

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Max Planck Institute for Human Development and Education

Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung
Bibliothek / wiss. Dokumentation
Lentzeallee 94, D-14195 Berlin
Tel. 030 / 8 24 06 - 1

E 96/1419+2

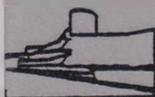
Dagmar Killus

**Beschaffenheit des "heimlichen" Lektürekansons
im Literaturunterricht der Sekundarstufe I**

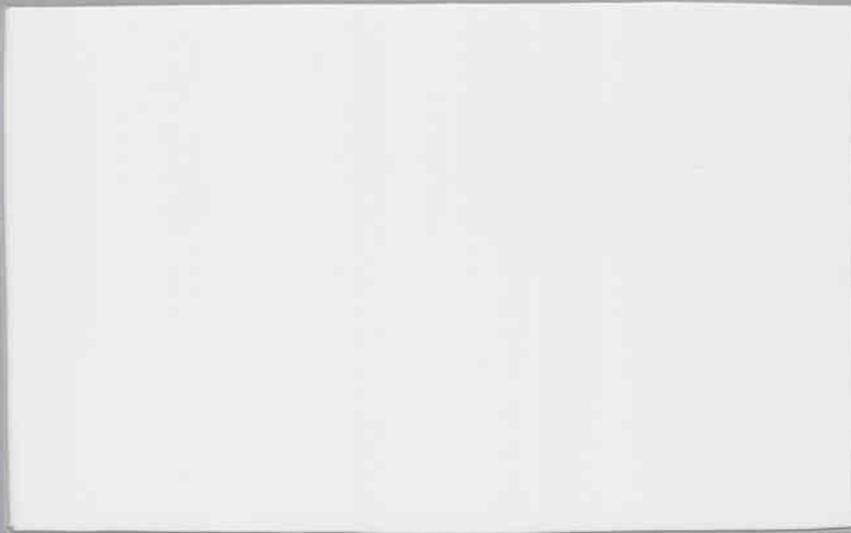
Nr. 47/SuU

Oktober 1996

E 96/1419+2



Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht
Contributions from the Center for School Systems and Instruction



10075837

Dagmar Killus

**Beschaffenheit des "heimlichen" Lektürekansons
Im Literaturunterricht der Sekundarstufe I**

Nr. 47/SuU

Oktober 1996

**Herausgegeben vom
Forschungsbereich Schule und Unterricht
Center for School System and Instruction**

**Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Max Planck Institute for Human Development and Education**

Lentzeallee 94, D-14195 Berlin

Die „Beiträge“ aus den Forschungsbereichen sollen Arbeitspapiere und Forschungsergebnisse aus den einzelnen Arbeitsgruppen unabhängig von einer Veröffentlichung in Büchern oder Zeitschriften schnell zugänglich machen. Die Herausgabe erfolgt in der Verantwortung des jeweiligen Forschungsbereichs. Papers in the „Contributions“ series are issued by the research centers at the Max Planck Institute for Human Development and Education to facilitate access to manuscripts regardless of their ulterior publication.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung der Autoren. All rights reserved. No part of this paper may be reproduced without written permissions of the authors.

Exemplare können angefordert werden beim Institut.

Copies may be ordered from the Institute.

© 1996 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin (Dahlem).

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	
	Zusammenfassung	
	Summary	
1.	Kanon-Diskussion im Spiegel literaturdidaktischer Entwicklungen	6
2.	Kinder- und Jugendliteratur als Gegenstand des Literaturunterrichts	9
3.	Kanonentscheidungen in Lehrplänen	10
4.	Befunde zur Praxis des Literaturunterrichts	13
5.	Fragestellungen der Untersuchung	15
6	Datenbasis der Untersuchung	16
6.1	Stichprobe	16
6.2	Datenmaterial	17
7.	Ergebnisse	22
8.	Diskussion	31
9.	Literaturverzeichnis	36

Vorwort

Die vorliegende Studie ist Teil einer größeren empirischen Untersuchung zum Medieneinsatz im Unterricht, in deren Zentrum eine schriftliche Umfrage unter Schulleitern und Lehrern aus über 1.500 allgemeinbildenden Schulen steht. Die Durchführung der Untersuchung wurde durch die Franz Cornelsen Stiftung ermöglicht, der ich für ihre großzügige finanzielle Unterstützung danke. Ganz besonders bedanken möchte ich bei Jutta Mägdefrau für die Zweitcodierung des der Studie zugrundeliegenden Datenmaterials, ferner bei Matthias Eberling, Peter M. Roeder, Kai Schnabel, Gundel Schümer und Carsten Wrosch für Anregungen und Unterstützung.

Berlin, im September 1996

Dagmar Killus

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht in quantitativer und qualitativer Hinsicht die Lektüre von Ganzschriften im Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Sie stützt sich auf Daten von 1.010 Deutschlehrern, die 1988 im Rahmen einer größeren empirischen Untersuchung zum Medieneinsatz im Unterricht in einer - nach Schulform und Bundesland geschichteten - Zufallsstichprobe der öffentlichen Regelschulen in Baden-Württemberg, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen erhoben wurden. Ausgehend von einer allgemeinen Beschreibung der Anzahl und Art der pro Schuljahr behandelten Ganzschriften wird der Frage nachgegangen, inwieweit spezifische Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit und personenbezogene Merkmale der Lehrer das Ergebnis beeinflussen. Die Auswertung ergab, daß der Umgang mit Ganzschriften stark davon abhängt, an welcher Schulform die Lehrer unterrichten. Im Hinblick auf den Umfang der Lektüre zeigt sich eine Polarisierung dahingehend, daß Lehrer an Hauptschulen im Literaturunterricht weniger Ganzschriften behandeln als Lehrer an Realschulen, Gymnasien und integrierten Gesamtschulen. Was die Auswahl der Lesestoffe betrifft, so läßt der Vergleich der vorliegenden Befunde mit denen älterer Untersuchungen eine Ausweitung des Gegenstandsbereichs erkennen, der nun von "Schulklassikern" über zeitgenössische Werke bis hin zu den unterschiedlichsten Erscheinungsformen der für Kinder und Jugendliche geschriebenen Literatur reicht. Differenziert nach Schulformen, zeigt sich, daß die sog. "hohe" Literatur für Gymnasiallehrer eine größere Bedeutung hat als für Lehrer der anderen Schulformen. Dafür behandeln sie seltener realistische Jugenderzählungen, die von emotionalen und sozialen Erfahrungen Heranwachsender in alltäglichen Lebensbereichen handeln.

Summary

The present study investigates the reading of literature (novels, narratives, and drama) in the 7th grade of secondary schools in Germany. The data are drawn from a larger empirical investigation on the use of instructional aids in the classroom conducted in 1988. The original survey was administered in a random sample of regular public schools in four German states, stratified by state and type of school. This paper utilizes the reports of 1,010 German language teachers. Starting with a general description of the number and type of books read, the study then examines how the institutional settings in which teachers are employed and their personal characteristics influence the outcome. Both the number and type of books depends upon the type of school. Fewer books were read in basic secondary schools (Hauptschulen). With respect to book type, in contrast to earlier studies, the findings suggest an extension of the canon from works of the classical period of German literature to modern literature and youth literature as well. The findings underscore the relative importance of so-called "valued" literature among teachers in selective upper secondary schools (Gymnasien). On the other hand, teachers in these schools rarely assign "realistic" youth literature dealing with the emotional and social experiences of adolescents.

1. Kanon-Diskussion im Spiegel literaturdidaktischer Entwicklungen

Die Notwendigkeit, die Schüler auf das Lesen einer Ganzschrift (auch Einzelschrift) vorzubereiten, das heißt die Hinführung zur literarischen Großform zu leisten, ist in der Deutschdidaktik unumstritten. Der in der Jugendschriften- und Kunsterziehungsbewegung in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts aufgekommene Begriff Ganzschrift, der ursprünglich gebraucht wurde, um sich gegen die "Häppchenliteratur" im Lesebuch zu wenden, bezeichnet ein geschlossenes Ganzes: einen Roman, eine längere Erzählung, eine Novelle oder ein Drama. Es kann sich aber auch um die Zusammenstellung von "Ganzen" handeln, zum Beispiel von Märchen, Sagen, Gedichten, Kurzgeschichten (vgl. DODERER 1975, S. 431). Eine Liste von "verbindlichen Ganzschriften" war noch bis in die 60er Jahre hinein in den meisten Lehrplänen enthalten. Kernbestand des traditionellen Kanons bildeten literarische Werke des 18. und 19. Jahrhunderts, was sich auf die Hochachtung vor der deutschen Klassik zum einen und die Ratlosigkeit und Unsicherheit der Bildungsplaner nach dem Zweiten Weltkrieg zum anderen zurückführen läßt. Die "Flucht in das Reich klassischer Schönheit" (vgl. ROEDER 1961 zit. nach FEND 1979, S. 134) ging einher mit der weitgehenden Ausgrenzung der Gegenwartsliteratur aus dem Literaturunterricht, genauer, der Auseinandersetzung mit ihren aktuellen sozialen und politischen Problemen und Fragen¹. Der traditionelle, weithin auf Gesinnungsbildung angelegte Literaturunterricht fand sich in der Reformphase des Bildungswesens gegen Ende der 60er Jahre ebenso im Schußfeld der Kritik wie der in der Mitte der 60er Jahre entstandene - am entschiedensten von H. HELMERS (1966, 1970) vertretene - literarästhetische Ansatz der Literaturdidaktik. Auch dieser hält noch am selbstverständlichen Rang der Dichtung fest, betrachtet als Ziel des Literaturunterrichts jedoch nicht länger die Vermittlung der über die Inhalte transportierten, gesellschaftlich anerkannten Verhaltensweisen und Tugenden, sondern die Einführung in die formalen Eigenschaften von Dichtung, wodurch einer enormen Versachlichung des Literaturunterrichts Vorschub geleistet

¹ Die zu dieser Zeit gültigen Lehrpläne stellen die beschriebenen Bildungsvorstellungen deutlich heraus: Die zum Schuljahr 1945/46 "für die Jahre des Übergangs" für die "*höheren Schulen des Landes Großhessen*" neu erlassenen Lehrpläne messen dem Deutschunterricht aufgrund seiner "gemütsbildenden Kraft" eine besondere Bedeutung im Erziehungsprozeß zu. Ausdrücklich wird die "Besinnung auf die deutsche Klassik", "ein klares Bekenntnis zu den besten Überlieferungen des deutschen Geistes" als "verpflichtendes Erbe, das aus dem heutigen Zusammenbruch zur inneren Einkehr führt und den Glauben an der Wiederbelebung deutscher Geistigkeit und ihre Aufgabe in der Welt der Völker weckt", als Auswahlkriterium für das Schrifttum hervorgehoben. In bezug auf die Dichtung der Gegenwart und ihre Fragen sowie die Weltliteratur wird auf evtl. spätere Lehrpläne verwiesen, die diese Art von Literatur "mehr heranziehen mögen" (zit. nach ICKENSTEIN 1992, S. 49 u. S. 71).

wurde. Kritiker warfen den genannten literaturdidaktischen Konzepten Bildungsdünkel und mangelnden Realitätsbezug vor. Beides galt als unvereinbar mit der in dieser Zeit häufig erhobenen Forderung, der Erziehung der Schüler zum "mündigen Bürger" durch eine stärkere Ausrichtung des Schulunterrichts an der gesellschaftlichen Realität Rechnung zu tragen. Diese neu gewonnene Legitimationsgrundlage warf unter anderem die Frage nach der Bildungsrelevanz von Dichtung auf und es war in dieser Zeit durchaus ein Unterricht vorstellbar, der auf literarische Bildung ganz verzichtet: "Im emanzipierten Deutschunterricht darf (...) die Beschäftigung mit der *schönegeistigen* Literatur überhaupt nur eine untergeordnete Rolle spielen. (...) Die Auseinandersetzung mit Dichtung ist besonders dann völlig überflüssig, wenn es sich um veraltete Dichtung handelt, d.h. um Dichtung, die schon vor mehreren Jahrhunderten entstanden ist" (GRÜNWALDT 1973, S. 183). Die Diskussion über Probleme und Aufgaben des Deutschunterrichts angesichts der durch Reformen veränderten Bildungssituation führte schließlich zur Abschaffung des traditionellen Kanons anerkannter Erwachsenenliteratur. Dazu beigetragen hat die Ablösung des überlieferten, auf Dichtung verengten Literaturbegriffs durch einen weiter gefaßten neutralen, die damit begründet wurde, daß im Unterricht vor allem die Aufmerksamkeit verdient, was Schüler wirklich lesen (Trivilliteratur, Gebrauchstexte). Die Argumente, die von Gegnern des traditionellen Kanons ins Feld geführt wurden, laufen zum Teil auf den Vorwurf hinaus, dieser sei autoritär, hierarchisch und weise sozialregulierende Erziehungsleitbilder auf (DAHRENDORF 1970, S. 39): "Soziologisch gesehen", so DAHRENDORF, "handelt es sich hierbei (...) um eine Literatur und ein Literaturverhalten, die ihr Prestige mittelständischen Bildungsvorstellungen verdanken. (...) Vermittelt werden daher Normvorstellungen, die in den unteren Schichten zu einem Auseinanderfall von Denken und Handeln führen" (1970, S. 37 u. 38). Berechtigt ist in diesem Zusammenhang der Einwand von ECKHARDT (1987, S. 228 f. u. S. 226), wonach der befürchtete "Auseinanderfall von Denken und Handeln" nicht der Dichtung, sondern den gesellschafts- und bildungspolitischen Bedingungen anzulasten sei. So zeigt die historische Betrachtung der Lernziele des Deutschunterrichts (vgl. ECKHARDT 1979), daß der auf Dichtung verengte Literaturbegriff im gymnasialen Deutschunterricht traditionell einen zentralen Stellenwert beanspruchte, während er im Volksschulunterricht aufgrund "volkstümlicher", primär auf Verwertungsinteressen gerichteter Bildungsvorstellungen zu keinem Zeitpunkt einen gesicherten oder einen, wie auch immer gearteten, wissenschaftlich fundierten Platz innehatte.

Betrachtet man die Entwicklung der Literaturdidaktik in den 70er Jahren, zeigt sich, daß sich Forderungen, die - wie die von GRÜNDWALDT - auf die Eliminierung der Dichtung im Literaturunterricht hinauslaufen, nicht durchsetzen konnten. In Anbetracht einer zunehmend stagnierenden Bildungsreform wurden bereits in der zweiten Hälfte der 70er Jahre Vorschläge für eine Neubestimmung der Ziele und Inhalte des Deutschunterrichts gemacht. Der Trend geht - nachdem nur wenige Jahre zuvor die einseitige Betonung rationaler, aufklärerischer und demokratischer Bildungsziele zur Einebnung der qualitativen Unterschiede zwischen Dichtung einerseits und Trivial- und Gebrauchsliteratur andererseits geführt hatte - wieder hin zu den bedeutenden literarischen Werken. Texte werden, wie es zuvor schon einmal der Fall gewesen ist, als ästhetisches Produkt und der Literaturunterricht als eine Form ästhetischer Erziehung betrachtet². Die Rückbesinnung auf Literatur im engeren Sinne hat auch die Diskussion um den literarischen Kanon neu entfacht. Anlaß gab unter anderem das Schreckensbild von einer nahezu vollkommenen "*Konturlosigkeit* und damit *Unvergleichbarkeit* dessen, was unter dem Etikett Literaturunterricht gegenwärtig betrieben wird" (FUHRMANN 1983, S. 327). Ärgste Befürchtungen drücken sich aus, wenn angesichts fehlender administrativer Regelungen nicht mehr nur von einem "heimlichen Kanon", sondern mitunter auch von einem "unheimlichen Kanon" (vgl. HOLZNER/LOTTER 1988, S. 46 f.) die Rede ist. Nun kann, nach so vielen Reformen, das Ziel nicht ein "fester Kanon" sein wie er bis in die 60er Jahre hinein noch weithin üblich war. Die Lage ist heute zweifellos die, daß ein wie auch immer gearteter verpflichtender Kanon, der keinen Spielraum für eine situationbezogene Auswahl von Lektürestoffen läßt, als restaurativ kritisiert und überwiegend abgelehnt wird. Konsensfähig scheint gegenwärtig eine Art Kanon, der "Verbindlichkeiten mit Alternativen verknüpft" (FUHRMANN 1983, S. 329), der, anders ausgedrückt, "Willkür ebenso vermeidet wie (...) rigorose Festlegung" (THIEL 1983, S. 337). Einigkeit besteht auch darüber, daß ein Kanon angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen, spezifischer Probleme und veränderter Formen ihrer Artikulation der immer neuen Überarbeitung bedarf und folglich ein revidierbarer, ein "Kanon auf Widerruf" (MÜLLER-MICHAELS 1982, S. 599) wünschenswert wäre. Nun liegt es in der Natur der Sache, daß jede Literaturauswahl - sei sie von administrativer Seite, sei sie vom Lehrer selbst getroffen - angreifbar ist. Diesem Tatbestand wird in der neueren Kanondiskussion durch die Forderung nach didaktisch begründeten Rahmenvorgaben für die Auswahlent-

² Diesen Wandel in der Literaturdidaktik in der zweiten Hälfte der 70er Jahre thematisieren eine Reihe von Publikationen: FINGERHUT (1976), GEISSLER (1977), KREFT (1977) und SPINNER (1979).

scheidungen bei der Kanonbildung Rechnung getragen. Betrachtet man die hierzu vorliegenden Vorschläge (vgl. FUHRMANN 1983, S. 328 f.; THIEL 1983, S. 338 f.; MÜLLER-MICHAELS 1981, S. 140 ff.; FINGERHUT 1993, S. 145 ff.), so scheint, bei allen Unterschieden, im Hinblick auf drei Kriterien ein gewisser Konsens zu bestehen:

- *Gattungen*: Die Lektüreauswahl sollte die wesentlichen Erscheinungsformen der Literatur berücksichtigen.
- *Epochen*: Die Lektüreauswahl sollte die bedeutendsten Epochen der deutschsprachigen und der Weltliteratur berücksichtigen.
- *Themen*: Die Lektüreauswahl sollte den Problemgehalt der Werke berücksichtigen, damit die Beschäftigung mit Werken nicht um ihrer Selbstwillen geschieht, sondern den Schülern Wege zur Entfaltung ihres Selbst- und Weltverständnisses eröffnet werden.

2. Kinder- und Jugendliteratur als Gegenstand des Literaturunterrichts

Die Relativierung des Stellenwerts von Dichtung Ende der 60er Jahre führte dazu, daß ein adressatenbezogener Bereich der Literatur ein größeres Gewicht bekam: die Kinder- und Jugendliteratur. Für die stärkere Einbeziehung dieses bis dahin als "minderwertig" eingestuften Genres in den Unterricht hat sich DAHRENDORF (1969) in seinem heftig diskutierten Beitrag "Leseerziehung oder literarästhetische Bildung?" ausgesprochen, in dem er an der literarischen Erziehung deren "volkspädagogische Unwirksamkeit und (...) Verstiegenheit ihres theoretischen Anspruchs" kritisiert. Im Ansatz von DAHRENDORF drückt sich Skepsis gegenüber einer Überbewertung von Dichtung aus, jedoch lehnt er die Beschäftigung mit gehobener Literatur im Deutschunterricht nicht grundsätzlich ab. Sein Vorschlag, die "Lesemündigkeit" der Schüler durch ein "Miteinander von anspruchsvoller Kunst und lesestimulierender Unterhaltung" (S. 270) zu entfalten, ist mit neueren Tendenzen der Literaturdidaktik durchaus konsensfähig.

Der Stand der literaturdidaktischen Diskussion zur Kinder- und Jugendliteratur ist heute der, daß die Einbeziehung dieses Genres in den Unterricht weitgehend anerkannt ist (vgl. DAHRENDORF 1984; BAUMGÄRTNER 1980; SPINNER 1984; ECKHARDT 1987). Für die Behandlung von Kinder- und Jugendliteratur, die seit etwa 1970 nicht nur quantitativ sondern auch qualitativ - das heißt im Hinblick auf

die thematische Vielfalt und die erzählerischen Qualitäten - eine enorme Entwicklung aufzuweisen hat, werden eine Reihe didaktischer Gründe geltend gemacht: Angesichts des hohen Schwierigkeitsgrades, den selbst einfach strukturierte Romane haben, wird bezogen auf Klassen mit jüngeren Schülern in der Behandlung von Kinder- und Jugendliteratur die einzige Möglichkeit für die Beschäftigung mit der erzählenden Großform gesehen. Dadurch kann, so wird argumentiert, die Fähigkeit gefördert werden, "beim Lesen auch größere Zusammenhänge zu überblicken, weiter Auseinanderliegendes miteinander zu verbinden und entferntere Beziehungen zu erschließen, von der Steigerung der Lesekapazität ganz abgesehen" (BAUMGÄRTNER 1980, S. 283). Der geäußerten Skepsis gegenüber einer "Verschulung" der Privatlektüre wird als wichtiges Argument entgegengesetzt, daß durch das Lesen und Besprechen von Jugendliteratur im Unterricht nicht wenigen Schülern überhaupt erst der Zugang zum Buch eröffnet wird. Auch verbindet sich mit der Behandlung von Jugendliteratur die Hoffnung, sie könne eine "Brückenfunktion" zur anspruchsvollen Erwachsenenliteratur übernehmen (vgl. DAHRENDORF 1977a, S. 25 f.). Die Bedeutung von Kinder- und Jugendliteratur wird aber nicht nur daran gemessen, ob Schüler spezifische Einstellungen gegenüber Büchern erwerben. Ihre Einbeziehung in den Unterricht wird unter anderem auch deshalb für wichtig gehalten, weil die altersadäquaten Inhalte und Problemstellungen bei altersspezifischen Entwicklungsprozessen Hilfe geben können (vgl. SPINNER 1984, S. 366).

3. Kanonentscheidungen in Lehrplänen

Welche Konsequenzen die Kultusministerien aus der anhaltenden literaturdidaktischen Diskussion um den Kanon ziehen, soll am Beispiel der Lehrpläne für die verschiedenen Sekundarschulformen in den vier untersuchten Bundesländern aufgezeigt werden³. Fragt man in diesem Zusammenhang zunächst nach der Auslegung des Literaturbegriffs, zeigt sich, daß im allgemeinen von einem erweiterten Literaturbegriff ausgegangen wird. Die Auslegung des Literaturbegriffs ist dabei unabhängig von den jeweiligen sonstigen Zielen und Akzentsetzungen: An den Bildungsplänen für die Schulen in Baden-Württemberg fällt auf, daß in diesem Bundesland (offenbar dem Konzept einer seit Mitte der 60er Jahre etablierten lite-

³ Berücksichtigt werden die zum Zeitpunkt der Befragung gültigen Lehrpläne (vgl. Auflistung im Literaturverzeichnis). Die Lehrpläne für die Schulen in Berlin und Hessen sind schulformübergreifend konzipiert, die für die Schulen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen schulformbezogen.

rarästhetischen Bildung folgend) einerseits auf die Vermittlung kultureller Tradition und literarischer Bildung großer Wert gelegt wird, während andererseits thematisch-problemorientierte und kommunikationsbezogene Zielsetzungen vernachlässigt oder ganz ausgeklammert werden. Dagegen zielen die Lehrpläne für die Schulen in den anderen drei Bundesländern stärker auf ein Zusammenspiel verschiedener Lernzielebenen, und zwar von fachspezifischen Zielen und allgemeinen Erziehungszielen. Trotz dieser unterschiedlichen Akzentsetzungen stimmt der überwiegende Teil der Lehrpläne darin überein, daß Dichtung im Zentrum des Literaturunterrichts stehen sollte⁴: neben zeitgenössischen auch historische Werke sowie Werke der Weltliteratur. Weiter findet der Bereich der Kinder- und Jugendliteratur Berücksichtigung in den Lehrplänen, die zum Teil längere Ausführungen zu diesem Thema enthalten (vgl. Richtlinien für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I in Hessen). Die Einbeziehung dieses Teilbereichs der Literatur in den Unterricht begründen die Rahmenrichtlinien für die Schulen in Hessen damit, daß diese "bewußt für Kinder und Jugendliche geschriebene Literatur in besonderer Weise deren Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erlebnismöglichkeiten entspricht und deshalb auch weitgehend die private Lektüre der Schüler darstellt. Ein Verzicht auf derartige Texte würde die Intentionen des Arbeitsbereichs Umgang mit Texten um wesentliche Gesichtspunkte verkürzen" (S. 141). Was die Auswahl von Lektürestoffen angeht, so besteht dahingehend Übereinstimmung, daß auf einen "festen Kanon" verzichtet wird. Die hessischen Rahmenrichtlinien begründen diese Entscheidung folgendermaßen: "Über die Problematik eines verbindlichen Kanons in Bildungsplänen und Rahmenrichtlinien gibt es sowohl in der Fachwissenschaft wie in der Fachdidaktik genügend kritische Äußerungen, die belegen, daß es keine objektiven Auswahlkriterien und keine unhistorisch-selbverständliche Legitimation für einen festen Kanon gibt" (S. 140). Der fehlende Konsens über einen verbindlichen Kanon, das heißt einen Grundbestand von Texten, über deren Bedeutung eine hinreichende Übereinstimmung besteht, hat in Berlin und Nordrhein-Westfalen dazu geführt, daß in den Lehrplänen keine Literaturlisten enthalten sind. Ersatzweise werden im Rahmen der Beschreibung von Lerngegenständen und Unterrichtseinheiten bestimmte Werke der Literatur zur

⁴ Eine Ausnahme bilden die nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Deutschunterricht in der Hauptschule (in Kraft getreten 1973) und der Realschule (1973 zur Erprobung freigegeben und 1979 in überarbeiteter Form in Kraft getreten). In beiden Lehrplänen wird - in Übereinstimmung mit dem Stand der Fachdidaktik Anfang der 70er Jahre - Literatur vor dem Hintergrund eines Kommunikationsmodells betrachtet. Unter dieser Prämisse werden Texte primär als Beispiele für das Funktionieren von Kommunikation betrachtet, was letztlich dazu führt, daß qualitative Unterschiede zwischen Dichtung auf der einen und Trivialliteratur und Gebrauchstexten auf der anderen Seite nivelliert werden.

Auswahl angeboten. Die Richtlinien für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen enthalten ferner eine aus veröffentlichten Empfehlungen zusammengestellte Bücherliste zur Kinder- und Jugendliteratur. Umfangreiche Literaturlisten weisen dagegen die Lehrpläne für die Schulen in Hessen und Baden-Württemberg auf. Die hessischen Rahmenrichtlinien enthalten eine nach der alphabetischen Reihenfolge der Autoren geordnete Liste von erzählenden und dramatischen Texten. Sie umfaßt weitaus mehr Texte als in einem Schuljahr behandelt werden können, damit der Lehrer gezielt für seine je besondere Lerngruppe auswählen und dabei im Sinne seiner pädagogischen Freiheit Akzente setzen kann. Grundsatz der Textauswahl soll sein, die zentralen Problembereiche der Altersstufe⁵, die historischen Epochen und die verschiedenen Textsorten angemessen zu behandeln. Wichtige Autoren der deutschen Literatur, deren Werke ausschnittsweise in der Schule oder in Form häuslicher Lektüre kennengelernt werden sollen, sind in der Literaturliste durch Unterstreichung hervorgehoben. Darüber hinaus befindet sich an anderer Stelle im Lehrplan eine umfangreiche, nach inhaltlich-stofflichen Gesichtspunkten (z.B. geschichtliche Themen, soziale Themen) gegliederte Liste ausgewählter Kinder- und Jugendbücher. Die Bildungspläne für die Schulen in Baden-Württemberg enthalten ein nach Textarten gegliedertes "Lektüreverzeichnis" (Gedichte und Balladen, Erzählungen und Novellen, Volksmärchen, Sagen etc.). Die Textauswahl wird mit der Mindestanforderung verknüpft, "wenigstens die Hälfte der für den Arbeitsbereich 'Literatur und andere Texte' zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit für Autoren bzw. Texte aus dem Lektüreverzeichnis aufzuwenden" (vgl. Bildungsplan für die Hauptschule, S. 130). Die Einbeziehung von Goethe und Schiller ist für alle Schulformen verbindlich. In der verbleibenden Zeit kann der Lehrer weitere Werke für den Unterricht auswählen, wobei auf die Bildungsbedeutbarkeit von Werken der Weltliteratur und zeitgenössischer Literatur hingewiesen wird. Daß bei der Festlegung von Zielen und Inhalten durch das baden-württembergische Kultusministerium auch heute noch schulformspezifische Bildungsvorstellungen zum Tragen kommen, belegt ein Blick auf die in den Bildungsplänen für die verschiedenen Schulformen aufgeführte Jugendliteratur. Ausschließlich jugendgemäße Bearbeitungen großer Werke der Weltliteratur sind in dem Lektüreverzeichnis für den Deutschunterricht am Gymnasium enthalten (S. Cervantes:

⁵ Die zentralen Probleme der Schüler verschiedener Altersstufen stellen in den Rahmenrichtlinien für die Schulen in Hessen Bezugspunkte dar, auf die hin allgemeine und fachliche Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden festgelegt und geordnet werden. Problembereiche für die Jahrgangsstufe 7/8 sind die Beziehungen zwischen Jugendlichen, die Welt der Erwachsenen, Arbeit und Freizeit, Entwicklung von Identität/Erprobung von Handlungsspielräumen (vgl. S. 22 f., S. 147). Die Titel der Literaturliste sind mit Zahlen versehen, die auf eine mögliche Zuordnung der Texte zu den einzelnen Problembereichen verweisen.

Don Quijote; C. Dickens: *Oliver Twist*; H. Melville: *Moby Dick*). Diese Art von klassischen Jugendbüchern kommt auch in den Lektüreverzeichnissen für die Haupt- und Realschule vor; darüber hinaus enthalten diese aber auch Jugendbücher mit ausgesprochen sozialer (H.-G. Noack: *Benvenuto heißt willkommen*; ders.: *Rolltreppe abwärts*) und zeitgeschichtlicher (J. Kerr: *Als Hitler das rosa Kaninchen stah*; H.P. Richter: *Damals war es Friedrich*) Thematik. Die Relativierung des Stellenwerts von Kinder- und Jugendliteratur im gymnasialen Unterricht zugunsten der "wertvollen" Literatur läßt sich schließlich auch daran ablesen, daß der Bildungsplan für das Gymnasium Jugendliteratur nur als Zusatzstoff ausweist, der ergänzend durchgenommen werden kann, sofern die Behandlung der verbindlich vorgeschriebenen Unterrichtsziele und -inhalte sichergestellt ist. Demgegenüber gehört die Behandlung von Jugendbüchern im Literaturunterricht der Haupt- und Realschule zu den verbindlichen Zielen. Die Lernzielbestimmung in den Lehrplänen für die verschiedenen Schulformen zeigt, daß bestimmte didaktische Traditionen offenbar bis in die Gegenwart hinein ihre Gültigkeit besitzen: Der Lehrplan für das Gymnasium betont einseitig "gegenstandsorientierte" Gesichtspunkte wie literarische Wertung, literarische Bildung und Tradition. In den Lehrplänen für die anderen Schulformen werden diese literarischen Kategorien nicht prinzipiell ausgeblendet, sie werden aber durch spezifisch "schülerorientierte" Gesichtspunkte, wie die Anbindung der Lesestoffe an aktuelle Bedürfnisse sowie persönliche und soziale Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler, ergänzt (vgl. hierzu auch FINGERHUT 1993, S. 139 ff.).

4. Befunde zur Praxis des Literaturunterrichts

Solange der Literaturunterricht noch streng kanon-orientiert war, gab es verbindliche Anforderungen für die Lektüreauswahl. Daß der feste Kanon im Hinblick auf die tatsächliche Auswahl von Lesestoffen nicht ganz wirkungslos war, belegt eine Auflistung der im Schuljahr 1964/65 von Deutschlehrern in der 7. Klasse des Gymnasiums am häufigsten eingesetzten Ganzschriften (vgl. ZEIHNER 1972, S. 124 f.; insgesamt wurden von 329 Lehrern 132 verschiedene Ganzschriften genannt)⁶. Zum

⁶ Die Untersuchung ist Teil des in den 60er Jahren am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, durchgeführten Projekts "Schulleistung". Es handelt sich hier um ein umfangreiches Forschungsprojekt, das mit dem Ziel einer umfassenden Analyse der Determinanten von Schulleistung durchgeführt wurde. Im Rahmen dieses Projekts wurde in Form einer Fragebogenerhebung an einer repräsentativen Stichprobe der Gymnasien in der BRD ermittelt, welche Unterrichtsstoffe im 7. Schuljahr in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik behandelt und welche Übungsformen, Schulbücher und ergänzenden Hilfsmittel im Unterricht eingesetzt werden.

faktischen Kanon im Deutschunterricht der 7. Klasse zählten überwiegend Erzählungen und Novellen des 19. Jahrhunderts, Werke also, die bis Mitte der 60er Jahre im Lektürekanon vertreten waren und zum Pflichtpensum gehörten: Th. Storm: *Pole Poppenspüler* (gelesen von 39 % aller Klassen); M. von Ebner-Eschenbach: *Krambambuli* (14 %); A. Stifter: *Bergkristall* (8 %); E. Mörike: *Das Stuttgarter Hutzelmännlein* (6 %); M. von Ebner-Eschenbach: *Die Spitzin* (5 %); W.H. Riehl: *Der stumme Ratsherr* (4 %); W. Hauff: *Das kalte Herz* (4 %). Ein literarischer Kanon bildet sich offenbar aber auch ohne zentrale administrative Regelungen heraus. FINGERHUT (vgl. 1993, S. 146), der sich auf eine an nordrhein-westfälischen Gymnasien durchgeführte Umfrage bezieht, stellt zur Beschaffenheit des "heimlichen" Kanons im Literaturunterricht der Sekundarstufe I fest, daß eine außerordentlich große Zahl an Titeln gelesen wird, jedoch nur eine kleine Zahl regelmäßig und häufig: An 450 Gymnasien etwa 1.450 Titel, von denen über achthundert ein- oder zweimal und nur etwa fünfzig Titel mehr als hundertmal gelesen wurden. Die zehn "Spitzenreiter" wurden aber mehr als dreihundertmal und die drei wichtigsten Texte mehr als sechshundertmal genannt. Zu diesen gehören Novellen des 19. Jahrhunderts (Th. Storm: *Der Schimmelreiter*, A. von Droste-Hülshoff: *Die Judenbuche*; G. Keller: *Kleider machen Leute*), moderne Romane (F. Dürrenmatt: *Der Richter und sein Henker*) und Dramen (M. Frisch: *Andorra*; ders.: *Biedermann und die Brandstifter*). Auskunft darüber, welche Texte in der Schule tatsächlich gelesen werden, gibt schließlich die Untersuchung von SCHIEFELE und STOCKER (1990) zum Literaturinteresse von Schülern. Die Untersuchung wurde in der ersten Hälfte der 80er Jahre an 12 Gymnasien in jeweils zwei Klassen des 10. Jahrgangs im Raum München durchgeführt. Insgesamt beteiligten sich 486 Schüler. Die Befragten sollten (neben der Freizeitlektüre) die im laufenden und vorausgegangenen Schuljahr gelesenen Bücher nach ihrer Beliebtheit ordnen. Insgesamt wurden 234 verschiedene Titel genannt; im Durchschnitt machten die Schüler Angaben zu sechs Lektüren. Bei der Auswertung, die jeweils nur die drei erstgenannten Titel berücksichtigte, wurden über die Aufstellung der bloßen Titellisten hinaus die von den Schülern genannten Lesestoffe qualitativ gruppiert. Mit Abstand das größte Gewicht haben danach Werke der "ästhetisch-klassischen" (33 % von insgesamt 1.234 Nennungen), vor allem aber der "ästhetisch-modernen" Literatur (57 %), (vgl. zu den Definitionen der Kategorien *Übersicht 1*, S. 19). Der hohe Prozentwert für den Bereich der "ästhetisch-modernen" Literatur kommt, wie sich einer Auflistung der einzelnen Titel entnehmen läßt, durch die häufige Nennung der für Erwachsene geschriebenen modernen Romane zustande, die im allgemeinen erst in den Lehrplänen für die höheren Klassen der Sekundarstufe I

Berücksichtigung finden. Die drei wichtigsten sind: U. Pletzdorf: *Die neuen Leiden des jungen W.* (80 Nennungen); E.M. Remarque: *Im Westen nichts Neues* (54 Nennungen); G. Orwell: *1984* (51 Nennungen).

5. Fragestellungen der Untersuchung

Die vorliegenden empirischen Untersuchungen zum faktischen Kanon im Literaturunterricht machen zweierlei deutlich: Es gibt erstens eine außerordentlich große Zahl von Titeln, die gelesen wird, aber nur eine sehr kleine Zahl von häufig gelesenen. Zweitens steht im Zentrum des Unterrichts nach wie vor die sog. "hohe" Literatur, wobei nicht nur "Klassiker", sondern in verstärktem Maße auch Literatur der Gegenwart in den Unterricht einbezogen wird, die mittlerweile sogar - zumindest in den höheren Klassen der Sekundarstufe I - eine deutliche Vorrangstellung einnimmt. Diese Ergebnisse sind freilich nicht generalisierbar, denn sie beziehen sich ausschließlich auf das Gymnasium, die Schulform also, an der die Beschäftigung mit Literatur eine lange Tradition hat. Darüber, welche Literatur an anderen Schulformen gelesen wird, gibt es - soweit bekannt - keine gesicherten Erkenntnisse. Vergewagt man sich, daß zwischen den verschiedenen Sekundarschulformen Unterschiede im Hinblick auf die Voraussetzungen der Schüler (Dispositionen, Interessen und Bedürfnisse), die Ausbildung der Lehrer und möglicherweise die Didaktik bestehen, so gilt es zu klären, ob der "heimliche" Kanon in Abhängigkeit von den Gegebenheiten an verschiedenen Schulformen spezifische Besonderheiten aufweist. Spezifische Ausformungen des Kanons sind aber auch auf anderen Ebenen vorstellbar: Inwieweit prägen die Kulturpolitik eines Bundeslandes und, damit verbunden, die in der Lehrerbildung vermittelten Einstellungen und Orientierungen den faktischen Kanon? Und wie wirken sich in einer Situation, in der Lehrer angesichts der Offenheit der Lehrpläne verstärkt zur Selbständigkeit bei der Lektüreauswahl aufgerufen sind, personenbezogene Merkmale auf ihre Entscheidungen aus? Spielt in diesem Zusammenhang das Alter des Lehrers eine Rolle, das indikativ ist für ein spezifisches Fach- und didaktisches Wissen? Haben darüber hinaus Lehrerinnen andere Präferenzen als Lehrer? Wichtig scheint in diesem Zusammenhang ein Hinweis auf die vorliegenden Forschungsbefunde zu den geschlechtsspezifischen Differenzen in der Unterrichtsgestaltung (vgl. EDELSTEIN 1968; MOOS 1979; SCHÜMER 1992), die belegen, daß sich Lehrerinnen stärker als ihre männlichen Kollegen um einen schülerzugewandten und motivierenden Unterricht bemühen. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es

nun, unter Berücksichtigung einer Reihe von Bestimmungsfaktoren unterrichtlicher Praxis ein differenziertes Bild vom faktischen Kanon in der Sekundarstufe I zu entwickeln. Beim derzeitigen Forschungsstand kann dies nur auf explorativem Wege unter Verzicht auf ausdifferenzierte und begründete Hypothesen erfolgen.

6. Datenbasis der Untersuchung

6.1 Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einem Teildatensatz einer größeren empirischen Untersuchung zur Ausstattung allgemeinbildender Schulen mit Medien aller Art und ihrer Verwendung im Unterricht, die 1988 am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, durchgeführt wurde⁷. Die Untersuchung ist so angelegt, daß sie Einsichten in den Unterricht unter verschiedenen institutionellen und organisatorischen Bedingungen gestattet. Dazu diente eine schriftliche Umfrage unter Lehrern und Schulleitern aus vier Bundesländern - es handelt sich um Baden-Württemberg, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen -, die in etwa das schulpolitische Spektrum in der Bundesrepublik Deutschland vor der Wiedervereinigung repräsentieren: es sind von der CDU und von der SPD regierte Länder, Stadt- und Flächenstaaten, ein Land mit langer Reformtradition, nämlich Hessen, und ein Land, in dem zur Zeit der Befragung gerade eine umfassende Lehrplanrevision abgeschlossen war, nämlich Baden-Württemberg. Die Untersuchung fand in Grundschulen und in allen Regelschulen der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, integrierte und additive Gesamtschule) statt, beschränkte sich aber auf Lehrer, die zur Zeit der Erhebung in einer 3. Klasse Deutsch, Mathematik oder Sachkunde unterrichteten bzw. in einer 7. Klasse in Deutsch, Mathematik oder Englisch als erster Fremdsprache eingesetzt waren. Die Datenaufnahme erfolgte in einer disproportional nach Bundesländern und Schulformen geschichteten Zufallsstichprobe von 2.000 allgemeinbildenden öffentlichen Regelschulen. Rund 80 % der zur bereinigten Stichprobe gehörigen Schulen beteiligten sich an der Umfrage. Wie Vergleiche mit Daten der amtlichen Statistik gezeigt haben, sind die

⁷ Eine auf die gesamte Untersuchung bezogene, umfassende und ausführliche Beschreibung des Designs, der Stichprobenbildung, der Untersuchungsinstrumente sowie Berichte über die Durchführung der Umfrage und den Prozeß der Datenaufbereitung findet sich in SCHÜMER (1991): Medieneinsatz im Unterricht. Bericht über Ziele, Anlage und Durchführung einer Umfrage in allgemeinbildenden Schulen. Berlin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung 39).

Schulen hinsichtlich ihrer Größe repräsentativ für die Schulen der betreffenden Schularten und Bundesländer. Auch die rund 4.000 Lehrer, die sich an der Umfrage beteiligten, repräsentieren, gemessen an der Alters- und Geschlechterverteilung, die jeweiligen Grundgesamtheiten recht gut. Ähnlich günstig fällt die Beurteilung der Reliabilität der erhobenen Daten aus⁸.

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf Daten von 1.010 Lehrern, die zum Zeitpunkt der Befragung in einer 7. Klasse Deutsch unterrichteten. Weil die in der additiven Gesamtschule zusammengefaßten Schulzweige ihre Eigenständigkeit im Grunde beibehalten, werden die Lehrer der drei Schulzweige (Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzweig) den Lehrern der jeweiligen traditionellen Schulform zugerechnet.

6.2 Datenmaterial

Die Lesestoffe wurden mit der folgenden Fragen erhoben: *Haben Sie in diesem Schuljahr bereits Ganzschriften (Jugendbücher, Lektüren usw.) mit Ihrer Klasse gelesen oder sind Sie gerade dabei?* bzw. *Werden Sie in diesem Schuljahr noch Ganzschriften (Jugendbücher, Lektüren usw.) mit Ihrer Klasse behandeln?* Lehrer, die mit "ja" geantwortet haben, wurden gebeten, jeweils Autor und Titel der Ganzschrift aufzuführen. Bei der Auswertung wurden die Angaben zu den bereits gelesenen (bzw. der zur Zeit der Untersuchung gelesenen) Titel und solcher, die zu einem späteren Zeitpunkt im Schuljahr noch bearbeitet werden sollten, gleich behandelt⁹. Die ersten Auswertungen ergaben eine beachtliche Liste von insgesamt 333 verschiedenen Titeln. Diese enthält neben Texten anerkannter Erwachsenenliteratur und Volksliteratur eine große Zahl von Beispielen für die unterschiedlichsten Erscheinungsformen der eigens für Kinder und Jugendliche geschriebenen Literatur. Für eine weiterführende Auswertung, die über die Interpretation der am häufigsten genannten Einzelwerke hinausführen sollte, erschien es unerlässlich, das gesammelte Datenmaterial zu verdichten. Für diesen Zweck

⁸ Genaue Angaben zur Reliabilität, zur Repräsentativität und zur Validität der erhobenen Daten enthält der bereits zitierte Forschungsbericht von SCHÜMER (1991).

⁹ Die Daten zur Anzahl der behandelten Lektüren beziehen sich folglich auf die Dauer eines Schuljahres und sind somit vergleichbar. Im anderen Fall hätten Ergebnisverzerrungen in Kauf genommen werden müssen, denn aufgrund von Ferienterminen und Verzögerungen bei der Genehmigung der Umfrage kam es zwischen den Bundesländern zu Unterschieden im Hinblick auf den Zeitpunkt der Untersuchungsdurchführung.

wurden Kategorien entwickelt, die induktiv, aus dem Material heraus gewonnen wurden. Dies erfolgte teils in Anlehnung an Systematisierungen wie sie in den einschlägigen Publikationen zu finden sind. Maßgeblich für dieses Vorgehen war, daß es gegenwärtig keine Systematisierung gibt, die Erscheinungsformen sog. Erwachsenenliteratur auf der einen und Kinder- und Jugendliteratur auf der anderen Seite gleichermaßen erfaßt. Sofern der Bereich der Erwachsenenliteratur betroffen ist, finden sich in der Sekundärliteratur häufig Klassifizierungen nach Textsorten (Erzählung, Roman, Novelle, Fabel, Märchen etc.) oder Epochen der Literaturgeschichte. Soweit der Bereich der Kinder- und Jugendliteratur betroffen ist, orientiert sich die Systematisierung in einschlägigen Publikationen traditionell vorwiegend an thematischen und funktionalen Gesichtspunkten (Abenteuerbuch, Mädchenbuch, Kriminal- und Detektivgeschichte, Tierbuch, Sachbuch, zeitgeschichtliche Jugendliteratur, religiöses Kinder- und Jugendbuch). Eine solche überkommene Einteilung der Kinder- und Jugendliteratur in Verbindung mit einer zum Teil uneinheitlichen Anwendung von Begriffen und Zuordnungsverfahren ist vom Standpunkt der Wissenschaft zwar unbefriedigend (vgl. hierzu ECKHARDT 1987, S. 39 ff.), sie bietet jedoch in Anbetracht der noch ausstehenden umfassenden und systematischen Sichtung dieses Literaturbereichs noch immer die besten Möglichkeiten, spezifische Erscheinungsformen der Kinder- und Jugendliteratur in einer allgemein verständlichen und geläufigen Art und Weise zu kennzeichnen. Welchen Kategorien die von den Lehrern genannten Ganzschriften schließlich zugeordnet wurden, läßt sich *Übersicht 1* entnehmen.

Die Klassifizierung von Literatur stellt letztlich immer auch ein schwieriges Unterfangen dar. So müssen auch bei der hier vorgenommenen Einteilung der Kinder- und Jugendliteratur nach thematischen und funktionalen Bezügen Überschneidungen in Kauf genommen werden insofern, als zum Beispiel utopische Literatur und zum Teil auch Abenteuerliteratur im engeren Sinne ebenso politisch-sozialer Natur sein kann wie ein realistisches Jugendbuch mit betont zeitgeschichtlicher Problematik. Trotz dieses grundsätzlichen Problems kann davon ausgegangen werden, daß mit Hilfe der Kategoriendefinitionen und Ankerbeispiele ein angemessenes Kategoriensystem entwickelt wurde, denn die wiederholte Anwendung des Instruments auf etwa die Hälfte des Datenmaterials (164 zufällig ausgewählte Titel) durch einen zweiten Kodierer ergab eine hohe Quote übereinstimmender Urteile: $K\text{-}(Kappa) = 0,81$ (vgl. zum Reliabilitätsmaß BORTZ u.a. 1990, S. 458 f.).

Übersicht 1: Kategoriensystem für die Klassifizierung der genannten Ganzschriften

Kategorie	Operationalisierung
(1) "Hohe" Literatur - klassisch	<p><i>Definition:</i> Allgemein als "hohe" Literatur eingestufte Werke, die bis zum Beginn der "Moderne" (gegen Ende des 19. Jahrhunderts) entstanden sind. "Klassisch" wird dabei nicht als Epocheneingrenzung verstanden, sondern stiltypologisch und wertend im Sinne des bewährten Überlieferten. Einzelkriterien sind etwa in bezug auf den Autor der anerkannte Name, dessen Nicht-Austauschbarkeit, hohes Sozialprestige, in bezug auf das Werk ein elaborierter Code, Originalität, Mehrschichtigkeit, hoher Reflexions- und Abstraktionsgrad, gedankliche Differenziertheit. Es handelt sich hier um Werke, die überwiegend zum Kernbestand des traditionellen Literaturkanons zählten. Eingeschlossen sind in dieser Kategorie Formen der Volksliteratur (Märchen, Sagen), die ursprünglich Texte für Erwachsene gewesen sind (und die traditionell auch als Erwachsenenlektüre erforscht werden), bevor sie auch für Kinder und Jugendliche erschlossen wurden (vgl. HAAS 1984, S. 301).</p> <p><i>Sekundärliteratur:</i> Diese Kategorie entstammt einem Categoriesystem, das von SCHIEFELE/STOCKER (1990, S. 30 ff.) entwickelt wurde. Eingesetzt wurde es zur Klassifizierung der bei Gymnasialschülern in den höheren Klassen der Sekundarstufe I beliebtesten Unterrichtslektüren. Gleichzeitig diente das Kategoriensystem der Klassifizierung der von besagten Schülern gelesenen Freizeitlektüre. (Im Original lautet die Kategorienbezeichnung "Ästhetisch-klassisch").</p> <p><i>Titelbeispiele:</i> Anonym: <i>Nibelungenlied</i>; A. von Droste-Hülshoff: <i>Die Judenbuche</i>; M. von Ebner-Eschenbach: <i>Krambambuli</i>; W. Hauff: <i>Märchen-Almanach</i>; G. Keller: <i>Kleider machen Leute</i>; E. Mörike: <i>Das Stuttgarter Hutmännlein</i>; F. Schiller: <i>Wilhelm Tell</i>; A. Stifter: <i>Bergkristall</i>; T. Storm: <i>Der Schimmelreiter</i>.</p>
(2) "Hohe" Literatur - modern	<p><i>Definition:</i> Die Wertungskriterien, wie sie in bezug auf Kategorie 1 dargelegt wurden, bleiben erhalten. Zeitlich reicht diese Kategorie bis zur Jahrhundertwende (Naturalismus, Expressionismus), den eigentlichen Beginn der "Moderne" zurück.</p> <p><i>Sekundärliteratur:</i> SCHIEFELE/STOCKER (1990, S. 30 ff.), siehe Ausführungen zu Kategorie 1. (Im Original lautet die Kategorienbezeichnung "Ästhetisch-modern").</p> <p><i>Titelbeispiele:</i> W. Bergengruen: <i>Die drei Falken</i>; B. Brecht: <i>Mutter Courage</i>; S. Lenz: <i>So zärtlich war Suleyken</i>; G. Orwell: <i>Farm der Tiere</i>; J. Wassermann: <i>Das Gold von Caxamalca</i>; C. Zuckmayer: <i>Der Hauptmann von Köpenick</i>; S. Zweig: <i>Die Entdeckung Eldorados</i>.</p>
(3) Klassisches Kinder- und Jugendbuch	<p><i>Definition:</i> Werke der Weltliteratur, die ursprünglich für Erwachsene verfaßt und später, zum Teil stark bearbeitet, Kindern und Jugendlichen zugänglich gemacht wurden. Die Werke lassen sich ihrer Grundkonzeption nach im wesentlichen dem Abenteuerbuch zurechnen (siehe Kategorie 4).</p> <p><i>Sekundärliteratur:</i> DODERER (1977b, S. 217 ff.).</p> <p><i>Titelbeispiele:</i> H. Beecher-Stowe: <i>Onkel Toms Hütte</i>; J. F. Cooper: <i>Lederstrumpf</i>; D. Defoe: <i>Robinson Crusoe</i>; C. Dickens: <i>Oliver Twist</i>; H. Melville: <i>Moby Dick</i>; R. L. Stevenson: <i>Die Schatzinsel</i>; M. Twain: <i>Huckleberry Finn</i>; Bücher von Jules Verne.</p>

Kategorie	Operationalisierung
(4) Abenteuerbuch	<p><i>Definition:</i> Lesestoffe mit Grundmerkmalen des Abenteuerbuchs. Dazu gehört in vielen Fällen ein <i>Held</i>, der sich handelnd bewährt, die <i>gesteigerte Dynamik</i> des Handlungsablaufs, die <i>Bevorzugung des Außergewöhnlichen und Fremdartigen</i> ebenso wie die <i>realistische oder zumindest scheinbar realistische Darstellung</i>. Die Systematisierung des übergroßen und vielschichtigen Angebots erfolgt heute überwiegend nach inhaltlichen bzw. stofflichen Kriterien. Die in diese Kategorie eingehenden Bücher behandeln die folgenden Themen- und Motivbereiche (vgl. zur Einteilung und Terminologie MAIER 1993, S. 162 f.): Völk-erkundlich-geographisch orientierte Abenteuerbücher, Robinsonaden, See-geschichten, historisch orientierte Abenteuerbücher, Indianergeschichten.</p> <p><i>Sekundärliteratur:</i> BAUMGÄRTNER (1981, S. 218 ff.); HASUBEK (1975, S. 7 ff.); MAIER (1993, S. 160 ff.); PLETICHA (1984, S. 206 ff.).</p> <p><i>Titelbeispiele:</i> H. Baumann: <i>Der große Alexanderzug</i>, J.C. George: <i>Julie von den Wölfen</i>; W. Judson: <i>In den Wäldern am kalten Fluß</i>; A. Jürgen: <i>Der Blauvogel</i>, K. Lütgen: <i>Kein Winter für Wölfe</i>; S. O'Dell: <i>Die Insel der blauen Delphine</i>; D. Reiche: <i>Der Bleisiegelfälscher</i>, T. Röhrig: <i>In 300 Jahren vielleicht</i>; R. Sutcliff: <i>Der Adler der Neunten Legion</i>.</p>
(5) Detektiv- und Kriminal-geschichte	<p><i>Definition:</i> Lesestoffe, die sich mit der Darstellung des Verbrechens und seiner Verfolgung beschäftigen. Wegen ihrer strukturbestimmenden Spannungselemente wird die Detektiv- und Kriminalgeschichte teilweise mit dem Abenteuerbuch in Verbindung gebracht. Tatsächlich hält sie aber einer engen Definition des Abenteuerbuchs (siehe Kategorie 4) nicht Stand insofern, als ihren Schauplätzen das Fremdartige fehlt.</p> <p><i>Sekundärliteratur:</i> DAHRENDORF (1977b, S. 259 ff.); DANKERT (1984, S. 139 ff.); MAIER (1993, S. 180 ff.).</p> <p><i>Titelbeispiele:</i> E. Blyton: <i>5 Freunde und das Burgverlies</i>; A. Hitchcock: <i>Die drei ???</i>; E. Kästner: <i>Emil und die Detektive</i>; H. Martin: <i>Die Sache mit dem Supermarkt</i>.</p> <p>Neben den genannten Beispielen, die eigens für Kinder und Jugendliche geschrieben worden sind, gehen in diese Kategorie auch einige wenige für Erwachsene verfaßte Kriminal- und Detektivgeschichten ein (A.C. Doyle: <i>Das gefleckte Band</i>; A. Christie: <i>Poirots berühmte Fälle</i>). Es handelt sich nur um verhältnismäßig wenige Titel, auf die insgesamt nur wenige Nennungen entfallen, weshalb auf die Bildung einer weiteren Kategorie (etwa "Unterhaltungsliteratur" als Abgrenzung zur "hohen" Literatur) verzichtet wurde.</p>
(6) Phantastisches und utopisches Kinder- und Jugendbuch (Fantasy und Science Fiction)	<p><i>Definition phantastischer Kinder- und Jugendliteratur.</i> Das Kriterium für die Textklassifikation besteht darin, daß reale und irrealer Erzählebenen sich gegenseitig durchdringen (im Gegensatz zum Märchen, das durchgehend im Bereich des Unwirklichen angesiedelt ist). Die phantastischen Elemente können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein: phantastische Geschehnisse, Figuren, Requisiten, mit sonderbaren Fähigkeiten ausgestattete Kinder. Die durch das Aufeinandertreffen einer realen und irrealen Welt erzielte Wirkung wird nicht selten für das Komische genutzt.</p> <p><i>Sekundärliteratur:</i> MÜLLER (1979, S. 37 ff.); HAAS/KLINGBERG/TABBERT (1984, S. 267 ff.); MAIER (1993, S. 187 ff.).</p> <p><i>Titelbeispiele:</i> M. Ende: <i>Momo</i>; A.S. Neill: <i>Die grüne Wolke</i>; C. Nöstlinger: <i>Wir pfeifen auf den Gurkenkönig</i>; O. Preussler: <i>Krabat</i>; J.R.R. Tolkien: <i>Der kleine Hobbit</i>.</p>

Kategorie	Operationalisierung
(6) Fortsetzung: Phantastisches und utopisches Kinder- und Jugendbuch (Fantasy und Science Fiction)	<p><i>Definition utopischer Kinder- und Jugendliteratur.</i> Charakteristikum ist die Schilderung dramatischer Geschehnisse, die auf spekulativen, utopischen und futuristischen Elementen basiert. Die Motive und Inhalte können politisch-sozialer ebenso wie wissenschaftlich-technischer Natur sein. Im Unterschied zur phantastischen Literatur wird in der utopischen Literatur versucht, eine prinzipiell mögliche Welt darzustellen. Die Zusammenfassung beider Genre wird dadurch gerechtfertigt, daß ihnen das Kennzeichen durchgehender Realistik fehlt, wodurch sie sich auch von den anderen Erscheinungsformen der Kinder- und Jugendliteratur abgrenzen lassen.</p> <p><i>Sekundärliteratur.</i> BIESTERFELD (1979, S. 360 ff.); HAAS (1984b, S. 324 ff.); LANGE (1990, S. 764 ff.); MAIER (1993, S. 184 ff.).</p> <p><i>Titelbeispiele:</i> J. Christopher: <i>Die Wächter</i>, R. O'Brien: <i>Z wie Zacharias</i>.</p>
(7) Realistisches Kinder- und Jugendbuch mit individueller und sozialer Thematik	<p><i>Definition:</i> Erzählende Literatur, welche von sozialen und emotionalen Problemen Heranwachsender im Bezugfeld ihres alltäglichen Lebensbereichs handelt. Die diesen Büchern immanente realitätserschließende Funktion bestimmt die Themenbereiche: Liebe, Freundschaft, Familie, Schule, Außenseiter, Ausländer, Behinderte, Generationskonflikt, Sucht, Tod, Ausreißen etc.. Das realistische Jugendbuch unterscheidet sich von den anderen literarischen Erscheinungsformen nicht aufgrund seines durchgehenden Realitätsbezugs (der auch Grundmerkmal anderer Gattungen ist), sondern aufgrund der Wirkungsabsicht und Intention. Diese zielt auf Einsicht in Problem- und Konfliktbereiche, auf Förderung von Selbst- und Weltverständnis, auf Entwicklung von Problembewußtsein und Kritikfähigkeit. Diese Ziele treffen auch auf einen Großteil der zeitgeschichtlichen und politischen Jugendliteratur zu (siehe Kategorie 8).</p> <p><i>Sekundärliteratur.</i> KARST (1979, S. 135 f.); MAIER (1993, S. 199 ff.); SCHEINER (1984, S. 37 ff.).</p> <p><i>Titelbeispiele:</i> E. Donnelly: <i>Servus Opa, sagte ich leise</i>; M. v.d. Grün: <i>Vorstadtkrokodile</i>; P. Härtling: <i>Ben liebt Anna</i>; P. Härtling: <i>Das war der Hirbet</i>; P. Härtling: <i>Theo haut ab</i>; A. Ladiges: <i>Hau ab, du Flasche</i>; H.-G. Noack: <i>Rolltreppe abwärts</i>; L. Ossowski: <i>Die große Flatter</i>; T. Röhrig: <i>Thoms Bericht</i>; A. Schwarz: <i>Hamide spielt Hamide</i>.</p>
(8) Realistisches Kinder- und Jugendbuch mit zeitgeschichtlicher und politischer Thematik	<p><i>Definition:</i> Lesestoffe, die versuchen, Jugendlichen in erzählender Form zeitgeschichtliche und politische Themen näherzubringen. Hauptsächliche Themenbereiche sind Nationalsozialismus, Judenverfolgung, Nachkriegszeit, Faschismus in der Gegenwart, Kinder im Krieg, Flucht und Vertreibung, Darstellung der "Dritten Welt", Rassenprobleme, Hiroshima, Friedensliteratur - Protest gegen den Krieg.</p> <p><i>Sekundärliteratur.</i> KAMINSKI/HAAS (1984, S. 88 ff.); MAIER (1993, S. 199 ff.).</p> <p><i>Titelbeispiele:</i> P. Berger: <i>Im roten Hinterhaus</i>; W. Fährmann: <i>Es geschah im Nachbarhaus</i>; J. Kerr: <i>Als Hitler das rosa Kaninchen stahl</i>; H. Knappe: <i>Wolflämmer</i>; C. Nöstlinger: <i>Maikäfer flieg</i>; O.F. Lang: <i>Warum zeigst du der Welt das Licht?</i>; G. Pausewang: <i>Die Not der Familie Caldera</i>; H.P. Richter: <i>Damals war es Friedrich</i>.</p>
(9) Sonstiges	<p>Unvollständig oder unleserlich angegebene Titel sowie solche, die sich den anderen Kategorien nicht zuordnen lassen.</p>

7. Ergebnisse

Zunächst soll die Frage behandelt werden, wieviel Ganzschriften im Laufe eines Schuljahres im Unterricht überhaupt gelesen werden und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit und persönliche Merkmale der Lehrer haben. Der umfangreichere Teil dieses Abschnitts befaßt sich mit der qualitativen Seite des Lesens im Unterricht, das heißt mit den Lesestoffen. Es wird zunächst ein Überblick über die am häufigsten gelesenen Einzelwerke gegeben, bevor danach gefragt wird, welches Gewicht die entwickelten Kategorien erstens insgesamt, bezogen auf die gesamte Stichprobe, und zweitens in Abhängigkeit von spezifischen Bedingungen haben. Das Signifikanzniveau wird bei 1 % festgesetzt.

Wieviel Ganzschriften werden pro Schuljahr gelesen? Von den insgesamt 1.010 befragten Deutschlehrern liegen, wie an anderer Stelle bereits berichtet, Angaben zu 333 verschiedenen Titeln vor, die insgesamt 1.307 mal genannt wurden. Im Mittel entspricht dies 1,3 (SD=0,98) Titelangaben pro Lehrer. Rund ein Fünftel (n= 199) gab gar keinen Titel an, wogegen einzelne Lehrer fünf oder sechs Titel aufführten. Um festzustellen, ob und wie stark die Anzahl der genannten Ganzschriften von bestimmten Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit und von Personenmerkmalen der Lehrer abhängt, wurde eine Kovarianzanalyse durchgeführt mit Schulform und Bundesland als Hauptfaktoren und Alter und Geschlecht der Lehrer als Kovariaten. Im Ergebnis zeigt sich (siehe *Tabelle 1*), daß das Alter ebenso wie das Geschlecht eines Lehrers keinen Einfluß darauf ausübt, wieviel Ganzschriften er pro Schuljahr im Unterricht behandelt. Dies hängt offenbar aber von der Schulform ab, an der ein Lehrer unterrichtet. A-Posteriori-Tests ergaben eine Polarisierung dahingehend, daß Hauptschullehrer in ihrem Unterricht weniger Lektüren behandeln als Lehrer an anderen Schulformen, zwischen denen Unterschiede zurücktreten. Der Durchschnittswert für die Hauptschule liegt signifikant unter den für die anderen Schulformen ermittelten Durchschnittswerten (siehe *Tabelle 1.1*). Auch die Bundeslandzugehörigkeit variiert signifikant mit der Anzahl der Ganzschriften. Statistisch sichern läßt sich, daß Lehrer in Nordrhein-Westfalen in ihrem Unterricht weniger Ganzschriften lesen als Lehrer in Hessen (siehe *Tabelle 1.1*). Das Bundesland besitzt im Vergleich zur Schulform jedoch nur eine geringe Erklärungskraft: Der Anteil der aufgeklärten Varianz an der gesamten Varianz beträgt für das Bundesland 1,8 % gegenüber 4,1 % für die Schulform. Denkbar wäre der Einwand, daß die Tatsache unterschiedlicher Textlängen zu Ergebnisverzer-

Tabelle 1: Einflüsse von Schulform und Bundesland auf die Anzahl der genannten Ganzschriften unter Einbeziehung von Alter und Geschlecht der Lehrer als Kovariaten (Ergebnisse einer hierarchisch organisierten Kovarianzanalyse, N= 985 ^{a)})

Einflußfaktor	SS	MS	F(df)		η^2
Reihenfolge der Eingabe:					
<i>Kovariaten</i>					
Alter	2.42	2.42	2.64(976,1)		
Geschlecht	3.22	3.22	3.52(976,1)		
<i>Haupteffekte</i>					
Schulform	39.42	13.11	14.32(976,3)	***	.041
Bundesland	17.05	5.68	6.21(976,3)	***	.018

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$

a) Die niedrigere Zahl an Fällen ist darauf zurückzuführen, daß einzelne Lehrer Fragen zur Person nicht beantworteten.

Tabelle 1.1: Einflüsse von Schulform und Bundesland auf die Anzahl der genannten Ganzschriften (signifikante Ergebnisse von t-Tests für unabhängige Beobachtungen, zweiseitige Fragestellung)

Einzelvergleich ^{a)}			t(df)	
	MW(SD)	MW(SD)		
HS	0,98(0,88)	RS	1,42(0,92)	-5.99(599) ***
HS	0,98(0,88)	GY	1,46(1,07)	-5.88(551) ***
HS	0,98(0,88)	IGS	1,37(1,00)	-4.05(413) ***
HE	1,43(1,02)	NW	1,09(0,82)	4.69(637) ***

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$

a) HS= Hauptschule, RS= Realschule, GY= Gymnasium, IGS= Integrierte Gesamtschule, HE= Hessen, NW= Nordrhein-Westfalen.

rungen geführt haben könnte (in der Tat finden sich, wie noch zu zeigen sein wird, unter den genannten Titeln Erzählungen und Novellen sowie im Vergleich dazu umfangreichere Romane). Entkräften läßt sich dieses Argument dadurch, daß sich in der Schule das Lesen und Besprechen längerer Texte üblicherweise auf Textauszüge beschränkt.

Nach der Erfassung des Leseumfangs sollen nun die Lesestoffe näher betrachtet werden. Berücksichtigt werden dabei nur solche Lehrer, die mindestens einen Titel genannt haben (N= 811). Zunächst soll ein Überblick über die zehn am häufigsten

genannten Titel gegeben werden. Wie sich *Tabelle 2* entnehmen läßt, zählen dazu vier als "hohe" Literatur eingestufte Werke, darunter zwei Novellen des späten 19. Jahrhunderts (G. Keller: *Kleider machen Leute*; Th. Storm: *Pole Poppenspärer*), eine moderne Novelle (J. Wassermann: *Das Gold von Caxamalca*) und ein dramatisch konzipiertes Hörspiel aus diesem Jahrhundert (F. v. Hoerschelmann: *Das Schiff Esperanza*). Bei den übrigen sechs Titeln handelt es sich um mehr oder weniger neue Jugendbücher: *Damals war es Friedrich* von H.P. Richter und *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* von J. Kerr schildern das Schicksal jüdischer Menschen zur Zeit des Nationalsozialismus. Drei der aufgeführten Titel haben einen Bezug zur aktuellen Situation von Heranwachsenden und zu deren altersspezifischen Problemen: Erzählt wird vom Abgleiten in die Jugendkriminalität (*Rolltreppe abwärts* von H.-G. Noack) oder die Suchtkrankheit (*Hau ab, Du Flasche* von A. Ladiges) und von den Schwierigkeiten eines gelähmten Jungen, in die Straßenbande seines Viertels aufgenommen zu werden (*Vorstadtkrokodile* von M. v.d. Grün). Der letzte der aufgeführten Titel, O'Dells *Die Insel der blauen Delphine*, ist eine moderne Robinsonade, die von einem verschollenen Indianermädchen handelt, das, historisch erwiesen, von 1835 bis 1853 auf einer einsamen Insel im Pazifik lebte. Einen erweiterten Gegenstandsbereich, der nunmehr von in engerem Sinne literarischen Texten bis hin zur Kinder- und Jugendliteratur reicht, weist auch die Liste der an Gymnasien am meisten gelesenen Titel auf (siehe *Tabelle 2.1*).

Tabelle 2: Die am häufigsten genannten Ganzschriften (N= 811 Lehrer)

Rang	Autor/Titel	Häufigkeit	
		Anzahl der Nennungen	in Prozent der Lehrer ^{a)}
1	H.P. Richter: <i>Damals war es Friedrich</i> (1961)	87	10,7
2	G. Keller: <i>Kleider machen Leute</i> (1874)	86	10,6
3	H.-G. Noack: <i>Rolltreppe abwärts</i> (1970)	83	10,2
4	J. Kerr: <i>Als Hitler das rosa Kaninchen stahl</i> (1973)	38	4,7
5	J. Wassermann: <i>Das Gold von Caxamalca</i> (1928)	37	4,6
6	A. Ladiges: <i>Hau ab, Du Flasche</i> (1978)	31	3,8
7	S. O'Dell: <i>Die Insel der blauen Delphine</i> (1962)	30	3,7
7	F. v. Hoerschelmann: <i>Das Schiff Esperanza</i> (1953)	30	3,7
8	M. v.d. Grün: <i>Vorstadtkrokodile</i> (1976)	29	3,6
9	Th. Storm: <i>Pole Poppenspärer</i> (1875)	28	3,5
	Weitere Nennungen	858	102,1
Gesamt		1.307	161,2

^{a)} Da zum Teil mehrere Titel angegeben wurden, beträgt die Summe der Prozentanteile 161,2 %.

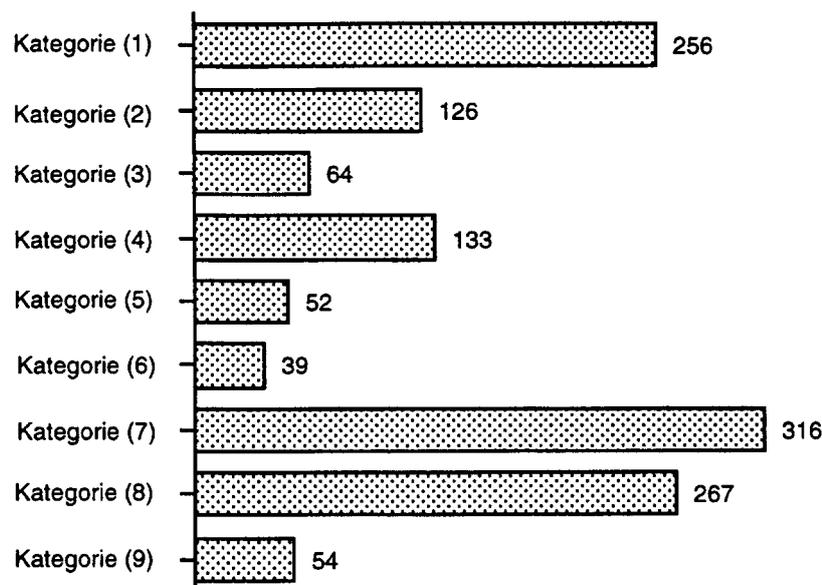
Tabelle 2.1: Die an Gymnasien am häufigsten genannten Ganzschriften (n= 241)

Rang	Autor/Titel	Häufigkeit	
		Anzahl der Nennungen	in Prozent der Lehrer ^{a)}
1	G. Keller: <i>Kleider machen Leute</i> (1874)	29	12,0
2	J. Wassermann: <i>Das Gold von Caxamalca</i> (1928)	27	11,2
3	H.P. Richter: <i>Damals war es Friedrich</i> (1961)	21	8,7
4	H.-G. Noack: <i>Rolltreppe abwärts</i> (1970)	18	7,5
4	F. v. Hoerschelmann: <i>Schiff Esperanza</i> (1953)	18	7,5
5	Th. Storm: <i>Pole Poppenspüler</i> (1875)	14	5,8
6	J. Kerr: <i>Als Hitler das rosa Kaninchen stahl</i> (1973)	12	5,0
7	Th. Storm: <i>Der Schimmelreiter</i> (1988)	11	4,6
7	Ch. Dickens: <i>Oliver Twist</i> (1838/39)	11	4,6
8	S. O'Dell: <i>Die Insel der blauen Delphine</i> (1962)	10	4,1
8	J.C. George: <i>Julie von den Wölfen</i> (1974)	10	4,1
	Weitere Nennungen	234	75,1
Gesamt		415	172,2

^{a)} Da zum Teil mehrere Titel angegeben wurden, beträgt die Summe der 172,2 %.

Bedenkt man, daß auf die in beiden Tabellen aufgelisteten Titel jeweils deutlich weniger als die Hälfte aller Nennungen entfallen, soll, bevor weitere Schlußfolgerungen gezogen werden, das Ergebnis der Zuordnung der einzelnen Titel zu den entwickelten Kategorien betrachtet werden. Wie sich *Abbildung 1* entnehmen läßt, überwiegen realistische Jugendbücher, die von sozialen und emotionalen Problemen Heranwachsender in alltäglichen Bezügen handeln. Nicht viel seltener wurden Jugendbücher mit zeitgeschichtlicher und politischer Thematik genannt. Die beiden Erscheinungsformen realistischer Jugendliteratur machen zusammen beinahe die Hälfte aller Nennungen (583 Nennungen) aus. Aber auch die anerkannte, primär für Erwachsene geschriebene Literatur hat ihren Platz im Literaturunterricht. Der Schwerpunkt liegt hier bei der historischen Literatur, das heißt den ehemals zum Kernbestand des traditionellen Kanons zählenden "Schulklassikern", wogegen der modernen Literatur nur eine nachgeordnete Bedeutung zukommt. Auf beide Bereiche entfällt etwa ein Drittel aller Nennungen (382 Nennungen). Deutlich tritt schließlich noch die für Kinder und Jugendliche geschriebene Abenteuerliteratur (133 Nennungen) hervor. Alle weiteren, zum Teil sehr spezifischen Kategorien

Abbildung 1: Anzahl der auf die verschiedenen Kategorien^{a)} von Ganzschriften entfallenden Nennungen (1307 Nennungen, N= 811)



a) Siehe Übersicht 1, S. 19 - 21.

fallen dagegen kaum ins Gewicht. Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß im Deutschunterricht der 7. Klasse zwar die sog. wertvolle Literatur einen deutlichen Stellenwert besitzt, schwerpunktmäßig wird jedoch die eigens für Kinder und Jugendliche verfaßte Literatur gelesen. Hier schließt sich eine Reihe von Fragen an: In welcher Hinsicht und wie stark unterscheiden sich die Lehrer verschiedener Schulformen bei der Auswahl von Lesestoffen? Lassen sich auch Unterschiede zwischen Lehrern verschiedener Bundesländer feststellen? Und welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang schließlich das Alter und das Geschlecht der Lehrer? Um diese Fragen untersuchen zu können, wurden zunächst die zu erklärenden Variablen, die literarischen Kategorien, transformiert. Der Grund dafür war, daß in Fällen, in denen mehrere Titel angegeben wurden, diese zum Teil auf eine Kate-

gorie entfallen¹⁰. Aufgrund der extremen Ungleichverteilung war klar, daß für die Auswertung nur auf diskrete Variablen anwendbare Auswertungsverfahren in Betracht kamen, weshalb die neun Variablen künstlich dichotomisiert wurden. Gemessen wird schließlich, ob ein Lehrer mindestens einen, auf eine bestimmte Kategorie entfallenden Titel genannt hat oder nicht. Um mögliche Häufigkeitsunterschiede im Auftreten bestimmter literarischer Kategorien zu untersuchen, wurden Chi-Quadrat-Tests durchgeführt. Dies war in bezug auf die Merkmale Schulform, Bundesland und Geschlecht der Fall. Der Zusammenhang zwischen dem intervallskalierten Merkmal Alter und einer der literarischen Kategorien, die nach der Transformation nur zwei möglichen Ausprägungen aufweisen, wurde durch punkt-biseriale Korrelationen (r_{pb}) erfaßt. Natürlich ist der Aussagewert bivariater Analysen begrenzt, denn in dem Fall, daß Prädiktoren miteinander korrelieren, können Abhängigkeiten zwischen einer Prädiktor- und einer Kriteriumsvariable leicht überschätzt werden. Aus diesem Grund wurden zusätzlich logistische Regressionen durchgeführt (vgl. zum Verfahren URBAN 1993). Angewendet werden kann dieses Verfahren zur statistischen Schätzung der Effektstärken von mehreren unabhängigen Variablen auf eine einzige abhängige Variable mit nur zwei möglichen Ausprägungen, wobei die Schätzung der Effektstärken simultan und damit kontrolliert erfolgt. Neben Schulform, Bundesland, Alter und Geschlecht wurde als weitere unabhängige Variable die Anzahl genannter Ganzschriften berücksichtigt, um zu verhindern, daß zum Beispiel mögliche Schulformeffekte in bezug auf das Vorkommen bestimmter literarischer Kategorien durch einen indirekt wirksam werdenden Effekt

¹⁰ Anzahl der auf die verschiedenen Klassen ^{a)} von Ganzschriften entfallenden Nennungen (1.307 Nennungen, N= 811)

Kategorie	Anzahl der Nennungen				
	keine	eine	zwei	drei	vier
Kategorie (1)	595	179	34	3	-
Kategorie (2)	699	99	12	1	-
Kategorie (3)	749	60	2	-	-
Kategorie (4)	686	118	6	1	-
Kategorie (5)	762	46	3	-	-
Kategorie (6)	773	37	1	-	-
Kategorie (7)	542	223	45	1	-
Kategorie (8)	574	212	21	3	1
Kategorie (9)	760	49	1	1	-

^{a)} Siehe *Übersicht 1*, S. 19 - 21.

Tabelle 3: Prozentanteile der Lehrer, die mindestens eine auf die jeweilige literarische Kategorie ^{a)} entfallende Ganzschrift genannt haben nach Schulform, Bundesland und Geschlecht

Einflußfaktor	Gesamt (n)	Kategorie (1)	Kategorie (2)	Kategorie (3)	Kategorie (4)	Kategorie (5)	Kategorie (6)	Kategorie (7)	Kategorie (8)	Kategorie (9)
Schulform										
Hauptschule	197	21	5	9	12	7	5	42	20	9
Realschule	267	27	13	6	13	8	4	36	35	6
Gymnasium	241	35	25	10	17	3	5	19	30	4
Integrierte Gesamtschule	106	16	7	4	23	7	4	43	32	8
Signifikanztest	chi ² (df) Cramers V	18.77(3) *** .15	45.65(3) *** .24	4.97(3)	7.66(3)	4.59(3)	.73(3)	35.04(3) *** .21	1.54(3) ** .12	4.03(3)
Bundesland										
Baden-Württemberg	183	33	18	11	12	3	8	26	30	5
Berlin	94	27	16	4	13	9	6	32	26	11
Hessen	329	27	15	9	20	7	3	34	28	6
Nordrhein-Westfalen	205	20	8	4	12	7	4	39	33	6
Signifikanztest	chi ² (df)	9.61(3)	9.49(3)	9.40(3)	10.47(3)	5.01(3)	6.49(3)	6.82(3)	2.07(3)	3.69(3)
Geschlecht										
männlich	374	32	14	9	16	6	6	27	24	8
weiblich	425	23	13	7	15	7	4	39	34	5
Signifikanztest	chi ² (df) phi	7.70(1) ** .10	.27(1)	1.74(1)	.14(1)	.33(1)	3.02(1)	12.51(1) *** .13	9.26(1) ** .11	3.16(1)

*** p ≤ .001, ** p ≤ .01.

^{a)} Siehe Übersicht 1, S. 19 - 21.

Tabelle 4. Einflüsse auf die Auswahl von Lesestoffen (Ergebnisse logistischer Regressionen, N= 795, Odds Ratios)

Einflussfaktor	Modell 1 Kategorie (1) Odds Ratios ^{a)}	Modell 2 Kategorie (2) Odds Ratios	Modell 3 Kategorie (7) Odds Ratios	Modell 4 Kategorie (8) Odds Ratios
Schulform				
Hauptschule	0,58	0,16 ***	3,80 ***	Referenzkategorie
Realschule	0,80	0,45 **	2,51 ***	1,87 **
Gymnasium	Referenzkategorie	Referenzkategorie	Referenzkategorie	1,59
Integrierte Gesamtschule	0,43 **	0,25 **	3,31 ***	1,73
Bundesland ^{b)}				
Baden-Württemberg	1,69	2,11	Referenzkategorie	0,84
Berlin	1,26	1,98	1,33	0,65
Hessen	1,16	1,68	1,44	0,77
Nordrhein-Westfalen	Referenzkategorie	Referenzkategorie	1,77	Referenzkategorie
Geschlecht				
(männlich)				
weiblich	0,67	0,97	1,51	1,53 **
Alter	1,04 **	1,01	0,97	0,98
Anzahl genannter Ganzschriften	1,65 ***	1,66 ***	1,66 ***	1,41 ***
Konstante	0,02 ***	0,05 ***	0,17 **	0,33
-2 Log Likelihood chi ² (df) ^{c)}	855.66 70.43 (9) ***	564.51 74.65 (9) ***	929.42 82.64 (9) ***	923.66 38.11 (9) ***
p ² ^{d)}	.076	.117	.082	.040

a) Zweiseitige Fragestellung mit der Nullhypothese: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zur Referenzkategorie, die jeweiligen Odds Ratios sind gleich "1"; *** p_≤.001, ** p_≤.01.

b) Es wurde jeweils das Bundesland als Referenzkategorie ausgewählt, dessen Prozentwert bei den bivariaten Analysen am stärksten vom Mittelwert abweicht (siehe *Tabelle 3*).

c) Nullhypothese: Der Informationsverlust des restriktiveren Modells gegenüber dem vollständigen Modell ist nicht signifikant.

Der Testwert ergibt sich aus der Differenz zwischen dem maximierten Log-Likelihood-Wert eines geschätzten Modells, das nur die Konstante enthält (LL₀), und dem maximierten Log-Likelihood-Wert eines geschätzten Modells, das spezifizierende Prädiktoren enthält (LL₁). Er ist chi-quadrat-verteilt (mit k Freiheitsgraden= Differenz der Parameter in den beiden Regressionsmodellen) und kann mit dem kritischen Wert einer theoretischen Chi-Quadrat-Verteilung verglichen werden. Die Nullhypothese kann dann gegebenenfalls mit einer bestimmten Irrtumswahrscheinlichkeit zurückgewiesen werden.

d) Das Bestimmungsmaß P² für die Gesamterklärungskraft eines Regressionsmodells ergibt sich aus: "1 - (LL₁/LL₀)", vgl. zur Erklärung der Notation die vorhergehende Fußnote. Obwohl die Werte von P² zwischen 0 und 1 liegen und das Maß auch häufig analog zum Determinationskoeffizienten R² in der OLS-Regression interpretiert wird (entsprechend findet sich in der Literatur auch die Bezeichnung "Pseudo-R²"), liegen seine Beträge doch deutlich unter denjenigen von R², so daß von einem sehr guten Schätzerfolg bereits dann ausgegangen werden kann, wenn P² zwischen 0,2 und 0,4 liegt (vgl. URBAN 1993, S. 62 f.).

Interpretationsbeispiele: Modell 1, Beispiel 1: Das Wahrscheinlichkeitsverhältnis der abhängigen Variable ändert sich, bei Konstanthaltung der übrigen Einflußgrößen, um den Faktor 0,43, das heißt zuungunsten der Behandlung "hoher" klassischer Literatur, wenn ein Lehrer an der integrierten Gesamtschule statt am Gymnasium unterrichtet. Anders formuliert: Die Wahrscheinlichkeit, "hohe" klassische Literatur zu behandeln, ist für einen Lehrer an der integrierten Gesamtschule, im Vergleich zu einem Lehrer am Gymnasium, nur etwa halb so hoch. **Beispiel 2:** Das Wahrscheinlichkeitsverhältnis der abhängigen Variable ändert sich mit jedem weiteren Lebensjahr um den Faktor 1,04, das heißt zugunsten der Auswahl "hoher" klassischer Literatur. Demnach ist für einen Lehrer im Alter von 55 Jahren die Wahrscheinlichkeit, "hohe" klassische Literatur auszuwählen, 1,48 mal so hoch wie für einen Lehrer im Alter von 45 Jahren (Berechnung: 1,04⁵⁵/1,04⁴⁵=1,04¹⁰=1,48). Das 2,19 fache, also mehr als das Doppelte, beträgt sie für einen Lehrer, der 55 Jahre anstatt 35 Jahre alt ist (Berechnung: 1,04⁵⁵/1,04³⁵=1,04²⁰=2,19).

des unterschiedlichen Leseumfangs zustande kommen. Eine logistische Regression mit einer der literarischen Kategorien als abhängige Variable wurde durchgeführt, sofern auf der Ebene bivariater Analysen für mindestens eine der genannten unabhängigen Variablen ein Effekt nachgewiesen werden konnte¹¹.

Die Beschreibung der Ergebnisse geht im folgenden von den Befunden der bivariaten Analysen aus. Wo ein signifikantes Ergebnis vorliegt, werden zur endgültigen Entscheidung darüber, ob die Nullhypothese verworfen werden kann, zusätzlich die Ergebnisse der logistischen Regression herangezogen. Welche Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit und welche persönlichen Merkmale üben nun aber einen Einfluß auf die Auswahl von Lesestoffen aus? Folgt man den Ergebnissen der bivariaten Analysen (siehe *Tabelle 3*), so hängt die Entscheidung des Lehrers nicht unwesentlich von der Schulform ab, an der er unterrichtet. Danach haben anerkannte "Klassiker" für Lehrer am Gymnasium offenbar eine größere Bedeutung als für Lehrer an den anderen Schulformen. Maximale Unterschiede bestehen zwischen dem Gymnasium und der Gesamtschule: Während von den am Gymnasium befragten Lehrern 35 % mindestens einen auf diese Kategorie entfallenden Titel angegeben haben, waren es an der integrierten Gesamtschule nur 16 %. Ein Unterschied zwischen Gymnasial- und Gesamtschullehrer läßt sich auch dann noch nachweisen, wenn alle Einflußfaktoren simultan betrachtet werden (siehe *Tabelle 4*, Modell 1). Kein signifikanter Unterschied besteht dagegen zwischen Gymnasiallehrern auf der einen und Haupt- und Realschullehrern auf der anderen Seite. Überrepräsentiert sind Gymnasiallehrer auch unter den Lehrern, die im Unterricht anspruchsvolle moderne Literatur behandeln. Von den am Gymnasium befragten Lehrern haben 25 % mindestens einen Titel aus diesem Bereich genannt, von den Lehrern der anderen Schulformen nur zwischen 5 % und 13 %. Vergleicht man Gymnasiallehrer jeweils mit den Lehrern der anderen Schulformen, wie dies im Rahmen der logistischen Regression geschehen ist (siehe *Tabelle 4*, Modell 2), lassen sich auch bei Kontrolle anderer Einflußgrößen in allen drei Fällen signifikante Unterschiede nachweisen. Gymnasiallehrer haben, so kann gesagt werden, eine Präferenz für die sog. "hohe" Literatur, dafür sind für sie realistische Jugendbücher, die von emotionalen und sozialen Erfahrungen Heranwachsender

¹¹ Nicht möglich war im vorliegenden Fall eine insgesamt sparsamere Auswertung der Daten, etwa durch den Einsatz eines datenreduzierenden Verfahrens wie der Clusteranalyse. Ein Grund dafür ist, daß es insgesamt (die Kategorie Sonstiges mitgezählt) neun abhängige Variablen gibt, ein großer Teil der Lehrer jedoch nicht mehr als einen Titel genannt hat (der Modalwert der Häufigkeitsverteilung der Anzahl genannter Ganzschriften beträgt 1, n= 454). In diesem Fall ergibt sich für acht abhängige Variablen zwangsläufig der Meßwert 0 (keinen Titel genannt, der zu dieser Kategorie gehört), was schließlich zu einer übermäßigen Ähnlichkeit der Personen führt.

deln, lange nicht so bedeutend wie für die Lehrer der drei anderen Schulformen. Ein realistisches Jugendbuch mit betontem Problembezug wurde von 19 % der am Gymnasium befragten Lehrer angegeben. An den anderen Schulformen waren es zwischen 36 % und 43 % der Lehrer. Ein Effekt der Schulform läßt sich auch dann noch nachweisen, wenn dieser um Auswirkungen anderer Einflußgrößen bereinigt ist (siehe *Tabelle 4*, Modell 3): Der Vergleich des Gymnasiums mit jeweils einer der anderen Schulformen ergab in allen drei Fällen ein signifikantes Ergebnis. Schließlich treten Schulformunterschiede in bezug auf die Behandlung realistischer Jugendbücher mit zeitgeschichtlicher und politischer Thematik zu Tage. Diese Art von Literatur haben verhältnismäßig wenig Hauptschullehrer genannt, wobei ein signifikanter Unterschied aber nur gegenüber Realschullehrern besteht (siehe *Tabelle 4*, Modell 4). Weiterhin sind unter den Lehrern, die ein realistisches Kinder- und Jugendbuch mit zeitgeschichtlicher und politischer Thematik angegeben haben, Frauen leicht überrepräsentiert (siehe *Tabelle 4*, Modell 4). Weitere, auf der Ebene bivariater Analysen ermittelte geschlechtsspezifische Differenzen bei der Auswahl von Lesestoffen werden nicht mehr bestätigt, wenn alle Einflußfaktoren im komplexen Zusammenhang betrachtet werden. Was im Literaturunterricht gelesen wird, hängt schließlich auch vom Alter der Lehrer ab (*ohne Tabelle*). Bivariate Korrelationen ergaben nur im Fall der 1. Kategorie eine schwache positive Beziehung ($r_{pb}=.14$, $p<.01$), die auf folgenden Zusammenhang hindeutet: Je älter ein Lehrer ist, desto eher wird er im Unterricht klassische "hohe" Literatur behandeln. Dieser Alterseffekt wird auch in der multivariaten Analyse in seiner Bedeutung bestätigt (siehe *Tabelle 4*, Modell 1). Überhaupt keinen Einfluß auf die Auswahl von Lesestoffen zeigt dagegen die Bundeslandzugehörigkeit der Lehrer.

8. Diskussion

Die Aufgabe, die sich im Rahmen dieser Untersuchung stellte, war es zu ergründen, wieviele und welche Ganzschriften im Literaturunterricht des 7. Jahrgangs an den verschiedenen Sekundarschulformen behandelt werden. Auf der Grundlage des vorliegenden Datenmaterials konnten wichtige Aufschlüsse darüber gewonnen werden, welche Ziele und Inhalte die befragten Lehrer im Literaturunterricht verfolgen, welche Ansprüche sie an sich selbst und ihre Schüler stellen und wo ihre didaktischen Möglichkeiten angesichts spezifischer Gegebenheiten an den Schulen mitunter eingeschränkt sind. Wahrscheinlich haben die Bedingungen an

der Hauptschule mit dazu beigetragen, daß im Literaturunterricht an dieser Schulform weniger Ganzschriften behandelt werden als im Unterricht der anderen Schulformen. Mögliche Ursachen lassen sich auf der Lehrer- und der Schülerseite ausmachen: So ist an der Hauptschule, wo in der Regel nur ein "gemäßigtes Fachlehrerprinzip" praktiziert wird, der Anteil fachspezifisch erteilten Unterrichts relativ niedrig, während an den anderen Schulformen Lehrbefähigung und Unterrichtseinsatz der Lehrer in einem sehr viel günstigeren Verhältnis stehen. Vergewärtigt man sich, daß Lehrer bei der Behandlung von Ganzschriften didaktisch und methodisch mehr oder weniger auf sich selbst gestellt sind, wäre denkbar, daß ein Lehrer mit einer unvollständigen Fachausbildung eher auf den Einsatz von Ganzschriften verzichtet und stattdessen zum Lesebuch greift, in dem Texte mit didaktisch-methodische Kommentaren versehen sind.

Das Lesen von Ganzschriften im Literaturunterricht der Hauptschule wird mit Sicherheit auch dadurch erschwert, daß Hauptschüler oftmals nicht über die dafür nötigen Voraussetzungen verfügen. Zwar nicht allen, aber noch immer einer großen Zahl von Hauptschülern dürfte es aufgrund mangelhafter Lesefertigkeiten schwer fallen, umfangreiche Texte zu bewältigen. Mit der Lesefähigkeit aufs engste verknüpft ist die Lesemotivation. Es kann davon ausgegangen werden, daß das Lesen von Büchern bei Hauptschülern - die zu den "Weniglesern" gehören (vgl. Untersuchung zum Lesen im Alltag von Jugendlichen von BONFADELLI/FRITZ 1993, S. 150 ff.) - auf wenig Interesse stößt und sie folglich nur schwer zur Mitarbeit zu motivieren sind. Die Chancen zur Entfaltung des Leseinteresses, die ein buchorientierter Literaturunterricht bietet, werden in der Hauptschule offenbar am wenigsten genutzt.

Was die Auswahl der Lesestoffe im Unterricht der 7. Klasse angeht, läßt sich gegenüber dem Literaturunterricht alter Prägung (vgl. die Untersuchung von ZEIHNER 1972) in zweifacher Hinsicht eine Erweiterung des Gegenstandsbereichs erkennen: Erstens wird über die anerkannte ältere, das heißt vor der Jahrhundertwende entstandene Literatur hinaus auch zeitgenössische Literatur in den Unterricht einbezogen, wenngleich sie sehr viel seltener gelesen wird als die historische Literatur. Von Bedeutung ist hier die Jahrgangsstufe, denn in den höheren Jahrgängen der Sekundarstufe I nimmt anspruchsvolle moderne Literatur erwiesenermaßen eine deutliche Vorrangstellung ein (vgl. SCHIEFELE/STOCKER 1990). Es handelt sich hier vermutlich um eine Auswirkung des Umstandes, daß im Zentrum des Deutschunterrichts der unteren Klassen die Textart Novelle steht, die

eine feste Verbindung mit der Literatur des 19. Jahrhunderts eingegangen ist (vgl. MARQUARDT 1990, S. 569). Die Novelle eignet sich in besonderer Weise für den Unterrichtseinsatz in den unteren Jahrgängen der Sekundarstufe I, weil die überschaubare, meist einsträngige Handlungsführung den Verstehensmöglichkeiten der Schüler angemessen ist und darüber hinaus von der für die Novelle typischen Schilderung einer, wie GOETHE es ausgedrückt hat, "unerhörten Begebenheit" lesestimulierende Impulse ausgehen.

Eine Erweiterung des Gegenstandsbereichs zeigt sich zweitens in bezug auf die Kinder- und Jugendliteratur, deren Anerkennung als legitimer Bestandteil des Deutschunterrichts ebenso wie die der zeitgenössischen Literatur auf das reformerische Engagement der 60er Jahre zurückgeht. Es handelt sich hier um den Bereich der Literatur, der gegenwärtig im Deutschunterricht der 7. Klasse schwerpunktmäßig gelesen wird. In Klassen mit jüngeren Schülern bietet die Kinder- und Jugendliteratur offenbar gute Voraussetzungen, an Leseerfahrungen der Schüler anzuknüpfen und schrittweise deren Lesefähigkeit zu erweitern. In den höheren Klassen der Sekundarstufe I verliert die eigens für Kinder und Jugendliche geschriebene Literatur ihre Bedeutung: Beschränkt man sich auf das Gymnasium, zeigt sich, daß die Kinder- und Jugendliteratur in der 7. Klasse noch deutlich hervortritt, während in der 9. und 10. Klasse fast ausschließlich anerkannte Erwachsenenliteratur gelesen wird (vgl. SCHIEFELE/STOCKER 1990).

Von den unterschiedlichen Erscheinungsformen der Kinder- und Jugendliteratur ist, gemessen an der Häufigkeit der Nennungen, im Literaturunterricht der 7. Klasse die realistische Jugenderzählung die bedeutendste. Ihre Leistung besteht darin, daß sie Probleme thematisiert, die für Schüler eine besondere Bedeutung haben. Dies sind alltägliche emotionale und soziale Erfahrungen von Jugendlichen sowie, oft aus der Sicht Heranwachsender erzählte, geschichtliche und politische Ereignisse der unmittelbaren Gegenwart und der jüngsten Vergangenheit. Lehrer in der 7. Klasse der Sekundarstufe I legen offensichtlich Wert auf eine thematisch-problemorientierte Ausrichtung des Literaturunterrichts und sie nutzen die Möglichkeiten, die realistische Jugendbücher dafür bieten. Es finden jedoch nicht nur Jugendbücher mit betontem Problembezug Verwendung, sondern auch solche, die - wie Abenteuerbücher, Kriminal- und Detektivgeschichten, Science-Fiction-Romane und phantastische Literatur - dem Bedürfnis Jugendlicher nach Unterhaltung und Spannung entgegenkommen und die unter Umständen auch leseunwillige Schüler ansprechen. Insgesamt, so kann gesagt werden, haben die Reforman-

sätze der 60er Jahre den Deutschunterricht verändert. Traditionelle und moderne Ansätze bilden heute eine Einheit insofern, als Lehrer bei der Auswahl von Literatur auf subjektive Neigungen der Schüler, auf aktuelle Bedürfnisse und Motivation ebenso Rücksicht nehmen wie auf objektive Bildungsansprüche.

Gleichwohl hat die vorliegende Untersuchung deutlich gemacht, wie unangemessen eine Betrachtungsweise ist, die isoliert nach Tendenzen bei der Auswahl von Lesestoffen fragt, ohne dabei Rahmenbedingungen des Unterrichts und personenbezogene Merkmale der Lehrer in Rechnung zu stellen. An welcher Schulform die Lehrer unterrichten, ist von größter Bedeutung. So achten Lehrer am Gymnasium, wo der elitär auf Dichtung verengte Literaturbegriff eine lange Tradition hat, bei der Lektüreauswahl stärker auf literarische Qualitäten als die Lehrer an anderen Schulformen. Dafür behandeln sie in ihrem Unterricht seltener realistische Jugendbücher, die an emotionalen und sozialen Erfahrungen der Schüler anknüpfen. Offenbar setzen sich im Unterricht der verschiedenen Schulformen bestimmte Traditionen fort. Nicht zu halten ist jedoch die gängige Meinung, daß zwar nicht alle, aber doch der typische Gymnasiallehrer in erster Linie literarische Bildung vermitteln will, denn die übrigen Erscheinungsformen der Kinder- und Jugendliteratur werden im Deutschunterricht am Gymnasium genauso häufig behandelt wie im Unterricht der anderen Schulformen. Auch das Alter eines Lehrers kann das Ergebnis beeinflussen. So neigen ältere Lehrer gegenüber jüngeren Lehrern stärker dazu, Schüler klassische Dichtung lesen zu lassen. Vermutlich halten sie an tradierten, in der Ausbildung erworbenen Einstellungen und Orientierungen fest, was nicht heißt, daß wichtige Entwicklungen im Fach Deutsch, etwa die Ausweitung des Literaturbegriffs, an ihnen vorübergehen. In der Tat behandeln sie im Literaturunterricht anerkannte zeitgenössische Werke sowie Kinder- und Jugendliteratur nicht seltener als ihre jüngeren Kollegen. Mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede im Hinblick auf die Lektüreauswahl ergab auch der Vergleich von Frauen und Männern. Zwar haben verhältnismäßig viele Frauen eine realistische Jugenderzählung mit zeitgeschichtlicher und politischer Thematik angegeben, jedoch reicht dieses singuläre Ergebnis als Beleg für die Annahme, Frauen gehen bei der Lektüreauswahl stärker auf Interessen und Bedürfnisse der Schüler ein, nicht aus. Überhaupt keine Wirkung auf die Auswahl von Lesestoffen zeigen schließlich spezifische bildungspolitische Rahmenbedingungen und kulturelle Traditionen in den einzelnen Bundesländern.

Angesichts der vielen Spekulationen über den Umgang mit Literatur in der Schule war es notwendig, die Beschaffenheit des "heimlichen" Kanons zu analysieren.

Dabei hat sich gezeigt, daß in Klassen mit jüngeren Schülern die Kinder- und Jugendliteratur eine große Rolle spielt, für deren Behandlung es eine Reihe guter didaktischer Gründe gibt. Gleichzeitig wird in einer Situation, in der Literatur nicht mehr so eindeutig kanonisiert ist wie in früheren Jahrzehnten, im Literaturunterricht mehr Dichtung behandelt als es voreilige Prophezeihungen des Untergangs der Literatur in der Schule glauben machen wollen. Das Kanon-Problem ist damit jedoch nicht gelöst. In Anbetracht der Tatsache, daß gegenwärtig eine Vielzahl normativer Ansprüche an die Lehrer herangetragen werden (von der Vermittlung literarischer Bildung und Tradition bis hin zur Ausrichtung des Literaturunterrichts an gegenwärtige persönliche und gesellschaftliche Probleme sowie Schülerbedürfnisse), muß es Aufgabe der Didaktik sein, die Entwicklung von Auswahlkriterien fortzuführen und die Ergebnisse den Lehrern zugänglich zu machen.

9. Literaturverzeichnis

BAUMGÄRTNER, A.C. (1980): Jugendliteratur im Unterricht. In: SOWINSKI, B. (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Köln, S. 278 - 287.

BAUMGÄRTNER, A.C. (1981): Das Abenteuer und die Jugendliteratur. Überlegungen zu einem literarischen Motiv. In: Sub tua platano. Festgabe für Alexander Beinlich. Ernsdetten, S. 218 - 225.

BAUMGÄRTNER, A.C./DAHRENDORF, M. (1970) (Hrsg.): Wozu Literatur in der Schule? Beiträge zum literarischen Unterricht. Braunschweig.

BAUMGÄRTNER, A.C./DAHRENDORF, M. (1977) (Hrsg.): Zurück zum Literaturunterricht? Literaturdidaktische Kontroversen. Braunschweig.

BIESTERFELD, W. (1979): Science-Fiction. In: DODERER (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Band. 3, S. 360 - 365.

BONFADELLI, H./FRITZ, A. (1993): Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: BONFADELLI, H./FRITZ, A./KÖCHER, R.: Lesesozialisation. Band 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, S. 7 - 215.

BORTZ, J./LIENERT, G.A./BOEHNKE, K. (1990): Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Berlin, Heidelberg.

DAHRENDORF, M. (1969): Leseerziehung oder literarästhetische Bildung? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 5, S. 265 - 277.

DAHRENDORF, M. (1970): Voraussetzungen und Umriss einer gegenwartsbezogenen literarischen Erziehung. In: BAUMGÄRTNER, A.C./ders. (Hrsg.): Wozu Literatur in der Schule? Beiträge zum literarischen Unterricht. Braunschweig, S. 27 - 50.

DAHRENDORF, M. (1977a) (Hrsg.): "Hinauflesen" versus "Bedürfnisbefriedigung". Historische Dimension und aktuelle Bedeutung eines didaktischen Konflikts. In: BAUMGÄRTNER, A.C./ders. (Hrsg.): Zurück zum Literaturunterricht? Literaturdidaktische Kontroversen. Braunschweig, S. 24 - 39.

DAHRENDORF, M. (1977b): Kriminalgeschichte für Kinder und Jugendliche. In: DODERER (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2, S. 259 - 264.

DAHRENDORF, M. (1980): Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Beiträge zu ihrer Geschichte, Kritik und Didaktik. Königstein/Ts.

DAHRENDORF, M. (1984): Umgang mit Jugendliteratur. In: HOPSTER, N. (Hrsg.): Handbuch "Deutsch" für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Paderborn, München, Wien, Zürich, S. 205 - 225.

DANKERT, B. (1984): Detektiv- und Kriminalgeschichten für junge Leser. In: HAAS, G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 139 - 153.

DODERER, K. (1975) (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1, Weinheim und Basel.

DODERER, K. (1977a) (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2, Weinheim und Basel.

DODERER, K. (1977b): Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. In: DODERER (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2, S. 217 - 219.

DODERER, K. (1979) (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. Band 3, Weinheim und Basel.

DODERER, K. (1982) (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. Ergänzungs- und Registerband, Weinheim und Basel.

ECKHARDT, J. (1979): Der Lehrplan des Deutschunterrichts. Lernbereichskonstruktion und Lernzielbestimmung unter gesellschaftlich-historischem Aspekt. Weinheim und Basel.

ECKHARDT, J. (1987): Kinder- und Jugendliteratur. (Erträge der Forschung) Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.

EDELSTEIN, W. (1968): Englisch. In: EDELSTEIN, W./SANG, F./STEGELMANN, W.:
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD (Teil I). Eine
empirische Untersuchung. Berlin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Studien und Berichte
12), S. 142 - 285.

FEND, H. (1979): Sozialisation durch Literatur. Soziologie der Schule IV. Weinheim und Basel.

FINGERHUT, K. (1976): Über das In-Gebrauch-Nehmen historischer Literatur in der Schule. In:
HOPPE, O. (Hrsg.): Kritik und Didaktik des literarischen Verstehens. Kronberg/Ts., S. 207 - 266.

FINGERHUT, K. (1993): Didaktische Überzeugungsarbeit. Entwicklung eines neuen Lehrplans
Deutsch für die Sekundarstufe I des Gymnasiums. In: Diskussion Deutsch, Heft 130, S. 134 - 156.

FUHRMANN, H. (1983): Zehn Thesen zum Kanon-Problem und ein Kanon-Vorschlag. In: Diskussion
Deutsch, Heft 71, S. 327 - 335.

GEISSLER, R. (1977): Die Wiedergewinnung der historischen Dimension im Literaturunterricht. In:
SCHAFFER, E. (Hrsg.): Lerngegenstand: Literatur. Göttingen, S. 27 - 39.

GEISSLER, R. (1982): Arbeit am literarischen Kanon. Perspektiven der Bürgerlichkeit. Paderborn,
München, Wien, Zürich.

GRÜN WALDT, H.J. (Bremer Kollektiv) (1973): Didaktik des Deutschunterricht in der Wandlung. In: IDE,
H. (Hrsg.): Bestandaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. Stuttgart, S. 171 - 186.

HAAS, G. (1984a) (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart.

HAAS, G. (1984b): Science Fiction als Jugendliteratur. In: HAAS, G. (Hrsg.): Kinder- und
Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 324 - 339.

HAAS, G./KLINGBERG, G./TABBERT, R. (1984): Phantastische Kinder- und Jugendliteratur. In:
HAAS, G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 267 - 296.

HASUBEK, P. (1975): Abenteuerbuch. In: DODERER (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und
Jugendliteratur. Band 1, S. 7 - 10.

HELMERS, H. (1966): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart.

HELMERS, H. (1970): Die vier Aufgaben des Literaturunterrichts. In: BAUMGÄRTNER, A.C./DAHRENDORF, M. (Hrsg.): Wozu Literatur in der Schule? Beiträge zum literarischen Unterricht. Braunschweig, S. 77 - 86.

HERRLITZ, H.-G. (1964): Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium. Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Schulliteratur. Heidelberg.

HOLZNER, J./LOTTER, B. (1988): Der un-heimliche Kanon. In: Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 2, S. 45 - 48.

ICKENSTEIN, G. (1992): Die hessischen Lehrpläne für das Fach Deutsch nach dem Zweiten Weltkrieg. In: HOHMANN, J.S. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise: Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968. Frankfurt a.M., S. 47 - 101 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Band 6).

KAMINSKI, W./HAAS, G. (1984): Zeitgeschichtliche und politische Kinder- und Jugendliteratur. In: HAAS, G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 88 - 110.

KARST, T. (1979): Realismus in der Kinder- und Jugendliteratur. In: DODERER (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Band 3, S. 135 - 136.

KREFT, J. (1977): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg.

LANGE, G. (1990): Science Fiction im Unterricht. In: LANGE, G./NEUMANN, K./ZIESENIS, W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 2, Literaturdidaktik. Hohengehren, S. 764 - 780.

LANGE, G./NEUMANN, K./ZIESENIS, W. (1990) (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 2, Literaturdidaktik. Hohengehren.

MAIER, K.E. (1993): Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Bad Heilbrunn/Obb..

MARQUARDT, D. (1990): Erzählung, Novelle und Kurzgeschichte im Unterricht. In: LANGE, G./NEUMANN, K./ZIESENIS, W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 2, Literaturdidaktik. Hohengehren, S. 567 - 586.

MOOS, R.H. (1979): Evaluation Educational Environments. Prodecures, Measures, Findings and Policy Implications. San Francisco.

MÜLLER, H. (1979): Phantastische Erzählung. In: DODERER (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Band 3, S. 37 - 40.

MÜLLER-MICHAELS, H. (1981): Didaktische Wertung. Anmerkungen zur Kanon-Diskussion. In: Ders. (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1980. Königstein/Ts., S. 136 - 148.

MÜLLER-MICHAELS, H. (1982): Wie lächerlich wollen wir denn aussehen? Anmerkungen zum Kanon-Heft (DD 64, 1982). In: Diskussion Deutsch, Heft 68, S. 598 - 602.

PLETICHA, H. (1984): Das Abenteuerbuch. In: HAAS, G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 206 - 229.

SCHEINER, P. (1984): Realistische Kinder- und Jugendliteratur. In: HAAS, G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 37 - 63.

SCHIEFELE, H./STOCKER, K. (1990): Literatur-Interesse. Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik. Weinheim und Basel.

SCHÜMER, G. (1992): Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, S. 655 - 679.

SPINNER, K. (1979): Die Bedeutung der ästhetischen Dimension im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 1, S. 1 - 12.

SPINNER, E. u. K. (1984): Kinder- und Jugendliteratur. In: BAURMANN, J./HOPPE, O. (Hrsg.): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, S. 362 - 378.

THIEL, H. (1983): Literaturkanon und thematische Kurse. In: Diskussion Deutsch, Heft 71, S. 335 - 342.

URBAN, D. (1993): Logit-Analyse: statistische Verfahren zur Analyse von Modellen mit qualitativen Response-Variablen. Stuttgart, Jena, New York.

ZEIHER, H. (1972): Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD (Teil II), Deutschunterricht. Berlin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Studien und Berichte 24).

Lehrpläne

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (1984): Bildungsplan für die Hauptschule. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg. Lehrplanheft 6/1984. Villingen-Schwenningen, S. 127 - 161.

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (1984): Bildungsplan für die Realschule. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg. Lehrplanheft 7/1984. Villingen-Schwenningen, S. 161 - 199.

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (1984): Bildungsplan für das Gymnasium. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg. Band 1, Lehrplanheft 8/1984. Villingen-Schwenningen, S. 265 - 343.

SENATOR FÜR SCHULWESEN, BERUFSAUSBILDUNG UND SPORT (1986): Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Fach Deutsch, Klassen 7 - 10. Berlin.

DER HESSISCHE KULTUSMINISTER (1980): Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Deutsch. Frankfurt a.M..

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1978): Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Deutsch. Köln.

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1979): Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Deutsch. Köln.

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1980): Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Deutsch. Köln.

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1980): Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Deutsch. Düsseldorf.

