

Siegener Schriften zur Kanonforschung

Herausgegeben von Hermann Korte

*Der deutsche Lektürekanon
an höheren Schulen Westfalens
von 1871 bis 1918*

**Hermann Korte
Ilonka Zimmer
Hans-Joachim Jakob**



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Was haben Gymnasiasten im Deutschunterricht höherer Schulen Westfalens zwischen 1871 und 1918 gelesen? Dieses Buch will auf der Basis der systematischen Auswertung einer Vielzahl von schulischen Jahresberichten Antwort auf diese Frage geben. Die hier dokumentierten Ergebnisse sind Teil eines von der DFG geförderten Forschungsprojekts, das zwischen 2004 und 2010 an der Universität Siegen durchgeführt wurde. Im Dokumentationsteil werden die in den Jahresberichten aller westfälischer Gymnasien enthaltenen Informationen zum Lesestoff der Klassenstufen für neun Stichjahre präsentiert. Der vorangehende Analyseteil umfasst eine systematische Interpretation der empirisch ermittelten Daten, eine Untersuchung der Fest- und Schulfeierkultur, eine ausführliche Beschreibung der Quellenlage und abschließend einen Ausblick auf den Schulkanon der 1920er und 1930er Jahre.

Hermann Korte ist Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Siegen.

Ilonka Zimmer ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster.

Hans-Joachim Jakob ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Siegen.

Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens
von 1871 bis 1918

Siegener Schriften zur Kanonforschung

Herausgegeben von Hermann Korte

Band 11



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

**Hermann Korte
Ilonka Zimmer
Hans-Joachim Jakob**

*Der deutsche Lektürekanon
an höheren Schulen Westfalens
von 1871 bis 1918*



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gefördert durch



Für die Menschen.
Für Westfalen-Lippe.

www.lwl.org.

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

ISBN 978-3-653-00853-1 (eBook)

ISSN 1814-578X

ISBN 978-3-631-61395-5

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2011

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Die „alte“ Schule ist eine Schule der Kanones, weil sie ihre Aufgabe als die Aufgabe der Tradition, der Überlieferung eines Maßgeblichen versteht. Das tradierte Maßgebliche ist von weiter Herkunft, ist geschichtlich Vergangenes, und das ist einer der Gründe, weshalb es als Maßgebliches gilt. Seine Überzeugungskraft beruht u. a. darauf, daß es ein nicht mehr Unmittelbares und Gegenwärtiges, sondern ein Fremdgewordenes ist. Noch *Humboldt* und *Hegel* haben aus dieser Fremdheit des aus der griechischen Antike Tradierten ein pädagogisches Argument formuliert. Das Kanonische als das Vergangene ist das, woran einem die maßgeblichen Hinsichten aufgehen, weil es durch seine „Fremdheit frappiert“ (Humboldt).

Günther Buck, Literarischer Kanon und Geschichtlichkeit (1983)

Wenn der Funke nicht überspringt, ist nichts zu machen: die Klassiker liest man nicht aus Pflicht oder Respekt, sondern nur aus Liebe. Außer in der Schule: die Schule muß dich wohl oder übel mit einer gewissen Anzahl von Klassikern bekannt machen, unter denen (oder in Bezug zu denen) du dann *deine* Klassiker erkennen kannst. Die Schule ist gehalten, dir die Werkzeuge für diese Wahl an die Hand zu geben; aber die Entscheidungen, die zählen, finden *außerhalb* und *nach* jeder Schule statt.

Italo Calvino, Warum Klassiker lesen? (2003)

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	9
HERMANN KORTE Gymnasiale Kanonarchitektur und literarische Kanonisierungspraxis 1871 bis 1918 am Beispiel Westfalens. Eine diskursanalytische Studie	11
ILONKA ZIMMER „Warum und wie haben wir Klopstock zu feiern?“ Gymnasiale Feierkultur und Kanonpflege	123
HANS-JOACHIM JAKOB Quellenbericht für den Zeitraum von 1875 bis 1915. Mit zwei Anhängen	205
ILONKA ZIMMER / HANS-JOACHIM JAKOB Der deutsche Lektürekanon in den Klassen Prima, Sekunda und Tertia. Quellenauszüge der Jahre 1875, 1880, 1885, 1890, 1895, 1900, 1905, 1910 und 1915	245
HERMANN KORTE Projektausblick: Thesen zum gymnasialen Lektürekanon in den 1920er und 1930er Jahre	505

Vorwort

Was haben Gymnasiasten im Deutschunterricht höherer Schulen Westfalens zwischen 1871 und 1918 gelesen: Welche Autoren kannten sie, welche Werke gehörten zum Lektürepensum? Wie war der Lektürekanon beschaffen, und wer stellte ihn auf? Das vorliegende Buch will Antworten auf diese Fragen geben: auf der Basis der systematischen Auswertung einer Vielzahl von Jahresberichten, die regelmäßig im Rahmen des Schulprogramm-Austausches gedruckt und einer interessierten Öffentlichkeit vorgelegt wurden, sogar über die Grenzen Preußens hinaus.

Die hier dokumentierten Ergebnisse, die unmittelbar an den 2007 erschienenen Band „Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1820 bis 1870“ anschließen, sind Teil des von der DFG geförderten Forschungsprojekts „Der Literaturkanon an höheren Schulen Westfalens“, das zwischen 2004 und 2010 an der Universität Siegen durchgeführt wurde. Im Dokumentationsteil werden für den Zeitraum von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg die in den Jahresberichten aller westfälischer Gymnasien enthaltenen Informationen zum Lesestoff der einzelnen Schuljahre und Klassenstufen für neun Stichjahre präsentiert. Der vorangehende Analyseteil umfasst eine systematische Interpretation der empirisch ermittelten Daten, eine Untersuchung der in den Jahresberichten skizzierten Fest- und Schulfreizeitkultur, eine ausführliche Beschreibung der Quellenlage und einen Ausblick auf den Schulkanon der 1920er und 1930er Jahre.

Das Autorenteam hat sich angesichts der erheblichen Quellenmengen dafür entschieden, die Dokumentation in einem Fünfjahresrhythmus zu strukturieren. Damit werden für jede einzelne Schule Veränderungen und Zäsuren im Lektürekanon deutlich, zugleich aber auch die langfristigen Traditionen, die – symptomatisch für das recht autonom agierende einzelne Gymnasium – die Geschichte des schulischen Literaturkanons im 19. und frühen 20. Jahrhunderts nachhaltig bestimmten.

Der vorliegende Band beschließt das auf Westfalen konzentrierte Projekt der Siegener Lektürekanonforschung. Dem Landschaftsverband Westfalen-Lippe sind die Autoren auch diesmal für die großzügige finanzielle Druckkosten-Unterstützung sehr dankbar. Ein besonderer Dank gilt der

fach- und sachkundigen Unterstützung durch Frau Nadine J. Schmidt, die das umfangreiche Konvolut der Daten und Analysen in eine druckfertige Fassung brachte.

Siegen, im August 2010

HERMANN KORTE

Gymnasiale Kanonarchitektur und literarische Kanonisierungspraxis 1871 bis 1918 am Beispiel Westfalens. Eine diskursanalytische Studie

Inhalt

1. Zum Theorie-Horizont diskursanalytischer Kanonstudien	13
1.1 Jahresberichte als Kanondiskurs? Theoretische Grundlagen	13
1.2 Kanon und kulturelle Resonanz	24
2. Die Kontinuität des Klassischen. Fundamente des Lektürekansons	31
2.1 Strategien der Verlangsamung. Die Wirkungsmacht des Klassikerkanons bis 1890	33
2.1.1 Schiller auf dem Kanongipfel	36
2.1.2 Goethe im Kernkanon	43
2.1.3 Der dritte Klassiker: Lessing im Lektürekanon bis 1890	46
2.1.4 Ein Klassiker mit langer Resonanzdauer: Klopstock	48
2.1.5 Der „altdeutsche“ Kanon bis 1890	49

2.1.6	Shakespeare auf dem Weg in den deutschen Lektürekanon: 1871 bis 1890	52
2.1.7	Randkanon-Bildung und Erzählprosa-Tabu bis 1890	54
2.1.8	Kanonische Stoffmengen. Zum Ausbau des Klassik- Fundaments 1871–1890	59
2.2	Zur Stabilität des klassischen Kernkanons nach 1890	63
2.2.1	Schillers kanonische Vorrangstellung	64
2.2.2	Goethe, der zweite Schulklassiker	72
2.2.3	Lessing im Kernkanonfeld	75
2.2.4	Der „altdeutsche“ Kanon	81
2.3	Zur Stabilität des Lektürekansons seit 1890	84
3.	Diskursereignisse. Der Umbau des Lektürekansons um 1900	90
3.1	Kanonwandel vor 1890?	90
3.2	Kleists Weg in den Lektürekanon	93
3.3	Neue Namen, neue Titel. Die Öffnung des Lektüre- kansons seit 1900	99
3.4	Der vierte „deutsche“ Klassiker: Shakespeare im Deutschunterricht	101
3.5	Ein zentrales Diskursereignis: Der Kanonaufstieg der Erzählprosa seit 1900	111

1. Zum Theorie-Horizont diskursanalytischer Kanonstudien

1.1 Jahresberichte als Kanondiskurs? Theoretische Grundlagen

Es gibt bis heute kein methodologisch schlüssiges, für alle Facetten der Kanonbildung gültiges, konsistentes Theoriekonzept. Daher gilt es konkurrierende und sich ergänzende Theorie-*Ansätze* zu reflektieren, auch auf die Gefahr hin, letztlich einem pragmatischen Eklektizismus das Wort zu reden. Die folgende Darstellung basiert auf den bisher bereits publizierten Studien des Siegener Kanonforschungsprojekts,¹ in denen es um die Grundlagen des Kanonbegriffs sowie die Entstehung und Entwicklung schulischer Kanonbildung bis zum Jahre 1870 ging, und ist der Versuch, den gymnasialen Lektürekanon mit Instrumentarien der historischen Diskursanalyse zu rekonstruieren, die im Anschluss an Angermüller „im Sinne einer Beschreibung situationsübergreifender Formationen soziosymbolischer Praxis“² verstanden wird.

Aussichtsreich ist ein solches Unternehmen schon deshalb, weil der über die Jahresberichte aller westfälischen Gymnasien organisierte Kanondiskurs³ als entscheidungsorientierter Dialog einer präzise erfassbaren

1 Vgl. Hermann Korte/Ilonka Zimmer/Hans-Joachim Jakob (Hg.): *„Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten.“* Kanoninstanz Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. u. a. 2005 (Siegener Schriften zur Kanonforschung 1); künftig im Text zit. als Bd. 1 mit Seitenzahl; ferner Hermann Korte/Ilonka Zimmer/Hans-Joachim Jakob: *Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1820 bis 1870.* Frankfurt a. M. u. a. 2007 (Siegener Schriften zur Kanonforschung 4); künftig im Text zit. als Bd. 4 mit Seitenzahl.

2 Johannes Angermüller: *Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland: Zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion.* In: Reiner Keller/Andreas Hirsland/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.): *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung.* Konstanz 2005, S. 23–48; Zitat S. 23.

3 Der rezente Forschungsstand zur Kanonforschung findet sich u. a. in den beiden folgenden Studien: Ilonka Zimmer: *Umland im Kanon. Studien zur Praxis literarischer Kanonisierung im 19. und 20. Jahrhundert.* Frankfurt a. M. u. a. 2009, S. 33–48; Elisabeth Kampmann: *Kanon und Verlag. Auswahl, Positionierung und Kanonisierung deutschsprachiger Literatur durch den dtv 1961–2008.* Diss. masch. Siegen 2010 [es liegt mir das dem Fachbereich eingereichte Dissertationsexemplar vor; die Studie, die zum ersten Mal den Konnex von „Kanon und Verlag“ systematisch und umfassend auf der Basis

„Kommunikationsgemeinschaft“ zu verstehen ist, die ihr Handeln über ein nach festgelegten Regeln strukturiertes textuelles System – die Offenlegung der jährlichen Dichter-, Gattungs- und Werkauswahl für den Deutschunterricht – organisiert.⁴ Das diskursive Element der über Kanonisierungspraktiken Auskunft gebenden Jahresberichte ist in charakteristischer Doppelung präsent: als (behauptete) Realität und als symbolische Praxis, die im Lektürekanon traditionsbildende kulturelle Werte formelhafte skizziert. Jeder Jahresbericht hält nämlich in einer Art Basisnarration vergangene Auswahlentscheidungen fest, der ein symbolischer Code eingeschrieben ist: die kulturelle Bedeutung, die mit jedem Dichternamen und Werktitel zur Sprache kommt. Daher machen die Jahresberichte in ihren Aussagen über das Gelesene auch Aussagen über die Formation kultureller Werte und das eigene kulturelle Selbstverständnis.

Wenn Foucault in seiner „Archäologie des Wissens“ den Diskursbegriff als „individualisierbare Gruppe von Aussagen“ und „regulative Praxis“ definiert, „die von einer bestimmten Zahl von Aussagen berichtet“,⁵ so gilt diese Bestimmung im vollen Umfang für die in den Jahresberichten fixierten „Aussagen“ zu den Kanonentscheidungen der einzelnen Schulen.⁶ Der Kanondiskurs basiert auf einer interpersonellen Kommunikation über vorgegebene, im Detail variable Textformate, welche die Handlungsweisen der schulischen Kanonakteure festhalten und – was ebenso wichtig ist – auf zukünftige Entscheidungsprozesse maßgeblichen Einfluss nehmen. So können Diskursereignisse,⁷ etwa die Option für neue, bisher nicht kanonisierte Autoren, Gattungen und Werke, über die Jahresberichte unmittelbar in

gründlicher Recherche im Verlagsarchiv von dtv untersucht, wird in nächster Zeit veröffentlicht].

4 Zum Medienformat und zur Textsorte Jahresbericht vgl. ausführlicher Hans-Joachim Jakob: Schulprogramme im 19. Jahrhundert. Anatomie einer Publikationsform (Bd. 1, 135–154).

5 Michel Foucault: Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M. 1981, S. 116.

6 Auf einer allgemeinen Ebene ist der Diskurs, mit Mills formuliert, „eine Menge von sanktionierten Aussagen, denen eine bestimmte institutionelle Kraft innewohnt“ (Sara Mills: Der Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis. Aus dem Englischen von Ulrich Kriest. Tübingen 2007, S. 66). Diese Akzentuierung der Sprachlichkeit von Diskursen nimmt die auch von Foucault stets hervorgehobene sprachliche Situierung von (frz.) ‚discours‘ wieder auf (vgl. ebd., S. 2f.).

7 Eine gewisse Analogie des Ereignisbegriffs besteht zu den bei Segers beschriebenem Zusammenhang von „Durchbruch und Kanonisierung“: vgl. Rien T. Segers: Durchbruch und Kanonisierung: Eine neue Provokation für die Literaturgeschichtsschreibung? Oder: Wie konnte Virginia Woolf so berühmt werden? In: SPIEL 12, 1993, H. 1, S. 1–22.

zeitlicher Nähe dokumentiert werden und auf diese Weise Verstärkereffekte bewirken, indem andere Schulen sich ebenfalls der veränderten Kanonisierungspraxis anschließen, oder im umgekehrten Sinne Widerstände aktivieren, indem Schulen ihre Gegenstimme, also ihr Festhalten an der Tradition, in den Jahresberichten entsprechend herausstellen. Daher zielt der Begriff des Kanondiskurses nicht bloß auf das ‚Reden‘, auf die Debatte über den Kanon, sondern bezieht ausdrücklich die Handlungsebene der Kanonentscheidungen mit ein. Nicht allein die Berichtsform sichert die Sprachlichkeit des Kanondiskurses, sondern auch das alljährliche Ritual des Berichtsaustausches, das die einzelnen Kanonisierungspraktiken für alle anderen Schulen transparent und so das ‚Reden‘ über die Kanonauswahl fassbar macht. Vor diesem Hintergrund erscheint der Begriff des Kanondiskurses nicht als vage Metapher für eine im kulturellen Feld verankerte komplexe Selektionspraxis; der Begriff erfüllt vielmehr die Basisprämisse von ‚Diskurs‘ im Sinne der von Landwehr skizzierten Verwendungsweisen wie „Gespräch“, „Rede“, „Abhandlung über einen Gegenstand in Rede oder Schrift“, „Kommunikationsgemeinschaft“, „Diskussion / Debatte“.⁸

Es gibt noch weitere Gründe, die eine an der historischen Diskursanalyse⁹ orientierte Kanonforschung aussichtsreich erscheinen lassen. Kanonbildung ist, wie in den früheren Studien an vielen Beispielen nachgewiesen, eine diskursive Praxis, die aufs Engste über die staatlich-institutionellen Logiken und gesellschaftlichen Funktionen mit jenen von Foucault so genannten „Dispositiven der Macht“ verknüpft ist: Der gymnasiale Schulkanon ist Ausdruck gesellschaftlicher Elitebildung und durch ein Ensemble administrativer Entscheidungen, Gesetze, Regeln sowie durch ein System innerinstitutioneller Kompetenzen so ausgestattet, dass sich in der kulturellen Konstruktion des Kanons die gesellschaftliche Machtförmigkeit des preußischen Gymnasiums ständig reproduziert. In dieser Perspektive erweitert die Diskursanalyse die historische Sinnzuschreibungspraxis literarischer Erinnerungstheorien, die das Kanonhandeln als kulturelle Erinnerungsarbeit und praktizierte Traditionsbildung definieren, um die Reflexion auf das Zusammenspiel von Wissen und Macht, von kanonischen Wissensformationen und schulischen Machtpotenzialen. Wenn Sara Mills hervorhebt, „dass Diskurse prinzipiell durch Ausschluss-Praktiken organisiert

8 Achim Landwehr: *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt a. M. 2008, S. 15.

9 Vgl. Franz X. Eder (Hg.): *Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen*. Wiesbaden 2006.

sind,¹⁰ so gilt dies auf doppelte Weise für den schulischen Kanon-Diskurs: Er reguliert über den Mechanismus der Inklusion (der positiven Auswahl eines Textes, eines Autors und einer Gattung) und der Exklusion (der Negativentscheidungen gegen alles Nicht-Kanonisierte) das auf Selektion und Verwerfung basierende Fundament der Kanonarchitektur; zugleich ist aber auch der Zugang zum Erwerb von Kanonwissen überhaupt an die institutionellen schulischen „Ausschluss-Praktiken“ gebunden, also an ein System von Klassenstufen- und Schulnotenhierarchien, Abschlussqualifikationen und Versetzungsprozeduren. Solche institutionellen Distinktionsmechanismen verweisen wiederum auf die Rolle der Machtförmerigkeit des gymnasialen Kanondiskurses.

Dessen Analyse lässt sich daher methodologisch recht problemlos mit der kultursoziologischen Distinktionstheorie Pierre Bourdieus verknüpfen,¹¹ zumal der gymnasiale Lektürekanon ein signifikantes Paradigma für den über administrative Prüfungssysteme¹² und Gratifikationen geregelten Erwerb von „kulturelle[m] Kapital“¹³ darstellt, das seinerseits eine spätere privilegierte Partizipation an sozialen wie kulturellen Lebensstilen ermöglicht.¹⁴ Der gymnasiale Lektürekanon des ausgehenden 19. Jahrhunderts ist mit seiner Orientierung an der seit 1820 im Detail belegbaren Traditionsbildung eine zentrale gesellschaftliche Domäne der Sementierung kultureller Alltagspraktiken, indem einige wenige Autoren und eine begrenzte Auswahl von Dichtungen – und zwar immer dieselben – jahrzehntelang in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gerückt

10 Mills, *Der Diskurs*, S. 12.

11 Vgl. Pierre Bourdieu: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt a. M. 1987; ferner ders.: *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*. Aus dem Französischen von Jürgen Bolder u. a. Hamburg 1997.

12 Einen guten Überblick mit zeitgenössischen Erklärungen gibt Max Nath: *Lehrpläne und Prüfungsordnungen im höheren Schulwesen Preußens seit Einführung des Abiturienten-Examens*. Berlin 1900 (SP Luisengymnasium Berlin 1900). – Die Sigle SP verweist in den Anmerkungen und im Text auf Schulprogrammschriften, also auf prinzipiell veröffentlichte, in alle preußischen Provinzen verschickte Broschüren, die den gymnasialen Kanondiskurs dokumentieren.

13 Zu den drei Kapitalbegriffen Bourdieus, dem „kulturellen“, dem „sozialen“ und dem „ökonomischen Kapital“ vgl. Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, S. 49–80; wenn nicht ausdrücklich anders belegt, wird im Folgenden der Begriff „kulturelles Kapital“ auf der Definitionsbasis Bourdieus gebraucht.

14 Vgl. zum Konnex von Diskurs- und Distinktionstheorie grundlegend Rainer Diaz-Bone: *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der bourdieuschen Distinktionstheorie*. Opladen 2002.

und auf diese Weise ständig vergegenwärtigt werden: mit hohem Geltungsanspruch in einer „repräsentativen Kultur“, die im literarischen Leben wie auf dem Theater, im privaten wie im öffentlichen Raum eine diskursive Praxis schafft, in der das erworbene „kulturelle Kapital“ seinen Wert hat.

Bourdieu hat in seinen „Regeln der Kunst“ darauf hingewiesen, dass „der mit einer bestimmten kulturellen Praxis verknüpfte Kredit mit wachsender sozialer Streuung des Publikums tendenziell“ abnehme, und zwar dann, „wenn die besondere Kompetenz, die dem Konsumenten zuerkannt wird, abnimmt“.¹⁵ Die gymnasialen Kanonkonstrukteure haben mit ihrer Prüfungsmacht und vor allem mit ihrem Abiturprivileg ständig dafür gesorgt, dass jene „Kompetenz“ erhalten bleibt; sie haben ein spezifisches Schulkanonwissen geschaffen, das Kenntnisse voraussetzt und an entsprechende Nachweise gekoppelt ist. Die Stufen des Kanonwissens führen von auswendig gelernten Texten und bloßen inhaltlichen Repetitionen über den souveränen Umgang mit einem breiten Repertoire an Zitaten und die Fähigkeit, literarische Anspielungen zu erkennen, bis hin zu professionellen Lesetechniken und zur Kenntnis des Deutungskanons.

An kanonischen Auswahlpraxen sind freilich stets unterschiedliche Institutionen und soziale Gruppen beteiligt: Institutionen, die in Kultur und Gesellschaft ihren spezifischen Einfluss auf Traditionsbildung, Sinnstiftung und soziales Handeln ausüben, und soziale Gruppen, die nach Rang, Status, Habitus und Lebensstil differieren. Kanonfragen sind daher Machtfragen. Die Kanonbildung spezifisch deutschsprachiger Literatur setzt daher erst ein, als gesellschaftliche Eliten einem kleinen Teil der deutschen Dichtung den Rang zuerkennen, der bisher dem Kanon antiker Schriftsteller vorbehalten war.¹⁶ Zugleich verliert der religiöse Kanon seinen Alltag bestimmendes Sinnstiftungsmonopol und seine dirigistische Aufsicht über die Lebensführung, während im Gegenzug, vereinfacht formuliert, Dichter wie Schiller mit ihren öffentlich und privat in allen möglichen Situationen gern zitierten Maximen und Sentenzen zeitweilig die

15 Pierre Bourdieu: *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt a. M. 1999, S. 190.

16 *Den zeitgenössischen Kanondiskurs des 19. und frühen 20. Jahrhunderts im Hinblick auf den altsprachlichen Kanon thematisieren* R. C. Kukula/E. Martinak/H. Schenk: *Der Kanon der altsprachlichen Lektüre am österreichischen Gymnasium*. Leipzig 1906 (SP Graz 1906); vgl. auch Manfred Fuhrmann: *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland. Von Karl dem Großen bis Wilhelm II.* Köln 2001, S. 172–185.

Rolle des fünften (deutschen) Evangelisten spielen.¹⁷ In dem Maße, wie der Kanon der Nationalliteratur zum Leitmedium der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts aufsteigt, bedarf es keiner umständlichen Legitimation mehr, um einen gymnasialen Nationalliteraturkanon zu errichten, so dass die Jahresberichte sich expliziter Kanonrhetorik enthalten und ihre Nachhaltigkeit durch die bloße Kraft der Dichternamen und Werktitel demonstrieren. Angesichts des breiten Quellenmaterials sind also keine umständlichen Recherchen nötig, um kanonische Auswahlprozesse zu beschreiben: Es besticht die lakonische Form der knappen, aber unmissverständlichen Lektüreangaben.

Wie knapp die Kanon-Einträge in den Jahresberichten ausfallen, zeigt das Beispiel des evangelischen Gymnasiums Minden, das 1875 für die Real-Prima¹⁸ notiert: „Ueberblick über die Literaturgeschichte bis zum Anfang des 17. Jahrhunderts; Lektüre: Oden von Klopstock, Lessing's Minna von Barnhelm, Laokoon, Dramaturgie und Nathan; Privatlektüre: Emilia Galotti von Lessing und Julius Cäsar von Shakespeare“ (SP Minden 1875). Die Reichweite der Mindener Kanonentscheidungen wird deutlicher, wenn sie im Kontext anderer Jahresberichte gelesen werden: 1875 lasen insgesamt elf westfälische Schulen Lessings „Minna von Barnhelm“ – die nach Schillers „Wilhelm Tell“ (15 Schulen) am meisten gelesene Lektüre des Jahres –, fünf Schulen den „Laokoon“, sechs die „Hamburgische Dramaturgie“, drei den „Nathan“, drei „Emilia Galotti“ und kein anderes Gymnasium Shakespeares „Julius Cäsar“. Die Resonanzreichweiten sind zwar von Autor zu Autor und von Werk zu Werk verschieden; festzuhalten aber ist der beispielsweise im Fall der „Minna von Barnhelm“ signifikante stumme Konsens der Kanon-Auswahl.

Wenn im Folgenden vom westfälischen Lektürekanon die Rede ist, so zielt der Begriff auf eine Art *common-sense* der Gymnasien, der allerdings kein Produkt diskursiven Aushandelns und auch kein bloßes Umsetzen administrativer Anordnungen ist, sondern das Ergebnis einer symbolischen Interaktion auf der Basis innerschulisch-autonomer Entscheidungen. Dass im Falle von Shakespeares „Julius Cäsar“ offenbar noch kein Konsens vor-

17 Vgl. ausführlicher Hermann Korte: Ein Festspiel auf dem Kanon-Gipfel. Schillers „Wilhelm Tell“. In: Jürgen Förster (Hg.): Schulklassiker lesen in der Medienkultur. Stuttgart 2000, S. 119–151.

18 Das Gymnasium hatte einen altsprachlichen und einen Realgymnasien-Zweig, in dem Griechisch nicht zum Pflichtprogramm gehörte; zu den Schultypen des Gymnasiums und der Realschule im 19. Jahrhundert vgl. ausführlicher Manfred Eckert: Die schulpolitische Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs. Zum Abgrenzungstreit zwischen Realschule und Gymnasium im 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1984.

herrscht, zeigt die Entscheidungsfreiheit der einzelnen Schulen an. Im Kanondiskurs kommen solchen Abweichungen vom *common-sense* wichtige Funktionen zu: Es handelt sich um Stimmen, die bisher nicht-kanonische Werke ins Spiel bringen, was ein Vergleich mit dem Jahre 1900 näher erhellen kann. 1900 haben elf Schulen Shakespeares „Julius Cäsar“ gelesen, acht weitere „Macbeth“, vier den „Kaufmann von Venedig“, drei „Coriolan“, zwei den „Hamlet“ und eine Schule „Richard III.“. Es besteht kein Zweifel, dass die nicht-kanonischen Stimmen von 1875 ihr Gewicht hatten und dazu beitrugen, dass bis 1900 Shakespeare zum Klassiker des Deutschunterrichts aufgestiegen war (vgl. Kap. 3.4).

Einen kanonischen Wert erhält ein literarisches Werk im gymnasialen Kanondiskurs erst dann, wenn eine Vielzahl von Stimmen dies bestätigt, und zwar durch den Aufbau einer kontinuierlichen Lektürepraxis. Das Stimmenensemble lässt sich mit einem Begriff Bourdieus als eine Art „Glaubensuniversum“¹⁹ bezeichnen, das von der Bedeutsamkeit und vom ästhetischen Wert eines literarischen Werks überzeugt ist. Es gilt Bourdieus Beobachtung, dass „das Kunstwerk als werthaltiges symbolisches Objekt nur existiert, wenn es gekannt und anerkannt, das heißt von Betrachtern, die mit der dazu erforderlichen ästhetischen Einstellung und Kompetenz ausgestattet sind, gesellschaftlich als Kunstwerk instituiert ist“.²⁰ Dabei handelt es sich nicht um einen starren, irreversiblen Prozess, sondern ein ständiges Spiel mit Dispositionen, die an Erfahrungen geknüpft werden: Entscheidungen sind prinzipiell korrigierbar, der Diskurs ist im Fluss; und nur diejenige Textauswahl, die eine lange Resonanzdauer hat, gilt letztlich als uneingeschränkt werthaltig und damit kernkanonfähig.

Charakteristisch für den über die Jahresberichte initiierten kanonbildenden Kommunikationsprozess sind das weitgehende Fehlen expliziter Begründungen und der Verzicht auf eine Legitimationsrhetorik, die das eigene Handeln hätte rechtfertigen können. Ausdrücklich wurde dies weder vor noch nach 1870 verlangt; sogar der Begriff des Literaturkanons taucht in den Berichten nirgends auf.²¹ Der beeindruckend stabile Kon-

19 Bourdieu, Regeln der Kunst, S. 362.

20 Ebd.

21 Die Verwendung des Kanonbegriffs ist daher wissenschaftstheoretisch der Ausdruck einer Beobachtung ‚zweiter Ordnung‘, also einer rekonstruktiven Zuschreibung, die den komplexen Prozess der Auswahl von Dichtern und Werken unter einem spezifischen Terminus bündelt. – Die Bedeutung der Empirie im Kontext der Kanonforschung hat als einer der ersten Gottlieb Gaiser erkannt: Gottlieb Gaiser: Zur Empirisierung des Kanonbegriffs. In: SPIEL 2, 1983, H. 1, S. 123–135.

sens, der dennoch Diskursereignisse wie die Aufnahme neuer Werke und Autoren in den Kanon zulässt und flexibler ist, als es die Jahr für Jahr fast monoton wiederholten Kernkanon-Entscheidungen der Berichte vermuten lassen, ist das Gegenteil einer bloßen Summe aus subjektiven Vorlieben und Geschmacksurteilen. Die Struktur des gymnasialen *common-sense* löst diskursanalytisch den Gegensatz zwischen einem emphatischen Subjekt-Verständnis – der Kanon-Konstruktion als Resultat willentlich-bewussten individuellen Handelns – und einer Annahme subjektloser, von Individuen nicht disponiblen Kanonformatierungen auf. Kanonhandlungen erwachsen bis ins frühe 20. Jahrhundert aus einer nationalliterarischen Kanonkultur, die zwar im Lektüreplan der Gymnasien auf eine kleine Anzahl von Dichtern beschränkt ist, zugleich aber eine Fülle von Varianten und Variablen bereit hält und neben dem Kernkanon-Konsens²² den Entscheidungsraum für Neuerungen und Experimente nicht a priori beschneidet. Hierin liegt sicherlich ein wesentlicher Grund für den nach 1918 bis heute nie wieder erreichten Standard der gymnasialen Kanonkultur.

Schwieriger als die bloße Analyse kultureller Kanonhandlungen ist allerdings die wissenschaftlich reflektierte Fundierung der deskriptiv arbeitenden Kanonforschung als Teildisziplin der Kulturwissenschaften.²³ Von welchen Perspektiven her sind Kanonkonstruktionen überhaupt adäquat zu beschreiben? Kulturwissenschaftlich ließen sich Kanonfragen zunächst im Kontext von Gedächtnis- und Erinnerungstheorien komfortabel diskutieren. Im kulturellen Gedächtnis²⁴ haben Kanones seit je ihren Platz. So ist der Umgang mit Kanonwerken Teil einer Erinnerungsarbeit, die wie jeder Erinnerungsakt von aktuellen Konstellationen der Gegenwart ihre ent-

22 Zum Kernkanon-Begriff vgl. Hermann Korte: K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in fünfundzwanzig Stichwörtern. In: Heinz Ludwig Arnold/Hermann Korte (Hg.): Literarische Kanonbildung. Text + Kritik. Sonderband. München 2002, S. 25–38; vor allem S. 34f.

23 Eine Übersicht über kulturwissenschaftliche Teildisziplinen, Fragestellungen und Forschungsansätze bieten Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar 2004. Vgl. ferner Hermann Korte: Erinnerungsarbeit. Literaturgeschichte und Literaturunterricht. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht 19, 1996, H. 1, S. 41–52.

24 Grundlegend zu Begriff und Theorie Jan Assmann: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992. Zur Unterscheidung und wissenschaftlichen Herkunft der Begriffe „kollektives“, „soziales“ und „kulturelles Gedächtnis“ ausführlicher Astrid Erll (Hg.): Literatur, Erinnerung, Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien. Trier 2003.

scheidenden Impulse empfängt. Erinnerungstheoretisch ist Kanonpflege Sinnpflege, die das soziale Leben stabilisiert. Der Wandel des sozialen Lebens beeinflusst die gesellschaftliche Sinnproduktion und steht in einem engen Verhältnis zur Dynamik literarischer Kanonbildung. Literaturdidaktische Forschungen neigen allerdings dazu, den Literaturunterricht ebenso emphatisch wie unkritisch als „Erinnerungsarbeit“ zu legitimieren, ohne zuvor die diskursive Praxis näher in den Blick zu nehmen, die sinnstiftende Prozesse organisiert und deren Semantiken hervorbringt. Im Forschungshorizont geht es nicht um Hypostasierungen sinnerfüllten Unterrichtsgeschehens, vielmehr um eine akzentuierte Beobachtungsposition, aus der heraus funktionierende Mechanismen kultureller Sinn-Setzungen beim Aufbau einer schulischen Kanon-Architektur aufzudecken sind. Kulturwissenschaftliche Erinnerungstheorien können daher für die Diskursanalyse literarischer Kanonisierungspraktiken insofern eminent nützlich sein, als sie dabei helfen können, Prozeduren kultureller Tradierungen einschließlich deren Kanon-Semantik und Kanon-Rhetorik als sprachliches Diskursmaterial zu erfassen: Was treibt eine Gesellschaft an, Vergangenes als so bedeutend zu betrachten, dass es nicht nur nicht vergessen, sondern von ihren Mitgliedern und insbesondere von ihren Eliten als wertvolles Wissen gepflegt, bewahrt und überliefert werden soll – als sinnstiftendes Band?

Der Begriff des kulturellen Gedächtnisses ist eine Konstruktion, hinter der sich alle möglichen Formen von Erinnerungskulturen verbergen. Der Umgang mit Kanonischem ist freilich nur eine Spielart davon, wenn auch, etwa bezogen auf die Funktion der Kultur im Rahmen individueller und kollektiver Identitätsbildungen, eine wichtige. Vor diesem Hintergrund ist der Schritt von der erinnerungs- zur identitätstheoretischen Reflexion literarischer Kanonhandlungen leicht nachvollziehbar.

Aleida Assmann grenzt den individuellen „Prozeß der Bildung“ vom kollektiven „Prozeß der Identitätskonstruktion“ ab:²⁵

Während der Prozeß der Bildung persönliche Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung zum Ziel hatte, erfolgt der Prozeß der Identitätskonstruktion über die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen, die in ihren Merkmalen distinktiv und in ihren Grenzen klar erkennbar sein müssen. Das Individuum erfährt seine Selbsterkenntnis und

25 Aleida Assmann: Kanonforschung als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Renate von Heydebrand (Hg.): Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung. Stuttgart/Weimar 1998, S. 47–59; Zitat S. 56.

Selbstverwirklichung gerade nicht in der universalistischen Leerform des Menschen, sondern über die Mitgliedschaft und Solidarität mit der Gruppe, die der Person Gedächtnis und Orientierung gibt.

Identität lässt sich dabei als relationaler Begriff verstehen, der sich aus individuellen, sozialen, kulturellen und anderen Beziehungskonstellationen ergibt. Dass der Literaturkanon vor allem im deutschen Bürgertum des 19. Jahrhunderts ein wichtiges Prägework für Identitätskonstruktionen gewesen ist, dafür gibt es viele Indizien. Nun ist Identität allerdings keine evidente empirische Tatsache; wissenschaftlich ist sie schwer nachweisbar. Als konstruktiver Begriff entzieht sich Identität Prüfgrößen wie Objektivität, Tatsächlichkeit und Wahrheit. Mit Straub formuliert:²⁶

Nirgends fußen Identitätskonstruktionen einfach auf der nüchternen Feststellung empirischer Sachverhalte. Sie arbeiten vielmehr, wenn sie Differenzen zwischen dem Eigenen und dem Anderen bzw. Fremden ausmachen, mit Wahrnehmungen und Zuschreibungen, Projektionen und Manipulationen.

Für kulturwissenschaftliche Forschungen erscheint die Abgrenzung zwischen personaler und kollektiver Identität sinnvoll zu sein. Allerdings bedarf gerade der letzte Begriff weiterer Klärung. Jan Assmann schlägt eine Definition vor:²⁷

Unter einer kollektiven oder Wir-Identität verstehen wir das Bild, das eine Gruppe von sich aufbaut und mit dem sich deren Mitglieder identifizieren. Kollektive Identität ist eine Frage der Identifikation seitens der beteiligten Gruppen. Es gibt sie nicht ‚an sich‘, sondern immer nur in dem Maße, wie sich bestimmte Individuen zu ihr bekennen. Sie ist so stark oder so schwach, wie sie im Denken und Handeln der Gruppenmitglieder lebendig ist und deren Denken und Handeln zu motivieren vermag.

26 Jürgen Straub: Identität. In: Jaeger/Liebsch (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. 1, S. 277–303; Zitat S. 280. Vgl. ferner Jürgen Straub: *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt a. M. 1998.

27 Assmann, *Kulturelles Gedächtnis*, S. 132.

In diesem Sinne kann kollektive Identität nicht einfach vorausgesetzt werden; sie ist vielmehr an eine performative Praxis geknüpft, also an einen Vollzug identitätsbestimmter kollektiver Praktiken in der Alltagskultur, deren Kollektivitätsgrad und deren kollektive Konsistenz in jedem Fall rekonstruiert werden muss. Der gymnasiale Kanondiskurs ist ein anschauliches Beispiel für jene Konsistenz. So kommt dem alljährlichen Ritual des Berichtsaustausches eine wichtige kontinuierkeitsstiftende Bedeutung zu; zugleich stellt der öffentliche Akt der Berichtsdokumentation (Jahresberichte mussten gedruckt werden und wurden lokal und regional als öffentlich zugängliche Broschüren vertrieben) eine Gruppenidentität der Kanonakteure her, die auf repräsentative Selbstdarstellungsformen in der wilhelminischen Gesellschaft zwischen 1871 und 1918 besonderen Wert legten.

Unter diesen (methodologisch komplexen, schwierigen) Prämissen könnten Identitätstheorien durchaus Bausteine diskursanalytischer Kanonforschung sein. So stellt sich etwa die Frage nach der lebensweltlichen Bedeutung von Kanones für den Aufbau und die Entwicklung personaler und kollektiver Identitätskonstruktionen. Aus Autobiographien ist bekannt, wie kanonische Werke in der Logik der öffentlichen Selbstdarstellung ihrer Verfasser bestimmten Schlüsselereignissen der eigenen Lebensgeschichte zugeordnet werden: Der Bogen reicht von krisenhaften Erschütterungen, in deren Folge Identitäten verändert wurden, bis hin zum Umgang mit dem Kanon als verbindlicher, Identitäten bestärkende und festigende Orientierung. Für Gruppenkollektive ließen sich analoge Beispiele aufzeigen. So hat die Kanonforschung sich beispielsweise für die um Literatur, Musik und Kunst zentrierte Ausbildung kultureller und gesellschaftlicher Deutungsmuster des Bildungsbürgertums im 19. Jahrhundert interessiert, für deren Alltags- und Festtagskultur, für die große Rolle, die kollektive Erlebnisse wie Dichterfeiern, Deklamationen und Theater- und Liederabende für den Aufbau und die Pflege von Gruppenidentität spielten. Verallgemeinernd: Kulturelle Kanones strahlen sowohl auf die personale wie auf die kollektive Identität ab.

Wer aus erinnerungs- und identitätstheoretischer Perspektive kulturelle Kanonbildungen untersucht, tut gut daran, den kultursoziologischen Boden nicht unter den Füßen zu verlieren. Das kulturelle Gedächtnis ist nicht ohne die Konstrukteure des Vergangenen denkbar, diese wiederum nicht ohne soziale Gruppeninteressen und Machtzentren, die Erinnerungskulturen kontrollieren und darüber auch ihren gesellschaftlichen Einfluss sichern. Ebenso gibt es keine kollektive Identität, die nicht mit Distinktionen gegenüber anderen sozialen und nationalen Gruppen eng verknüpft ist, so dass Pierre Bourdieus Theorie der kulturellen Dis-

tinktionen zum Fundament der Kanonforschung gehört. Kanonkultur ist stets auch Ausdruck sozialer Distinktionen, ist eingebunden in die Formen symbolischer Kommunikation, so wie das Kanonwissen auch als Distinktionsgewinn zu verstehen ist. Noch schärfer: Kanones sind für den Erwerb „kulturellen Kapitals“²⁸ die bedeutsamsten Wertesysteme und daher entsprechend institutionell mit gesellschaftlich maßgeblichen Kanoninstanzen wie Schule und Universität verbunden und zugleich Ausdruck des Habitus und des Lebensstils jener gesellschaftlichen Gruppen, die mit ihrem Kanonhandeln gesellschaftlichen Einfluss dokumentieren. In dem Maße, wie Kanonwissen und Kanonhandlungen nicht mehr in die Symbolformen kulturellen Kapitals umgesetzt werden können, verliert dieses Kapital an Wert und der Kanon seine Distinktionsfunktionen.

1.2 Kanon und kulturelle Resonanz

Von einem solchen Wertverlust kann im 19. Jahrhundert keine Rede sein, weil es, im Rückblick beurteilt, das große Säkulum des nationalliterarischen Klassikerkanons war. Daraus lässt sich jedoch nicht der Schluss ziehen, dass der Kanondiskurs das literarische Leben des Jahrhunderts monopolartig bestimmte. So entfaltet sich die weitgehend auf deutsche Klassiker beschränkte gymnasiale Autoren- und Werkauswahl vor dem Horizont eines im Zuge durchgreifender Alphabetisierungen immer stärker anwachsenden Büchermarkts, der seit dem Siegeszug des Romans attraktive Bestseller-Unterhaltungen bietet und einen Leihbibliotheken-Boom auslöst. In dem Maße, wie sich jener im Topos der Bücherflut von Literaturpädagogen und Kritikern geschmähete Markt ausdehnt, gewinnt der eng begrenzte Lektürekanon der Schule an Exklusivität. Symbolischer Ausdruck des Exklusiven ist die für Westfalen während des gesamten 19. Jahrhunderts nachweisbare Ausgrenzung des Romans aus dem Schulkanon. Im Kanondiskurs des Gymnasiums erscheint der Roman (und zwar paradoxerweise auch der Bildungsroman!) als Medium ohne Bildungswert, ja als wertlos und schädlich, weil er zum schnellen, überfliegenden Lesen verleitet.

28 Bourdieus kultursoziologische Studie zu Lebensstil, Habitus und sozialer Distinktion, entwickelt für die moderne französische Gesellschaft, entfaltet systematisch die Leitbegriffe „Bildungskapital“ und „kulturelles Kapital“; vgl. Bourdieu, Die feinen Unterschiede; vor allem S. 115f. u. S. 154f.

tet und damit die für philologisch professionelle Lesetechniken unerlässliche, ‚verzögerte‘ Lektüre gefährdet (vgl. Bd. 1).

Die Negativresonanz der Schule auf den Roman hängt selbstverständlich mit dem Umstand zusammen, dass, gemessen an Gattungen wie dem Epos und dem Drama, die deutsche Romanliteratur erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit im Fokus der literarischen Öffentlichkeit steht. Der Zeitfaktor sollte nicht unterschätzt werden, zumal es im Kanon prinzipiell nie um gerade aktuelle Bestsellerwerke geht.²⁹ Es gilt vielmehr der Grundsatz: Kanonisierten Gegenständen der Kultur wird auf Dauer mehr Aufmerksamkeit als nicht-kanonisierten Werken zugestanden. Nun war und ist die menschliche Ressource Aufmerksamkeit begrenzt, so dass es Kanonisierungspraktiken geben muss, diese Ressource zu sichern, und zwar auf dauerhafte Weise. Im Kern sind alle Kanonisierungspraktiken auf erfolgreiche Ressourcen-Sicherungen gerichtet. Dazu stehen Medien, aber auch gesellschaftliche wie kulturelle Machtinstrumente zur Verfügung.³⁰ Der gymnasiale Kanondiskurs mit seinen administrativen, über das Medium des Jahresberichts exakt verbuchten Lektüreprogrammen folgt mit seiner bürokratischen Logik exakt der Ökonomie der Ressourcen-Sicherung, und zwar in einer Institution, die ihre eigene Legitimation daraus ab-

29 Vgl. Klaus Manger: *Bestseller des 18. Jahrhunderts. Ein Überblick*. In: Anett Lüttenken/Matthias Weishaupt/Carsten Zelle (Hg.): *Der Kanon im Zeitalter der Aufklärung. Beiträge zur historischen Kanonforschung*. Göttingen 2009, S. 17–45.

30 Wie eine solche Ressource kultur- und sogar staatspolitisch abgestützt wurde, lässt sich an einem Beispiel aus der griechischen Geschichte zeigen (vgl. Jürgen Dummer: *Entwicklungen des Kanongedankens in der Antike*. In: Gerhard R. Kaiser/Stefan Matuschek (Hg.): *Begründungen und Funktionen des Kanons. Beiträge aus der Literatur- und Kunstwissenschaft, Philosophie und Theologie*. Heidelberg 2001, S. 9–21; vor allem S. 13–16): Der Tyrann Peisistratos, seit 561 v. Chr. in Athen im Amt, wollte sein Ansehen und das der Polis stärken, indem er öffentliche Feste neu organisierte, die Panathenäen, und zu diesem Zweck die öffentliche Deklamation der beiden Homerischen Epen verpflichtend machte. Er ließ ein Staatsexemplar der „Ilias“ und der „Odyssee“ herstellen: Der Akt der Verschriftlichung war kein bloß funktionaler Akt der Herstellung eines Speichermediums, sondern das Speichermedium selbst war der Ausdruck einer Macht über die kulturelle Ressource und damit über deren traditionsstiftende kulturelle Resonanz. Solche Akte wiederholen sich im alten Griechenland, etwa wenn der athenische Politiker Lykurg 338 v. Chr. bei der Ausgestaltung des Dionysostheaters die Tragödiendichter Aischylos, Sophokles und Euripides kanonisiert: mit kanonischen Staatsexemplaren als kanonisierten Symbolen öffentlicher Memorialpolitik. Festzuhalten ist, dass diese Kanonisierungspraxis an aufwendige kulturelle Handlungen gebunden war: an Machtdemonstrationen, in denen Texte und Schriftsteller aus der Masse anderer hervor- und emporgehoben werden – mit dem Effekt, dass sich das Polis-Kollektiv im Akt der Kanonisierung selbst feierte.

leitet, dass sie die Aufmerksamkeit für die Kanongrößen der kulturellen Tradition intergenerationell garantiert. Die Verpflichtung, Jahresberichte zu veröffentlichen (und zwar stets auf Kosten lokaler Schulträger und nicht zu Lasten der preußischen Staatskasse), verleiht sogar dem gymnasialen Kanondiskurs regelmäßig ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit und erweist sich so als eine Art Relais zwischen Schulkultur und literarisch-kultureller Öffentlichkeit.

Die kulturelle Resonanz eines Werkes ist ohne institutionelle Kanonresonanz auf Dauer nicht zu halten. Für den Literaturkanon ist die Stabilität von Kanoninstanzen wie der Schule von ausschlaggebender Bedeutung; zugleich festigen die deutschen Universitäten, indem sie die Germanistik mit entsprechenden Lehrstühlen ausbauen und so die Voraussetzungen für eine fachwissenschaftliche Ausbildung der Deutschlehrer auf ein sicheres Fundament stellen, die für die institutionelle Kanonresonanz notwendige Infrastruktur. Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts gibt es zudem ein immer dichteres Zusammenspiel der am Literaturkanon interessierten Kräfte und Gruppen, bis hin zur Kulturpolitik mit ihren diversen Memorialstilen und -praktiken wie der Denkmals-, Gedenkstätten- und Museumskultur. Die Literatur steigt zum Leitmedium repräsentativer Kultur auf, weil sie der Selbstdarstellung und Selbstinszenierung der so genannten deutschen *Kultur*ation³¹ einen kanonischen Ausdruck verleiht: vom Lesebuch über die Literaturgeschichte bis zum kaiserlichen Besuch der Dichtergruft in Weimar, von den literarischen Bildungssplintern der Unterhaltungen am Teetisch und im Salon über die in Reden zitierten Sentenzen und Maximen der Klassiker bis zu legendären Schiller- und Goethe-Feiern.³² Der gymnasiale Kanondiskurs ist in dieses Netz kommunikativer Diskurszusammenhänge einbezogen und erfüllt darin unterschiedliche Funktionen, indem er Wissen und Kenntnisse über den Kanon vermittelt und den Umgang mit kanonischen Werken einübt, einschließlich der Unterweisung in Deklamations- und Rezitationsformen und in Techniken des Auswendiglernens und Memorierens. Von hier aus lässt

31 Vgl. zu dieser eng mit dem neuhumanistischen Bildungsbegriff verknüpften Nationen-Konstruktion ausführlich Georg Bollenbeck: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M. 1994.

32 Vgl. zur *Klassik-Rezeption* Karl Robert Mandelkow: *Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur Klassik- und Romantikrezeption in Deutschland*. Frankfurt a. M. 2001; ferner Wilhelm Voßkamp (Hg.): *Klassik im Vergleich*. Stuttgart/Weimar 1993; Peter Ensberg (Hg.): *Klassik-Rezeption*. Würzburg 2003; Klaus Weid: *Klassikrezeption im Literaturunterricht. Eine didaktische Untersuchung in entwicklungstheoretischer Sicht*. Frankfurt a. M. 1987.

sich der Bogen zu einem weiteren Aspekt der Kanonresonanz schlagen, zur lebensweltlichen Kanonresonanz. Die Schule kann diese Resonanz nicht ersetzen, allenfalls – wenn sie Glück hat – vorbereiten; ansonsten zählt im Konnex von Lebenswelt und Kanon die individuelle Entscheidung. In diesem Sinne hat Italo Calvino sicher recht, wenn er schreibt:³³

Wenn der Funke nicht überspringt, ist nichts zu machen: die Klassiker liest man nicht aus Pflicht oder Respekt, sondern nur aus Liebe. Außer in der Schule: die Schule muß dich wohl oder übel mit einer gewissen Anzahl von Klassikern bekannt machen, unter denen (oder in Bezug zu denen) du dann *deine* Klassiker erkennen kannst. Die Schule ist gehalten, dir die Werkzeuge für diese Wahl an die Hand zu geben; aber die Entscheidungen, die zählen, finden *außerhalb* und *nach* jeder Schule statt.

Die Lebenswelt mit ihren Erfahrungs-, Erlebnis-, Sinn- und Handlungsräumen ist der Ort literarischer Kommunikation, an dem sich Literatur und Leser, die Wirkungsgeschichte der Texte und schließlich auch die kulturelle Wirkungsmacht des Kanons konstituieren. Lebensweltliche Kanonresonanz beginnt bei der Präsenz von Kanonwerken und Kanonautoren im Alltag; der schulische Lektürekanon bildet nur die Basis einer vom literarischen Kanon bestimmten, weit über den gymnasialen Schulhorizont reichenden Kultur.

Der Konnex institutioneller und lebensweltlicher Kanonresonanzen, der im Verlaufe des 19. und frühen 20. Jahrhunderts immer fester wird, zeigt den Erfolg literarischer Kanonisierungspraktiken, die über einen langen Zeitraum dem Kanon wichtige Ressourcen der Aufmerksamkeit garantieren. Aufmerksamkeit und Resonanz sind daher Kernbegriffe einer Kanontheorie, die zu beschreiben versucht, mit welcher Intensität und welchem Aufwand an Zeit und Energie eine Gesellschaft ihre eigene Vergangenheit durch Traditionsbildung vergegenwärtigt. Ob dabei rezente Aufmerksamkeitstheorien weiterführen, ist eine noch offene Frage. Von Nutzen könnte in diesem Zusammenhang Georg Francks Studie „Ökonomie der Aufmerksamkeit“ sein, die der Verfasser dem „Gebiet der Konversationsanalyse“ zuordnet; für den Konnex der Mediengesellschaft schlägt er eine kurze Definition von ‚Aufmerksamkeit‘ vor: „Das knappe Gut, das jede Unterhaltung kostet und um dessen Einnahme es in jeder Unter-

33 Italo Calvino: Warum Klassiker lesen? Aus dem Italienischen von Barbara Kleiner und Susanne Schoop. München 2003 (das Buch erschien in Italien bereits 1991), S. 10f.

haltung geht, ist Aufmerksamkeit.“³⁴ Literarische Kanonisierungsprozesse aber unterliegen nur sehr entfernt den Mustern moderner Unterhaltungskultur und zielen, vor allem in Deutschland, seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert auf kategorische Abgrenzungen zur „Unterhaltung“. Und doch können Francks Überlegungen Kanontheorien neue Impulse geben. Nach Franck steht „Aufmerksamkeit immer in Verbindung mit einer bestimmten *Wertschätzung* für unsere Person: Also zählt auch die emotionale Qualität der Zuwendung.“³⁵ Kanontheoretisch lässt sich diese Beobachtung mit dem Selbstbild von Kanon-Konstrukteuren zusammenbringen, die in jeder Kanon-Architektur sich selbst darstellen und im Muster des Wertvollen und Bedeutenden auch die eigene „Wertschätzung“ dokumentieren.

Gerade die Kanonrhetorik im Kontext kultureller Werte und Wertungen gibt mit ihren Pathosformeln des Klassischen und Zeitüberdauernden ein beredtes Zeugnis von der Emotionalität des Kanonhandelns. Kulturhistorisch geht es bei den Aufrichtungen von Kanones stets um die Reputation und den Ruhm³⁶ von Werken, nicht um deren kurzfristige Prominenz, also nicht um flüchtige Einträge in Bestsellerlisten und dauernd wechselnden *ranking*-Tafeln. Franck liefert gute Argumente dafür, Popularisierung und Kanonisierung als Komplementärbegriffe und nicht etwa als Synonyme zu begreifen. Es erscheint folgerichtig, dass Franck den vielfach für obsolet erklärten Gegensatz von hoher und niedriger Kultur für eine differenzierte Analyse der „Ökonomie der Aufmerksamkeit“ neu aktiviert. Zwei Aspekte spielen dabei eine zentrale Rolle, das Alter der „überlieferten Werke“ und deren auratische Signatur:³⁷

Das Renommee, das Werke der hohen Kultur genießen, muß keineswegs höher sein als das von Schöpfungen der populären Kulturen. Der kennzeichnende Unterschied liegt im Zeitprofil der Entstehung des Renommees. Dieses Profil ist im populären Fach charakteristisch flacher. Weil die zeitliche Tiefendimension weniger entwickelt ist, zählt im populären Fach der Publikumserfolg ohne Wenn und Aber. Hier gibt keine Kaste von Kulturpäpsten und Hohenpriestern den Ton an, die ihre Weihe von Vorgängern empfan-

34 Georg Franck: *Ökonomie der Aufmerksamkeit*. Ein Entwurf. München/Wien 1998, S. 7.

35 Ebd., S. 73 (Hervorhebung bei Franck).

36 Vgl. ausführlicher ebd., S. 115–120.

37 Ebd., S. 162.

gen haben, die ihrerseits von Vorgängern gesegnet waren [...]. Dieser spezifische Altersunterschied und keine ungleich höhere Qualität unterscheidet das hohe Fach vom populären.

Um Missverständnissen vorzubeugen, reduziert Franck „das hohe Fach“ nicht auf den Wert als Bildungskapital: „Die überlieferten Werke sind“, konzidiert der Autor, „geistiges Kapital im Sinne verfügbaren Wissens“, hebt aber zugleich hervor: „Die überlieferten Werke der Kultur haben Renommee nicht, weil so viel Aufmerksamkeit in ihre Produktion und in die Bildung der Rezipienten geflossen wäre, sondern weil sie so viel Beachtung bereits gefunden haben und immer noch finden.“³⁸ Die Auratisierung ist Ausdruck, Sicherung und Verstärkung der Aufmerksamkeit für die Gegenstände kanonisierter Prozesse: „Als Aura des Kunstwerks verehren wir die Anziehungskraft, die es auf die Aufmerksamkeit der anderen Menschen ausübt – und zwar dadurch ausübt, daß wir alle zusammen um die tatsächlich von unzähligen Seiten dargebrachte Aufmerksamkeit wissen.“³⁹

Franck entwickelt in seinem 2005 erschienenen Buch „Mentaler Kapitalismus“ seine Überlegungen zu Aufmerksamkeit, Beachtung, Renommee, Reputation und Wertschätzung weiter. Dabei relativiert er den Prestige- und Distinktionsbegriff Bourdieus: „Die feinen Unterschiede liegen in der Bewertung der Beachtung.“⁴⁰ Von hier aus versucht Franck eine Neudefinition der Bourdieu-Formel vom „kulturellen Kapital“: „Auch beim kulturellen Kapital geht die distanzierende Wirkung nicht bloß von der Qualität der Werke oder vom Grad der Kennerschaft aus. Die Wirkung geht vom Wissen um die Beachtung, die die Werke erregen, und von dem Renommee aus, das die Kennerschaft orientiert.“⁴¹ Kanontheoretisch ist die Auseinandersetzung mit Bourdieu weniger von Interesse als die Überlegung selbst; sie bestätigt den in der Kanonforschung weithin herrschenden Konsens darüber, dass die hohe Zeit literarischer Kanonkulturen nie ein hoch differenziertes literarisches Rezeptionspotenzial oder gar akademische Spezialbildung voraussetzte, sondern eben jenes „Wissen um die Beachtung, die die Werke erregen“: Kanonwissen ist daher nicht identisch mit ‚Werk-Wissen‘, sondern dem Wissen um den Traditionsbestand kultureller Aufmerksamkeit, das eine Kenntnis unterschiedlicher Grade ka-

38 Ebd.

39 Ebd., S. 166.

40 Georg Franck: *Mentaler Kapitalismus. Eine politische Ökonomie des Geistes*. München 2005, S. 84.

41 Ebd., S. 88.

nonischer Beachtung einschließt. Wie wichtig es ist, die Resonanzstärke eines Werkes zu kennen, zeigt sich an den in Jahresberichten häufig mitgelieferten Aufsatzthemen: So hatten die Unterprimaner des Königlichen Gymnasiums Coesfeld 1900 Themen zu bearbeiten wie „Was macht uns die Persönlichkeit Walthers von der Vogelweide lieb und wert?“ und „Was verleiht den Oden Klopstocks bleibenden Wert?“ (SP Coesfeld 1900). Kanonische Wertungen spielen 1900 auch in der Obersekunda des Hagener Gymnasiums eine Rolle, wenn Antworten auf die Fragen „Warum können wir den Prinzen von Homburg ein vaterländisches Schauspiel nennen?“ und „Kann das Nibelungenlied mit Recht ein deutsches Volksepos genannt werden?“ (SP Hagen 1900) verlangt werden.

Für die Analyse der institutionellen Kanonresonanz, soweit sie sich anhand der westfälischen Jahresberichte rekonstruieren lässt, bieten sich drei allgemeine Unterscheidungen an: Resonanzdauer, Resonanzstärke und Resonanzreichweite. Der Begriff der Resonanzdauer zielt auf den zeitlichen Rahmen der Aufmerksamkeit für Kanonautoren, kanonische Werke, Gattungen und Genres, während die Resonanzstärke den quantifizierbaren Grad der Häufigkeit, mit dem eine kanonische Größe im Lektürekanon der Gymnasien präsent ist, und die Resonanzreichweite in qualifizierbarer Form die Intensität der Beschäftigung mit der jeweiligen Lektüre erfassen. So ist etwa das Nibelungenlied über den gesamten Berichtszeitraum ohne jede Unterbrechung der Resonanz dauerhaft im Kanon verankert (kontinuierliche Resonanzdauer), und zwar mit zunehmender Resonanzstärke: 1875 lasen 10 westfälische Gymnasien das mittelalterliche Epos, 1880 bereits 23, 1895 30 und 1910 48 Schulen. Im Vergleich zu anderen Werken prägen Resonanzdauer und Resonanzstärke das Nibelungenlied derart umfassend, dass es unangefochten und konkurrenzlos zum Kern des Schulkanons gehört. Hinzu kommt, dass einzelne Faktoren die kanonische Bedeutung noch erhöhen und so für eine ungewöhnlich ausgeprägte Resonanzreichweite sorgen. Beispielsweise stellen die Schulen regelmäßig Klassenaufsatzthemen zum Nibelungenlied – zuweilen mehrere in einem einzigen Schuljahr –, und häufig kombinieren sie die Lektüre auf einer intertextuellen Ebene mit verwandten Stoffen, etwa mit Friedrich Hebbels „Nibelungen“-Trilogie, antiken Heldenepen und gelegentlich sogar mit Richard Wagners „Ring des Nibelungen“, wie 1910 das Realgymnasium Gelsenkirchen.⁴²

42 Hebbel und Wagner sind Teil der verpflichtenden Privatlektüre (vgl. SP Realgymnasium Gelsenkirchen 1910).

Das Nibelungenlied erscheint im Segment der vertieften Mittelalter-Beschäftigung als das eigentliche Kernstück, um das sich weitere mediävistische Lektüren zentrieren, so dass immer wieder auf den Kern rekurriert werden kann. Im Vergleich zu diesen hohen Aufmerksamkeitsgraden erscheint die Resonanzstärke manchen Werkes, dessen Resonanzdauer recht stabil ist, eher uneinheitlich und gering. Ein Beispiel dafür ist Goethes Trauerspiel „Egmont“, das 1875 nur einmal, 1880 drei- und 1885 achtmal nachweisbar ist, bis es sich 1910 an 26 Schulen durchsetzt; für eine gewisse Resonanzreichweite sorgt im Falle von „Egmont“ an manchen Schulen die Parallelektüre von Schillers historischer Schrift „Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der Spanischen Regierung“.⁴³ Insbesondere die Resonanzstärke gibt Auskunft über die Positionierung eines Werkes im konkurrierenden Kanonfeld, während die Resonanzdauer dem Werk seinen Platz entweder im Kern- oder im Randkanon sichert.⁴⁴

2. Die Kontinuität des Klassischen. Fundamente des Lektürekansons

Die deutliche Zunahme der Lektüreaktivitäten im Deutschunterricht ist das Ergebnis eines fachlichen Aufwertungsprozesses, der lange vor 1870 begann (vgl. Bd. 1, 101–111). Seit den 1860er Jahren hat sich die institutionelle Ausformung des deutschen Literaturkanons im Gymnasium systematisch ausgeweitet. Die zunehmende Professionalisierung der Deutschlehrerausbildung durch eine universitäre Germanistik – mit weithin mediävistischen Schwerpunkten – stabilisiert zusätzlich das Renommee des Faches Deutsch, dem freilich auf den oberen Klassen weiterhin in der Regel drei (Prima) bzw. sogar nur zwei Wochenstunden (Sekunda) zugestanden werden. Die altphilologische Ausrichtung des Gymnasiums dominiert, aber sie fördert in zunehmendem Maße unter dem Signum der Klassizität eine gemeinsame komparatistische Zielperspektive: In den Fächern Latein und Griechisch, aber auch im Fach Deutsch und in den obe-

43 So notiert das Bielefelder Gymnasium 1895 für die Real-Obersekunda „Lektüre von Egmont“ und „Abschnitte aus Geschichte des Abfalls der Niederlande“; in der Oberprima des Gymnasiums wurde übrigens im selben Jahr „Schillers Recension über Egmont“ gelesen (SP Bielefeld 1895).

44 Zum Randkanon-Begriff vgl. Korte, K wie Kanon und Kultur, S. 35f.

ren Klassen der Neuphilologien legitimiert sich der Unterricht über eine Kanonisierungspraxis, die sich grundsätzlich am Höhenkamm alteuropäischer Literaturen orientiert. Vor allem die antike Dichtung und die Weimarer Klassik (nebst Lessing und Klopstock) bilden das Fundament eines gesellschaftlichen Leitmediums im Sinne erworbenen kulturellen Kapitals: Wer es erwirbt, hat einen Zugang zu den bürgerlichen Eliten des neuen Kaiserreichs – höheren Beamten, Akademikern, Ärzten, Juristen, Rechtsanwälten, Kaufmannsfamilien aus traditionellen (nicht: neureichen!) Milieus – und kann einen entsprechenden Habitus und Lebensstil herausbilden. Es bestätigt sich Francks Behauptung: „Kulturelles Kapital ist, was denen an die Hand geht, die den Ton angeben“.⁴⁵

Seit 1800 hat das Gymnasium von Jahrzehnt zu Jahrzehnt selbstbewusster über die Praxis der Vergabe von Lebenschancen zu entscheiden: Es hat das Monopol, vor allem über das Einjährigen-Examen (das mit der erfolgreichen Sekunda-Absolvierung den Wehrdienst um mehrere Jahre auf ein einziges verkürzt) und selbstverständlich über das Abitur Zugangsberechtigungen zu erteilen – ohne Abitur kein Studium, ganz gleich, ob jemand dem Bürgertum oder dem Adel entstammt. Das Gymnasium demonstriert seine Macht nach außen, indem es seine Fachcurricula Jahr für Jahr als Schulprogramme einer außenstehenden – meist lokalen bzw. regionalen – sowie einer internen Öffentlichkeit präsentiert, da die Programme unter den Schulen aller preußischen Provinzen ausgetauscht werden und schließlich auch die Aufsichtsbehörden, die Provinzialschulkollegien, zur Kontrolle erreichen.⁴⁶ Der seit 1825 in Preußen verbindliche jährliche Veröffentlichungsturnus ist dabei nicht etwa ein bloß äußeres Wiederholungselement, sondern der symbolische Ausdruck eines Zeremoniells, das die Macht des Gymnasiums als gesellschaftliche Institution von Rang durch ein Ritual nach innen und außen kundtut. Die Reichsgründung von 1871 hat diese Praxis nicht verändert, sondern als Tradition fortgeschrieben und die Attraktivität der gymnasialen Schulform durch eine Reihe von Neugründungen erhöht. Auch in Westfalen nimmt die Anzahl der Gymnasien bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs kontinuierlich zu, und zwar sprunghaft nach dem Ausbau der nicht-humanistischen Typen der Realgymnasien und Realoberschulen. Im südlichen und südwestlichen West-

45 Franck, *Mentaler Kapitalismus*, S. 69.

46 Das System ist aus zeitgenössischer Perspektive ebenso anschaulich wie umfassend beschrieben bei Richard Ullrich: *Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen. Mit Programm-Bibliographie von 1824 bis 1906*. In: *Zeitschrift für das Gymnasialwesen* N. F. 41, 1907, S. 81–288.

falen spielt dabei der Bevölkerungszuwachs in den Industriezonen des Ruhrgebiets eine wichtige Rolle. Die institutionellen Veränderungen stabilisieren die Gesamtsituation der gymnasialen Schulform, so dass ihre machtförmige Struktur weiterhin unangefochten bleibt.

2.1 Strategien der Verlangsamung. Die Wirkungsmacht des Klassikerkanons bis 1890

Auch wenn sich die Position des Faches Deutsch in der Stundentafel des gymnasialen Fächerkanons recht bescheiden ausnimmt, ist doch nach wie vor die Bereitschaft der Schulen bemerkenswert groß, den Kanondiskurs im Ritual des jährlichen Berichtsaustausches weiterzuführen. Dass dabei die Reichsgründung keineswegs als einschneidendes Zäsurdatum der Kanonisierungspraxis gewertet werden kann, ist unstrittig und gilt insbesondere – wie noch zu zeigen sein wird: mit Ausnahme Klopstocks – für den Klassikerkanon. Lessing, Goethe und Schiller dominieren eindrucksvoll beim Vergleich der Gesamtzahl der jeweiligen Namensnennung in der Fünfjahres-Stichprobe:

Tab. 1: Explizite Namensnennungen in den vier Berichtsjahren⁴⁷

<i>Dichter</i>	<i>1875</i>	<i>1880</i>	<i>1885</i>	<i>1890</i>
Lessing	39	64	110	80
Goethe	77	124	183	231
Schiller	164	227	351	391

⁴⁷ In dieser und allen folgenden Tabellen sind jeweils die absoluten Zahlen aus den jeweiligen Jahresberichten zugrunde zu legen; bei der Interpretation der einzelnen Jahre ist daher selbstverständlich zu berücksichtigen, dass sich die Anzahl der westfälischen Gymnasien bis zum Ersten Weltkrieg kontinuierlich, nach 1890 sogar sprunghaft, erhöht.

Die quantifizierbare Klassiker-Kanonisierung zeigt ihre eigentliche Bedeutung nicht in den ermittelten Zahlenverhältnissen, sondern erst vor dem Hintergrund der Vergleichszahlen für Dichter am Rand des Lektürekansons:

Tab. 2: Vergleichszahlen aus dem Randkanon

<i>Dichter</i>	<i>1875</i>	<i>1880</i>	<i>1885</i>	<i>1890</i>
Uhland	8	25	26	58
Klopstock	15	21	36	35
Walther v. d. Vogelweide	3	13	16	13
Shakespeare	5	4	11	12
Herder	2	10	12	7
Kleist	2	4	7	5
Bürger	1	5	7	4

Deutlich tritt die unterschiedliche Resonanzstärke der Klassiker hervor, die Schiller unangefochten die Position auf dem Kanongipfel zuerkennen muss. Bis 1890 setzt sich damit nicht nur bruchlos, sondern sogar mit steigender Tendenz eine seit den 1820er Jahren zu beobachtende Tendenz fort. Bis 1870 wurde Schiller an westfälischen Gymnasien im Lehrplan der oberen Klassen 594 mal genannt (Bd. 4, 42), vor Goethe (440 mal) und noch deutlicher vor Lessing (148 mal).

Für den schulischen Lektürekanon ist die Resonanzdauer allein kaum eine wirklich aussagefähige Größe: Wer den Sprung in den Gymnasialkanon geschafft hat, sichert sich in aller Regel eine lang dauernde Kontinuität, konkurriert aber zugleich mit Namen und Werktiteln, die im Hinblick auf die Resonanzstärke sehr stark differieren. So gibt es im Kernkanon eine klare Dreierhierarchie (Schiller – Goethe – Lessing); der Abstand zu den beiden nächsten Namen, Klopstock und Uhland, ist derart signifikant, dass die für die schulische Kanonarchitektur konstitutive Differenz zwischen Kern- und Randkanon schon im bloßen Zahlenvergleich sichtbar ist. Und

auch innerhalb des Randkanons geben die Abstände einen deutlichen Hinweis auf Unterscheidungsmerkmale. So hat Walther von der Vogelweide zwischen 1870 und 1890 bereits einen festen Platz im Randkanon erhalten, während die Perspektive für Herders Position eher unsicher ist und Kleist noch der Sprung in den Lektürekanon verwehrt ist. Dass Kleist überhaupt, wenn auch auf niedrigem Niveau und etwa so häufig wie der mit ein paar Balladen kanonisierte Gottfried August Bürger, im Kanondiskurs zur Sprache kommt, daran ist nicht zu zweifeln; vor 1870 jedenfalls wurde er in den oberen Klassen westfälischer Gymnasien nicht gelesen.

In den oberen Gymnasialklassen hat, wie die Dokumentation im vorliegenden Band eindrucksvoll belegt, keine literarische Gattung mehr Resonanz als das Lesedrama. Allerdings tritt seit den 1870er Jahren die Lektüre von Gedichten immer stärker hervor. Ein Indiz dafür sind die Hervorhebungen einzelner Gedichttitel in den Jahresberichten, die als Kanonmarkierungen zu verstehen sind: Die aufgeführten Gedichte werden anderen literarischen Werken gleichgestellt, stehen also zeitweilig im Zentrum des Unterrichts und erfahren eine besondere Aufmerksamkeit. Die Auswahl erfolgt freilich nicht willkürlich, sondern zielt im Wesentlichen – resonanzverstärkend – auf die Kernkanonklassiker Goethe und Schiller, wie eine tabellarische Übersicht über die Anzahl der Gedichtautor-Nennungen⁴⁸ im Fünfjahresrhythmus von 1875 bis 1890 zeigt.

48 Wenn mehrere Gedichte, beispielsweise von Schiller, genannt werden, werden die Titel einzeln gezählt, da es sich Titel für Titel um einzelne Kanonmarkierungen handelt. Wird in den Jahresberichten formelhaft von ‚Schiller-Gedichten‘ gesprochen oder unter dem Stichwort ‚Lyrik‘ nur der Autorname Schiller genannt, wird dies als eine einzelne Nennung gewertet.

Tab. 3: Gedichtautoren in den Jahresberichten bis 1890

<i>Autor/Jahr</i>	<i>1875</i>	<i>1880</i>	<i>1885</i>	<i>1890</i>	<i>Summe</i>
Schiller	34	42	79	74	229
Goethe	7	16	26	25	74
Uhland	3	10	21	16	50
Klopstock ⁴⁹	6	4	11	13	34
Bürger	1	2	6	2	11

2.1.1 Schiller auf dem Kanongipfel

Die Dominanz Schillers ist augenfällig und das markanteste Signum der literarischen Kanontradition westfälischer Gymnasien. Schiller ist der am meisten gelesene, mit vielen seiner Werke in den Lehrprogrammen der Schulen vertretene Autor; er verkörpert das über ein Jahrhundert lang bestehende Fundament der Kanonarchitektur, deren prominenteste Portalfigur er ist. Mit Schiller liest die Schule einen Dichter, dessen Werke im 19. Jahrhundert zu Leitmedien der bürgerlichen Kultur wurden: Bei keinem anderen Autor verknüpft sich der gymnasiale Lektürekanon derart mit der zeitgenössischen kulturellen Praxis wie im Falle Schillers. Nur so ist wohl auch erklärbar, dass der Schillersche Gedichtkanon in einzelnen Schulstufen wiederholt, aufgefrischt und vertieft wird; denn das „Lied von der Glocke“ oder Balladen wie „Die Kraniche des Ibykus“ sind schon in Lesebüchern zumindest der mittleren Klassen allenthalben nachweisbar. Die Jahresberichte dokumentieren die Präsenz der Lyrik Schillers in den oberen Klassen auf vielfältige Weise:⁵⁰

49 Angaben ohne den Klopstockschen „Messias“.

50 Alle weiteren in den Jahresberichten genannten Gedichte Schillers werden nur ein einziges Mal aufgeführt (wie „Der Taucher“, „Das verschleierte Bild zu Sais“ und „Das Mädchen in der Fremde“) und sind daher in der Tabelle nicht verzeichnet.

Tab. 4: Explizit genannte Schiller-Gedichte im Fünfjahresrhythmus der Jahresberichte

<i>Gedichte/Jahr</i>	<i>1875</i>	<i>1880</i>	<i>1885</i>	<i>1890</i>	<i>Summe</i>
Balladen (ohne Titel)	7	11	22	19	59
Gedichte (ohne Titel)	7	17	17	10	51
Die Glocke	4	4	11	11	30
Kulturhistorische Gedichte (ohne Titel)	4	4	9	13	30
Der Spaziergang	2	1	7	5	15
Gedichte aus „Deutsche Art und Kunst“	2	4	1	2	9
Romanzen (ohne Titel)	–	1	4	4	9
Das Eleusische Fest	1	1	4	2	8
Klage der Ceres	2	1	1	1	5
Das Siegesfest	1	1	1	1	4
Kraniche des Ibykus	1	–	1	2	4

Ein weiterer Ausdruck resonanzverstärkender Praktiken des Schillerschen Gedichtkanons ist die Fülle von Aufsatzthemen. So hat 1875 die Sekunda des Bielefelder Gymnasiums (SP Bielefeld 1875) gleich drei Aufsätze zum „Lied von der Glocke“ zu erarbeiten: Eine „Erläuterung des Mottos [...] ‚Vivos voco, mortuos plango, fulgura frango‘“, etwas „Ueber die kunstvolle Anlage der Glocke von Schiller nach Inhalt und metrischer Form“ und die „Darlegung des Gedankenganges in Schillers Lied von der Glocke“. Zwei Themen werden zum „Eleusischen Fest“ gestellt, eine „Vergleichung des ‚Eleusischen Festes‘ von Schiller mit dem ‚Fest der Ambarvalia‘ von Tibull“ und eine Ausarbeitung „Ueber die kunstvolle Anlage der metrischen Form und des Inhalts in Schillers ‚Eleusischem Fest““. Hinzu kommen zwei weitere Themen zu Schillers „Klage der Ceres“ („Die Deutung des Mythos von Ceres und Proserpina bei den Alten und bei Schiller miteinander verglichen“) und schließlich zum „Cassandra“-Gedicht („Cassandra nach der Darstellung der Alten und nach Schiller“). Eine derartige Themenballung ist zwar eher die Ausnahme, zeigt aber deutlich an, wie ernst die Schule mit einer solch massiven Themenpräsenz die Tradierung des Schiller-Kults nimmt, in den sich die Schüler mit ihren Aufsätzen förmlich einzuschreiben haben.

Nur in Ansätzen lässt sich für den zweiten Kernkanonklassiker, für Goethe, eine ebenso große Resonanz verzeichnen. So wird in den Jahresberichten von 1875, 1880 und 1890 kein einziger Gedichttitel Goethes genannt; 1885 notieren drei Jahresberichte mit jeweils einer Nennung die Balladen „Der Erlkönig“, „Der Sänger“ und „Johanna Sebus“. Dabei ist Goethe zweifellos der zweite große Lyriker des Schulkonons; Uhland und Klopstock folgen mit deutlichem Abstand. Es bleibt festzuhalten, dass bis zum Ende des 19. Jahrhunderts sowohl die frühe als auch die späte Lyrik und die Gedichte des „West-östlichen Divans“ im Gymnasium nur eine geringe Resonanz haben. Und auch bei den Skizzen zu den Schulfeiern zum Schuljahresende, zum Kaisergeburtstag und zum Sedanstag gibt es selten eine so große Dominanz Goethes im Festprogramm wie 1880 am Dortmunder Gymnasium, wo neben der „Deklamation Goethescher Dichtungen“ auch die „Zueignung“ zum „Faust“, „Der Zauberlehrling“ und „Die wandelnde Glocke“ deklamiert werden – neben dem krönenden Abschluss, der „Saalscene aus Götz von Berlichingen“ (SP Dortmund, Gymnasium, 1880). In aller Regel beherrschen außer Schiller patriotische Gedichte aus der Feder Theodor Körners, Ernst Moritz Arndts und Max von Schenkendorfs – die große Zeit der Lyrik der Befreiungskriege im wilhelminischen Unterricht erfolgte allerdings erst nach 1890 – sowie mit zu-

nehmender Tendenz auch Lieder von Emanuel Geibel die gymnasialen Festprogramme.

Die bis 1890 dominante Orientierung an den klassischen Mustern zeigt sich am konsequentesten am Paradigma des deutschen Kernkanon-autors schlechthin: am Dramendichter Schiller. Bis 1870 wurden (vgl. Bd. 4, 46) „Wilhelm Tell“ mit 153, „Wallenstein“ mit 89 und die „Jungfrau von Orleans“ mit 67 Nennungen nachgewiesen, während „Maria Stuart“ mit 53, „Die Braut von Messina“ immerhin noch mit 36, „Don Carlos“ aber nur mit sieben, „Fiesko“ mit zwei, „Die Räuber“ und „Kabale und Liebe“ aber kein einziges Mal erwähnt werden. Noch wenig beachtet werden Schillers historische Schriften („Die Geschichte des dreißigjährigen Krieges“ [10 Nennungen], „Die Geschichte des Abfalls der Niederlande“ [8]). Bis 1890 setzt sich diese Kanonisierungspraxis kontinuierlich fort.

Tab. 5: Schillers Werke im Fünfjahresrhythmus der Jahresberichte bis 1890

<i>Werk</i>	<i>1875</i>	<i>1880</i>	<i>1885</i>	<i>1890</i>	<i>Insgesamt</i>
Wilhelm Tell	15	24	32	26	97
Jungfrau von Orleans	8	13	29	22	72
Wallenstein	7	16	21	24	68
Braut von Messina	5	6	19	15	45
Maria Stuart	4	4	17	15	40
Don Carlos	1	–	–	2	3
Fiesko	–	–	–	1	1
Die Räuber	–	–	–	–	–
Kabale und Liebe	–	–	–	–	–
„Jugenddramen“	–	–	1	1	2
Geschichte des 30jäh. Krieges	–	1	2	2	5

<i>Werk</i>	<i>1875</i>	<i>1880</i>	<i>1885</i>	<i>1890</i>	<i>Insgesamt</i>
Abfall der Niederlande	2	–	1	2	5
Naive u. sentiment. Dichtung	2	2	1	1	6
Universalgeschichte	1	–	–	2	3
Anmut und Würde	–	1	1	1	3
Über das Pathetische	–	–	1	–	1
Gesetzgebung des Lykurg	–	–	1	1	2
Vergnügen an trag. Gegenst.	–	–	–	1	1
Über das Erhabene	–	–	–	1	1

Nach 1871 liegen „Wallenstein“ und „Die Jungfrau von Orleans“ fast gleichauf, die Zentralstellung des „Tell“ ist weiterhin unbestritten, „Maria Stuart“ und „Die Braut von Messina“ bilden einen stabilen mittleren Kanonisierungsgrad, während alle anderen Dramen Schillers wie auch die historischen und insbesondere die ästhetischen Schriften außerhalb des Schulkanon verbleiben; die Bedeutung des „Don Carlos“ ist sogar rückläufig. Das Kanonisierungsprofil zeigt seine typische schulische Struktur: Prinzipiell auswählbar wären viele Werke Schillers, der Inklusionsprozess aber konzentriert sich auf nur wenige, immer wieder genannte Titel und lässt trotzdem einen gewissen Spielraum für nicht-kanonische Alternativen. Diese Entscheidungsfreiheit vermittelt einen anschaulichen Eindruck vom Potenzial der Wahlmöglichkeiten und erzeugt ihre eigene paradoxe Dialektik. Die Kanonmacht des Gymnasiums kulminiert im ohne administrativen Zwang vollzogenen institutionellen Kanonhandeln, das einem kleinen Kern von Werken gleichförmig über Jahrzehnte hinweg die größte Aufmerksamkeit schenkt und gerade dadurch seine Tradition festigt, dass die Vielfalt alternativer Entscheidungen – im Falle Schillers etwa die Ausnahme-Optionen für dessen „Jugenddramen“ und so komplexe Schrif-

ten wie „Über das Erhabene“ oder „Über das Pathetische“ – den Kanonkern selbst nicht zu tangieren vermag.

Vor diesem Horizont wäre es voreilig, die Macht der ‚alten Muster‘ als bloßen institutionellen Wiederholungszwang zu verstehen. Die Beständigkeit gymnasialer Kanontraditionen basiert auf einer flexiblen Anpassung an jeweils neue Situationskontexte, in denen sich Traditionsbildungen ständig neu behaupten müssen. Im schulischen Schiller-Kanon ist „Die Braut von Messina“ dafür ein aussagekräftiges Beispiel. So entscheidet sich die Bochumer Königliche Gewerbeschule – ein realgymnasialer Schultypus, in dem kein Griechisch unterrichtet wird – 1875 für dieses späte Schiller-Drama, und zwar verknüpft mit der Lektüre von Goethes „Hermann und Dorothea“ und Lessings „Laokoon“ (SP Bochum 1875). Eine solche Kombination zielt im Gymnasium des 19. Jahrhunderts klar auf den antiken Bildungsdiskurs, den es nun auch für eine nicht am altsprachlichen Mustertyp ausgerichtete Schule zu sichern gilt: Goethes Text wird als Aktualisierung des klassisch-antiken Epos gelesen, Lessing bietet Einblick in das Fundament klassisch-antiker Ästhetik, und die Chöre in Schillers „Braut von Messina“ erlauben einen Rückschluss auf die Gattungsformation klassisch-antiker Dramen.

Den Befund können Aufsatzthemen bestätigen und zugleich Hinweise auf Motive des Kanonhandelns geben. In Hamm wird 1875 die Aufgabe gestellt: „Ist ein Unterschied in der Charakteristik der beiden Chöre in Schillers Braut von Messina wahrzunehmen?“ (SP Hamm). Und in Herford haben die Primaner das Thema „Der Inhalt der Chorlieder in der Braut von Messina und ihr Zusammenhang mit der vorangehenden und nachfolgenden Handlung“ (SP Herford 1875) zu bearbeiten. Auch für die nächsten Stichprobenjahre lassen sich analoge Aufgabenstellungen nachweisen. Der „Chorgesang aus der Braut von Messina“ ist 1880 in Coesfeld zu untersuchen (SP Coesfeld 1880), während im selben Jahr eine Dortmunder Realprima als These die Nähe des Schillerschen Stücks zur antiken Weltanschauung zu deuten hat: „Der Handlung in der ‚Braut von Messina‘ liegt eine Weltanschauung zu Grunde, wonach über dem Menschen ein Schicksal waltet, welches allein sein Leben bestimmt und dem gegenüber der Mensch vollständig ohnmächtig ist“ (SP Dortmund, Realschule I. Ordnung). Das Thema zeigt an, dass auch eine nicht das Fach Griechisch vermittelnde Schule das eigentliche Fundament des Gymnasiums, die Ausrichtung auf das neuhumanistische Bildungsprogramm, nicht aufgegeben hat; und um diese Zielperspektive der Öffentlichkeit noch deutlicher zu demonstrieren, hat die Dortmunder Realschule I. Ordnung Schillers „Braut von Messina“ im selben Jahr ins Festprogramm

zum Königsgeburtstag und zur Entlassungsfeier der Abiturienten aufgenommen: Der Festakt endet mit einem „Chor aus der Braut von Messina“ (ebd.).⁵¹

Wie flexibel der Lektürekanon noch unter dem Primat fortgesetzter Traditionsbildung ist, lässt sich sogar am „Wilhelm Tell“ abschätzen, dem Schulklassiker schlechthin. Das Stück wird im zunehmenden Maße seit 1871 das erste im Unterricht gelesene Drama der mittleren Klassen und findet sich daher auf dem Lehrplan der Sekunden und vereinzelt sogar im Programm der Tertien, was allerdings Literaturpädagogen skeptisch beurteilen.⁵² Dennoch gibt es Hinweise darauf, dass die „Tell“-Lektüre in der Obertertia für durchaus möglich gehalten wird; die Richtlinien für den gymnasialen Deutschunterricht in Preußen aus dem Jahre 1892 jedenfalls empfehlen die Lektüre sowohl für die Obertertia als auch (und zwar in den Realklassen) für die Untersekunda (vgl. Bd. 1, 402).

Tab. 6: Schillers „Wilhelm Tell“ in Sekunda und Tertia

<i>Jahr/Anzahl</i>	<i>1875</i>	<i>1880</i>	<i>1885</i>	<i>1890</i>
Sekunda (davon Untersekunda) ⁵³	13 (–)	22 (9)	25 (12)	23 (14)
Tertia bzw. Obertertia	3	2	4	4

51 1885 haben die Coesfelder Primaner das Thema „Die Anagnorisis in Schillers Braut von Messina“ (SP Coesfeld 1885) und die Unterprima des Dortmunder Gymnasiums die Aufgabe „Schicksal u. Schuld in Schillers Braut von Messina“ (SP Dortmund, Gymnasium, 1885) zu bearbeiten, während die Obersekunda des Dortmunder Realgymnasiums „Das Schicksal in den Tragödien ‚König Oedipus‘ und ‚Die Braut von Messina‘“ (SP Dortmund, Realgymnasium, 1885) vergleichen soll. Im selben Jahr geht es in Gütersloh um die „Weltanschauung [...] in den Chorliedern [...] der ‚Braut von Messina‘“ (SP Gütersloh 1885) und am Warburger Gymnasium um „Die antiken Elemente in der Braut von Messina“ (SP Warburg 1885).

52 So J. Meuser in seiner 1871 erschienenen Schrift „Der deutsche Unterricht auf den unteren und mittleren Gymnasial-Classen“; nach Meuser dürfte „die vollständige Lectüre und Erklärung von [...] Schillers ‚Wilhelm Tell‘“ erst von der Sekunda an „zu empfehlen sein“ (Bd. 1, 242). Noch 1893 empfiehlt Fabricius die Lektüre des „Tell“ in der Untersekunda (vgl. Gustav Fabricius: „Die Aufgaben des deutschen Unterrichts an unserm Realgymnasium“, in: Bd. 1, 317).

Die Tendenz, den „Tell“ als Lektürestoff aus der Prima in die Sekunda und in die Tertia zu verlegen, steigt in den 1880er Jahren deutlich an, so dass auf der höchsten Klassenstufe, der Prima, andere Auswahloptionen getroffen werden können, während der „Tell“ immer mehr zum Mustergegenstand zur Einführung in die Gattung des Dramas avanciert. Freilich haben die Schulen noch immer die Möglichkeit, das Schauspiel nach wie vor in der Prima zu besprechen und für das Abitur obligatorisch zu machen. Der Entscheidungsspielraum sichert, indem ein und derselbe Schillersche Kernkanontext unterschiedlichste Auswahlmotive bedient, dessen Attraktivität und Stetigkeit im Lektürekanon.

2.1.2 Goethe im Kernkanon

Nach Schiller ist Goethe unumstritten der zweite Klassiker des gymnasialen Kernkanons. Sein Epos „Hermann und Dorothea“ gehört ebenso wie „Iphigenie auf Tauris“ zu den am meisten gelesenen Schullektüren; daneben bietet sich für das Drama eine Reihe alternativer Titel an (z. B. „Götz von Berlichingen“, „Egmont“ und „Tasso“), und selbstverständlich ist Goethe mit vielen Gedichten im Lyrikkanon vertreten, den nach 1871 zunehmend viele Schulen in Eigenverantwortung entwickeln.

Tab. 7: Goethe im Fünffjahres-Rhythmus der Jahresberichte

<i>Werk</i>	<i>1875</i>	<i>1880</i>	<i>1885</i>	<i>1890</i>	<i>Insgesamt</i>
Hermann und Dorothea	12	19	32	27	90
Iphigenie	10	16	20	24	70
Gedichte/ Balladen	6	16	17	18	57

53 Auch nach 1870 gibt es in Preußen keineswegs eine für alle Gymnasien verbindliche Klassenstufenfolge; so haben die Schulen Variationsmöglichkeiten, um in den mittleren und oberen Klassen zwei- oder einstufig zu verfahren, und können beispielsweise eine Sekunda oder eine Unter- und Obersekunda einrichten, desgleichen eine Tertia bzw. Ober- und Untertertia oder eine Prima bzw. Unter- und Oberprima.

<i>Werk</i>	<i>1875</i>	<i>1880</i>	<i>1885</i>	<i>1890</i>	<i>Insgesamt</i>
Götz von Berlichingen	5	9	15	16	45
Tasso	8	6	9	10	33
Egmont	2	1	7	12	22
Dichtung und Wahrheit	–	3	2	4	9
„Lektüre aus Goethe“	1	4	2	–	7
Reinecke Fuchs	–	1	3	1	5
Werther	–	1	2	1	4
Dramen (ohne Titelangaben)	1	1	–	1	3
Italienische Reise	1	–	–	2	3
Novelle	–	–	1	1	2
Clavigo	–	–	1	–	1
Faust I	1	–	–	–	1
Über Laokoon	1	–	–	–	1

Gegenüber der Zeit vor 1871 hat sich grundsätzlich wenig verändert; nach wie vor fällt die Scheu vor dem „Faust“ auf,⁵⁴ aber auch vor Stücken wie „Clavigo“, und selbst „Egmont“ verbleibt in einer Randstellung. „Tasso“ und „Götz“ haben indes ihre Positionen verändert. Während für die Zeit zwischen 1825 und 1870 (also für einen Zeitraum von 45 Jahren) „Tasso“ insgesamt 87 und „Götz“ nur 30 mal an westfälischen Gymnasien nachweisbar ist (vgl. Bd. 4, 54), tritt nun die Attraktivität des „Götz“ gegen-

54 Die literaturpädagogischen Argumente aus der Zeit vor 1871 verlieren auch nach der Reichsgründung nicht an Bedeutung (vgl. ausführlicher Bd. 4, 55f.).

über dem Künstlerdrama „Tasso“ deutlich stärker hervor. Welche Motive solche Verschiebungen bewirken, lässt sich aus heutiger Sicht schwer beantworten,⁵⁵ zumal der Schulprogramm-Diskurs unter dem Primat der Repräsentanz organisiert ist, also schulintern wie öffentlich den jährlich geltenden Kanon ausbreitet, ohne Entscheidungen – Veränderungen, Varianten, Verwerfungen, Experimente – in irgendeiner Weise zu legitimieren: Dass der Lektürekanon nicht begründet wird und sich keiner Rechtfertigung zu stellen hat, bedingt seine Stabilität, prägt seine Verbindlichkeit und ist letztlich der Ausdruck seiner institutionell abgesicherten Diskurshoheit. Auch literaturpädagogische Schriften rechnen offenbar auf eine breite, nicht weiter zu explizierende Zustimmung der Schulpraktiker, wenn es wie bei Wendt 1877 lakonisch heißt: „Dichtungen wie Tasso und Faust werden besser bei Seite bleiben“ (Bd. 1, 265).

Der deutsche Literaturkanon des 19. Jahrhunderts ist in seiner Bedeutung als gesellschaftliches Leitmedium immer wieder beschrieben worden.⁵⁶ Selbstverständlich ist das Gymnasium nur eine der maßgeblichen Kanon-Instanzen der Zeit; gerade im Hinblick auf das Drama kommt den kontinuierlich zahlreicher werdenden Theatern mit ihren Spielplänen eine ebenso zentrale Rolle zu. Von einem bewussten Zusammenspiel der Kanon-Instanzen kann freilich keine Rede sein: Die Autonomie der Schule zeigt sich in ihrer traditionell am Lesedrama orientierten Rezeptionspraxis, die ohne Rücksicht auf die Theatralität der Stücke erfolgt und beispielsweise mit der Vorliebe für Goethes „Iphigenie auf Tauris“ gegen den Spielplan-Kanon zeitgenössischer Bühnen gerichtet ist. Ironisch resümiert Heinrich Laube in seiner Theatergeschichte Norddeutschlands zum Stück, „das christliche Griechentum“ vermeide „das dramatische Leben.“⁵⁷

55 Zumindest zwei Gründe für die rasche Kanonisierung des „Götz“ lassen sich aufführen: An vielen Schulen besteht die Tendenz, allmählich auch in den mittleren Klassen ein Drama zu lesen; wegen seiner Handlungsfülle und Plastizität sowie seines heroischen Identifikationspotenzials bietet sich „Götz“ an. Hinzu kommt, dass das „Sturm und Drang“ genannte Literaturjahrzehnt des 18. Jahrhunderts auch in der Literaturgeschichtsschreibung stärkere Aufmerksamkeit erhält; „Götz von Berlichingen“ erscheint in den folgenden Jahrzehnten als hochkanonisches Werk des Sturm und Drang. Die veränderte Hochschätzung des „Götz“ zwischen 1870 und 1900 bestätigt für Hamburger Gymnasien auch Joachim Schulze-Bergmann: Goethe im Lehrplan des Deutschunterrichts im 19. Jahrhundert – Zur Kanonisierung eines Klassikers. In: Bodo Lecke (Hg.): Dauer im Wechsel? Goethe im Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a. 2000, S. 141–160; zu „Götz“ S. 153–156.

56 Vgl. ausführlicher Hermann Korte: „Meine Leserei war maßlos“. Literaturkanon und Lebenswelt in Autobiographien seit 1800. Göttingen 2007.

57 Heinrich Laube: Das norddeutsche Theater. Leipzig 1909 (Heinrich Laube's gesamt-

„Iphigenien“-Aufführungen waren im 19. Jahrhundert selten⁵⁸ und galten bei Schauspielern, Regisseuren und Intendanten als ausgesprochen schwierig. So notiert 1855 Eduard Devrient, Theaterintendant in Karlsruhe und einer der ersten Theaterhistoriker, im Tagebuch, dass der unerwartete Erfolg der „Iphigenie“ „ein Triumph [...] und eine sichere Probe auf die vorgeschrittene Bildung des Publikums“ gewesen sei: „Wie vorteilhaft war das lebhafteste Tempo dieser Aufführung; die alte Weimarische Feierlichkeit macht das Stück immer langweilig, heute war alles lebendig, jeder Gedanke in seiner Bedeutung und Energie trat hervor, während man sonst im Halbdunkel darüber hinhört.“⁵⁹ Als Devrient 1858 das Stück in Karlsruhe noch einmal bringt, stellt sich diesmal der Erfolg beim Publikum nicht ein; im Tagebuch heißt es lapidar: „Das Publikum nahm es klotzig hin.“⁶⁰

2.1.3 Der dritte Klassiker: Lessing im Lektürekanon bis 1890

Zu den Kernkanonautoren gehört weiterhin Lessing, der nach 1871 mit Klopstock den Rangplatz tauscht, nun unangefochten zum dritten Klassiker aufsteigt und diese Position im Innersten des Schulkansons neben Schiller und Goethe bis weit ins 20. Jahrhundert behält.⁶¹ Mit seinen Fabeln schon in den unteren und mittleren Klassen präsent, ist die Zahl der Werke, mit denen Lessing im Kanon präsent ist, ungewöhnlich hoch. „Minna von Barnhelm“ ist eines der am meisten gelesenen Dramen und zugleich für lange Zeit die einzige Komödie, die überhaupt den Weg ins gymnasiale Lektüreprogramm geschafft hat, in einen Kanon, der im Unterschied zum zeitgenössischen Theaterkanon des 19. und frühen 20. Jahrhunderts auf die Gattung der Tragödie und des hohen Schauspiels fixiert ist. Zwischen „Minna von Barnhelm“ und den beiden anderen Lessingschen Schul-

melte Werke in fünfzig Bänden, Bd. 31), S. 52.

58 So wurde Goethes Stück am Wiener Burgtheater im 19. Jahrhundert nur an insgesamt 60 Abenden gespielt, im Vergleich etwa zu Schillers „Maria Stuart“ mit 146 und Ifflands „Die Hagestolzen“ mit 115 Abenden (vgl. Burgtheater 1776–1976. Aufführungen und Besetzungen von zweihundert Jahren. Bd. 2: Register. Hg. vom Österreichischen Burgtheaterverband. Wien o. J., S. 99, 110, 136).

59 Eduard Devrient: Aus seinen Tagebüchern. Karlsruhe 1852–1870. Bd. 2. Hg. von Rolf Kabel. Weimar 1964, S. 134 (Eintrag vom 21. Juni 1855).

60 Ebd., S. 264 (Eintrag vom 12. Februar 1858).

61 Vgl. Carsten Gansel/Birka Siwczyk (Hg.): Gotthold Ephraim Lessings „Nathan der Weise“ im Kulturraum Schule (1830–1914). Göttingen 2009.

lektüren – „Emilia Galotti“ und „Nathan der Weise“ – besteht eine deutliche Distanz; bis 1870 dominierte allerdings „Nathan“ noch vor „Minna“ und vor allem vor „Emilia Galotti“, die (mit nur 11 Nennungen insgesamt in Westfalen seit 1825) noch keinen Kanonrang hatte (vgl. Bd. 4, 67–74).

Tab. 8: Lessing im Fünfjahres-Rhythmus der Jahresberichte

Werke	1875	1880	1885	1890	Summe
Minna von Barnhelm	11	17	23	14	65
Laokoon	4	15	21	14	54
Hambg. Dramaturgie	4	5	20	11	40
Nathan der Weise	5	6	9	5	25
Emilia Galotti	4	2	11	6	23
Epochenkontext	1	9	8	5	23
Fabeln / Fabeltheorie ⁶²	–	2	5	2	9
Wie die Alten den Tod gebildet	1	1	4	2	8
Biographie	1	1	2	3	7
Philotas	–	–	1	2	3
Literaturbriefe	–	–	2	1	3
Jahressumme	31	58	106	65	260

Die Lessing-Lektüre ist breit gestreut; „Laokoon“, im Gymnasium seit den 1850er Jahren die am meisten gelesene ästhetische Schrift, erfährt durch keine Schillersche Abhandlung eine ernsthafte Konkurrenz. Berücksichtigt man, dass an vielen Schulen neben dem „Laokoon“ noch (oft allerdings in

⁶² Die Angaben beziehen sich nur auf die oberen Klassen; in den unteren und mittleren Klassen war Lessing als Fabelautor in allen Lesebüchern stark präsent.

Auszügen) die „Hamburgische Dramaturgie“ – vereinzelt sogar in Kombination mit der Fabeltheorie und der Schrift „Wie die Alten den Tod gebildet“ – gelesen wird, so ist Lessing im ausgehenden 19. Jahrhundert am Gymnasium der maßgebliche Theoretiker der Literatur und Ästhetik.

2.1.4 Ein Klassiker mit langer Resonanzdauer: Klopstock

Die Dominanz des Tradierten bestimmt bis 1890 die Strategie der gymnasialen Kanonisierungspraxis. Ein markantes Beispiel dafür ist die Kanonpräsenz Klopstocks, auch wenn er seine zwischen 1820 und 1870 behauptete Vorrangstellung gegenüber Lessing klar verloren hat.

Tab. 9: Klopstock im Fünffjahresrhythmus der Jahresberichte

<i>Erwähnung/Werke</i>	<i>1875</i>	<i>1880</i>	<i>1885</i>	<i>1890</i>	<i>Summe</i>
Oden	6	10	14	11	41
Epochenkontext	3	7	10	7	27
Dichterbiographie	1	1	2	4	8
„Werk“ ⁶³	–	2	1	1	4
„Der Messias“	1	–	1	2	4
Schriften	–	–	1	–	1

Der ermittelte Befund lässt Rückschlüsse auf das kanonstrategische Handeln der Institution Schule zu. So offensichtlich mit Klopstock die vom frühen bis zum späten 19. Jahrhundert wirksame intergenerative Traditionsbildung im Fundament der Kanonarchitektur sichtbar wird – Klopstock gehört unumstritten zum Kernkanon des Gymnasiums –: Der „Messias“, eine der Lektüren mit der längsten Resonanzdauer überhaupt, hat seine Attraktivität nach 1871 nicht mehr erhalten und spielt im Kanongefüge keine Rolle mehr, während diese frei gewordene Position im Kanongefüge

63 Im Jahresbericht ohne nähere Angaben von Werktiteln bzw. Gattungen; es ist in diesem Fall von ausgewählten Lektüreproben als Unterrichtsgegenstand auszugehen.

durch andere Werksegmente des Autors ersetzt wird, in diesem Falle durch die Oden, die neben Gedichten Goethes und insbesondere Schillers zum lyrischen Kernkanon der oberen Gymnasialklassen avancieren. Die Strategie der Tradierung wird im Falle Klopstocks mit der Taktik des Kanon-Umbaus erreicht, indem der Epiker Klopstock hinter den Odendichter zurücktritt; dessen Kanonrang wird durch die Vertiefung literarhistorischer und biographischer Kenntnisse zusätzlich gesichert und in der Praxis über schriftliche Arbeiten kontrolliert – mit zunehmender Tendenz: 1875 ist Klopstock sechs-, 1880 zwölf- und 1885 14-mal Aufsatzstoff, mit Themen wie „Klopstock's Verdienste um die Entwicklung der deutschen Nationalliteratur“ (SP Bochum, Gymnasium, 1875), „In wiefern knüpft sich an die drei Männer: Klopstock, Lessing und Friedrich den Großen die Wiederbelebung des deutschen Selbstgefühls?“ (SP Burgsteinfurt 1875), „Warum und wie haben wir Klopstock zu feiern?“ (SP Bielefeld 1880) und „Klopstock's Oden, nach Inhalt und Form“ (SP Minden, ev. Gymnasium, 1880). Gleich dreifach im selben Schuljahr schreiben Dortmunds Unterprimaner über Klopstock: „Klopstocks Ode an Gleim“, „Klopstock und Friedrich der Gr.“ und „Klopstocks Ode ‚Der Rheinwein‘ und die horazische ‚O nata mecum‘“ (SP Dortmund, Gymnasium, 1885).

2.1.5 Der „altdeutsche“ Kanon bis 1890

Die Kanonarchitektur mit ihren unterschiedlichen Facetten basiert auf wiederkehrenden Segmenten, die variabel gestaltet werden können und trotzdem ihren festen Platz im Gesamtensemble haben. Dazu gehört der so genannte „altdeutsche“⁶⁴ Kanon, die Literatur des Mittelalters (vgl. Bd. 4, 74–84). Seit 1832, als das Schulprogramm des Königlichen Gymnasiums Hamm zum ersten Mal das Nibelungenlied erwähnte, bildet der altdeutsche Kanon ein unumstrittenes Teilfundament des Lehrplans oberer Klassen. Bis 1870 dominiert das Nibelungenlied, alle anderen Varianten – vom Gudrunlied über Walther von der Vogelweide bis zu Hartmann von Aue und Wolfram von Eschenbach – wurden in den Jahresberichten kaum genannt. Am kernkanonischen Rang des Nibelungenlieds hat sich auch

64 Vgl. Uwe Meves: Die Aufnahme der altdeutschen Literatur und Sprache in die amtliche Bildungsplanung für das höhere Schulwesen in der neuhumanistischen Reformperiode in Preußen und ihre schulische Umsetzung. In: Ders.: Ausgewählte Beiträge zur Geschichte der Germanistik und des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert. Hildesheim 2004, S. 171–277.

nach 1871 nichts verändert; der entscheidende Wandel jedoch zeigt sich in der nun stark ausdifferenzierten und quantitativ erheblich erweiterten Struktur des altdeutschen Kanons.

Tab. 10: Der „altdeutsche“ Kanon im Fünffjahresrhythmus der Jahresberichte

<i>Werke</i>	<i>1875</i>	<i>1880</i>	<i>1885</i>	<i>1890</i>	<i>Summe</i>
Nibelungenlied	12	20	25	21	78
Gudrun	1	5	11	8	25
Walther v. d. Vogelweide	1	5	7	8	21
Wolfram von Eschenbach (Parzival)	1	–	3	3	7
Hildebrandslied	–	1	3	2	6
Heliand	–	–	2	1	3
Walthariuslied	–	–	1	1	2
Hartmann von Aue (Der arme Heinrich)	–	–	1	–	1
Edda	–	–	–	1	1
Summe: altdt. Literatur	15	31	53	45	144

Nach „Wilhelm Tell“ und „Hermann und Dorothea“, die bei den Fünffjahres-Stichproben bis 1890 insgesamt 97 bzw. 90 mal nachgewiesen werden, kommt dem Nibelungenlied der dritte Rang im Kernkanonsystem zu – mit deutlicher Steigerung gegenüber der bis 1870 herausgebildeten Tradition. Die neue Positionierung ist eine der wenigen signifikanten Veränderungen bis 1890 überhaupt, und sie wird noch dadurch gestützt, dass sich mit dem Gudrunlied und Walthers Lyrik noch zwei weitere Positionen im Randkanon zu etablieren beginnen. Der Variantenreichtum ist ein Indiz für die Elastizität des altdeutschen Kanons, die zudem noch

dadurch erhöht wird, dass außer dem Entscheidungsspielraum der einzelnen Schulen auch der Lektüremodus freigestellt ist: Mittelalterliche Dichtung kann als ganzer Text oder in Auswahl gelesen werden, als Unterrichts- und obligatorische Privatlektüre, in der mittelalterlichen Sprachdichtung oder in Übersetzungen und schließlich sogar in zeitgenössisch populären Bearbeitungen und Neudichtungen. Eintragungen wie „Das Nibelungenlied (nach Simrocks Uebersetzung), theils in der Schule theils privatim gelesen“ (SP Burgsteinfurt 1875) sind typisch für den Umgang mit Werken des Mittelalters. Kaum exakt zu prüfen ist der Grad der Intensität, mit der die Texte im Unterricht behandelt werden; so ist von der „Einführung in Nibelungenlied und Gudrun“ (SP Bochum, Städt. Gymn., 1890) die Rede, von den in Lesebüchern „mitgetheilten Proben, besonders des Nibelungenliedes und der Gedichte Walthers“ (SP Brilon 1890), von „Stücke[n] aus dem Nibelungenliede“ (SP Iserlohn 1890), und von „Abschnitte[n] aus dem ‚Nibelungenliede‘, der ‚Gudrun‘, dem ‚Parzival‘ von W. v. Eschenbach und aus Walthers v. d. Vogelweide Gedichten“ (SP Münster, Realgymnasium, 1890).

Solche Lehrplanformeln erlauben indes keineswegs die Annahme einer bloß kursorischen Lektüre. Wie schon vor 1870 (vgl. Bd. 4, 82–84) erfreuen sich Aufsatzthemen zum altdeutschen Kanon großer Beliebtheit und kommen in vielen Gestaltungsvarianten vor. „Die heidnischen und die christlichen Elemente im Nibelungenliede“ hat eine Unterprima 1880 zu untersuchen (vgl. SP Warendorf 1880). Die Charakterisierung Siegfrieds und Hagens waren schon vor 1870 verbreitete Aufgaben; sie werden bis 1890 nach wie vor gestellt, nun im Verbund mit immer neuen Themen: Die „Schilderung einer Jagd nach dem Nibelungenliede“ (SP Attendorn 1880), „Hagen's Motive zu Siegfried's Ermordung“ (SP Minden, ev. Gymnasium, 1880), „Das ritterliche Leben, nach dem Nibelungenliede“ (ebd.) und „Welches hohe Interesse hat für uns das Nibelungenlied?“ (SP Paderborn 1880). Auch das Gudrunlied wird Aufsatzstoff: 1885 werden eine „Charakteristik Gudruns“ (SP Burgsteinfurt) und – an derselben Schule im selben Jahr – ein Vergleich zwischen „Gudrun und Penelope“ (ebd.) verlangt. Solche Vergleichsaufgaben erfordern die Verknüpfung unterschiedlicher Lektüren und zeigen ein gegenüber der Zeit bis 1870 komplexeres Deutungsniveau an; zu schreiben sind beispielsweise Vergleiche zwischen „Gudrun und Kriemhild“ (SP Dortmund 1885), „Hedwig und Gudrun“ (SP Burgsteinfurt 1880) und „Siegfrieds und Hectors Tod“ (SP Bochum 1880).

Zur Abstützung der Kenntnisse in mittelalterlicher Literatur notieren viele Schulen literarhistorische Vertiefungen, in der Regel organi-