dass meine Schüler mich anschauen und sagen „ANREDE NN, gehts noch?“

Dieses Bild der Fachdidaktik findet sich nicht bei allen interviewten Personen, dennoch lassen sich Aussagen in diese Richtung immer wieder finden. Es wäre sicherlich näher zu erheben, woher diese Haltung stammt und es muss sicherlich eine der vorrangigen Aufgaben der Fachdidaktik sein, hier anzuknüpfen, diese Entstehung zu hinterfragen und Wege zu finden, damit umzugehen. Bei der Nachbesprechung der Interviews kam es allerdings immer wieder zu einem Phänomen, das hier noch kurz dargestellt werden soll: Lehrer_innen äußerten ihre Begeisterung für das Thema der Arbeit, wollten auch weiter informiert werden, entweder, weil sie sich mehr „Strategien“ erhoffen (INC 12, 579), oder weil sie, wie IP 2 (508) realisieren, dass sie über Textauswahl vor dem Interview noch nie so konkret nachgedacht hatten: „fällt einem auf, wie wenig man sich oft Gedanken macht, sondern tut einfach“. IP 7 äußert in dieser Phase (448ff.) sogar Folgendes:

Was ich mir mitnehme, ist ganz einfach, diese Literaturdidaktik sollte ich mir einfach wirklich mehr vorknöpfen und dann das systematische Nachfragen löst jetzt schon was aus, wo ich sag schau einmal an, das könnte man doch alles machen, da kriege ich jetzt sozusagen Input, jetzt nochmal mit einem frischen Auge darauf zu schauen und ich weiß, dass ich sehr viel spontan mache und ich weiß, dass das spontane normalerweise besser funktioniert aber auch Systematik ist nicht zu vernachlässigen. Also ja ist das jetzt auch ein Input, ich kann mich dem ja auch nochmal so widmen und dann könnte ich berichten, was herauskommt.

Dabei soll hier nicht suggeriert werden, eines der Grundprobleme der Fachdidaktik an sich neu betrachtet zu haben. Diese Problematik wurde bereits weiter oben im Forschungsüberblick angesprochen. Es ist weiters von großer Bedeutung, dass mit dieser Arbeit keine Wertung in welcher Richtung auch immer intendiert wird, es soll hier lediglich die Praxis beforscht werden, eine wertende Haltung wäre dabei nur hinderlich.

Die *Textfindungsstrategien* sind, wie sich bei einer Analyse zeigt, am ehesten von der Beschaffenheit des gewünschten Resultats abhängig: Ob also beispielsweise ein Gedicht oder ein Film gewählt wird, beeinflusst die *Textfindungsstrategien* weit mehr als die *Kriterien*. Das ist zunächst nicht sonderlich überraschend, es scheint nahezu natürlich, dass andere Strategien angewandt werden müssen, um einen Film zu finden als für ein Theaterstück. Analytisch betrachtet stellt sich aber dennoch die Frage, warum dies eigentlich natürlich sein sollte, handelt es sich doch bei Beidem um ein Medium mit einer vergleichbaren Rezeptionsdauer. Es kann nur vermutet werden, dass dieser Unterschied auf gewissen Traditionen des Deutschunterrichts beruht. Film ist noch nicht so lange Gegenstand des Literaturunterrichts. Auch wenn es Ansätze für einen Filmkanon gibt (vgl. Kap. 2), hat das Medium an sich noch keine so lange und reiche Tradition wie der gemeinsame Theaterbesuch. Wenn Filme für den Unterricht ausgewählt werden, handelt es sich (zumindest in den Erzählungen der interviewten Personen) meistens um Verfilmungen kanonisierter literarischer Werke. Dementsprechend ist die Durchsicht von Theaterspielplänen durchaus eine häufige Textfindungsstrategie, nahezu nie aber die Lektüre des Kinoprogramms. Für eine systematische Korrelation von Textfindungsstrategien mit gewählten Gegenständen ist das vorliegende Datenmaterial zu dünn. Es wäre allerdings sicherlich vielversprechend, dies eingehender systematisch zu untersuchen. Es konnten im Textmaterial zwei verschiedene Ausformungen von *Textfindungsstrategien* gefunden werden, die sich dadurch unterscheiden lassen, ob es sich bei der Handlung mehr um ein Aufsuchen oder um ein Suchen handelt. Wenn auf Bewährtes zurückgegriffen wird, also beispielsweise auf alte Vorbereitungen oder die eigene Lektüreerfahrung, so handelt es sich eher um ein Aufsuchen oder Nachschauen als um ein völlig ergebnisoffenes Suchen:

Aufsuchen	Suchen
eigene Lektüreerfahrung	Kolleg_innen fragen
alte Vorbereitungen	Schüler_innen fragen
Stöbern im eigenen Bücherregal oder in der Schulbibliothek	Buchhändler_innen fragen
Unterlagen aus dem Studium heranziehen	In der Buchhandlung stöbern
freies Assoziieren	Bücherlisten von Verlagen und Institutionen
	Internetseiten von Verlagen durchforsten
	eigene und bekannte Kinder fragen
	Nach Jubiläen/Ausstellungen suchen
	Theaterspielpläne durchsuchen
	Googeln
	Stoff- und Motivsammlungen durchsuchen
	Klauen von Lehrer_innen der eigenen Kinder
	Neuerscheinungen suchen
	unterschiedliche alte Lesebücher und Literaturgeschichtsbücher durchforsten
	Fachdidaktische Periodika durchsuchen

Tab. 4: Textfindungsstrategien

Die gefundenen *Auswahlkriterien* sind funktional mit den im Rahmen des *kriterienbasierten Forschungsstrangs* (vgl. Kap. 2.) erstellten Kriterien ident, d.h. sie dienen der Entscheidung. Wie aber aus den Interviews ersichtlich wird, gehört zum Auswahlprozess mehr als nur das Treffen einer Entscheidung. Daher ist es interessant zu sehen, dass in den kriterienbasierten Ansätzen oft nicht zwischen Auswahl und Kriterium unterschieden wird. Auch in manchen Interviews wurde die Frage danach, wie denn Textauswahl verläuft mit der Gegenfrage „Meinen Sie Kriterien?“ beantwortet. Daran zeigt sich möglicherweise, dass diese fachdidaktische Stoßrichtung durchaus Verwendung in der Praxis findet. Die Betrachtung des Phänomens Textauswahl als Prozess ermöglicht es jedoch, Kriterien der Textauswahl als ein Segent im Prozess der Textauswahl klar zu verorten.

Wie bei der Unterscheidung zwischen *Anstößen* und *Textfindungsstrategien* gilt auch hier: Formal gleiche Handlungen können sowohl als *Strategie* als auch als *Kriterium* angewandt werden, sie unterscheiden sich allerdings in ihrer Funktion. Ein Beispiel dafür ist das Phänomen, dass der Spielplan der naheliegenden Theater Ein-

fluss auf die Textauswahl haben. Manche Lehrer_innen verwenden diesen Spielplan als *Strategie*, d.h. beim Verfassen der Jahresplanung nehmen sie zuerst auf den Spielplan der Wiener Theater Bezug, während hingegen bei anderen Lehrer_innen dieses Phänomen als *Kriterium*, also als entscheidender Faktor zwischen zwei Stücken wirkt. So hatte sich IP 7 für ein Stück des Sturm und Drang zwischen den beiden Schiller-Stücken *Die Räuber* und *Kabale und Liebe* zu entscheiden. Hier war beim Fällen der Entscheidung ein Kriterium, dass eine Opernfassung der *Räuber* im Laufe des Schuljahres am Spielplan der Wiener Volksoper stand.

4 Kriterienkategorien lassen sich in den Interviews finden, die dann im Folgenden näher erläutert werden sollen. Zuerst werden sie summarisch in einer Liste aufgezählt, nach einer kurzen Erläuterung erfolgt eine Liste der manifesten Kriterien, die im Interviewmaterial gefunden wurden. Ganz allgemein sind die Kriterien so formuliert, dass sie sowohl negativ als auch positiv verstanden werden können. Das spiegelt wieder, dass was bei einigen als Musskriterium genannt wird, bei anderen sogar ein Ausschlusskriterium ist. Die Gewichtung der Kriterien untereinander konnte im Rahmen dieser Studie nicht erhoben werden.

- 1) Klassenbezogene Kriterien
- 2) Schüler_innenbezogene Kriterien
- 3) Lehrer_innenbezogene Kriterien
- 4) Pragmatische Kriterien
- 5) Textbezogene Kriterien

Die ersten beiden Kategorien von Kriterien überprüfen, ob ein Text für die Person passt, die damit arbeiten soll. Dabei unterscheiden sich klassenbezogene Kriterien von schüler_innenbezogenen Kriterien darin, dass unterschieden wird, ob ein Text für eine Gruppe passt, oder für die einzelnen Individuen, aus denen sich die Klasse zusammensetzt. Dies wird im nächsten Kapitel ausführlicher diskutiert.

Lehrer_innenbezogene Kriterien befassen sich mit den Bedürfnissen der Lehrpersonen. Dass diese Personen eigene Bedürfnisse als Kriterien in den Interviews äußerten, war überraschend. Dabei geht es in erster Linie darum, ob die Person mit einem Text etwas anfangen kann oder nicht. Das wird von vielen Befragten sogar als

Ausschlusskriterium angegeben. Andere überwinden sich, sind aber vom Erfolg nicht überzeugt und führen den mangelnden Erfolg darauf zurück.

Pragmatische Kriterien sind immer wieder zu finden, sie sind oft ein Ausschlusskriterium, was bei näherer Betrachtung nachvollziehbar wird: So führt beispielsweise das Kriterium Verfügbarkeit oft zu einer Abänderung der Textauswahl, weil dieses Kriterium, wie auch einige andere dieser Gruppe nur mit gesteigertem Aufwand umgangen werden können.

Als textbezogene Kriterien können jene bezeichnet werden, die sich rein auf die Texte, oder aber ihre Bedeutung im Kanon, ihre Kanonizität, bezieht. So ist zum Beispiel in einem beschriebenen Verlauf das Genre Kriminalroman der Anstoß für den Textauswahlprozess, IP 12 wendet daraufhin einige Textauswahlstrategien an und entscheidet sich für einen kanonisierten Kriminalroman, eben weil dieser Text kanonisiert ist.

Klassenbezogene Kriterien	Schüler_innenbezogene Kriterien	Lehrer_innenbezogene Kriterien	Pragmatische Kriterien	Textbezogene Kriterien
Diskutierfreudigkeit der Klasse	Altersstufe	Abwechslung	Unterrichtszeit	Exemplarität
Zusammensetzung der Klasse (Geschlecht, Migration)	Fächerübergreifend (passt zum Geschichtsunterricht)	persönliche Vorliebe/Abneigung zu einem Text	Vorbereitungszeit	Haptik/Optik
Größe der Klasse	Thema, das eine Altersgruppe beschäftigt/interessiert	Einschätzung der Kompetenz einer empfehlenden Instanz	Verfügbarkeit (Textbücherei)	Kompliziertheit (Sprache)
Neue oder bekannte Klasse	Nähe/Distanz zur Lebenswelt der Schüler_innen	Fällt Lehrer_innen zu dem Text eine Methode ein	Preis	Komplexität (Thema)
Fächerübergreifend (passt zum Geschichtsunterricht)	Verbindung zu anderen im Unterricht verhandelten Themen	Thema interessiert	Stabilität des Buches (Unterstufe)	Textlänge
	Ist den Schüler_innen un/bekannt	Fächerübergreifend (passt zum Geschichtsunterricht)	Verfilmung vorhanden	berührt emotional
	Reife		Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Unterrichtsmaterial	Alter des Textes
	Schulzweig		Spielpläne der Theater	Kanonizität
	Gibt es spannende Hintergründe zu Text/Autor_in		Textauszug im Schulbuch vorhanden	Spannung
	Region		Als Hörbuch verfügbar	Humor
	Abwechslung		Anbindung an Prüfungsformate (Themenpool)	Politische Korrektheit des Textes
			Position der Unterrichtseinheit im Schultag	Brutalität/sexuell explizite Szenen

Klassenbezogene Kriterien	Schüler_innenbezogene Kriterien	Lehrer_innenbezogene Kriterien	Pragmatische Kriterien	Textbezogene Kriterien
			Keine fertigen Interpretationen im Internet verfügbar	Längen in der Erzählung
			Lehrplanbezug leicht herstellbar	Polyvalenz
				Spektakularität
				Originalsprache
				erzeugt Irritation/überfordert
				Preise (Jugendbuchpreis)
				gute Erfahrungen mit einem Text gemacht

Tab. 5: Kriterien der Textauswahl, geordnet nach Kategorien

Die in dieser Tabelle gesammelten Kriterien bedürfen näherer Untersuchung. Neu ist an der Darstellung im Gegensatz zu bisherigen Kriterien (bspw. jenen Pfäfflins) die Unterscheidung zwischen klassenbezogenen und schüler_innenbezogenen Kriterien, sowie die Einführung einer eigenen Kategorie von lehrer_innenbezogenen Kriterien.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Segmente der Prozesse unterschiedlich vielfältige Gestalt annehmen können. Dabei kann nicht angenommen werden, dass die aufgelisteten einzelnen Prozessteile vollständig sind. Mit einem größeren Sample von Interviewpartner_innen oder gezielterem Nachfragen ließen sich sicherlich noch viele weitere konkrete Prozessteile finden. Die Reihenfolge ihrer Listung soll in keiner der drei Segmentdarstellungen eine Aussage über ihre Häufigkeit suggerieren.

Natürlich kann argumentiert werden, dass der Unterschied zwischen den Segmenten in erster Linie in der zeitlichen Komponente besteht. Dennoch erwies es sich bei der Betrachtung der Prozesse als von größerer Bedeutung, welche Funktion ein Segment erfüllt. Die verwendete Terminologie hilft dabei, mit klaren Definitionen arbeiten zu können und klare Kategorien zu haben, wiewohl dasselbe Phänomen bei unterschiedlichen Befragten unterschiedlichen Phasen des Prozesses zuordenbar ist.

4.2.2 Prozessverläufe

Wie oben beschrieben, wurden aus den Interviews einzelne Prozessverläufe extrahiert. Im Folgenden soll der Verlauf, d.h. die Reihenfolge der einzelnen Segmente im Zentrum stehen. Aufgrund der schieren Menge können nicht alle in den Interviews gefundenen Abläufe einzeln dargestellt werden. Dabei muss nochmals festgehalten werden, dass es sowohl intra- wie auch interpersonale Unterschiede gibt.

Durch mehrere Abstraktionsschritte lassen sich prototypische Schemata aus den beschriebenen Prozessen konstruieren. Die Unterteilung erfolgt dabei nach den Basiertypen (1 und 2) und nach den Anstoßausformungen (a-d). Zuerst werden die Verläufe schematisch dargestellt und nach einer Beschreibung wird ein immer noch abstrahierter Beispielprozess dargestellt.

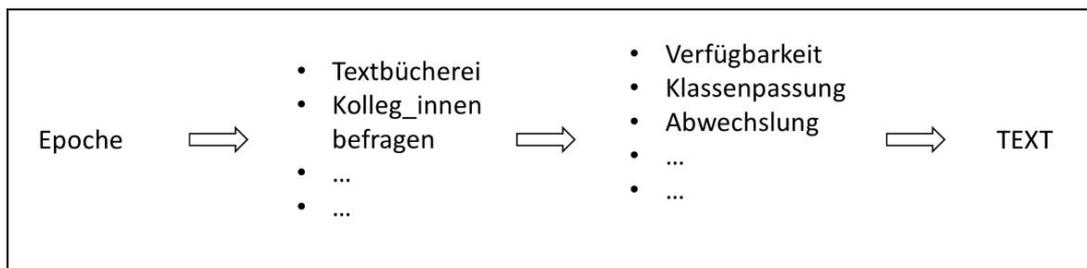
Verlauf nach 1 a: Schematische Darstellung



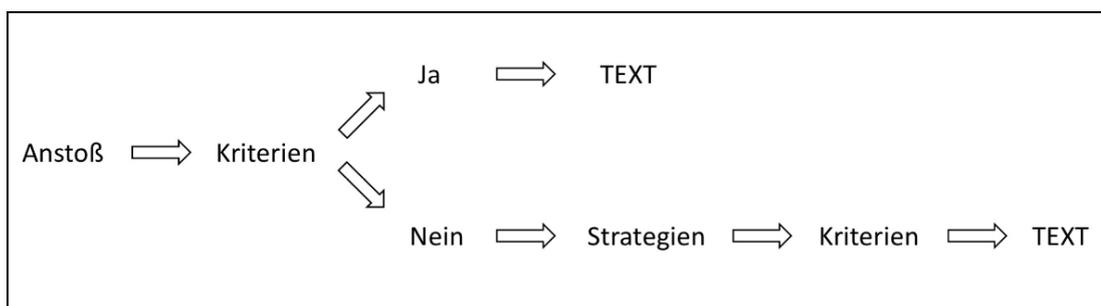
Verlauf 1 a ist ein Prozessverlauf, der sich immer wieder finden lässt, es handelt sich hierbei um den prototypischen Prozess für die Auswahl der Klassenlektüre in der Oberstufe. Der Anstoß erfolgt hier *intern immateriell*, in vielen Fällen ist es hier eine Epoche der Literaturgeschichte. Dann werden gewisse Textfindungsstrategien angewandt, um zu einem Text zu kommen und schließlich werden noch verschiedene Kriterien angewandt, um zu einer Entscheidung zu kommen. Die dabei verwendeten Strategien sind oft das Heranziehen eines literaturgeschichtlichen Überblickswerks, eine Liste einer Kritiker_in, das Überlegen eigener Lektüreerfahrungen, das Zurückgreifen auf ein bestimmtes Repertoire, etc.

Konkret sieht dieser Verlauf folgendermaßen aus:

Verlauf nach 1a: Konkrete Darstellung



Verlauf nach 1 b: Schematische Darstellung

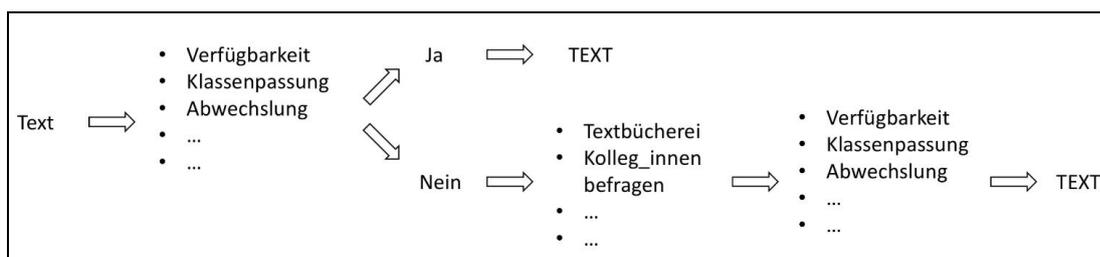


Verlauf 1 b ist *intern materiell* angestoßen. Bei Prozessen mit materiellem Anstoß entfallen, was nur wenig überrascht, die Textfindungsstrategien, daher gibt es hier nur den *Anstoß* und *Kriterien*. Falls allerdings die Textauswahl aufgrund gewisser Kriterien verhindert wird, wenn also die ursprüngliche Wahl aufgrund beispielsweise

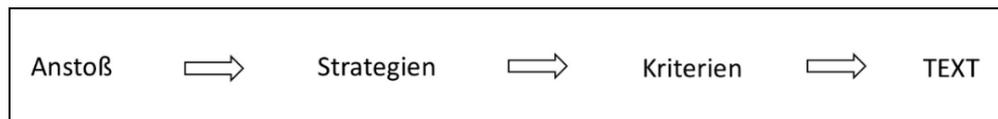
pragmatischer Kriterien verunmöglicht wird, verlängert sich dieser Prozess, es wird dadurch der Einsatz von Textfindungsstrategien nötig. So erzählt IP 8 von einem Prozess, wo das Buch, das die Person als Klassenlektüre wollte, aus Kostengründen von der Schule nicht angeschafft werden konnte, weshalb hier eine *Strategie* angewandt wurde (Nachschau in der Textbücherei) und da nur ein Buch verfügbar war, dieses gewählt wurde. Auch IP 6 nennt einen Prozess, in dem sie sich für eine bestimmte Fassung eines Textes entschieden hatte, die Eltern sich allerdings weigerten, einen Text anzuschaffen, der ohnehin in Klassenstärke vorhanden sei (Es handelte sich um eine Sammlung griechischer Sagen), weshalb IP 6 gezwungen war, mit dieser Fassung zu arbeiten. Hier sticht ein Kriterium, das noch dazu von außen angelegt wird, die getroffene Textauswahl aus.

Ein Beispiel für einen solchen Prozessverlauf schildert IP 1 (116f.): „Ich hab jetzt im Winter den Till gelesen und gesagt, das passt gut hinein im Sommersemester, super, das machen wir.“ Ein weiteres Beispiel ist das bereits weiter oben angeführte, von IP 6 berichtete, wo ein privater Theaterbesuch den Auswahlprozess angestoßen hat. IP 7 hat eine Lieblingskurzgeschichte, die sie mit verschiedenen Altersstufen schon behandelt hat. Dieses Beispiel verdeutlicht wohl am besten, wie ein Prozess intern materiell angestoßen werden kann und dennoch ein Prozess ist: IP 7 verwendet diese Kurzgeschichte nicht wahllos (z.B. nicht in der 5. Schulstufe), verwendet manchmal eine Verfilmung davon und manchmal eine Textfassung. Insofern ist hier der Anstoß intern und materiell, weil die Kurzgeschichte den Prozess anstößt, aber es handelt sich schon um eine Wahl, weil Kriterien angewendet werden. Dabei ist es aber nicht so, dass diese Kurzgeschichte auf jeden Fall gelesen werden muss, wie das bei IP 10 die Verwandlung ist (s.o.), sondern ein Text, der in einer bestimmten Klasse verwendet wird, wobei Alter ein Kriterium ist.

Verlauf nach 1 b: Konkrete Darstellung



Verlauf nach 1 c: Schematische Darstellung

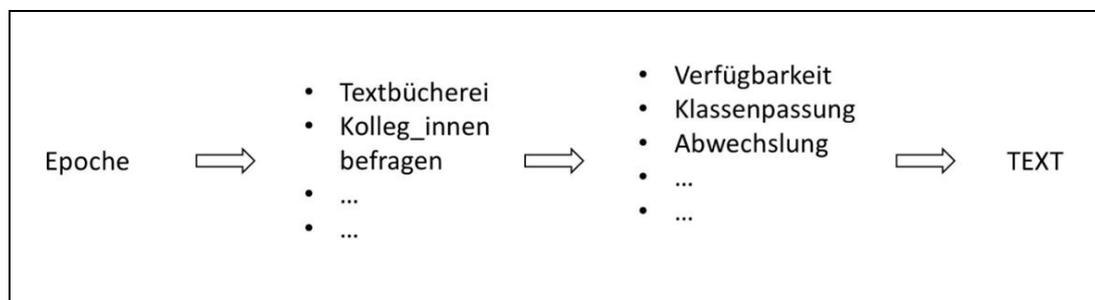


Verlaufsform 1 c ist ein *extern immateriell* angestoßener Verlauf, der Textfindungsstrategien involviert. IP 5 hat viele Jahre so unterrichtet, tut dies aufgrund der Änderungen im Reifeprüfungssystem nun nicht mehr. IP 5 ermutigte Schüler_innen dazu, Themen zu nennen, die sie interessieren und suchte dann mithilfe eines stoff- und motivgeschichtlichen Überblickswerks Texte, die thematisch passten (z.B. Jugend in Österreich in den letzten 100 Jahren). Als Kriterium kamen dabei sowohl zeitliche Einordnung, Attraktivität und ein sozialhistorisches Interesse dazu:

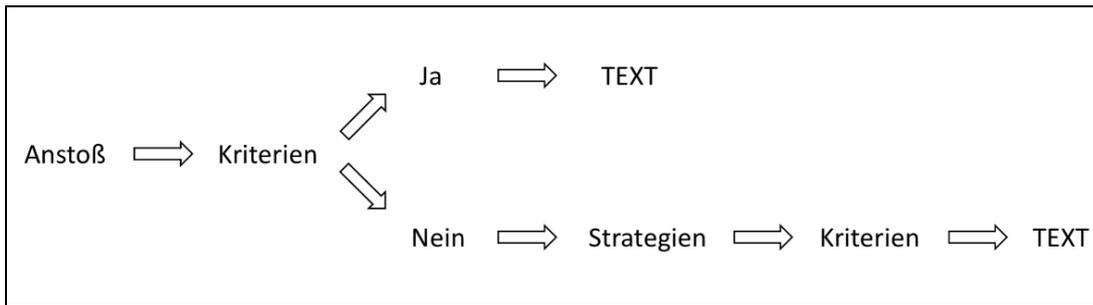
Das war eigentlich, da hatte ich den Strang, die Linie, 40er, 50er 60er 70er, 80er Jahre, das wars im Wesentlichen und das heute eben und es hat sich herausgestellt, ich habe versucht, repräsentative Lit zu finden und es hat sicherlich auch in der Wolfsgruberzeit Leute gegeben, die ihre Oberschichtkindheit geschildert haben, aber da wollte ich dann schon die Extreme zeigen, ich mein, so, wie dem Innerhofer wird es vielen gegangen sein, Bauernkindern wahrscheinlich, von Bürgerkindern ist da keine Rede jetzt. D.h das war gemessen an der Attraktivität, durchaus auch ein soziales Anliegen.

er Anstoß erfolgt hier deshalb *extern*, weil das Thema von Schüler_innen bestimmt wird. Das beeinflusst naturgemäß auch die verwendeten Textfindungsstrategien. Ähnlich ist es, wenn ein Textauswahlprozess von einer Fortbildung angestoßen wird. IP 3 erzählt von einer Fortbildung zu einem konkreten Thema, das dann von ihr in die Jahresplanung übernommen wird.

Verlauf nach 1 c: Konkrete Darstellung



Verlaufsform 1 d: Schematische Darstellung

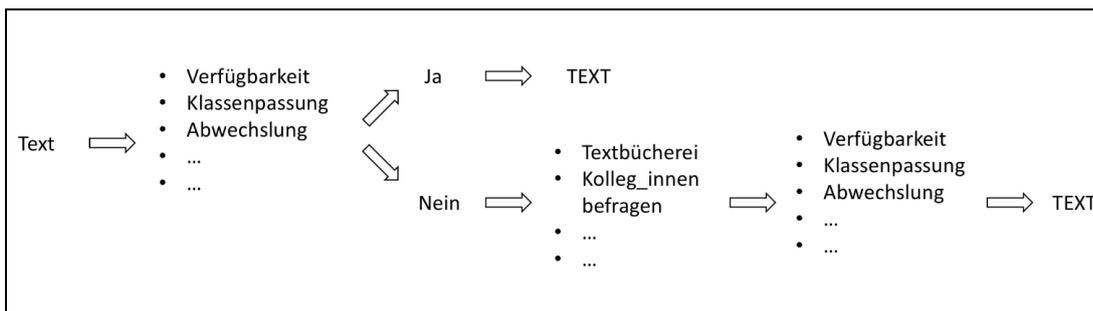


Als 1 d kann schließlich dargestellt werden, wenn die Textauswahl *extern materiell* angestoßen wird. In INC 6 findet sich ein gut beschriebenes Beispiel für diesen Verlauf:

Auf das bin ich gekommen in dem ein Kollege gesagt hat „He, kennst du dieses Buch?“ sag ich na, KJL, das ist nichts, was ich mir in meiner Freizeit reinziehe aber er hat gesagt ja, schmöke da einmal hinein und ich bin dann in die Bib, wir haben das, habe reingelesen, ja ist eine fantastische Geschichte usw. habe natürlich nicht so viel gelesen, dass ich da in die Geschichte hineingekippt wäre, aber gedacht, wenn der das empfiehlt und von dem halte ich recht viel, dann mach ich das, passt.

1-d-Verläufe werden, wie auch in diesem Beispiel, häufig in Zusammenhang mit Klassenlektüre in der Unterstufe beschrieben. Hier entfallen die Textfindungsstrategien, als hauptsächliches Kriterium tritt in diesem Fall die persönliche Einschätzung der Kompetenz des_r Empfehlenden hervor.

Verlaufsform 1 d: Konkrete Darstellung



Es fällt auf, dass die schematische Darstellung der Verläufe 1a und c sowie jene von 1 b und d deckungsgleich sind. Das suggeriert, dass die Unterscheidung zwischen externen und internen Anstößen die Verlaufsform des Prozesses nicht beeinflusst. Dennoch ist es sinnvoll, zu differenzieren, da andere Strategien und Kriterien zum

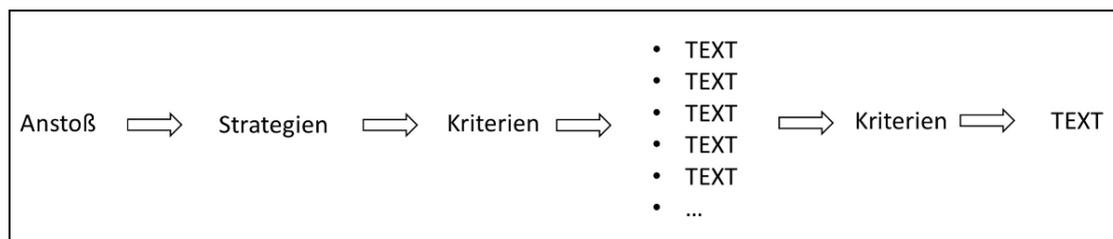
Tragen kommen, weshalb diese Unterscheidung vor allem für zukünftige vertiefte Analysen hilfreich sein könnte.

Dennoch muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Unterscheidung zwischen materiellen und immateriellen Anstößen die Form des Prozessverlaufs sicherlich stärker beeinflusst.

Verläufe nach Basistyp 2 finden sich im Transkriptmaterial wesentlich seltener, was vermutlich damit zu tun hat, dass sie wahrscheinlich in der Praxis auch seltener angewandt werden und aber auch damit, dass jener Anwendungsbereich, in dem sie wohl am häufigsten angewendet werden, nämlich die individuelle Beschäftigung mit Texten, also Referate und Portfolioarbeiten, in den Interviews nicht noch einmal gesondert abgefragt wurde. Dies hat mit einer gewissen Vorannahme zu tun, die auch schon im Rahmen des Forschungsüberblicks problematisiert wurde: Wenn es um Textauswahl im Literaturunterricht geht, wird meistens sofort an Klassenlektüre gedacht.

Schematisch sehen die Verläufe nach Typ 2 gleich aus, was vor allem damit zu tun hat, dass sich hier keine Anstoßtypen b und d finden lassen. Das heißt, dass für diese Verlaufsform keine materiellen Anstöße finden ließen. Daher erfolgt hier nur eine gemeinsame schematische Darstellung.

Verlauf nach Typ 2: Schematische Darstellung



IP 15 wendet gerne Typ-2-Prozesse für ihren Unterricht an. Als Beispiel sei ein Verlauf nach dem Schema 2 c, also ein *extern immateriell* angestoßener Prozess gezeigt (INC 15, 154ff.):

In meiner Fachschulklasse haben wir in Geschichte den 2. Weltkrieg gemacht ich habe gemerkt, dass großes Interesse rund um dieses Geschehen da ist und habe ihnen ein paar Bücher vorgeschlagen, die wir lesen könnten und sie haben auch welche vorgeschlagen und dann haben wir das ganz im Sinne der Demokratie quasi die Klasse entschieden, was sie lesen will. War für mich dann auch ein neues Buch dabei also das ich selber auch noch nicht kannte, aber was gibt es Schöneres.

Wie klar ersichtlich, ist dieser Prozess *extern immateriell* angestoßen: Durch das von den Schüler_innen verbalisierte große Interesse an einem Thema (hier in einem anderen Fach), wurde wurden Strategien der Textfindung angewandt, um dann zu einer gewissen Vorauswahl zu kommen und schließlich durch Abstimmung einen Text zu definieren. In diesem Ausschnitt sind die angewandten Strategien nicht sofort sichtbar, außer der Strategie, auch die Schüler_innen selbst recherchieren zu lassen, bzw. sie um Vorschläge zu bitten. Darauf angesprochen, wie die Auswahl der eigenen Vorschläge zustande kommt, nennt IP 15 gewisse Strategien, wie eben das Überlegen der eigenen Lektüreerfahrung, aber auch das Nachfragen bei Kolleg_innen und auch Social-Media-Gruppen, wo sich Lehrer_innen austauschen, in denen IP15 um Vorschläge bittet, streicht aber die Bedeutung der Einbindung der Schüler_innen hervor (Z 331ff.) „Eben und ganz wichtig was die Schüler vielleicht schon kennen was sie selber schon vorher gelesen haben was sie interessiert.“

In manchen Fällen lagert IP 15 den Prozess der Auswahl noch weiter aus. Es wird ein Genre vorgegeben (z.B. Kinderbuch), Schüler_innen suchen sich selbst in Gruppen ein Werk aus, zu dem sie dann arbeiten. IP 15 überprüft dabei aber die Auswahl nach gewissen Kriterien, z.B. danach, ob es sich bei dem ausgewählten Werk um ein Kinderbuch und nicht um ein Jugendbuch handelt. Auch dieser Prozess ist dem Typ 2 zuzuordnen. Hier handelt es sich um einen teilweise ausgelagerten Prozess nach 2a, da der Anstoß intern immateriell erfolgte. Es muss natürlich diskutiert werden, inwieweit es sich bei diesem konkreten Prozess noch um einen wirklichen Auswahlprozess handelt. Dennoch ist der Verlaufstyp 2a an sich durchaus auch bei anderen Lehrer_innen belegbar. IP 2 beispielsweise verfolgt diese Form bei dem von ihr so bezeichneten ‚Gruppenlesen‘, (140ff.):

D.h. wir haben entweder eine Klassenlektüre und ein Arbeitsprogramm dazu oder ein paar Arbeitsanweisungen oder ein ganzes Programm in Gruppenlektüre, sucht euch aus diesem Bereich was aus, was mehrere Leute interessiert, die wählen ein Werk und stellen es den anderen vor, da haben wir also ein lit. Gespräch, wir plaudern, sitzen im Kreis und erzählen uns das.

Der „Bereich“, auf den IP 2 hier verweist, ist eben ein Thema. Der Verlauf ist hier folgendermaßen: IP 2 wählt vorab ein Thema (*intern immateriell*) und gibt eine Vorauswahl an Werken an die Schüler_innen weiter, die sich wiederum dann in Gruppen zusammenfinden und für die Gruppe ein gemeinsames Werk auswählen. Diesen Zugang mit einem Thema verwendet IP2 hauptsächlich in der Unterstufe. Ähnlich verfährt sie in der Oberstufe, nur dass der *intern immaterielle* Anstoß kein Thema, sondern eine Epoche ist. Die Textfindungsstrategie, die IP 2 hier anwendet, ist das Zu-

rückgreifen auf eine bestehende Vorauswahl, in diesem Fall auf Lesebücher (INC2, 145ff):

Ich mache die lit. Epochen ziemlich geblockt und lasse sie meistens jetzt schon aus LB, weil es sich zeitlich nicht ausgeht, Texte zu ihrer Epoche lesen so richtig mit Lampe und Lesetext, das geht im Winter besser als im Sommer, wenn es eh hell ist, also sucht euch eine Stelle, die ihr den anderen nahebringt durch Vorlesen oder ähnliches.

Auch dies ist also der Verlaufsform 2a zuzuordnen, weil am Ende des Prozesses mehrere Texte stehen, aus denen Schüler_innen auswählen. Es kann hier diskutiert werden, ob es sich bei diesem konkreten Beispiel nicht um ein methodisches Vorgehen handelt, dass also der ausgewählte Gegenstand (Literaturausschnitte nach Epochen geordnet) in der Bedeutung nachgereiht ist. Es ist allerdings anzumerken, dass eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Methodikentscheidungen und Textauswahlentscheidungen nicht immer klar zu treffen ist.

Schwierig zu kategorisieren ist folgende Verlaufsbeschreibung: IP 14 wendet dies jährlich an (INC14, 487ff.):

wenn ich zu Beginn eines Schuljahres die zur Wahl stehende Lektüre für Referate präsentiere, weil einfach nur zu sagen, such dir ein Referat geht ja nicht, aus was soll er denn suchen, er hat keine Leseerfahrung also muss ich ihnen ja Vorschläge unterbreiten. Nur Listen zu geben mit Autoren und Titel und schau im Internet was du darunter findest find ich ein bissl nicht grad so einladend zum Lesen, das heißt, da geh ich immer dann die Liste durch, die ich hab und die wird jedes Jahr erweitert um Neuzugänge oder ich streich halt manches und da sag ich dann den Schülern ähm da geht's darum und darum oder ich erzähl ihnen ganz kurz die Geschichte an oder ich lese ihnen den Einstieg, sag, was ist die Thematik und sie sollen dann weiter dazu lesen.

Der Ausschnitt zeigt nicht nur den Verlauf des Prozesses sehr klar, sondern weist auch auf die aus Sicht von IP 14 große Bedeutung des Vorauswahlprozesses hin. Dadurch wird weiters ersichtlich, dass es sich hier um einen Textauswahlprozess handelt, auch wenn die einzelnen Texte dann von den Schüler_innen gewählt werden. Einem ersten Eindruck folgend, könnte dieser Prozess als *intern materiell* typisiert werden, besteht hier der Anstoß doch aus einem *intern materiell* zustande gekommenen Textkorpus, eben einer Liste mehrerer Werke. Bei näherer Analyse der Verlaufsbeschreibung zeigt sich, dass der Anstoß nicht explizit beschrieben wird, sondern als natürlich gegeben nur nebenhin erwähnt wird. Denn eigentlich ist der Prozess sehr ähnlich wie dem von IP 2 geschilderten, nur dass IP 2 den Anstoß explizit erwähnt hat. Der Anstoß hier ist ebenfalls intern immateriell: Die Schüler_innen sollen ein Literaturreferat halten. Das bedeutet, dass der Anstoß hier eine konkrete Kompetenz ist, die geschult werden soll.

An diesem Beispiel lässt sich gut eine Problematik der Zuordnung zu den schematischen Verläufen erkennen: Oft fehlen gewisse Informationen, die von den Leh-

rer_innen als selbstverständlich angesehen werden und dementsprechend nicht gesondert erwähnt werden. Daran wird ersichtlich, dass Textauswahlprozesse in vielen Fällen implizit verlaufen, wobei, wie weiter oben bereits angesprochen, manche Segmente bewusster wahrgenommen werden als andere.

In der vorliegenden Darstellung wurden anhand einiger Beispiele Schemata zur Einordnung von Textauswahlprozessen dargestellt. Es muss abschließend nochmals darauf hingewiesen werden, dass die Darstellungen sehr stark abstrahiert sind und dass es durchaus möglich ist, mit einem größeren Sample Prozessverläufe zu finden, die sich nicht in diese Schematisierung einordnen lassen. Dennoch erscheint die vorliegende Darstellung auf der Basis des Datenmaterials relativ umfassend zu sein. Vor allem die Basistyp-2 Verläufe bedürfen vor einer quantitativen Untersuchung noch einer eingehenderen qualitativen Analyse.

4.3 Einstellung der Lehrer_innen zur Textauswahl

In den Interviews finden sich sehr stark divergierende Aussagen zu den Prozessen der Textauswahl. Es handelt sich dabei um Besprechungen auf der Metaebene. Diese wurden nicht systematisiert, sondern als Teil der Analyse wurden saliente Themen, die nebenbei erwähnt wurden, ebenfalls aufgenommen.

Aus den Aussagen wird ersichtlich, wie vielfältig die Auffassungen davon sein können, wieviel Verantwortung in diesem Bereich auf die Lehrer_innen entfällt. Einige versuchen, fehlende Leseförderung des Elternhauses zu kompensieren, andere betrachten diesen Sachverhalt eher resignativ, z.B. (INC 10: 258ff.):

Von den 30 haben es, wenn es hoch her geht 20 gelesen. Die anderen haben sich gedacht les ich es nicht, krieg ich halt ein Minus. Den 20, die es gelesen haben, hat es vielleicht 7-10 gefallen, die wirklich gesagt haben Wow, da haben Sie mich erreicht. Die die ich geglaubt hab zu erreichen, das ist nicht passiert aber im Endeffekt geht es eh nicht bei allen.

Aussagen zu der Bedeutung, die Lehrer_innen den Prozessen der Textauswahl beimessen, fanden sich, wie bereits vorher kurz angerissen, in den Interviews hauptsächlich in der Feedbackfrage, aber auch in anderen Teilen. Dabei heben einige Interviewpartner_innen hervor, dass sie durch das Interview motiviert worden seien, darüber intensiver als bisher nachzudenken: „das systematische Nachfragen löst jetzt schon was aus, jetzt nochmal mit einem frischen Auge darauf zu schauen“ (INC 8, 449ff.). Andere hingegen messen dem Aspekt der Auswahl nur geringe Bedeutung bei „Ja, also das ist nicht so kompliziert, das ist keine große Wissenschaft.“ (INC 16, 4). IP 1 befindet, dass das Hauptziel ist, dass Schüler_innen lernen, wie an einen lite-

rarischen Text herangegangen werden kann und sagt dazu: „und da ist es eigentlich wurscht, was ich les. Ich kann 4 Jahre lang nur Schiller lesen“ (INC 1, 146f.). Dieselbe Person hat auch das Gefühl, dass in manchen Bereichen gar keine wirkliche Auswahl stattfinden kann, weil schulintern ein gewisser Lektürekanon vorgegeben ist (INC 1). Die schulintern vorgegebenen Werke wurden, wie bereits weiter oben ausgeführt, daraufhin auch nicht als Ergebnis einer Auswahl gewertet.

Insofern überrascht es nicht, dass die Dauer der Textauswahl oft als sehr kurze Phase erlebt wird: „Also ich glaub da spielt einfach meine lange Erfahrung hinein, das ist wirklich kein langer Prozess, das geht eigentlich ruck zuck. Auswahl ist was das mir manches Mal beim Autofahren zur Schule her einfällt.“ (INC 14, 285ff.). Es findet sich auch immer wieder die Beschreibung von Textauswahl als „Geistesblitz“ oder „Einfall“. Wenn aber Lehrer_innen den Wunsch verspüren, ein gänzlich neues Thema zu bearbeiten, kann der Prozess der Textauswahl durchaus auch mehrere Wochen in Anspruch nehmen.

Interessant ist auch die unterschiedliche Wahrnehmung von Freiheit im Textauswahlprozess: So fühlen sich einige Lehrer_innen von den Epochen gegängelt oder eingeschränkt, während andere sich vom Lehrplan der Unterstufe eingeschränkt fühlen. Das lässt sich teilweise auf die Schulkultur der jeweiligen Schule rückbeziehen: Wenn in einer Schule ein gewisser Grundkanon vorgegeben ist, ist das Gefühl einer Einschränkung nachvollziehbar.

Ähnlich divergieren Aussagen zur Zusammenarbeit an den Schulen: Manche interviewten Personen verweisen auf äußerst gute Zusammenarbeit an ihren Schulen, während andere vor allem Deutschlehrer_innen unterstellen, sehr unter sich zu bleiben (INC 12: 423ff): „Ja, Deutschlehrer kochen ihr eigenes Süppchen. Ich war jetzt schon an mehreren Schulen und es ist überall so. Im Gegensatz zu den Anglisten oder zu den Mathematikern, die vernetzen sich viel besser. Könnte man auch erforschen woran das liegt.“ Auch IP 5 äußert sich beinahe wortgleich (469ff.):

Das ist bei uns an der Schule, die Deutschlehrer waren ein eigenes Völkchen, ich habe das nie ganz durchschaut, da gibt es keine Zusammenarbeit, null, es gibt eine Zusammenarbeit bei den Mathematiklehrern, die arbeiten zusammen, die Englischlehrer arbeiten zusammen, der Rest der Truppe, die Deutschlehrer nicht, warum, habe ich nie herausgefunden, sind so eigenwillige Typen, sehr merkwürdige Menschen alle Deutschlehrer, und es funktioniert einfach nicht, es gibt keinen Austausch von Materialien, keine Treffen, es gibt keinen Arbeitskreis, hat es nie gegeben.

Was nicht überrascht, ist, dass Prozesse vor allem dann schlagend werden, wenn Deutschlehrer_innen die Befürchtung haben, ihre Ziele nicht erreichen zu können.

Das äußert sich in den oben wiedergegebenen Wünschen nach mehr Zusammenarbeit ebenso wie nach dem Wunsch nach einem größeren Repertoire von Textfindungsstrategien.

5 Diskussion

Aus der Darstellung der Ergebnisse wird ersichtlich, dass Textauswahl ein komplexes Phänomen ist: Sie wird von Zielen und Begründungen für den Literaturunterricht ebenso beeinflusst, wie davon, wie der Anstoß beschaffen ist. Entscheidend dürfte auch sein, welche Textform gewählt werden soll, ob es sich also um die Wahl einer Klassenlektüre handelt oder um einen Film oder einen Theatertext. Dabei kommen jeweils unterschiedliche Strategien und Kriterien zum Tragen, die die endgültige Entscheidung formen. Zudem ist es nicht ausschließlich so, dass nur Lehrer_innen Texte auswählen. Schüler_innen können bei der Auswahl und bei der Entscheidung durchaus eingebunden sein.

Im Folgenden sollen die einzelnen Ergebnisse kurz diskutiert werden. Dabei werden sie mit den Erkenntnissen der Forschung teilweise abgeglichen, um herauszustellen, welche Ergebnisse neu sind und jedenfalls weiter diskutiert werden müssen.

Zunächst wurden die Ziele erhoben. Dabei wurde eine Unterscheidung zwischen Zielen und Begründungen problematisiert. Die drängendste Frage, die sich bei der Betrachtung der Auflistung der Ziele stellte, ist, welche Rolle sie in den Prozessverläufen einnehmen. Das konnte hier noch nicht endgültig geklärt werden. Am deutlichsten beeinflussen die Ziele wohl die Kriterien der Auswahl. Jedenfalls finden sich hier die Ziele mehr oder weniger direkt wiedergespiegelt. Dennoch sind die Ziele formal und funktional etwas anderes als Kriterien. Das zeigt sich darin, dass die von den Zielen beeinflussten Kriterien oft hinter beispielsweise pragmatische Kriterien zurücktreten. Da in dieser Arbeit aber nicht versucht wurde, zu erheben, wie Auswahlprozesse aus Sicht der Lehrer_innen aussehen sollen, sondern erhoben wurde, wie sie in der Realität funktionieren, können die Ziele hier zwar als Einflussfaktoren gekennzeichnet werden, nicht aber als den Textauswahlprozess allein formende Faktoren. Eine genauere Analyse dessen, wie dieses Verhältnis aussehen könnte, wäre daher möglicherweise durch eine Betrachtung der zutage tretenden Überzeugungen, wie dies bei der LiMet-Studie gemacht wird, zu erzielen. In dem eher formal-analytischen Ansatz, der in dieser Arbeit verwendet wurde, wäre eine Untersuchung der Überzeugungen, wiewohl sicherlich gewinnbringend, aus formalen Gründen keinen Platz. Desgleichen beeinflussen die Ziele aber auch Anstöße zu einzelnen Pro-

zessen, indem sie bei Lehrer_innen eine Grundhaltung erzeugen, die immer wieder ersichtlich wird. Die Interviewpartner_innen beschreiben diese als „didaktischen Blick“ oder Brille (vgl. Kap. 4.3). Für die vorliegende Studie muss allerdings der Versuch unterbleiben, die gefundenen Ziele in das Schema der Textauswahl zu inkorporieren. Dass *Lesemotivation* bei den Schüler_innen zu steigern eines der Hauptziele war, das immer wieder genannt wurde, überrascht nicht. Auch in den kriterienbasierten Ansätzen ist das Begeistern von Schüler_innen für die Literatur immer zentrales Thema. Daran zeigt sich, dass für die Lehrer_innen Lesen einen Wert an sich hat. Auch die Kategorie *Angebot* trat als dominant hervor. Hier versuchen die Lehrer_innen fehlendes Angebot in den Elternhäusern der Schüler_innen wettzumachen. Auch, wenn diese beiden Kategorien in den Interviews getrennt genannt wurde, schlagen sie doch in dieselbe Kerbe: Begeisterung für die Literatur bei den Schüler_innen zu wecken. Dabei fällt allerdings auf, dass Literatur als etwas betrachtet wird, was der persönlichen Entwicklung dient. Hier werden also zwei Ziele sehr häufig vermischt: Lesemotivation und Persönlichkeitsbildung. Die Effektivität dieser Vermischung muss jedoch mit den neueren Forschungsergebnissen hinterfragt werden: Laut den Ergebnissen der Studie Dawidowskis (2016b) fragen heutige Schüler_innen nicht so sehr nach Anlässen für die Persönlichkeitsbildung, sondern es rückt das kompetitive Lesen mehr in den Vordergrund. Daher müsste vorhandene Lesemotivation (Text as achievement) genutzt werden, um Lesemotivation gezielt erzeugen zu können. In einigen Interviews wurde dementsprechend das kompetitiv aufgebaute Antolin-Leseprogramm als Erfolgsrezept genannt. Eine gesonderte Betrachtung und Reflexion der Ziele könnte möglicherweise bewirken, dass Lehrer_innen mehr Klarheit darüber gewinnen, was sie mit ihrem Literaturunterricht erreichen wollen und ihnen somit auch ermöglichen, ihre Ziele besser zu erreichen.

Aus den Interviews wird weiters ersichtlich, dass der Untersuchungsgegenstand nicht so einheitlich ist, wie meist angenommen. So wird klar, dass Textauswahl mehrere unterschiedliche Gegenstände zum Ziel haben kann. Wenn über Textauswahl gesprochen wird, wird allerdings meist an Klassenlektüre gedacht, obwohl sich das Phänomen der Textauswahl auf alle im Unterricht eingesetzten Texte bezieht, die sehr viele unterschiedliche Ausformungen annehmen können und in sehr divergierender Weise eingesetzt werden. Der prototypische Fall, dass Lehrer_innen einen Ganztext mit einer Klasse behandeln, ist längst nicht der einzige Umgang mit Litera-

tur im Deutschunterricht. Das bedeutet, dass für eine praxisnahe zukünftige Besprechung nicht nur verschiedene Medien gesondert besprochen werden müssen, sondern dass es vor allem größerer Genauigkeit bedarf, wie der Gegenstand, der ausgewählt wird, eigentlich beschaffen ist. Nur den bislang in der Forschung privilegierten Fall der Klassenlektüre zu betrachten, lässt die Komplexität der Prozesse außer Acht. Vielleicht ist auch darin teilweise die Praxisferne, die der Fachdidaktik unterstellt wird, begründet: Werden nur Phänomene betrachtet, deren Existenz angenommen wird, ist die Aussagekraft vor allem normativer Kriterien und Richtlinien wahrscheinlich als nicht allzu hoch einzuschätzen. Dieses Primat der Klassenlektüre ist vor allem deshalb zu hinterfragen, weil einzelne Interviewpartner_innen eine solche gar nicht einsetzen, sondern hauptsächlich mit Textausschnitten arbeiten. Nichtsdestotrotz wurde in den Interviews meist Klassenlektüre besprochen. Erst bei genauerem Nachfragen konnten andere Formen erfragt werden. Die Gründe dafür konnten hier nicht ermittelt werden, es ist aber zu konstatieren, dass sich diese Vormachtstellung nicht nur in der Forschung, sondern auch in der öffentlichen Auseinandersetzung wiederfindet. Im Rahmen dieser Arbeit wurde versucht, dies ein wenig auszuweiten. Nach eingehender Betrachtung muss der Begriff Klassenlektüre als etwas unscharf bezeichnet werden: Üblicherweise wird darunter ein einzelner, längerer Text verstanden, den alle Schüler_innen einer Klasse, teilweise im Unterricht und teilweise in Einzelarbeit zuhause lesen. Daher würden kürzere Texte, beispielsweise ein einzelner Song, der im Unterricht rezipiert wird, nicht mit dem Begriff zu fassen sein. Ebenso werden Langtexte, die von einzelnen Schüler_innen gelesen werden, beispielsweise für Literaturreferate, eher nicht als Klassenlektüre bezeichnet. Die Verwendung dieses Begriffes variiert allerdings sehr stark, so dass es hier grundlegender Definitionsarbeit bedürfte, die aller Wahrscheinlichkeit nach auch für eine genauere Betrachtung des Phänomens Textauswahl sehr hilfreich wäre. Der Bereich, der derzeit sicherlich noch am wenigsten beforscht ist, ist jener der Textauswahl für Prüfungssituationen, also beispielsweise Schularbeiten, der leider auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht gesondert erhoben wurde.

Im Rahmen der Interviews konnte des Weiteren eine beeindruckende Menge unterschiedlicher Textfindungsstrategien festgestellt werden. Lehrer_innen wurden vor allem in diesem Bereich als sehr kreativ erlebt. Es kann natürlich sein, dass die interviewten Personen eine gewisse Erwartungshaltung auf Seiten des Interviewen-

den vermuteten und deshalb erfolgreiche Prozessverläufe eher angaben als weniger erfolgreiche. Dabei muss festgehalten werden, dass sich sehr viele selbstkritische und reflektierende Passagen in den Interviews finden. Auch das Interesse an den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit schien echt. Das verweist auf einen weiteren Umstand: Die befragten Lehrer_innen wurden als offene und zugängliche Menschen erlebt, die an ihrem Beruf großes Interesse haben und begierig darauf sind, neue Strategien und Ideen kennenzulernen. Das in der medialen Auseinandersetzung mit Schule häufig zu findende Bild von Lehrer_innen als Menschen, denen ihr Beruf nicht am Herzen liegt, findet sich hier keineswegs bestätigt. Die Rolle, die Textfindung spielt, wurde in den Interviews häufig als eher gering eingestuft. In vielen Fällen sind Lehrer_innen erleben sich Lehrer_innen eher als Einzelkämpfer_innen, die dazu gezwungen sind, ein großes Repertoire zu haben. Problematisch ist dies vor allem für die Gegenwartsliteratur, worauf auch schon Pfäfflin immer wieder verweist: Es ist dieser Bereich besonders schwierig im Blick zu behalten, da ja stets Neues dazukommt und Lehrer_innen zu wenig Zeit haben, sich über neue Entwicklungen auf dem Literaturmarkt zu informieren. Daher beschreiben manche Interviewpartner_innen, dass ihr Kanon von Gegenwartsliteratur in dem Jahr endet, in dem sie zu unterrichten begannen. Auch greifen im Bereich der Gegenwartsliteratur viele Textfindungsstrategien nicht so gut wie in anderen, weil es beispielsweise zu wenig aufgearbeitetes Unterrichtsmaterial gibt.

Die Kriterien der Textauswahl, die dem kriterienbasierten Forschungsstrang zu verdanken sind, sind teilweise auch in der praktischen Anwendung auffindbar. Besonders die textbezogenen Kriterien finden sich häufig wieder, beispielsweise das von Müller-Michaels herausgearbeitete Kriterium der Exemplarität. Weitere Kriterien, die sich bestätigen ließen, sind Polyvalenz, Nähe/Distanz zur Lebenswelt der Schüler_innen und Kanonizität. Auch einige der in der Forschung herausgearbeiteten schüler_innenbezogenen Kriterien wurden in den Interviews wiedergefunden, hier vor allem die Passung an die Altersstufe, ein Kriterium, das sicherlich noch genauere Betrachtung bedarf. Da in der vorliegenden Arbeit das Verhältnis der Kriterien zueinander nicht gesondert erhoben wurde, ist es derzeit noch nicht möglich, Aussagen zur Gewichtung zu treffen. Es sind in der fachdidaktischen Forschung aber vor allem gewisse pragmatische Kriterien bislang zu wenig berücksichtigt worden, besonders die häufig genannte Verfügbarkeit, sowie der Anschaffungspreis der Texte.

Auch können aus den Ergebnissen dieser Studie einige neue Ansatzpunkte für weitere Forschung gezogen werden.

So kommt dem Klassenbezug bislang in der Kriteriendebatte zu wenig Bedeutung zu: Fachdidaktische Forschung geht meist von den Bedürfnissen einzelner Schüler_innen aus, während in der Praxis häufig die Klasse als entscheidende Bezugsgröße wahrgenommen wird. Auch wenn Pfäfflin beispielsweise von den Bedürfnissen einer Lernergruppe spricht (vgl. 2010: 14), meint sie persönliche Bedürfnisse der einzelnen Individuen. Insofern wird die Klasse aber nicht als Gruppe wahrgenommen, sondern als eine Sammlung von Einzelpersonen. Das vernachlässigt allerdings alle gruppenspezifischen Phänomene im Klassenverband. In den Aussagen der Interviews findet sich diese Vermischung auch wieder, die Kriterien lassen sich aber bei genauer Betrachtung ausdifferenzieren. Klassenbezogene Kriterien sind hier jene, wo Lehrer_innen einschätzen, dass ein Text in einer bestimmten Klasse, beispielsweise 5A funktionieren wird, in der Parallelklasse 5B allerdings nicht. Dabei ist dieser Klassenbezug offenbar nicht trivial; dass Lehrer_innen diesem große Bedeutung beimessen, zeigt sich in den Interviews immer wieder. Durch die Vermischung der beiden Gruppen klassenbezogene Kriterien und schüler_innenbezogene Kriterien, beziehungsweise durch das fehlende Explizitmachen der genauen Beschaffenheit der Zielgruppe in der Diskussion, scheint es auch schwierig, normative Kriterien genau definieren zu können. Es macht schließlich einen großen Unterschied, ob Texte für eine_n konstruierte_n Schüler_in ausgewählt werden, oder für eine Gruppe, die miteinander agiert, sich austauscht und wo gruppenspezifische Prozesse ein entscheidender Faktor für das Gelingen von Unterricht sind. Dabei fällt es zunächst nicht ganz leicht, diese Unterscheidung zu treffen: Einige Kriterien treffen sowohl für einzelne Schüler_innen als auch für die ganze Klasse zu. Ein Beispiel dafür ist das Kriterium *fächerübergreifend*: Wenn es hier darum geht, dass Schüler_innen sich etwas besser vorstellen können, weil sie leichter Verbindungen herstellen und sich das im Unterricht behandelte besser merken können, handelt es sich um ein schüler_innenbezogenes Kriterium. Geht es darum, dass ein_e Lehrer_in eine Klasse in zwei Fächern hat und damit insgesamt Unterrichtszeit gewinnen kann, indem in dem einen Fach etwas nicht erklärt wird, weil es bereits im anderen Fach erklärt wurde, handelt es sich um ein pragmatisches Kriterium. Das bedeutet, dass es bei den Kriterien, wie bei allen Segmenten in erster Linie auf das genaue Verständnis ankommt.

Die genaue Begründung, die hinter einem Kriterium liegt, muss erkannt werden, um eine genaue Einteilung vornehmen zu können, Schlagworte alleine reichen dafür nicht aus. Insofern bedarf dieser Bereich genauerer Klärung, was aber im Rahmen einer ersten Erhebung nicht möglich war.

Bislang in der Forschung stark vernachlässigt wurde das persönliche Interesse der Unterrichtenden, eine Gruppe, die als lehrer_innenbezogene Kriterien bezeichnet wurden. Dieses immer wieder genannte Entscheidungskriterium verweist darauf, dass die Interviewpersonen sich mit ihrem Unterrichtsgegenstand identifizieren, sie verstehen sich als Vertreter_innen ihres Faches, als Repräsentant_innen, die versuchen, ökonomisch ausgedrückt, ihr Fach zu verkaufen. Das wäre an sich noch keine sonderlich neue Erkenntnis. Was allerdings überrascht und soweit überblickbar, noch nicht besprochen wurde, ist, dass auch Lehrer_innen vom Unterricht erwarten, dass dieser ihnen Freude macht und dass sie ihre eigenen Interessen nicht nur einbringen, sondern sogar verfolgen können. Diese Erkenntnis, dass sie auch Interessen im Unterricht verfolgen, die nicht rein schüler_innen- oder lehrplanorientiert sein müssen, sondern sich gerne auch gemeinsam mit Schüler_innen einem Thema widmen, weil sie die Meinung ihrer Schüler_innen interessiert und sie der Ansicht sind, dass sie auch thematisch von ihnen lernen können, mag zunächst überraschen. Als allgemeinhinreichlicher Wunsch, dass Berufe abwechslungsreich und interessant sein sollen, betrachtet, überrascht dies weniger.

Gerade in Hinblick auf diese Erkenntnisse ist es dennoch teilweise verwunderlich, dass häufig dieselben Texte Eingang in den Unterricht finden: Auch im Rahmen der Interviews gab es trotz größtmöglicher Streuung weniger unterschiedliche Titel, die als Beispiel genannt wurden, als erwartet. Insofern ist der Einfluss gewisser anderer Faktoren spürbar, die noch nicht zur Gänze aufgedeckt werden konnten. Es ist zu vermuten, dass Traditionen eine große Rolle spielen, ebenso wie die Ausbildung, wiewohl versucht wurde, diesen Faktor zu eliminieren, indem Lehrpersonen in allen denkbaren Berufsaltern befragt wurden. Textauswahl als unreflektierten Bereich des Unterrichts abzuurteilen, wäre sicherlich zu vereinfacht ausgedrückt. Dennoch lässt sich vermuten, dass bei den Reflexionsprozessen vielfach auf Vorurteile und stark vereinfachte Annahmen zurückgegriffen wird.

Die Unterscheidung zwischen immateriellen und materiellen Anstößen könnte, wenn bewusst im Unterricht eingesetzt, zu einer klareren Ausformulierung der Ziele

führen. Auch die Einsicht, dass jeder Prozess logischerweise einen Beginnpunkt haben muss, ist zumindest aus Perspektive der Lehrer_innen neu. Vielfach beginnen die Verlaufsbeschreibungen in den Interviews bei Textfindungsstrategien oder bereits bei Kriterien. Das macht auch die Unterscheidung zwischen extern und intern angestoßenen Prozessen relevant: Ist der Prozess extern angestoßen, erkennen dies die Lehrer_innen tendenziell eher als Anstoß. Bei intern angestoßenen Prozessen wird dieser Beginnpunkt oft als gegeben angenommen, was die Wahl weniger frei erscheinen lässt. In dieser Erkenntnis liegt ein großes Potenzial für Lehrer_innen: Erkennen sie auch da ihre Freiheit, können sie möglicherweise auch diese Phase der Textauswahl reflektierter gestalten.

Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Erforschung der Textauswahlprozesse im Literaturunterricht. Dazu wurde die vorliegende Forschung zunächst in unterschiedliche Stränge und innerhalb dieser Stränge in Ansätze unterteilt. Die vorliegende Diplomarbeit konnte dabei dem praxisbasierten Forschungsstrang und in diesem Strang den handlungsorientierten Ansätzen zugeordnet werden. Das Phänomen der Textauswahl wurde in dieser Arbeit erstmals analytisch als Prozess betrachtet. Auf der Basis von 17 Interviews mit Lehrer_innen aus verschiedenen Schultypen und mit unterschiedlichen Graden an Unterrichtserfahrung konnten mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse einige Grundschemas von Textauswahlprozessen erstellt werden. Diese Grundschemas sind stark abstrahiert und bedürfen näherer qualitativer und quantitativer Untersuchung.

Die wichtigste in dieser Arbeit gewonnene Einsicht ist wohl die, dass die analytische Betrachtung von Auswahlprozessen durchaus gewinnbringend sein kann. Des Weiteren konnten durch einen groben Abgleich der Ergebnisse mit dem Forschungsstand gewisse blinde Flecken aufgedeckt werden, was es ermöglichen sollte, neue fachdidaktische Fragestellungen auf Basis dieser Arbeit zu entwickeln.

Da die vorliegende Arbeit den Bereich der Methodik ausgeklammert hat, wäre es interessant, in einer weiter gefassten Studie zu untersuchen, wie die Textauswahl die Methodik beeinflusst. Dabei könnte überprüft werden, ob eine freiere Textaus-

wahl zu einer freieren Methodenwahl führt. Auch wäre es interessant, den Umgang von Lehrpersonen mit Lehrplänen eingehender zu betrachten. In dieser Studie konnte das durch die Konzentration auf die Praxis und aufgrund der vielen unterschiedlichen Schultypen nicht erreicht werden. Es finden sich in den Aussagen allerdings sehr divergierende Interpretationen der Lehrpläne. Nicht nur scheinen die Lehrer_innen diese in unterschiedlicher Art und Weise heranzuziehen, sondern auch unterschiedlich zu verstehen. Das kann hier allerdings nur angerissen werden und bedarf einer eingehenden Untersuchung.

Insgesamt konnte mit dieser Studie gezeigt werden, dass es sich lohnt, Textauswahl nicht normativ zu betrachten, weil es zu breiteren Ergebnissen führen kann und eine Betrachtung als Prozess gewinnbringend ist. Dabei muss die Einschränkung gelten, dass der untersuchte Raum geographisch sehr eng ist. Auch die Größe des Untersuchungssamples ist zu kritisieren. Größere Klarheit könnte gewonnen werden, indem die Untersuchung mit einem größeren Sample noch einmal qualitativ durchgeführt würde. Auch eine daran anschließende quantitative Untersuchung erscheint vielversprechend.

7 Literatur

- Abraham, U. und Rauch, M. 2012. „Didaktik der Literaturgeschichte in Zeiten der Kompetenzorientierung“. In: Rauch, M. und Geisenhanslüke, A. (Hg._innen). *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart, Philipp Reclam jun., 331-348.
- Assmann, A. und Assmann, J. (Hg._innen). 1987. *Kanon und Zensur. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Assmann, A. und Assmann, J. 1987. „Kanon und Zensur als kultursoziologische Kategorien“. In: Dies. (Hg._innen). 1987. *Kanon und Zensur. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II*. München: Wilhelm Fink Verlag, 7-27.
- Beilein, M., Stockinger, C. und Winko, S. (Hg._innen). 2012. *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft*. Berlin, Boston: De Gruyter Verlag.
- Beilein, M. 2013. „Literatursoziologische, politische und geschichtstheoretische Kanonmodelle (mit Hinweisen zur Terminologie)“. In: Rippl, G. und Winko S. (Hg._innen). *Handbuch Kanon und Wertung*. Stuttgart: Metzler Verlag, 66-76.
- Bidwell-Steiner, M und Wozonig, K. (Hg._innen). 2006. *A Canon of Our Own? Kanonkritik und Kanonbildung in den Gender Studies*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bekes, P. 2009. „Kanonisierungsprozesse und Zentralabitur“. In: Hamann, C. und Hofmann, M. (Hg._innen). 2009. *Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 157-172.
- Bode, C. 1997. „Singing the Canon: Warum Mehrstimmigkeit eine gute Sache ist“. In: Moog-Grünewaldt, M. (Hg._in.). *Kanon und Theorie*. Heidelberg: Winter 1997. (=Neues Forum für allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft Bd. 8), 66-77.
- Bogdal, K.-M. und Korte, H. 2012. *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Brühl, U. „Deutschmatura: Text rechtfertigt Holocaust“. *Kurier* vom 12.V.2014. <https://kurier.at/leben/deutschmatura-text-rechtfertigt-holocaust/65.089.034>, letzter Aufruf 14.VIII.2018.
- Cancik, H. 1997. „Kanon, Ritus, Ritual – Religionsgeschichtliche Anmerkungen zu einem literaturwissenschaftlichen Diskurs“. In: Moog-Grünewald, M. (Hg._in). *Kanon und Theorie*. Heidelberg: Winter Verlag, 1-20.
- Dawidowski, C. 2016a. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- Dawidowski, C. 2016b. „Funktionen des literarischen Lesens zwischen Abitur und Studium“ *JLT 10(2)*, 199-220.
- Dawidowski, C. 2016c. „Literarizität und literarische Bildung im Literaturunterricht. Eine empirische Annäherung“. In: Brüggemann, J.; Dehrmann, M.; Standke, J. (Hg._innen). *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 155-168.

- Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fingerhut, K. 2010. „Überall das Gleiche, nur etwas anders. Zentralismus in der Leistungsfeststellung – Individualismus beim Kompetenzerwerb zum Literarischen Lesen und beim Schreiben über Literatur“. In: Fiebich, P. und Thielking, S. (Hg._innen). *Literatur im Abitur? Reifeprüfung mit Kompetenz?* Bielefeld: Aisthesis Verlag. (= Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik 1), 119-144.
- Fehr, W. 2007. *Fachdidaktische Wissensformen und Organisation von Unterricht. Zu einer Theorie der Literaturdidaktik*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang Verlag (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Bd. 14).
- Freise, M. 2013. „Textbezogene Modelle.: Ästhetische Qualität als Maßstab der Kanonbildung“. In: Rippl, G. und Winko S. (Hg._innen). *Handbuch Kanon und Wertung*. Stuttgart: Metzler Verlag, 50-58.
- Genz, J. 2014. „Zugänglichkeit als Wirkungskategorie. Ein Beitrag zur Kanondiskussion“. In: Ueding, G. (Hg_in). *Wege moderner Rhetorikforschung. Klassische Fundamente und historische Entwicklung*. Berlin: De Gruyter Verlag, 455-470.
- Harris, W.V. 1991. „Canonicity“. *PMLA* 106 (1), 110-121.
- Hein, J. 1990. „Kanon-Diskussion in Literaturdidaktik und Öffentlichkeit. Eine Bestandsaufnahme“. In: Kochan, D.C. (Hg._in). *Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht*. Amsterdam: Rodopi Verlag (= Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik Bd. 30), 311-346.
- Heumann, A. 2012. „Der literarische Kanon in journalistischen Texten“. In: Beilein, M, Stockinger, C. und Winko S. (Hg._innen). *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft*. Berlin, Boston: De Gruyter Verlag, 193-207.
- Holzner, J., Lotter, B. 1988. „Der un-heimliche Kanon“. *ide* 11.2, 45-48.
- Hoppe, A. 1996. „Die Vergangenheit des literarischen Kanons und die Zukunft multifaktorialer Lektüreauswahlverfahren. Das Ergebnis der Kanondiskussion.“. *MDGV* 43(3), 62-70.
- Jannidis, F. 2012. „Wertungen und Kanonisierungen von Computerspielen“. In: Beilein, M, Stockinger, C. und Winko S. (Hg._innen). *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft*. Berlin, Boston: De Gruyter Verlag, 321-344.
- Kammler, C. und Surmann, V. 2000. „Sind Deutschlehrer experimentierfreudig? Ergebnisse einer Befragung zur Lektüre von Ganzschriften der Gegenwartsliteratur in der Sekundarstufe II“, *Der Deutschunterricht* 6, 92-96.
- Kammler, C. 2004. „Anmerkungen zum Stellenwert des Literaturunterrichts nach PISA“ In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hg._in). *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang Verlag (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik Bd. 6), 235-244.
- Korte, H. „K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern“. In: Arnold, H. L. (Hg._in) 2002. *Literarische Kanonbildung*. Text+Kritik Sonderband IX/02, S. 25-38.
- Köster, J. 2004. „Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die Konsequenzen für die Qualitätssicherung“ In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hg_in). *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik Bd. 6), 99-116.

- Köster, J. und Wieser, D. 2013. „Plädoyer für nutzloses Wissen“. *Didaktik Deutsch* 34, 5-11.
- Krammer, S. 2013. „Literarische Kompetenzen und/als institutionalisiertes Kulturkapital. Eine österreichische Perspektive“. *Didaktik Deutsch* 35, 6-13.
- Lecke, B. 2008. „Einführung“. In: Ds. (Hg_in). *Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik Bd. 15), 9-79.
- Lessing-Sattari, M., Pieper, I., Strutz, B. und Wieser, D. 2017. „Zugänge zum Wissen von Literaturlehrenden. Konzeptionelle und methodologische Überlegungen am Beispiel der LiMet-Studie“ In: Christian Dawidowski et al. (Hg_in.). *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 102-120.
- Lessing-Sattari, M. 2018. „Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht – Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L“. *Leseräume* 5(5), 1-22.
- Leubner, M.; Saupe, A. und Richter, M. ³2016. *Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: De Gruyter Verlag.
- Maiwald, K. 2016. „Das ‚Was‘ ist nicht entscheidend. zu den (Re-)Kanonisierungstendenzen im Zuge der Kompetenzorientierung und der Standardisierung des Umgangs mit Literatur“. In: Neuhaus, S. und Schaffers, U. (Hg_innen.). *Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 283-300.
- Mayring, P. ¹¹2010. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Basel und Weinheim: Beltz Verlag.
- Müller-Michaels, H. 1981. „Didaktische Wertung. Anmerkungen zur Kanondiskussion.“ In: Ders. (Hg_in.). *Jahrbuch der Deutschdidaktik 1980*. Königstein: Scriptor Verlag, 136-148.
- Müller-Michaels, H. 1993. „Was bleibt? Begründung eines Kanons der Denkbilder“. *Deutschunterricht* 46(1), 2-18.
- Müller-Michaels, H. ²1994. *Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe*. Weinheim: Beltz Athenäum Verlag.
- Müller-Michaels, H. 1994b. „Die Leistung des Mythos. Eine Fallstudie aus dem Literaturunterricht“. *Deutschunterricht* 47(6), 311-319.
- Müller-Michaels, H. 1996. „Denkbilder. Zu Geschichte und Nutzen einer literarischen Kategorie.“ *Deutschunterricht* 49(3), 114-122.
- Müller-Michaels, H. 2004. „Kanon und Kompetenzen – Über inhaltliche und methodische Bildung im Literaturunterricht“. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hg_in) *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 223-234.
- Müller-Michaels, H. 2015. „Der Kanon der Bildung: Literarische Wertung in didaktischer Absicht.“ *World Literature Studies* 3(7), 42-54.
- Neckam, J. *500 Romane in einem Satz. Das schnellste Literaturlexikon der Welt*. Köln: DuMont Verlag.
- Paefgen, E. K. ²2006. *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag. (=Sammlung Metzler Bd. 317).
- Paefgen, E. K. 2009. „Filme aus dem Filmkanon im Deutschunterricht – Entwurf einiger kanondidaktischer Perspektiven“. In: Hamann, C. und Hofmann, M.

- (Hg._innen). 2009. *Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler, 139-155.
- Peyerl, R. „Die Welle‘ in allenn burgenländischen Schulen gestoppt“ Kurier vom 8.VIII.2018:<https://kurier.at/chronik/oesterreich/die-welle-in-allen-burgenlaendischen-schulen-gestoppt/400084610>, letzter Aufruf 14. VIII. 2018.
- Pfeiffer, R. 1968. *History of Classical Scholarship. From the Beginning to End of the Hellenistic Age*. Oxford: Clarendon Press.
- Pieper, I. und Wieser, D. (Hg._innen). 2012. *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Bd. 22).
- Pfäfflin, S. 2010. *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Projektbeschreibung LiMet-Studie
https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/ndl_didaktik/forschung/forschungsprojekte/document-2015-08-26-9193918588, letzter Aufruf 12. VII. 2018.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schulze-Bergmann, J. 1998. *Der literarische Kanon und die Passung von Leser und Text. Eine Untersuchung zu den Begründungsfiguren literaturdidaktischer Kanonbildung im Zeitraum von 1840 bis 1977*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Bd. 34).
- Schulze-Bergmann, J. 2015. *Werte im Literaturunterricht. Entwicklungspsychologische Grundlagen, professionelles Lehrverhalten, methodische Schritte zur Arbeit in heterogenen Gruppen*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang Verlag (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik Bd. 29).
- Shulman, L. S. 2004. „Those who understand. Knowledge Growth in Teaching“. In: Ds. (Hg._in). *The wisdom of practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass, 189-215.
- Smith, B. H. 1988. *Contingencies of Value*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Spinner, K. H. 1997. „Von Kants Einbildungskraft zu den imaginativen Verfahren im gegenwärtigen Literaturunterricht“. In: Rupp, G. (Hg._in): *Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht*. Frankfurt a. M.: Lang, 95-101.
- Starre, A. 2013. „Kontextbezogene Modelle: Bildung, Ökonomie, Nation und Identität als Kanonisierungsfaktoren“. In: Rippl, G. und Winko S. (Hg._innen). *Handbuch Kanon und Wertung*. Stuttgart: Metzler Verlag, 58-66.
- Stuck, E. 2004. *Kanon und Literaturstudium. Theoretische, historische und empirische Untersuchungen zum akademischen Umgang mit Lektüre-Empfehlungen*. Paderborn: Mentis Verlag.
- Stuck, E. 2013. „Schule“. In: Rippl, G., Winko, S. (Hg._innen). *Handbuch Kanon und Wertung*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag, 187-193.
- Szabó, A. 1976. „Kanon“. Eintrag in: Ritter, J. und Gründer K. (Hg._innen). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wende, W. 1996. „Goethe als Herausforderung – Parodistische Reaktionen auf den Kanon“. *MDGV* 43(3), 21-30.
- Wieser, D. 2008. *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wieser, D. 2016. „Literatur-Comics im Reigen medialer Erzählformen: Literaturdidaktische Sinnfälligkeiten und Widerhaken – am Beispiel von Kafkas *Die Verwandlung*.“ In: Pieper I. und Stark, T. (Hg._innen). *Neue Formen des Poetischen. Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik Bd. 32), 77-101.
- Winko, S. 2002. „Literatur-Kanon als *invisible hand*-Phänomen“. In: Arnold, H. L. (Hg._in) *Literarische Kanonbildung*. Text+Kritik Sonderband IX/02. München: Richard Boorberg Verlag, 9-24.
- Wrobel, D. 2010. „Kanonbildung als Prozess und Problem. Kanon als Lerngegenstand“. In: Ds. (Hg._in). *Vergessene Texte der Moderne. Wiederentdeckungen für den Literaturunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 1-15.
- Zymner, R. 1996. „Kanon zwischen Wunsch und Wirklichkeit“. *MDGV* 43(3), 9-14.
- Zymner, R. 1998. „Anspielung und Kanon“. In: Heydebrand, R. v. (Hg._in). *Kanon Macht Kultur*. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag, 30-46.

Anhang

1. Leitfragenkatalog

Definitionen

Was ist für Sie Text?

Was ist für Sie Literaturunterricht?

Aktivierungsfragen

Wie viel Raum nimmt Literaturunterricht in ihrer unterrichtlichen Praxis neben anderen Bereichen ein?

Welche Ziele verfolgen Sie im Literaturunterricht?

Was ist für Sie guter Literaturunterricht und was gilt es dabei für Sie zu beachten?

Hauptfragen

Wie verlaufen Prozesse der Text- und Medienauswahl bei Ihnen üblicherweise?

(Welche Unterschiede gibt es da in Bezug auf gewisse Faktoren Alter der Schüler_innen oder andere Faktoren, wie Länge des Textes/ des Mediums?)

(Unterrichtsplanung: In welcher Reihenfolge kommt es zur Entscheidung, wenn Sie Ihren Unterricht planen? Setzen Sie zuerst ein Thema fest, zu dem Sie dann Literatur suchen, oder suchen Sie ein passendes Thema zu einem bestimmten Werk?)

Wie viel Zeit verwenden Sie auf den Aspekt der Textauswahl im Vergleich zu anderen Aspekten der Vorbereitung (Methodik etc.)?

Narrative Fragen

Haben Sie schon einmal eine Wahl getroffen, die sich als nicht zweckmäßig/gut herausgestellt hat und wie verlief der Prozess der Auswahl?

Haben Sie schon einmal eine Wahl getroffen, die besonders gut war und wie verlief der Prozess der Auswahl?

Wie finden Sie zu den Texten? (Empfehlungen von Kolleg_innen, eigene Lektüreerfahrung, fachdidaktische Publikationen etc.)

Was hat sich im Laufe Ihrer Unterrichtserfahrung bei dem Prozess der Textauswahl verändert?

Offene Frage

Gibt es für Sie noch relevante Aspekte dieses Themas, die so noch nicht behandelt worden sind?

Feedback

Bitte geben Sie mir Feedback zu meinem Thema und zu meiner Frageführung!

2. Abstracts

Abstract

Textauswahl für den Literaturunterricht ist ein sehr komplexes Phänomen. Die akademische Auseinandersetzung damit begann schon recht früh und widmete sich zunächst der Frage, ob ein Kanon, also eine Liste an Texten ausgewählt werden und wie dieser beschaffen sein sollte. Um diese notorisch gewordene Debatte zu beenden, entstand ein kriterienbasierter Forschungsstrang, der nicht nach Texten, sondern nach Kriterien der Textauswahl fragte. Der neueste Forschungsstrang nimmt eher die handelnden Personen in den Blick und fragt deskriptiv wie Textauswahl in der Praxis gehandhabt wird. Diesem Strang ist auch die vorliegende Arbeit zuzuordnen. Erstmals wird dafür der gesamte Textauswahlprozess in den Blick genommen. In 17 problemzentrierten Interviews wurden Textauswahlprozesse erhoben, wobei zunächst in zwei Basistypen zu gliedern waren: Einerseits Verläufe (Typ 1), die in einem Text resultierten und andererseits Typ-2-Verläufe, wo mehrere Texte ausgewählt werden, aus denen dann in einer späteren Phase einzelne Texte von Lehrer_innen oder Schüler_innen ausgewählt wurden. Des Weiteren wurden die Ziele der Lehrpersonen für den Literaturunterricht erhoben, sowie auch die von ihnen verwendeten Textfindungsstrategien und die angewandten Kriterien der Auswahl. Bei der Betrachtung der Prozesse zeigte sich, dass der Anstoß das entscheidendste Segment für den Verlauf der Prozesse ist. Vier verschiedene Anstoßarten konnten analysiert werden: extern oder intern und materiell oder immateriell angestoßene Prozesse. Zusätzlich wurden die von den Lehrer_innen verwendeten Textfindungsstrategien und Kriterien erhoben. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Textauswahl als Prozess zu betrachten ermöglicht, vorhandene Kategorie auszuweiten und dass durch die Betrachtung des ganzen Phänomens neue Erkenntnisse gewonnen werden können.

Text choice for teaching literature is a very complex phenomenon. Didactics has been interested in this question for a very long time. In this thesis, three different approaches have been analysed: In the early stages, much of the academic debate has centred on the role of canon and canonic texts. Later, a criteria-based approach attempted to end the notorious canon-debate by discussing criteria for choosing texts

rather than the applicability of lists of works or authors. A new, practice-based approach seeks to tackle the phenomenon in a descriptive manner by asking practitioners how it is done in everyday life. This study offers a clear focus on the process of choosing texts for teaching literature. By conducting 17 problem-centred interviews with teachers in a variety of different school types and teaching ages, the phenomenon was made more tangible. The processes that could be gained from the interviews were segmented into 3 parts: triggers, strategies for finding texts and criteria. The processes themselves were abstracted to two basic types of processes, those which result in one text (type 1) and those which result in a variety of texts out of which students or a teacher might choose one certain text for a group of learners or one learner (type 2). The material suggested that the trigger is the most decisive part. Therefore, processes were classified according to the type of trigger used, internally vs. externally and materially vs. immaterially triggered processes. Additionally, the interviewed practitioners' aims for teaching literature were analysed as well as their strategies for finding texts and the criteria employed. The results show that a systematic analysis of text choice as a process helps to understand this phenomenon better, since this also allows for the introduction of new categories beyond existing concepts.