



Irena Samide

**„DER WILLE MACHT DEN MENSCHEN
GROSS UND KLEIN“:**

**Der deutschsprachige gymnasiale Lektürekanon
im slowenischen ethnischen Gebiet
von 1848 bis 1918**

Ljubljana, 2025

„Der Wille macht den Menschen gross und kleinn“:
Der deutschsprachige gymnasiale Lektürekanon im slowenischen ethnischen Gebiet
von 1848 bis 1918

Zbirka / Reihe: Slovenske germanistične študije; 17 (ISSN 2232-6219)

Uredniški odbor zbirke / Herausgeberkomitee der Reihe: Primus-Heinz Kucher (Celovec),
Almut Hille (Berlin), Marija Javor Briški (Ljubljana), Mira Miladinović Zalaznik (Ljubljana),
Irena Samide (Ljubljana), Neva Šlibar (Luzern/Ljubljana), Špela Virant (Ljubljana), Elisabeth
Waghäll Nivre (Stockholm), Christian Norbert Wolf (Dunaj)

Avtorica / Autorin: Irena Samide

Lektoriranje / Lektorat: Heike Wilde, Christiane Leskovec, Mateja Gaber

Fotografija na naslovnici / Titelbild: Janez Zalaznik (nach: Carl Spitzweg: Der Bücherwurm)

Tehnično urejanje in prelom / Technische Redaktion und Layout: Irena Hvala

Oblikovna zasnova naslovnice / Umschlaggestaltung: Janez Zalaznik

Založila / Verlegt von: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo / Verantwortlich: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala / Herausgegeben von: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja / Verantwortlich: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Ljubljana, 2025

Prva izdaja / 1. Auflage

Tisk / Druck: Birografika Bori, d. o. o.

Naklada / Auflage: 150 izvodov

Cena / Preis: 19,90 EUR



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije)./This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Knjiga je nastala v okviru programske skupine Medkulturne literarnovedne študije P6-0265, ki jo iz sredstev proračuna RS financira ARIS.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosti dostopna na: <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/>
DOI: 10.4312/ 978962975647

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v
Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID= 229751555
ISBN 978-961-297-565-4

E-knjiga
COBISS.SI-ID 229723907
ISBN 978-961-297-564-7 (PDF)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1 Einleitung	7
1.1 Österreichischer gymnasialer Lektürekanon	10
1.2 Ziele, Thesen und Forschungsfragen	11
1.3 Methodisches Vorgehen	15
1.3.1 Die Jahresberichte als zentrale Quellengrundlage	15
1.3.2 Empirische Rekonstruktion und Quellenauswertung	17
1.4 Begriffsbestimmung	19
1.4.1 Kanon	19
1.4.2 Literarische Kanonbildung: Begriffe und Verfahren	21
1.4.3 Weitere zentrale Termini	24
1.5 Quellen- und Forschungslage	26
1.5.1 Quellen: Auswahl und Auswertung	27
1.5.2 Forschungsbericht	28
2 Das Bildungswesen in der Donaumonarchie 1848–1918	43
2.1 Das k. k. Bildungswesen vor 1848	44
2.1.1 Der Deutschunterricht vor 1848	45
2.1.2 Der Lektürekanon vor 1848	46
2.2 Die Bildungsreform 1848	47
2.3 Die Muttersprache als Unterrichtssprache	51
2.3.1 Slowenen in der Habsburgermonarchie	53
2.3.2 Anfänge des nationalen Differenzierungsprozesses	55
2.3.3 Slowenisch als Unterrichtssprache	57
2.4 Reifeprüfung – Abitur – Matura	62
2.5 Die Expansion des Gymnasialwesens	64
2.6 Frauenbildung und -ausbildung	66
2.7 Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet	70

2.7.1 Das Laibacher Gymnasium	71
2.7.2 Das Marburger Gymnasium	75
2.7.3 Das Klagenfurter Gymnasium	77
3 Gymnasium als Kanoninstanz	81
3.1 Jahresberichte	82
3.1.1 Abhandlungen	84
3.1.2 Lehrplan für den Deutschunterricht	98
3.1.3 Lesebücher	105
3.1.4 Maturitätsaufsätze	116
3.1.5 Aufsätze	120
3.2 Kanonarchitektur	122
3.2.1 Alt-, Mittel- und Frühneuhochdeutsche Literatur	129
3.2.2 Literatur des Barocks	137
3.2.3 Klassiker des Literaturunterrichts	141
3.2.4 Der gymnasiale Randkanon	197
3.3 Der österreichische Kanon	213
3.3.1 Das Vaterländische im Gymnasialunterricht	213
3.3.2 Österreichische Literatur im Deutschunterricht	221
3.3.3 Literaturunterricht als vaterländischer Unterricht	259
4 Schlussbemerkungen	263
5 Bibliographisches	271
5.1 Zusammenfassung	271
5.2 Povzetek	274
5.3 Abbildungsverzeichnis	279
5.5 Literaturverzeichnis	281
6 Personenverzeichnis	313

Vorwort

Die vorliegende Monographie „*Der Wille macht den Menschen groß und klein: Der deutschsprachige Lektürekanon im slowenischen ethnischen Gebiet von 1848 bis 1918*“ ist das Resultat meiner langjährigen Recherchen und Auseinandersetzungen mit der deutschen Literatur im weitesten Sinne des Wortes. Das ausgewählte Thema ermöglichte mir, vieles von dem zu vereinen, was mich in meiner bisherigen wissenschaftlichen, fachlichen und pädagogischen Arbeit inspirierte, anregte und bereicherte.

Was anfangs wie ein eng umrissenes Thema erscheinen mochte, erwies sich bald als weit verzweigtes Forschungsfeld, das Literatur, Bildungspolitik und gesellschaftliche Verhältnisse zusammenführt. Die Thematik deckt die gesamte Bandbreite der deutschen Literatur ab, umfasst die historische Perspektive, knüpft an das Schulwesen und die Literaturdidaktik an und ist zugleich eng mit der konkreten sozialhistorischen und kulturpolitischen Lage der Slowenen im 19. Jahrhundert verbunden. Im Zentrum meiner Recherchen stand die Frage, welche Autoren und Texte den schulischen Kanon im 19. und frühen 20. Jahrhundert prägten, welche didaktischen und politischen Leitideen ihn steuerten und wie sich diese Auswahl auf den schulischen Alltag auswirkte. Mein Ziel war es, Kanonentscheidungen nicht nur zu beschreiben, sondern ihre institutionellen, sprachpolitischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen offenzulegen. Theoretisch knüpft die Studie an Kanonforschung, Kulturtransfer- und Bildungsgeschichte an; methodisch verbindet sie Lehrplananalyse, Schulbuch- und Schulprogrammforschung, Archivstudien sowie kontextualisierende Diskursanalyse.

Die Reihe derer, bei denen ich mich aufrichtig bedanken möchte, ist lang, und ich kann hier nur einige namentlich hervorheben. Mein besonderer Dank gilt – leider posthum – Professor Korte (1949–2020), der mir in intensiven Diskussionen die ganze Bandbreite dieses fesselnden Themas eröffnete und mich bei meiner wissenschaftlichen Arbeit förderte und unterstützte. Ebenso danke ich allen Professorinnen und Professoren an der Abteilung für Germanistik, die mich sowohl während des Studiums als auch bei meinen späteren Forschungen inspiriert und begleitet haben.

Neben Prof. Dr. Anton Janko, dem langjährigen Vorstand der Abteilung, bin ich besonders Prof. Dr. Neva Šlibar und Prof. Dr. Mira Miladinović Zalaznik verpflichtet. Während mich Neva Šlibar durch ihre Schärfe des Denkens, ihre theoretischen Einsichten und ihre weite germanistische Perspektive geprägt hat, hat mich Mira Miladinović Zalaznik vor allem im Bereich der slowenisch-deutschen Kulturbeziehungen inspiriert und gefördert. Beiden verdanke ich entscheidende Anstöße, die weit über diese Monographie hinausgehen.

Für viele inspirierende Diskussionen und für das Gefühl, an der Fakultät stets willkommen zu sein, danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen, die nicht nur meinen wissenschaftlichen, sondern auch meinen persönlichen Alltag prägen. Besonders hervorheben möchte ich Petra Kramberger, die für mich weit mehr als eine Arbeitskollegin ist. Gemeinsam haben wir zahlreiche Projekte und Recherchen unternommen, und auch in dieser Arbeit stand sie mir mit Rat und wertvollen Hinweisen zur Seite. Ebenso danke ich meinen germanistischen Kolleginnen und Kollegen weltweit, deren Anregungen, Gespräche und Zusammenarbeit mir wichtige Impulse gaben und mir zeigten, wie sehr wissenschaftliche Arbeit vom internationalen Austausch lebt. Mein besonderer Dank gilt den Kolleginnen in der Bibliothek für Germanistik, insbesondere Neja Čop, deren Unterstützung und Engagement weit über das Gewöhnliche hinausgehen und ohne die vieles nicht möglich gewesen wäre.

Für die tatkräftige Unterstützung beim Erscheinen dieser Monographie danke ich auch unserem Verlag Znanstvena založba, besonders seinem Leiter Jure Preglau. Nicht vergessen möchte ich meine Studierenden, mit denen ich täglich arbeite und die mich immer wieder daran erinnern, wozu ich da bin: dass Wissenschaft nicht Selbstzweck ist, sondern im lebendigen Dialog entsteht und weitergetragen wird. Und nicht zuletzt gilt mein Dank meiner Familie für Geduld und Ermutigung in allen Phasen meiner Arbeit und meines Lebens.

Dass *der Wille den Menschen groß und klein macht* – wie es Schiller formulierte und wie es bereits Schüler des 19. Jahrhunderts beschäftigt hat – spiegelt sich auch im Entstehen dieser Arbeit. Für mich wurde es beim Entstehen dieser Monographie zur lebendigen Erfahrung: dass Größe nur dort entsteht, wo Wille und Gemeinschaft zusammentreffen.

1 Einleitung

Der Umfang der Leselisten, Lehrpläne und Aufsatztitel, die in den vergilbten und verstaubten Jahresberichten aus den letzten siebzig Jahren der Habsburger Monarchie dokumentiert sind, erscheint aus heutiger Perspektive auf den schulischen Literaturunterricht geradezu überwältigend. Während die einst umfangreiche Liste kanonischer Werke im heutigen muttersprachlichen Unterricht – vom fremdsprachlichen ganz zu schweigen – auf eine Handvoll Ganzlektüren und einige mehr oder weniger repräsentative Textauszüge in den Lehrbüchern geschrumpft ist, galten diese klassischen Texte ihrerzeit als selbstverständlicher Bildungsbestand. Heute jedoch erscheinen sie sprachlich und inhaltlich als zu schwer, zu anspruchsvoll, zu abgehoben, veraltet oder gar fremd und altmodisch. Sie lassen sich nicht ohne Weiteres mit zeitgemäßen Schlagworten wie Schülerbezogenheit, Aktualität oder Alltagsrelevanz versehen; vielmehr werden sie mit „originality“ und „strangeness“ im Sinne Blooms¹ verbunden, aber auch mit Begriffen wie „Traditionspflege“, „Identitätsstiftung“ und „ästhetische Genussfähigkeit“ (Fehrman 2001: 27).

Im deutlichen Gegensatz hierzu orientierte sich der gymnasiale Literaturunterricht des 19. Jahrhunderts nahezu ausschließlich an klassischen Texten und kanonisierten Autoren, wobei er zahlreichen Steuerungsmechanismen unterlag, die bestimmten, was zum Kanon gehört – und was nicht.

Die Frage nach den Prozessen der Kanonbildung wird in der Wissenschaft seit den 1980er Jahren verstärkt diskutiert. Neben der stark normativ ausgerichteten Kanondebatte entwickelte sich in Deutschland eine literaturwissenschaftliche Kanonforschung, die sich im Unterschied zu „kanonapologetischen und ikonoklastischen Positionen [...] weitgehend auf deskriptive Problemmodellierungen“ (Korte 2002b: 30) konzentrierte: „An die Stelle der Kanondebatte, des Streits *um* den Kanon, tritt die theoretische Reflexion *über* den Kanon“ (Böhler 1998: 490).

1 Auf die Frage, was einen Autor und sein Werk kanonisch machen, antwortet Bloom: “The answer, more often than not, has turned out to be strangeness, a mode of originality that either cannot be assimilated, or that so assimilates us that we cease to see it as strange“ (Bloom 1994: 3).

Obwohl in den letzten Jahren gerade im Bereich des schulischen Kanons einige fundierte und differenzierte Studien entstanden sind (vgl. Almasy 2018), bleibt die Forschung zum gymnasialen Literaturunterricht an österreichischen Gymnasien der habsburgischen Zeit eine eklatante Leerstelle. Eine systematische Untersuchung der Mechanismen der Kanonbildung sowie der institutionellen und didaktischen Rahmenbedingungen steht weitgehend aus.

Die vorliegende Monographie positioniert sich innerhalb der historischen Kanonforschung und versteht sich als Studie zur konkreten Praxis literarischer Kanonisierung an Gymnasien des slowenischen ethnischen Gebiets² innerhalb der Habsburgermonarchie im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Sie untersucht sowohl die im Unterricht behandelten Autoren und Texte als auch die dahinterstehenden Regulierungsinstanzen und analysiert deren Rolle, Funktion und Wirkung im gesellschaftlichen Kontext. Im Fokus steht die Kanonarchitektur der Gymnasien jener Epoche, wobei die kulturpolitischen Spezifika des untersuchten Gebiets sowie die Besonderheiten des österreichisch geprägten Literaturunterrichts herausgearbeitet werden.

Die zeitliche Eingrenzung der Untersuchung – 1848 bis 1918 – orientiert sich an zwei entscheidenden Wendepunkten: Die große österreichische Gymnasialreform von 1848/49 verlieh dem Deutschunterricht eine konstitutive Rolle in der gymnasialen Ausbildung und führte zugleich für alle Gymnasien die Verpflichtung ein, am Ende jedes Schuljahres einen Jahresbericht zu veröffentlichen. Mit dem Zerfall der Monarchie 1918 änderten sich die sprachpolitischen Rahmenbedingungen grundlegend: Im neu gegründeten Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen wurde Slowenisch flächendeckend als Unterrichtssprache eingeführt, während das Fach Deutsch stark zurückgedrängt wurde. Die siebzig Jahre zwischen diesen Umbrüchen bilden somit eine klar umrissene Untersuchungsperiode, innerhalb derer sich die komplexen Kanonisierungsprozesse an den Gymnasien des slowenischen ethnischen Gebiets systematisch analysieren lassen.

2 Zum slowenischen ethnischen Gebiet außerhalb des heutigen Sloweniens zählen noch der südliche und östliche Teil Kärtents sowie Teile der Steiermark bis in die Nähe von Šentilj/Spieldorf sowie die Gegend im heutigen Italien rund um Gorica/Görz und Triest(e).

Die Untersuchung basiert primär auf einer empirischen Analyse der Jahresberichte dreier humanistischer Gymnasien im slowenischen Siedlungsgebiet: des k. k. Gymnasiums zu Laibach³ (slow. Ljubljana), des k. k. Gymnasiums in Marburg an der Drau (slow. Maribor) und des k. k. Gymnasiums zu Klagenfurt (slow. Celovec). Die Auswahl dieser drei Gymnasien erfolgte aus mehreren Gründen:

1. Ethnisch und sprachlich heterogenes Umfeld

Diese Gymnasien befanden sich im Zentrum dreier Kronländer mit ethnisch und sprachlich gemischter Bevölkerung, wobei der Anteil slowenischer und deutschsprachiger Schüler⁴ jeweils unterschiedlich war: in Krain (Ljubljana/Laibach), in der Steiermark bzw. Untersteiermark (Maribor/Marburg) und in Kärnten (Klagenfurt/Celovec). Die Untersuchung dieser Standorte ermöglicht einen umfassenden Einblick sowohl in den Lektürekanon als auch in die spezifischen Bedingungen des slowenischen ethnischen Gebiets mit seiner ausgeprägten Zweisprachigkeit.

2. Institutionelle Kontinuität und Bedeutung

Die ausgewählten Gymnasien zählen zu den wenigen im slowenischen ethnischen Gebiet, die unmittelbar nach der Reformierung des Mittelschulwesens zu vollständigen, das heißt achtjährigen humanistischen Gymnasien ausgebaut wurden. Bereits im ersten bzw. zweiten Jahr nach der Reform fanden dort die ersten Reifeprüfungen statt, was eine adäquate Analyse des gymnasialen Bildungswesens ermöglicht.

3. Umfassende Quellenlage

Die Überlieferungslage der Jahresberichte ausgewählter Gymnasien ist weitgehend vollständig: Die Bestände des Laibacher (1850–1918) und des Marburger Gymnasiums (1851–1918) sind vollständig erhalten, ebenso die des

3 Da im amtlichen Sprachgebrauch in der untersuchten Zeit (1848–1918) die Gymnasien auf Deutsch bezeichnet wurden, werden in dieser Monographie deren historische deutsche Namen verwendet; die slowenischen Entsprechungen erscheinen bei der ersten Nennung in Klammern. Bei geographischen und allgemeinen Bezeichnungen wird hingegen die slowenische Form verwendet, ergänzt um die deutsche (falls vorhanden).

4 Alle Gymnasien waren bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts ausschließlich männlichen Schülern vorbehalten. Dementsprechend wird für die Lernenden bewusst nur die männliche Form verwendet.

Klagenfurter Gymnasiums (1851–1916) – wobei für die Schuljahre 1914/15, 1916/17 und 1917/18 nachweislich keine Jahresberichte erschienen sind.

1.1 Österreichischer gymnasialer Lektürekanon

Obwohl die Frage nach dem Wesen und den Spezifika der österreichischen Literatur in zahlreichen Monographien, Sammelbänden und Literaturgeschichten eingehend behandelt wurde, fehlen bislang wissenschaftliche Untersuchungen, die sich dem gymnasialen Lektürekanon in der Donaumonarchie widmen. Der schulische Bereich blieb dabei nicht nur weitgehend unbeachtet, sondern wird selbst in der allgemeinen Kanonforschung zur österreichischen Literaturgeschichte (vgl. Schmidt-Dengler/Zeyringer/Sonnleitner 1995 sowie Schmidt-Dengler 1997) meist nur am Rande thematisiert.

Stattdessen konzentrieren sich bestehende Studien vornehmlich auf Wertungsfragen, Rezeptionsforschung oder den Literaturbetrieb. Diese Tendenz zeigt sich besonders deutlich im Sammelband *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft* (Beilein/Stockinger/Winko 2011), in dem schulbezogene Themen vollständig fehlen – ein Umstand, der keineswegs zufällig erscheint. Zwar wird in der Einleitung knapp festgestellt, dass „die Schulkanones [...] gemäß den thematischen Schwerpunkten des Promotionskollegs [...] nicht berücksichtigt“ wurden (8), doch bleibt diese Entscheidung ohne weitere Begründung. Dass die Schule weder als kanonbildende Institution noch als integraler Bestandteil der Wissensgesellschaft thematisiert wird, erscheint daher schwer nachvollziehbar.

Einen umso wichtigeren Bezugspunkt für die historische Kanonforschung bildet hingegen die Reihe *Siegener Schriften zur Kanonforschung*, die seit 2005 maßgeblich zur theoretischen und methodischen Fundierung des Feldes beigetragen hat. Insbesondere der erste und vierte Band, die das Kanonhandeln der Schule als Kanoninstanz sowie grundlegende Begriffe wie Lektürekanon und Schulkanon behandeln, erwiesen sich als wertvolle Ausgangspunkte für die vorliegende Untersuchung. Wenngleich ihr methodischer Ansatz eine zentrale Grundlage für die Analyse des empirischen Materials bot, musste er aufgrund der spezifischen politischen, sprachpolitischen und sozialen Kontexte der Habsburgermonarchie erheblich modifiziert und erweitert werden.

Diese Spezifika des habsburgischen Kontexts werden besonders deutlich, wenn man die konkreten Bedingungen der untersuchten Gymnasien betrachtet: Alle drei untersuchten Gymnasien befanden sich in einem multiethnischen und mehrsprachigen Gebiet. Während in den Obergymnasien die Unterrichtssprache Deutsch war, erstarkten nach 1848 mit dem wachsenden Nationalbewusstsein der Slowenen auch die Forderungen nach der Einführung des Slowenischen als Muttersprache in Schulen und im öffentlichen Leben, die die Schulbehörden so sehr verunsicherten, dass sie sich solchen Bestrebungen vehement widersetzten. Im Vordergrund stand dabei nicht nur die Hervorhebung der Habsburgermonarchie, ihrer Herrscher und ihrer Werte, sondern auch die besondere Stellung der deutschen Sprache. Diese war erst 1784 offiziell als Verwaltungssprache eingeführt worden – zuvor hatte Latein in Schulen und im öffentlichen Leben dominiert.

Ein zentraler Auftrag des Deutschunterrichts bestand zudem in der Förderung vaterländischer Gefühle. In den ethnisch gemischten Gebieten mussten dabei gleich zwei Vaterländer berücksichtigt werden: die durch das jeweilige Kronland verkörperte ‚kleine Heimat‘ bzw. das ‚spezielle Vaterland‘ und das ‚große Vaterland‘, das durch den Kaiser und die Monarchie repräsentiert wurde. Die Herausforderung lag darin, die Heimatverbundenheit zu stärken, obwohl Schüler und Lehrer diese Zugehörigkeit keineswegs einheitlich empfanden.

Diese politischen und kulturellen Rahmenbedingungen beeinflussten die Kanonisierungsprozesse maßgeblich und führten dazu, dass sich die Kanonarchitektur der Gymnasien in den habsburgischen Kronländern deutlich von jener in Westfalen, Preußen oder Bayern unterschied.

1.2 Ziele, Thesen und Forschungsfragen

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, anhand der zugänglichen Quellen den literarischen Kanon an österreichischen Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet zu rekonstruieren, spezifische Konstruktionsprozesse literarischer Kanonbildung zu beschreiben, auf die Besonderheiten des deutsch-österreichischen Kanons hinzuweisen und dessen identitätsstiftende Funktion näher zu beleuchten. Besondere Aufmerksamkeit wird

dabei der gesellschaftspolitischen, historischen und sprachlichen Spezifität des slowenischen ethnischen Gebiets innerhalb der Habsburgermonarchie gewidmet. Die Untersuchung geht von folgenden Forschungsfragen, Thesen und Überlegungen aus:

1. Der Kanon hat bekanntlich eine identitätsstiftende und stabilisierende Funktion: Während er bei Aleida Assmann als „Prägewerk der Identität“ bezeichnet wird (Assmann 1998: 59), sieht ihn Winfried Schulze, z. B., als stabilisierendes Element einer Gesellschaft bzw. einer Kultur: „Kanon soll vielmehr ein Oberbegriff für alle Versuche sein, gesellschaftliche Einheit und kulturelle Stabilität mit Normierungen und institutionellen Mitteln zu sichern“ (Schulze 1987: 317). Am Gymnasium, das sich als eine „mit Autonomie und Macht ausgestattete gesellschaftliche Instanz zur Sicherung und Tradierung“ (Korte 2007: 12) des maßgeblichen Deutungsmusters von „Bildung und Kultur“ (ebd.) versteht, kommt diese Funktion besonders stark zum Ausdruck. Gleichzeitig soll die literarische Kanonbildung als symbolisches Handeln verstanden werden, „das im Kern auf kultureller Selbstpräsentation und Selbstdarstellung eines Kollektivs beruht“ (Korte 1998: 68).

Die vorliegende Arbeit vertritt daher die These, dass sich das herrschende gesellschaftliche und politische System sowie die Selbstpräsentationstendenzen österreichischer Gymnasien paradigmatisch in der Publikationsform Jahresbericht widerspiegeln. Jahresberichte ausgewählter Gymnasien können somit als *das* Repräsentationsprotokoll schlechthin verstanden werden.

2. Ausgehend von der Frage, welche Rolle dem Deutschunterricht nach der Unterrichtsreform von 1848/49 zugeschrieben wurde, geht diese Arbeit in erster Linie auf die Spezifika der Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet hinsichtlich der Unterrichtssprache im Allgemeinen und des Deutschunterrichts im Besonderen ein. Da sich die drei ausgewählten Gymnasien sowohl im Anteil slowenisch- und deutschsprachiger Schüler als auch in ihrer generellen Haltung zur Unterrichts- und Umgangssprache deutlich voneinander unterschieden, ist zu untersuchen, inwiefern die jeweilige gesellschaftspolitische Situation Einfluss auf den schulischen Lektürekanon nahm. Zwar waren die Grundrisse des Gymnasiallehrplans

zentral vorgegeben, dennoch ist anzunehmen, dass zwischen den einzelnen Gymnasien entscheidende Unterschiede bestanden, die auf die politisch, gesellschaftlich und kulturell bedingten regionalen Gegebenheiten innerhalb der Habsburgermonarchie zurückzuführen sind.

3. Im Deutschunterricht kann es nicht allein um die Klärung eines ‚reinen‘ literarischen Selbstverständnisses gehen – im Gegenteil: Die Frage nach den gesellschaftspolitischen, patriotischen und erzieherischen Intentionen, die im und durch den Literaturunterricht wirksam werden, kann keineswegs umgangen werden. Es wird dementsprechend von der These ausgegangen, dass gerade der Deutsch- bzw. Literaturunterricht zur Durchsetzung vaterländischer Interessen funktionalisiert und instrumentalisiert wurde. Zu untersuchen ist, welche Steuerungsmechanismen sich dabei durchsetzten, welche Instanzen das Kanonhandeln beeinflussten und vor allem, welchen Autoren, Texten und Themen dabei eine führende Rolle zukam.

4. In einem multiethnischen und mehrsprachigen Vielvölkerstaat wie der Habsburgermonarchie war der Begriff Vaterland keine selbstverständliche Kategorie. Die komplizierte, für das Fortbestehen der Monarchie jedoch unerlässliche Gratwanderung zwischen der im jeweiligen Kronland verankerten ‚kleinen Heimat‘ und dem durch Kaiser und Monarchie symbolisierten ‚großen Vaterland‘, spiegelte sich auch im Literaturunterricht wider. Dementsprechend lassen sich im Literaturunterricht beträchtliche regionale Unterschiede feststellen: Neben den Klassikern der deutschen Literatur wurden auch Texte regionaler Autoren sowie Themen aus dem jeweiligen engeren Kronland bzw. dem ‚speziellen Vaterland‘ behandelt.

5. Wie die bisherigen Untersuchungen westfälischer Gymnasien zeigen, blieb die Spitze der Kanonhierarchie durch das gesamte 19. Jahrhundert hinweg weitgehend unverändert: Schiller, Goethe, Klopstock und Lessing bildeten die führenden Autoren des Lektürekanons (vgl. Korte/Zimmer/Jakob 2005: 2). Da sich die österreichische Gymnasialreform stark an der deutschen Bildungsreform orientierte, ist anzunehmen, dass diese Kanonspitze auch an österreichischen Gymnasien zunächst unangefochten blieb. Der Kanon ist jedoch – wie bekannt – nicht als eine definitive,

unwandelbare Größe zu verstehen, sondern vielmehr als ein dynamischer Prozess. Angesichts der gesellschaftlichen Umbrüche und Veränderungen ist davon auszugehen, dass – mit dem Ziel, das österreichisch-vaterländische Bewusstsein der Gymnasiasten zu festigen und zu bewahren – der klassische Kernkanon an den österreichischen Gymnasien um einen deziert deutsch-österreichischen Kanon ergänzt oder sogar ersetzt wurde. Der Überprüfung dieses veränderlichen Verhältnisses zwischen ‚deutsch-deutschen‘ und ‚deutsch-österreichischen‘ Autoren sowie der Frage, ob sich der österreichische Nationaldichter Franz Grillparzer am österreichischen Gymnasium gleichberechtigt neben den bewährten deutschen Kanongrößen behaupten konnte, wird in der vorliegenden Untersuchung besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

6. Wenn sich im schulischen Kanon ein zentraler Machtmechanismus verbirgt und die Schule folglich als Machtinstanz begriffen wird – die Schulprogramme hatten als „öffentliche Selbstdarstellungsmedien der Gymnasien“ bekanntlich die Aufgabe, „die Diskursmacht einer Institution zu repräsentieren“ (Korte 2007: 12) –, erscheint die Frage, wie konkret das Gymnasium seine normierende, oktroyierende und institutionalisierende Funktion erfüllt, umso berechtigter. Ausgehend von der These, dass die Schule im Bereich der Literaturvermittlung als bedeutende Regulierungsinstanz zu begreifen ist, wird untersucht, welche Texte, Autoren und Gattungen weniger (oder gar nicht) berücksichtigt wurden – und welche Gründe hierfür ausschlaggebend gewesen sein könnten. Dabei wird auch die Rolle der Lehrer in den Blick genommen. Den Literaturpädagogen wird generell eine doppelte Funktion zugewiesen: Erstens regeln sie „den Zugang des einzelnen Schülers zum ‚symbolischen Kapital‘ Literatur [und] vermitteln Normen des Sozialsystems Literatur, insbesondere die ‚Werhaftigkeit‘ literarischer Texte als solcher“ (Heydebrand/Winko 1996: 100). Zweitens verfolgen sie durch die Arbeit mit literarischen Texten bestimmte Erziehungsziele, in denen „sich interne Normen des Erziehungssystems mit solchen des politischen Systems“ (ebd.) überschneiden. Es wird erkundet, welche Handlungsspielräume Lehrern trotz staatlicher Vorgaben verblieben und wie sich diese in der konkreten Lektüreauswahl als Ausdruck persönlicher literarästhetischer oder kulturpolitischer Überzeugungen manifestierten.

1.3 Methodisches Vorgehen

Eine Studie im Bereich der historischen Kanonforschung bewegt sich im Spannungsfeld unterschiedlichster Forschungsrichtungen und -ansätze, darunter die historische Bildungsforschung, Kulturwissenschaften, Literatursoziologie, Literaturdidaktik, Literaturgeschichte, Literaturwissenschaft u. v. m. Obwohl der historische, gesellschaftspolitische, soziokulturelle, pädagogische sowie – im konkreten Fall – auch der interkulturelle Kontext für die vorliegende Studie maßgeblich ist, versteht sie sich dennoch als primär literaturwissenschaftliche Arbeit. Sie stützt sich wesentlich auf zwei methodische Zugänge: zunächst auf die empirische Rekonstruktion der Quellen, anschließend auf die Analyse der daraus gewonnenen Ergebnisse.

1.3.1 Die Jahresberichte als zentrale Quellengrundlage

Nach der großen österreichischen Schulreform von 1848/1849, die sämtliche Regelungen, Zielsetzungen, Inhalte, Lehrpläne sowie die Durchführung der Maturitätsprüfungen im *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich* festschrieb, wurden sämtliche Gymnasien innerhalb der Donaumonarchie verpflichtet, am Ende jedes Schuljahres ein Programm herauszugeben, „welches dem Publikum den Zustand und die Wirksamkeit der Schule, wie sie im abgelaufenen Schuljahr stattgefunden, darstellt“ (*Organisationsentwurf*: 93). Der terminologische Gebrauch ist dabei jedoch nicht einheitlich: Während im *Organisationsentwurf* dieser vom jeweiligen Direktor zu verfassende Schlussbericht noch *Programm* genannt wird, findet sich auf den Titelblättern der Gymnasien im slowenischsprachigen Gebiet häufiger der Ausdruck *Jahresbericht*. Aus diesem Grund wird im Folgenden die Bezeichnung Jahresbericht (mit der Sigle *JB*) verwendet.

Die Forderungen, die der *Organisationsentwurf* an das Verfassen dieser Jahresberichte stellte, waren zunächst noch ziemlich bescheiden und unstrukturiert: Es sollte enthalten: „1. eine wissenschaftliche oder pädagogische Abhandlung eines der Lehrer; 2. den Lehrplan des abgelaufenen Jahres; 3. statistische Angaben über die Schule; 4. die wichtigeren von den Behörden an das Gymnasium ergangenen Verordnungen; 5. bemerkenswerthe Veränderungen an demselben; 6. die Vermehrungen der Lehrmittel

mit Angabe der Quellen, aus denen sie geflossen.“ (*Organisationsentwurf*: 93f.) Erst durch die Ministerialverordnung vom 9. Juni 1875 wurden die Richtlinien ergänzt und vereinheitlicht. Es kam zwar noch immer zu Abweichungen, aber generell hatte jeder Bericht ab diesem Zeitpunkt folgende festgesetzte Form:

I. Wissenschaftliche Abhandlung. Sie bildet einen separaten, jedoch obligatorischen Teil des Jahresberichtes. Lediglich in den letzten Kriegsjahren fiel sie in einigen Schulprogrammen aus. Der Autor der Abhandlung war einer der Lehrer des Gymnasiums oder der Gymnasialdirektor.

II. Schulpflicht/Schulchronik. Dieser Teil umfasst einen Bericht über den Lehrplan und die Geschichte des Gymnasiums des vergangenen Schuljahres. Er setzte sich aus folgenden Teilen zusammen:

1. Veränderungen im Stande und in den Dienstverhältnissen des Lehrkörpers;
2. Personalstand des Lehrkörpers und Lehrfächerverteilung;
3. Lehrverfassung/Lectionsplan/Lehrplan⁵ samt Stundenplan für die einzelnen Fächer sowie Schul- und Privatlektüre für die Fächer Latein, Griechisch und Deutsch;
4. Lehrbücherverzeichnis (ggf. bereits in der Lehrverfassung untergebracht);
5. Aufgaben für die deutschen Aufsätze und Redeübungen; in den späteren Jahrgängen auch Aufgaben für die slowenischen Aufsätze und Redeübungen;
6. Bedingt obligate und freie Lehrgegenstände (interessant vor allem wegen des Status des Slowenischunterrichts);
7. Angaben zur Maturitätsprüfung samt Terminen und Maturitätsaufgaben sowie einem Verzeichnis der Abiturienten;⁶

5 Bis 1875 (am Marburger Gymnasium) bzw. bis 1880 (am Laibacher Gymnasium) wurde der Ausdruck „Lectionsplan“ gebraucht, danach setzte sich die „Lehrverfassung“ durch. Am Klagenfurter Gymnasium war bis 1890 der Begriff „Lehrplan“ im Gebrauch, danach die „Lehrverfassung“ (s. entsprechende Jahresberichte). In der vorliegenden Arbeit werden daher abwechselnd die Begriffe Lehrplan und Lehrverfassung verwendet.

6 Sowohl im *Organisationsentwurf* als auch in den Jahresberichten werden konsequent die österreichischen Ausdrücke Matura, Maturitätsprüfung, Maturaaufsätze etc. verwendet,

8. Lehrmittelsammlung;
9. Chronik des Gymnasiums;
10. Verordnungen und Erlässe der vorgesetzten Behörden von allgemeinem Interesse;
11. Schülerstatistik/Statistik der Schüler (zur Anzahl der Schüler und ihrer Verteilung auf die einzelnen Jahrgänge, zu deren Geburtsort (Vaterland), Muttersprache, Religionsbekenntnis und Lebensalter);
12. Mitteilungen, den Beginn des neuen Schuljahres betreffend.

Außerdem mussten die Direktoren am Ende des Schuljahres den Behörden einen Bericht vorlegen, der u. a. auch den „genauen Stand des Lehrpersonals, die gesamte Schülerstatistik sowie die vollständige Angabe der in den einzelnen Klassen des Gymnasiums wirklich absolvierten Lektüre in dem sämtlichen Sprachunterrichte, und der Aufgaben, welche zu Aufsätzen in der Muttersprache im Obergymnasium gestellt und von den Schülern bearbeitet sind“ (*Organisationsentwurf*. 204) wiedergibt. Auch diese Daten wurden häufig, nach 1875 sogar meistens, in die Jahresberichte aufgenommen, woraus sich eine äußerst breite Quellenbasis erschließt.

1.3.2 Empirische Rekonstruktion und Quellenauswertung

Die empirische Rekonstruktion in der vorliegenden Arbeit basiert vor allem auf den Jahresberichten und den darin identifizierbaren Informationen. Besonders relevant waren dabei folgende Aspekte: Hinweise auf die Schul- bzw. Privatlektüre, die Erwähnung eines Autors und/oder eines bestimmten Textes als Aufsatzthema, das Auftreten eines Autors oder eines Werks als Thema für die Maturitätsarbeit, die Themen freier Schülervorträge bzw. Redeübungen sowie die verwendeten Lesebücher.

Aufgrund der Fülle des Materials war es nicht immer möglich, die aus mehr als 200 Jahresberichten gewonnenen Angaben durchgehend systematisch zu vergleichen, sodass an einigen Stellen exemplarisch vorgegangen werden musste. In manchen Fällen erfolgte die Analyse anhand von

neben „Maturanten“ treten aber auch „Abiturienten“ auf. Daher halte ich mich auch in meinen Ausführungen an die bestehende Praxis.

Stichjahrgängen im Fünfjahresrhythmus, wodurch die engere Quellenbasis auf 14 x 3 Jahresberichte eingeschränkt wurde. Vom ersten herausgegebenen Jahresbericht 1850/51 bis zum Jahresbericht 1914/15 ergaben sich so insgesamt 14 Zäsuren. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Rekonstruktion des gymnasialen Lektürekanons, der in den Jahresberichten ausschließlich für die Oberstufe (d. h. die letzten vier Gymnasialklassen) dokumentiert wurde. Daher wurden in die Analyse prinzipiell nur die Klassen von 5 bis 8 einbezogen.

Trotz dieser sorgfältigen Auswahlverfahren erhebt diese Untersuchung nicht den Anspruch, statistisch verifizierte oder endgültige Aussagen zu treffen. Dies liegt vor allem daran, dass in vielen Jahresberichten – insbesondere in den ersten Jahrzehnten – grundlegende Daten zur Lehrverfassung, zur Schul- und Privatlektüre sowie zu Aufsatzthemen fehlen, wofür es verschiedene Gründe gibt. Die für die Struktur und den Inhalt der Jahresberichte verantwortlichen Schuldirektoren hatten offenbar sehr unterschiedliche Vorstellungen von deren Zweck und Funktion. In den ersten beiden Jahrzehnten wurden Aufsatzthemen nur selten verzeichnet; auch Angaben zu den Reifeprüfungsthemen oder den verwendeten Lesebüchern fehlen weitgehend. Doch selbst in späteren Jahren bestehen gravierende Unterschiede in der Gestaltung der Jahresberichte, die sich vermutlich nicht nur auf unterschiedliche Anforderungen und Anweisungen der Direktoren zurückführen lassen, sondern auch auf die individuelle Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit der jeweiligen Deutschlehrer. Während manche Berichte sogar die behandelten Kapitel aus dem Lesebuch sowie die in der Klasse gehaltenen Schülervorträge bzw. Redeeübungen dokumentieren, fehlen in anderen selbst grundlegende Informationen zur Lektüre. Aus diesem Grund sind die ermittelten Zahlenangaben stets als Annäherungswerte zu verstehen, die jedoch aufgrund ihrer Häufigkeit und der zeitlichen Spannbreite als verlässliche Anhaltspunkte betrachtet werden können.

Ein rein materialer Kanon – also eine bloße Auflistung von Namen und Werktiteln – offenbart weder die tatsächliche Kanonstruktur noch die dahinterliegenden Normen und Wertvorstellungen. Aufschlüsse über die gymnasiale Kanonarchitektur lassen sich erst durch eine deskriptive und retrospektive Interpretation gewinnen.

Um die Kanonisierungsprozesse an den Gymnasien zu analysieren und die Wertungsmuster hinter der transparenten Oberflächenstruktur zu eruieren, wurden in dieser Untersuchung zwei methodische Zugänge kombiniert: zum einen die diachrone Perspektive, die sich über einen Zeitraum von 70 Jahren erstreckt und sowohl Kontinuitäten als auch Abweichungen, Modifikationen, Brüche und Neuerungen sichtbar macht; zum anderen die vergleichende Perspektive, die ausgewählte Gymnasien in den Blick nimmt und durch den Vergleich von Ähnlichkeiten und Unterschieden grundlegende Einblicke in die Kanonkonstruktion(en) gewährt.

Auf diese Weise wird detailliert herausgearbeitet, wie sich das österreichische Gymnasium als zentrale Kanoninstanz etablierte und dabei spezifische gesellschaftliche Funktionen übernahm, wobei staatliche Steuerungs- und Regelungsmechanismen eine bedeutende, aber nicht die allein maßgebliche Rolle spielten.

Die Erschließung historischer Quellen ist daher unmittelbar mit interpretativen Verfahren verknüpft, die nicht nur eine literarhistorische, sondern auch eine kulturwissenschaftliche und gesellschaftspolitische Perspektive einnehmen.

1.4 Begriffsbestimmung

1.4.1 Kanon

Der griechische Terminus Kanon bezeichnete ursprünglich ein Werkzeug, „nämlich die Meßlatte in der Hand des Maurers, mit deren Hilfe er feststellen kann, ob die von ihm gesetzten Steine in gleicher Richtung liegen“ (Harth 1996: 323). Das Wort κανών soll aus dem Semitischen stammen und bedeutete dort ein Rohr, das zur Herstellung von Messruten und Körben diente (vgl. Moog-Grünwald 1997: vii). Seit der klassischen Zeit figuriert es als „Waagbalken, Lot, Richtscheit, Lineal“ (Fuhrmann 1999: 35) und wurde bald auch im übertragenen Sinne als ‚Regel‘ oder ‚Norm‘ verwendet (vgl. Rosenberg 2007: 224). In der Antike bezeichnete also Kanon „normative Zusammenfassungen verschiedener Art, so z. B. der Regeln wohlproportionierter Menschendarstellung (der Kanon des Polyklet) oder der Grundsätze des ‚richtigen‘ Denkens (der Kanon des Epikur).“ Die

Bezeichnung ging dann auf die Auswahl der alt- und neutestamentlichen Schriften über, die von der Kirche als Grundlagen des christlichen Glaubens anerkannt wurden. Da das Christentum in der Neuzeit aufhörte, „die maßgebliche Mitte des gesamten öffentlichen und privaten Lebens zu sein“ (Fuhrmann 1999: 13), und an seine Stelle „das Ideal der von ihrer Vernunft geleiteten autonomen Persönlichkeit sowie der Nationalstaat“ (ebd.) traten, vollzog sich im 18. Jahrhundert eine wichtige Bedeutungsverschiebung.

Unter dem Einfluss des Leidener Philosophen David Ruhnken, der sich auf antike Kanones wie den der zehn attischen Redner berief, wurde der Begriff *Kanon* auf eine repräsentative Liste „mustergültiger *profaner* Autoren“ (Fuhrmann 1999: 37) ausgeweitet. Als „Produkt der Säkularisierung“ (ebd.: 13) avancierte der Bildungskanon zu einem „Regulativ der zentralen bürgerlichen Diskurse vom erziehungsbedürftigen Individuum und von dessen nationaler Bewusstwerdung“ (Ruthner 2003: 14).

Den Bildungskanon definiert Fuhrmann als einen „Inbegriff von Wissen und Kenerschaft, den sich alle oder viele Europäer teilen, soweit sie einer bestimmten Schicht, dem gehobenen, insbesondere akademischen Bürgertum, angehören“ (1999: 9). Mit dieser breiten Auffassung bewegt er sich im kulturwissenschaftlichen Diskurs, während im engeren, literaturwissenschaftlichen Sinne der Bildungskanon als „der Bestandteil an literarischen Texten, deren Kenntnis zu einer bestimmten Zeit im Rahmen einer Nation oder eines Kulturkreises als obligatorisch für den Ausweis von (literarischer) Bildung galt“ (Rosenberg 2007: 224), verstanden werden kann.

Der literarische Kanon kann im Allgemeinen als ein Korpus von Werken und Autoren verstanden werden, „das eine Gemeinschaft als besonders wertvoll und deshalb als tradierenswert anerkennt und um dessen Tradierung sie sich kümmert“ (Heydebrand/Winko 1994: 131). Die Komplexität des Begriffs *Wert* wurde jedoch bereits lange zuvor in den Ausführungen des tschechischen Strukturalisten Jan Mukařovský deutlich:

Selbst Werte von unbestrittenem Wert durchlaufen Zeiten, in denen sie lediglich das Leben von Phantomen führen, weil ihr Ruhm in Form einer bloßen Konvention dahinvegetiert; [...] Es existieren Werke, die einen grenzenlosen Ruhm erlangen und ihn

nach kurzer Zeit wieder verlieren. Demgegenüber können Werke, die bei ihrer Entstehung sozusagen gar nicht wahrgenommen wurden, sehr viel später ‚entdeckt‘ werden und ein spätes, dafür dauerhaftes Renommee erlangen (Mukařovský 1989: 142).

Außer der „Kontrollierbarkeit“ (Hölter 1997: 18) des schulischen Kanonhandelns werden hier noch einige andere typische Kanonisierungsprozesse angesprochen, die später als Dekanonisierung, Negativkanon u. a. wissenschaftlich begründet wurden und auf die im nächsten Unterkapitel eingegangen wird. *Den* literarischen Kanon gibt es allerdings nicht. Er ist immer ein „System sich gegenseitig stabilisierender, teils auch miteinander konkurrierender Selektionslisten eines offenen, veränderbaren, dynamischen Kanonisierungsprozesses“ (Korte 2002b: 28).

1.4.2 Literarische Kanonbildung: Begriffe und Verfahren

Kanonbildung kann als ein gesellschaftlich-kultureller Prozess beschrieben werden, „in dessen Verlauf ein Kollektiv, in der Regel politische und kulturelle Eliten, ein Textcorpus als hochbedeutenden, wertvollen Traditionsbasis auswählt und kulturelle Praktiken herausbildet, um die Überlieferung für nachkommende Generationen zu sichern“ (Korte 2002b: 28). Der Begriff der Kanonbildung umfasst das Spektrum verschiedener Texte unterschiedlicher Kanon-Autoren und bezieht sich somit nicht auf einzelne Werke.

In die Literaturwissenschaft hat den Kanon-Begriff David Ruhnken (1723–1798) eingeführt, der ihn als Bezeichnung „für die Auswahl der für eine bestimmte Zeit jeweils als wesentlich, normsetzend, zeitüberdauernd, d. h. ‚klassisch‘ erachteten künstlerischen Werke, deren Kenntnis für eine gewisse Bildungsstufe vorausgesetzt wird (z. B. in Lehrplänen)“ (Schweikle 1984: 220) verwendete. Literarische Kanonbildung ist daher mit einer Auswahlpraxis verknüpft, die den Wert und die Bedeutsamkeit von Autoren, Werken und Gattungen an deren Klassizitätsgrad bemisst. Damit erfährt der für den schulischen Alltag grundlegende Musterstückbegriff eine semantische Uminterpretation: „Der den Mustern inhärente ‚klassische‘ Wert ist der für die Auswahl entscheidende Faktor, während literaturpädagogisch-funktionale Faktoren in den Hintergrund treten“ (Korte 2007: 30).

Viele Texte konnten ihre Position über Jahrzehnte und sogar Jahrhunderte hinweg dadurch sichern, dass sie mit bestimmten Deutungsmustern verknüpft waren. So sprechen mehrere Forscherinnen und Forscher zusätzlich zum „materialen Kanon“ noch von einem „Kriterien- und Deutungskanon“ (Heydebrand/Winko 1994: 132).

Während der erste das überlieferte und im Laufe der Geschichte immer wieder umgestaltete Korpus von Texten umfasst, bezieht sich der zweite auf die Wertvorstellungen, die in diesem Kanon vergebenständlicht erscheinen. Ähnlich wird auch zwischen den Institutionen der „Textpflege“ und der „Sinnpflege“ unterschieden, die allein Kanonkontinuität gewährleisten (Assmann/Assmann 1987: 15–17).

Im Gegensatz zur Kanonbildung, die sich auf das gesamte Textkorpus des Kanons bezieht, kann die Kanonisierung als „Phänomen eines soziokulturellen, auf spezifische Sinnfunktionen ziellenden und auf komplexen Kommunikationshandlungen beruhenden Selektionsprozess im literarisch-kulturellen Feld“ (Zimmer 2009a: 36) bezeichnet werden. Von Kanonisierung kann also gesprochen werden, wenn, „wie für den Kanon insgesamt gilt, Konstanz, Dauer, Stabilität eines Textes (oder Autors) innerhalb des jeweiligen Kanons erkennbar wird“ (ebd.).

Wenn ein Text nicht kanonisiert wird, d. h. von der Auswahl ausgeschlossen bleibt, spricht die Forschung vom *Negativkanon*. Die Selektion bezieht sich in diesem Fall „im explizit ablehnenden, polemischen Gestus auf bekannte Autoren und Werke, an denen *ex negativo* Kriterien und Legitimationen des Kanons entwickelt werden“ (Korte 2002b: 35).

In diesem Zusammenhang ließe sich möglicherweise auch zwischen einer Negativkanonisierung und einer Nichtkanonisierung unterscheiden. Während erstere eine bewusste Abgrenzung impliziert, handelt es sich bei letzterer um eine nichtintentionale Handlung – also das Nicht-Wahrnehmen eines Textes oder Autors durch die Kanoninstanzen.

Ein zentraler Begriff in der Kanonforschung ist auch die *Dekanonisierung*, die den Ausschluss zuvor integrierter Werke oder Autoren im Zuge einer Kanonrevision bezeichnet. Wie zahlreiche Beispiele aus der Literaturgeschichte zeigen, können selbst Autoren, die über lange Zeit zum „Kernbestand bildungsbürgerlicher Kanonsozialisation gehörten und über Generationen hinweg ihren Anteil an der Entwicklung eines nationalen

Geschichtsbewusstseins in Deutschland hatten“ (Korte 2002b: 25), rasch aus dem Kanon verschwinden.

Generell lässt sich beobachten, dass insbesondere Phasen gesellschaftlicher Umbrüche stark mit literarischen Dekanonisierungsprozessen verknüpft sind. Unter bestimmten Bedingungen können jedoch ‚vergessene‘ Autoren und Werke – mitunter auch ganze Gattungen oder Stilrichtungen – erst nach Jahrzehnten (wieder)entdeckt werden, ein Vorgang, der als *Rekanonisierung* bezeichnet wird (vgl. Korte 2002b: 36).

Das wohl bekannteste Beispiel hierfür ist Georg Büchner, dessen literarischer Rang heute unumstritten ist, wogegen seine Werke lange Zeit vom Kanonausschluss betroffen waren.

Allerdings erscheint der heute allgemein gebräuchliche Begriff *Rekanonisierung*, der meines Wissens nie infrage gestellt wurde, in diesem Zusammenhang nicht ganz treffend. Das lateinische Präfix *re-* bedeutet „wieder, zurück“ und impliziert laut Duden, dass „etwas wieder rückgängig gemacht, in den Ausgangszustand zurückgeführt oder von Neuem hervorgerufen wird“.

Dies setzt voraus, dass der betreffende Zustand bereits früher bestanden hat – was im Fall Büchners, der üblicherweise als das bekannteste Rekanonisierungsbeispiel genannt wird, jedoch nicht zutrifft. Seine Werke waren nie Teil des Kanons; ihr kanonischer Wert wurde erst im 20. Jahrhundert erkannt. Es wäre daher möglicherweise präziser, in diesem Kontext von verzögerter oder verspäteter Kanonisierung bzw. von Neu-Kanonisierung zu sprechen.

Parallel zum generell sehr stabilen *Kernkanon*, der unumstrittene literarische Größen und Texte umfasst und durch zahlreiche Kanoninstanzen (Schule, Universität, Buchhandel, Theater, Medien etc.) gestützt wird, lässt sich auch ein *Randkanon* identifizieren. Zu diesem gehören Autoren und Werke mit einem schwächeren Kanonisierungsgrad. Zwischen Kern- und Randzone bestehen oft fließende Übergänge, doch die Begriffe helfen vor allem dabei, „Hierarchien innerhalb von Kanonstrukturen und die Statik von Kanonpyramiden näher zu beschreiben“ (Korte 2002b: 36).

Der Begriff *Kanonisierungsgrad* bezeichnet die „Positionierung einer Kanonvariable im System des Kanons“ (Korte 2002b: 31), wobei der Grad der Verankerung „von schwacher Repräsentanz im Randkanon bis zur Privilegierung in der Spalte des Kernkanons“ (ebd.) reicht.

Wie auch unsere Untersuchung zeigen wird, können einzelne Werke eines hochkanonisierten Autors sehr unterschiedliche Kanonisierungsgrade aufweisen. Zudem lassen sich deutliche Abweichungen in der Kanonisierungspraxis verschiedener Institutionen und Medien beobachten.

1.4.3 Weitere zentrale Termini

Um Missverständnissen vorzubeugen, werden im Folgenden einige Begriffe erläutert, die in dieser Arbeit häufiger verwendet werden.

Deutsch vs. österreichisch

Gemäß dem im slowenischen Kulturraum üblichen Sprachgebrauch bezeichnet *deutsch* in dieser Arbeit sowohl die deutsche Sprache als auch sämtliche in deutscher Sprache verfassten Erzeugnisse – unabhängig vom Herkunftsland der Autorinnen und Autoren. Dort, wo die Differenz zwischen deutscher und österreichischer Literatur bewusst akzentuiert wird, verwende ich den Begriff *österreichische Literatur*. Sofern nicht anders angegeben, bezieht sich dieser Terminus auf die deutschsprachige Literatur Österreichs. Gelegentlich wird in diesem Zusammenhang auch die Bezeichnung *Deutsche Literatur in Österreich* verwendet – ein Terminus, der sich in Literaturgeschichten und Lesebüchern der zweiten Hälfte des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts etabliert hat.

Österreich vs. Habsburgermonarchie / Donaumonarchie

Aufgrund der komplexen und wechselvollen Geschichte des Habsburgerreiches ist eine politisch vollkommen präzise Bezeichnung des gesamten Territoriums kaum möglich. Daher werden in dieser Studie grundsätzlich die inoffiziellen, jedoch allgemein akzeptierten Begriffe *Habsburgermonarchie*, *Habsburgerreich* oder *Habsburgisches Reich* verwendet, die sich auf den gesamten betrachteten Zeitraum von 1848 bis 1918 beziehen.

Für die Zeit nach 1867, als im Zuge des Österreichisch-Ungarischen Ausgleichs die **Österreichisch-Ungarische Monarchie** als Nachfolgeentität des Kaisertums Österreich gegründet wurde, werden auch die Bezeichnungen *Donaumonarchie* oder *Doppelmonarchie* herangezogen. Da

sich diese Arbeit auf Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache konzentriert, wird häufig von *österreichischen Gymnasien* gesprochen; gemeint sind damit jene Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache im österreichischen, also cisleithanischen Teil der Monarchie. Alle Gymnasien im österreichischen Teil der Monarchie wurden grundsätzlich als *k. k. Gymnasien* bezeichnet. Bis 1867 bezog sich die Abkürzung *k. k.* (kaiserlich-königlich) auf die Einrichtungen des Gesamtstaates; nach 1867 stand sie hingegen nur noch für die Behörden und staatlichen Einrichtungen der westlichen Reichshälfte, also des kaiserlichen Österreichs. Für gemeinsame Institutionen beider Reichshälften wurde zwischen 1867 und 1918 die Bezeichnung *k. u. k.* verwendet. In den Jahresberichten zeigt sich jedoch eine uneinheitliche Verwendung der Kürzel, die nicht immer der offiziellen Nomenklatur folgt.

Ethnie vs. Nation

Obwohl beide Begriffe oft synonym verwendet werden, scheint es mir im historischen Kontext sinnvoll, sie voneinander zu trennen. Georg Elwert definiert ethnische Gruppen bzw. Ethnien als familienübergreifende Gemeinschaften, die sich selbst eine kollektive Identität zuschreiben. Dabei können die Kriterien, die ihre Außengrenzen bestimmen, wandelbar sein. Entscheidend ist jedoch, dass ethnische Zugehörigkeit gegenüber anderen Identifikationsmerkmalen als vorrangig gilt. Elwert betont zudem, dass der Begriff *Ethnie* in der Sozialanthropologie weiter gefasst ist als jener der *Nation*, da er keinen Bezug zu einer politischen Zentralinstanz und keine exklusive „Staatsbürgerschaft“ voraussetzt (Elwert 1989: 447).

Das bedeutet, dass eine ethnische Gruppe auf einem subjektiven Zusammengehörigkeitsgefühl ihrer Mitglieder basiert, das wiederum auf der Vorstellung einer gemeinsamen Abstammung gründet. „Ethnisch“ gehört damit in den Bereich des kulturellen, „national“ dagegen in den Bereich des politischen Bewusstseins. Das Adjektiv *ethnisch* bezeichnet demnach eine Volks- oder Volksgruppenidentität, die unabhängig von der Staatsbürgerschaft besteht. Gerade im Fall der Slowenen und ihrer Stellung innerhalb der Habsburgermonarchie im 19. Jahrhundert erscheint daher der Begriff *Ethnie* treffender als *Nation*.

Kollektive und nationale Identität

In der vorliegenden Arbeit geht es auch um die Frage, inwiefern der Literaturunterricht zur Bildung kollektiver und nationaler Identität beitragen kann. Kollektive Identität beschreibt das Selbstbild einer Gruppe, mit dem sich deren Mitglieder identifizieren. Sie existiert nicht unabhängig, sondern nur insofern, als Individuen sich zu ihr bekennen: „Sie ist so stark oder so schwach, wie sie im Denken oder Handeln der Gruppenmitglieder lebendig ist und deren Denken und Handeln zu motivieren vermag“ (Assmann 1992: 132). Für die Ausbildung einer nationalen Identität ist das kollektive Gedächtnis von zentraler Bedeutung: „Es gibt kein mögliches Gedächtnis außerhalb derjenigen Bezugsrahmen, derer sich die in der Gemeinschaft lebenden Menschen bedienen, um ihre Erinnerung zu fixieren und wiederzufinden“ (Halbwachs 1985: 121).

Daher kommt es darauf an, gemeinsame Bezugspunkte zu schaffen, die ein kollektives Gedächtnis erst ermöglichen. Das Individuum tritt dabei in den Hintergrund, denn die „nationale Identität nivelliert die Besonderungsaspekte der Individuen und hebt das Gemeinsame hervor, das gegebenenfalls erst zu erfinden ist“ (Assmann 1993: 240). Gerade in Umbruchsituationen kann dieses Gemeinsame entscheidend sein: „Die Teilhabe an dieser Identität und die Verpflichtung auf ihre Werte ist es, die den Menschen zum Bürger und im Kriegsfall den Bürger zum Soldaten macht, denn die paradigmatische Form der Teilhabe an nationaler Identität ist die Opferbereitschaft“ (Assmann 1993: 241). Mit anderen Worten: Dem Streben nach „kollektiver Identität ist die Tendenz zum Fundamentalismus und zur Gewalt inhärent“ (Niethammer 2000: 625).

1.5 Quellen- und Forschungslage

Um das mehrdimensionale Phänomen literarischer Kanonbildung multiperspektivisch zu erforschen, muss eine Vielzahl heterogener Materialien, Quellen, Forschungsergebnisse, Studien und Einzelbeiträge berücksichtigt werden.

1.5.1 Quellen: Auswahl und Auswertung

Die empirischen Untersuchungen dieser Arbeit basieren auf materiellen Quellen, die zunächst systematisch ausgewählt und ausgewertet wurden, um darauf aufbauend relevante Daten zu gewinnen.

Die erste zentrale Grundlage bildet der *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich* aus dem Jahr 1849. Ergänzend dazu sind die *Instruktionen für den Unterricht* von 1884 sowie der *Lehrplan und Instructionen für den Unterricht*⁷ von 1900 heranzuziehen, die als wichtige administrative Vorgaben erschienen.

Die *Instructionen*, die – wenngleich didaktisch und methodisch weniger durchdacht – in gewisser Weise mit heutigen Lehrerhandreichungen verglichen werden können, dienten im Wesentlichen als Ausführungsbestimmungen zum Lehrplan. Sie enthielten detaillierte Vorgaben zu Umfang, Zielen und Umsetzung des Unterrichts und bestimmten teilweise auch die übergeordneten Zielsetzungen. Neben der Erläuterung didaktischer Hintergründe legten sie inhaltliche Schwerpunkte für die einzelnen Klassen fest und boten methodische Hilfen für die Vermittlung spezifischer Inhalte.

Dies bot den Lehrern einerseits eine verlässliche Grundlage für die Durchführung des Deutschunterrichts, ließ andererseits aufgrund des festgelegten Lektürekanons auf den ersten Blick wenig Freiraum erkennen. Die konkrete Unterrichtspraxis, wie sie sich unter anderem in den überlieferten Aufsatztiteln widerspiegelt, zeigt jedoch, dass innerhalb der gesetzlichen Rahmenbedingungen durchaus Raum für persönliche Akzentsetzungen und Vorlieben der Lehrkräfte bestand.

Die Richtlinien allein reichen jedoch nicht aus, um die tatsächliche Kanonisierungspraxis umfassend zu erfassen. Erst Mikroanalysen, die den konkreten Literaturunterricht an spezifischen Bildungsinstitutionen im Detail untersuchen, gewähren relevante Einblicke sowohl in den schulischen Alltag als auch in die Lektüreprozesse.

Wie bereits im Einleitungskapitel erläutert, bilden die Jahresberichte aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert die zentrale Quellengruppe

⁷ Die Orthographie ist in den Quellen nicht einheitlich; auch für die Ausgabe von 1884 finden sich beide Schreibweisen. Hier wird jedoch die Unterscheidung beibehalten, wonach 1884 mit „k“ (*Instruktionen*), 1900 mit „c“ (*Instructionen*) erscheint.

dieser Arbeit. In die Untersuchung wurden insgesamt 202 Jahresberichte einbezogen, darunter 69 aus Ljubljana (dt. Laibach), 68 aus Maribor (dt. Marburg an der Drau) und 65 aus Klagenfurt (slow. Celovec). Neben diesen drei Gymnasien wurden auch Jahresberichte weiterer Schulen im slowenischen ethnischen Gebiet gesichtet, darunter jene der humanistischen Gymnasien in Gorica (dt. Görz), Koper (it. Capodistria), Triest (slow. Trst; it. Trieste), Kranj (dt. Krainburg), Novo mesto (dt. Rudolfswerth), Celje (dt. Cilli) und Kočevje (dt. Gottschee). Aufgrund lückenhafter Bestände und der außergewöhnlichen Materialfülle konnten sie jedoch nicht vollständig ausgewertet werden, sondern wurden lediglich in Bezug auf ausgewählte Fragestellungen kurSORisch berücksichtigt.

Weitere Quellen, die herangezogen wurden, waren Lesebücher und Literaturgeschichten sowie Handbücher für den Deutschunterricht und einige fachwissenschaftliche Publikationen, die bereits allein aufgrund des Dokumentenumfangs nur exemplarisch bearbeitet werden konnten.

1.5.2 Forschungsbericht

Die für diese Arbeit ausschlaggebende und verwendete Forschungsliteratur lässt sich grob in drei Bereiche gliedern:

- Historische Kanonforschung mit dem Schwerpunkt *Handlungsfeld Schule*;
- Deutsch-slowenische kulturelle Wechselbeziehungen im Zeitraum 1848–1918;
- Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt *Habsburger Monarchie im Zeitraum 1848–1918*.

1.5.2.1 Historische Kanonforschung

Quellenmaterial

Die erste Hürde bei einer empirisch angelegten historischen Untersuchung stellt zweifellos die Erschließung des Quellenmaterials dar. Besonders ausschlussreich für die Schulprogrammschriften sind Bibliografien von Schulprogrammen bzw. Jahresberichten.

Der erste diesbezüglich ambitioniertere Versuch im deutschsprachigen Raum ist die von Rudolf Klußmann (1889–1916) erarbeitete und zwischen

1889 und 1916 in fünf Bänden erschienene Bibliografie, die den Zeitraum von 1876 bis 1916 abdeckt. Die Programme werden darin in 13 thematisch untergliederte Hauptgruppen eingeteilt und durch ein Orts- sowie ein Verfasserregister erschlossen. Klußmanns Verzeichnis gilt zwar als grundlegendes bibliografisches Instrument, weist jedoch insbesondere im Hinblick auf österreichische Gymnasien etliche Mängel und Lücken auf.

Weitaus präziser ist diesbezüglich das monumentale, 1987 von Franz Kössler (1987–1990) zusammengestellte Standardwerk mit etwa 70.000 verzeichneten Titeln, das von der Universität Gießen digitalisiert und allgemein zugänglich gemacht wurde.⁸ Doch auch diese Bibliografie ist nicht ohne Makel. Wie bereits vor ihm Klußmann hat Kössler nur jene Programmhefte in das Verzeichnis aufgenommen, die eine wissenschaftliche Abhandlung enthielten. Da in Preußen die Schulprogramme häufig ohne Abhandlungen erschienen, ist der bibliografierte Bestand dort keinesfalls vollständig. In österreichischen Gymnasien hingegen blieben die Abhandlungen bis zuletzt, d. h. bis zum Jahr 1918, ein fester, untrennbarer und obligatorischer Bestandteil der Jahresberichte. Dennoch sind auch im Verzeichnis Kösslers bei weitem nicht alle Jahresberichte enthalten, die an den Gymnasien in Ljubljana, Maribor, Triest, Klagenfurt, Celje, Ptuj (dt. Pettau), Görz, Novo mesto, Kranj und Kočevje erschienen sind. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Bibliografie weitgehend auf dem Bestand einer einzigen Bibliothek – jener der Universität Gießen – basiert.

Die ersten, noch sehr fehlerhaften Bibliografien der Abhandlungen an Gymnasien der Habsburgermonarchie erschienen bereits in den 1860er Jahren innerhalb der Schulprogramme selbst (vgl. Vetter 1864, 1865; Terbeck 1868). Besonders hervorzuheben ist der Versuch Franz Hübls aus dem Jahr 1869, eine möglichst vollständige Auflistung aller Abhandlungen in den Jahresberichten österreichischer, preußischer und bayerischer Gymnasien seit 1849 zusammenzustellen – ein Unterfangen, das vor allem aus österreichischer Perspektive von großem Wert ist. Sein Verzeichnis,

⁸ Das von Franz Kössler zusammengestellte Verzeichnis ist über die Universitätsbibliothek Gießen online zugänglich: <https://www.uni-giessen.de/ub/de/ueber-uns/sam/schulprogramme/index> (Zugriff am 30.1.2025). Für die österreichischen Jahresberichte empfiehlt sich darüber hinaus eine Recherche über die Plattform ANNO (AustriaN Newspapers Online) der Österreichischen Nationalbibliothek, wo zahlreiche historische Schulschriften digitalisiert vorliegen: <https://anno.onb.ac.at>. Auch das slowenische Pendant, die digitale Bibliothek dLib.si, bietet Zugang zu historischen Jahresberichten: <https://www.dlib.si>.

das 1874 mit einem zweiten Teil ergänzt wurde und den Untersuchungszeitraum auf das Jahr 1873 (für Österreich) bzw. 1872 (für Preußen und Bayern) ausdehnte, erfasst tatsächlich den Großteil der Programme deutschsprachiger österreichischer Gymnasien⁹ sowie einen (deutlich kleineren und nicht vollständigen) Teil der preußischen und bayerischen Gymnasien. Hübl analysiert die Arbeit seiner deutschen Vorgänger, die die österreichischen Gymnasien meist nur am Rande berücksichtigten, kritisch. Diese seien, so Hübl, oberflächlich und fehlerhaft: „Schließlich lassen sie, was Übersichtlichkeit, Verlässlichkeit und Genauigkeit betrifft, meist sehr viel zu wünschen übrig“ (Hübl 1869: 3). Die Fortsetzung seiner Arbeit rechtfertigt er mit dem „gesteigerten Interesse, das sich in letzterer Zeit mehrfach für die Programmliteratur kundgab“ (Hübl 1874: 1). Im Hinblick auf die später oft stiefmütterliche Behandlung der unscheinbaren Hefte (vgl. Jakob 2009) erscheint die Relevanz, die dem Programmaustausch seitens der Behörden beigemessen wurde, umso bedeutender.

Die Jahresberichte der Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet sind in Hübls Verzeichnis – mit wenigen Ausnahmen – vollständig dokumentiert; allerdings reicht sein Verzeichnis nur bis zum Jahr 1872. Um die vollständige Liste aller Abhandlungen dreier ausgewählter Gymnasien (Laibach, Marburg, Klagenfurt) sowie das Verzeichnis aller literaturbezogenen Abhandlungen sämtlicher Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet zu erstellen (siehe Abb. 12), war daher eine erneute Sichtung sämtlicher einschlägiger Jahresberichte erforderlich. Diese umfassende Quellensichtung bildete zugleich die Grundlage für die empirische Analyse im Hauptteil der Arbeit.

In jüngster Zeit verstärken sich die Bemühungen zur digitalen Erschließung historischer Schulprogramme erheblich. Andreas Oberdorf (2023) hat exemplarisch das Paulinische Gymnasium zu Münster untersucht und dabei das Potenzial digitaler Zugänge zu dieser Quellengattung aufgezeigt. Auch die Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf

⁹ Hübl berücksichtigt auch diejenigen Programme anderer nicht-deutschsprachiger Gymnasien, die mindestens eine Übersetzung der publizierten Abhandlung mitlieferten, denn „abgesehen davon, dass in rein deutschen Orten ein fremdsprachiges Programm, in welchem auch die Schulnachrichten, der Lectionsplan u. ä. unverständlich sind, eigentlich gar keinen Werth hat, ist man oft gar nicht im Stande herauszufinden, woher das Programm kam, wohin also eines zu schicken wäre“ (Hübl 1874: 5).

digitalisiert derzeit umfassend historische Schulprogramm-Sammlungen, was der internationalen Forschung künftig besseren Zugang zu diesen wichtigen bildungshistorischen Quellen ermöglichen wird. Auch die slowenische Digitale Bibliothek dLIB hat zahlreiche Jahresberichte digitalisiert, die Digitalisierung beschränkt sich jedoch auf ausgewählte Schulen und Jahrgänge, sodass eine systematische Erschließung erschwert wird.

Qualitative Analysen der Jahresberichte

Die erste umfassende und bislang auch vollständigste Studie zu Programmbabhandlungen, Programmen bzw. Jahresberichten verfasste Richard Ullrich im Jahr 1908. Sie umfasst die Programmschriften aller deutschsprachigen Schulen, einschließlich österreichischer und Schweizer Einrichtungen, und stellt mit dieser länderübergreifenden Perspektive ein Unikum dar. Es handelt sich jedoch nicht um eine reine Bibliografie der Abhandlungen, sondern um einen ausführlichen Kommentar zur Form des Jahresberichts, der insbesondere dessen Funktion und Bedeutung nicht nur für das Gymnasialwesen als solches, sondern auch für die Gesellschaft und Allgemeinbildung schildert.

Eine spezielle Auseinandersetzung mit dem Lektürekanon des Deutschunterrichts im Gymnasium erfolgte erstmals durch das 1964 erschienene Werk Georg Herrlitz', das über viele Jahre hinweg die einzige umfassende Studie im Bereich der historischen Kanonforschung darstellte. Hermann Korte trug mit seinem Beitrag zur historischen Kanonforschung im Rahmen einer allgemeinen Literaturdidaktik (Korte 2002a) entscheidend dazu bei, die schulbezogene Kanonforschung innerhalb der Literaturdidaktik zu etablieren. Dennoch stellt Korte noch 2007 fest, dass die „Historizität des literarischen Kanons“ abgesehen von einigen wichtigen Einzelstudien (wie Heydebrand 1998a und Assmann/Assmann 1987) bislang „wenig erforscht“ sei, womit „Prozesse des Kanonwandels, die diachrone Kanonisierungspraxis gesellschaftlicher Institutionen wie Universitäten und Schulen und die kulturelle Bedeutung von Kanonisierungsmedien wie Enzyklopädien, Lesebüchern, Anthologien und Literaturgeschichten erst in Umrissen erfasst wurden“ (Korte 2007: 14). Dieses Forschungsdesiderat haben verschiedene Projekte der letzten beiden Jahrzehnte aufgegriffen und systematisch bearbeitet.

Als zentrales Forschungsvorhaben in diesem Bereich gilt das Siegener DFG-Projekt „Der deutschsprachige Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens: Erschließung und Dokumentation anhand von Schulprogrammen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts“, das die Jahresberichte westfälischer Gymnasien aus dem Zeitraum von 1820 bis 1918 und deren Kanon-Konstruktionen systematisch erfasste und dokumentierte. Allein für den Zeitraum 1820–1870 wurden 771 Schulprogramme aus 32 westfälischen höheren Schulen ausgewertet, was eine solide Materialbasis für zahlreiche Einzeluntersuchungen schuf.

Der erste Sammelband aus dem Jahr 2005 trägt den Titel *Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten* (Korte/Zimmer/Jakob 2005). Er präsentiert eine sorgfältig ausgewählte Sammlung von 22 Schulprogrammabhandlungen aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert, die sich mit den Problemen der Literaturvermittlung im Deutschunterricht auseinandersetzen und somit einen Einblick in den Prozess literarischer Kanonbildung an preußischen Gymnasien gewähren. Die anregenden und ausführlichen Analysen werden in zwei weiteren Sammelbänden fortgeführt, die sich der systematischen Erschließung des Quellenmaterials, insbesondere der Programmschriften westfälischer höherer Schulen, widmen.

Hermann Kortes Studie *Ein deutsches Musterstück. Literarische Kanonbildung an westfälischen Gymnasien bis 1870* (2007) bietet nicht nur eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Lektürekanon bis 1870, sondern auch eine Darstellung der Hintergründe bestimmter Kanonisierungsprozesse in diesem Zeitraum. Die Monographie *Gymnasiale Kanonarchitektur und literarische Kanonisierungspraxis 1871 bis 1918 am Beispiel Westfalens* (Korte/Zimmer/Jakob 2011) setzt diese Untersuchungen bis 1918 fort. Besonders aufschlussreich ist dabei die Einbindung aktueller Fragen der historischen Kanonforschung in den kulturwissenschaftlichen Diskurs, der vor dem Hintergrund der Feldtheorie Bourdieus wertvolle Ansätze und Möglichkeiten für das Verständnis kanonischer Prozesse liefert.

Hans Joachim Jakobs Studie aus dem Jahr 2011 setzt sich mit einer ausführlichen Beschreibung der Quellenlage auseinander. Im Dokumentationsteil werden Informationen zur Lektüre für neun Stichjahre präsentiert, die aus den Jahresberichten ausgewählter westfälischer Gymnasien erschließbar sind. Insgesamt wurden 409 Publikationen gesichtet.

Allerdings wurden nur diejenigen Auszüge aus den Lehrplänen berücksichtigt, die sich unmittelbar auf den Literaturunterricht beziehen; Angaben zu Aufsatztiteln oder freien Schülervorträgen fehlen. Dies könnte als Manko des Projekts angesehen werden, da die Lehrplanangaben oft sehr dürftig sind und somit zwar eine gute Orientierung bieten, aber keinen vollständigen Einblick in den Literaturunterricht und dessen Hintergründe ermöglichen. Dies betrifft insbesondere Randautoren, die im Lehrplan nur sporadisch oder gar nicht verzeichnet werden.

Vom Siegener Projekt und den im Rahmen desselben erschienenen wissenschaftlichen Untersuchungen abgesehen sind Schulprogramme bislang nur selten systematisch untersucht und ausgewertet worden. Die Gründe dafür dürften in der schwierigen Zugänglichkeit, dem nahezu unüberschaubaren Umfang des Materials sowie dem hohen Aufwand für die inhaltliche Bearbeitung liegen. Katrin Wieckhorst (2013) bietet einen Einblick in die bibliografische Erfassung kleinerer Schriftengattungen, darunter der Schulprogramme, und weist darauf hin, dass die größten Sammlungen des deutschen Sprachraums – die der Universitätsbibliothek Leipzig (etwa 200.000 Titel) und der Universitätsbibliothek Wien (rund 71.000 Titel) – bisher noch unzureichend katalogisiert sind (Wieckhorst 2013: 37). Eine weiterführende Analyse zu diesem Themenkomplex liefert Peter Reuter (2021) in dem von Norman Ächtler herausgegebenen Sammelband *Schulprogramme Höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung* (Ächtler 2021b). Dieser Band beleuchtet Schulprogramme als „wiederentdeckte“ Quellengattung aus verschiedenen disziplinären Perspektiven. Für den vorliegenden Kontext sind insbesondere jene Aufsätze von Bedeutung, die germanistische Themen behandeln – von mittelalterlichen Texten (Möbius 2021) über die Rezeption von Lessing (Gansel 2021), Goethe (Porath 2021) und Schiller (Ächtler 2021a) bis zum Lyrikunterricht (Jakob 2021).

Ein besonderes Forschungsdesiderat betrifft nach wie vor die österreichischen Gymnasien. Systematische Arbeiten zu dieser Quellengattung, ihren Inhalten und ihrer Funktion sind bislang kaum vorhanden. Zu den wenigen Ausnahmen zählen Karl Klambauers Studie (2010) zu den ersten dreißig Jahren des Gymnasiums Rosasgasse in Wien, die insbesondere deutschationale Elemente des Gymnasiallebens vor dem Ersten

Weltkrieg untersucht, sowie Walter Kisslings Analyse (2021) des Landstraßer Gymnasiums, die sich auf die Beziehung zwischen Schule und Eltern konzentriert. Auch Robert Winter greift in seiner Monographie zur Geschichte des Akademischen Gymnasiums (1996) auf Jahresberichte zurück, fokussiert sich dabei allerdings primär auf Lehrer und Schüler.

Für die Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet gilt dies in besonderem Maße: Hier sind die Jahresberichte bisher nur ansatzweise erforscht worden. Branko Šuštar, ehemaliger Kustos des Slowenischen Schulmuseums, hat einige Titel von Abituraufsätzen gesichtet (Šuštar 2005) und dabei ausdrücklich auf die Notwendigkeit einer umfassenderen Analyse hingewiesen. Matej Hriberšek (2005) befasst sich in seiner Dissertation mit dem Latein- und Griechischunterricht in diesem Gebiet und bezieht dabei teilweise auch die Jahresberichte ein. Er untersucht vorrangig die altklassischen Lehrbücher, die von 1848 bis 1945 an slowenischen Gymnasien verwendet wurden, und analysiert weitere Aspekte des altsprachlichen Unterrichts.

Eine systematische Analyse des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts an österreichischen Gymnasien im Zeitraum 1850–1918 liegt jedoch bislang nicht vor – auch nicht für den slowenischen Raum. Die vorliegende Studie konzentriert sich auf drei ausgewählte Gymnasien, wodurch der Umfang des Quellenmaterials überschaubar bleibt und eine detaillierte Analyse ermöglicht wird. Neben den wissenschaftlichen Abhandlungen und der Lehrverfassung können so auch AufsatztHEMAEN, Abituraufsätze sowie Redeübungen systematisch ausgewertet werden, was eine zuverlässige Rekonstruktion des Literaturunterrichts an den Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet erlaubt.

Lesebücher

Die Lesebücher für den Deutschunterricht, die nach der Gymnasialreform in den Gymnasien der Donaumonarchie zum Kernbestand des Unterrichts wurden, spiegeln nicht nur die literarischen und ästhetischen Präferenzen ihrer Zeit wider, sondern auch die ihnen zugrunde liegenden geistesgeschichtlichen, moralischen, politischen, religiösen und didaktischen Konzepte. Sie dienen somit als wertvolle Grundlage zur Ermittlung des schulischen Lektürekanons und erlauben Einblicke in die praktische Umsetzung der im *Organisationsentwurf* festgelegten Richtlinien.

Dennoch existiert bis heute weder eine umfassende Bibliografie der im 19. Jahrhundert an österreichischen Gymnasien verwendeten Lesebücher noch eine eingehende wissenschaftliche Analyse zu diesem Thema. Eine der wenigen Arbeiten in diesem Bereich ist die Monographie von Roeder *Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule* (1961), die den literarischen Gehalt dieser Textsammlungen analysiert und daraus Rückschlüsse auf ihre didaktischen Zielsetzungen und ethischen Intentionen zieht.

Der Band *Das Lesebuch* (Ehlers 2003) widmet sich zwar dem Medium schulischer Textvermittlung, konzentriert sich jedoch vorwiegend auf die Sekundarstufe I und aktuelle didaktische Fragestellungen. Eine systematische Auseinandersetzung mit historischen Schulbüchern der höheren Schulen aus kultur- und kanontheoretischer Perspektive lieferte erst der Sammelband *Das Lesebuch 1800–1945* (Korte/Zimmer 2006) aus der Reihe *Siegener Schriften zur Kanonforschung*. Dieser beleuchtet die Entwicklung des deutschen Schulbuchs unter literatur-, kultur- und bildungshistorischen sowie soziokulturellen Gesichtspunkten. Besonders hervorzuheben ist Ilonka Zimmers Beitrag zur Rolle dieser Textsammlungen bei der literarischen Kanonbildung, in dem sie die Selektionsmechanismen und Wertzuschreibungen detailliert analysiert.

Ergänzend bietet der Band *Das Lesebuch als Bildungsmedium. Vorträge des Gießener Symposiums zur Lesebuchforschung* (Dawidowski/Ehlers 2012) aktuelle Perspektiven auf die Rolle von Lehrbüchern in der Deutschdidaktik. Obwohl der Fokus auf modernen Lehrwerken liegt, liefern die dort enthaltenen vergleichenden Studien mit historischen Texten wertvolle Einblicke in die Entwicklung von Textauswahl, Buchgestaltung und Aufgabenformaten.

Einen innovativen Zugang zur Thematik bietet Karin Almasys Monographie *Kanon und nationale Konsolidierung. Übersetzungen und ideologische Steuerung in slowenischen Schullesebüchern (1848–1918)* (2018), die sich allerdings nicht mit deutschen, sondern mit slowenischen Schulbüchern befasst. Die Autorin analysiert nicht nur die Inhalte und Entstehungsprozesse dieser Textsammlungen, sondern beleuchtet auch die Rolle der habsburgischen Schulpolitik bei der sprachlichen und ideologischen Ausrichtung des Unterrichts.

Dabei zeigt sich, dass die Habsburgermonarchie – entgegen der gängigen Vorstellung einer nationalen Zurückhaltung – aktiv zur sprachlichen Standardisierung des Slowenischen beitrug, etwa durch die Durchsetzung der Gajica als offizieller Schrift oder durch die Vereinheitlichung des Unterrichtssprachgebrauchs in den Kronländern. Darüber hinaus untersucht die Studie Formen der ideologischen Steuerung: die Förderung von Loyalität zur Dynastie, religiöse und moralische Normen sowie die diskrete Etablierung eines Wertekanons über Textauswahl und -bearbeitung (vgl. Stergar 2020). Besonders aufschlussreich ist die Analyse von Übersetzungsstrategien: Viele ursprünglich deutsche Texte wurden paraphrasiert oder stark vereinfacht ins Slowenische übertragen, oft ohne transparente Kennzeichnung der Herkunft.¹⁰ Als sogenannte Pseudooriginale konnten sie somit der nationalpädagogischen Zielsetzung dienen, ohne offen auf das kulturell dominante Zentrum zu verweisen. Almasy quantifiziert diese Prozesse und dokumentiert sie anhand zahlreicher textkritischer Vergleiche. Die Untersuchung liefert damit wichtige Erkenntnisse nicht nur zur slowenischen Schulbuchgeschichte, sondern auch zur transkulturellen Lesebuchforschung innerhalb der Habsburgermonarchie.

Obwohl das Lesebuch in den höheren Klassen eine geringere Rolle spielte als im Volksschulunterricht – dort stand vor allem die Lektüre von Dramen und Ganztexten im Mittelpunkt (vgl. Teistler 2006: 28) –, behielt es auch im Gymnasialunterricht der oberen Klassen wichtige Funktionen. Dies zeigen die Jahresberichte deutlich: Zwar war in den beiden letzten Klassen die Beschäftigung mit vollständigen literarischen Werken verpflichtend, diese erfolgte jedoch häufig als „kontrollierte Privatlektüre“ zu Hause.¹¹ Im Unterricht selbst blieb das Lesebuch deshalb ein unverzichtbares Hilfsmittel für die systematische Textarbeit.¹² Diese Praxis entsprach

10 Siehe dazu auch den Beitrag von Tanja Žigon über Matej Cigale und seine Tätigkeit als Übersetzer von Schulbüchern: Žigon 2020.

11 Vgl. z. B. *JB Laibach* 1914/15, der in der 8. Klasse neben der Schullektüre (Goethe: *Faust I.*) auch ausdrücklich die „kontrollierte Hauslektüre“ anführt: Grillparzer: *Das goldene Vließ, Sappho*; Kleist: *Prinz Friedrich von Homburg*; Mörike: *Mozart auf der Reise nach Prag*; Ludwig: *Der Erbförster*; Hebbel: *Agnes Bernauer, Die Nibelungen*.

12 Vgl. etwa *JB Marburg* 1864/65: 7. Klasse: „Theorie der epischen und lyrischen Dichtgattung, Lektüre der darauf bezüglichen Abhandlungen und Beispiele in Mozarts Lesebuch. Im 1. Sem.: Götches *Hermann und Dorothea*, im 2.: Erklärung schwieriger lyrischer Gedichte.“

den im *Organisationsentwurf* festgelegten Richtlinien, in denen explizit eine österreichisch geprägte Chrestomathie¹³ auch für die Obergymnasien gefordert wurde:

Es leuchtet aus dem Obigen ein, dass die Wahl einer passenden **Chrestomathie** für den literarhistorischen Unterricht im Obergymnasium von der entschiedensten Wichtigkeit ist. Nun fehlt es zwar nicht an tüchtigen, in dem bezeichneten Sinn angelegten Sammlungen, aber zum grossen Theil beschränken sie sich auf die poetische Literatur, andere umfassendere sind durch ihren Preis zur Einführung in die Schulen unbrauchbar. Es wird daher gesorgt, dass baldigst eine hinlänglich reiche und doch durch ihren Preis der Anschaffung seitens der Schüler geeignete Sammlung den Gymnasien kann dargeboten werden. (*Organisationsentwurf*: 143)

Der Forderung nach geeigneten Lesebüchern wurde rasch entsprochen: In den folgenden siebzig Jahren erschienen zahlreiche Ausgaben in unterschiedlichsten Varianten und Auflagen. Gerade diese Materialfülle sowie der häufig erschwerte Zugang zu den verschiedenen Editionen sind jedoch mitverantwortlich dafür, dass sich die Forschung bislang lediglich auf Einzelfallstudien konzentriert hat. Eine systematische Sichtung und Auswertung stehen weiterhin aus.

Die Problematik der unvollständigen Überlieferung zeigt sich exemplarisch an bedeutenden Beständen: Selbst die Schulbuch- und Schulschriftensammlung in Wien enthalten bei Weitem nicht alle im untersuchten Zeitraum erschienenen und vom Unterrichtsministerium approbierten Textsammlungen.¹⁴ In der vermutlich größten historischen Sammlung

13 Der Begriff wird häufig synonym zum Lesebuch verwendet, jedoch besteht ein wichtiger Unterschied: Während Lesebücher entsprechend den Vorgaben des *Organisationsentwurfs* neben literarischen auch Sachtexte aus anderen Wissensbereichen enthielten, umfassten Chrestomathien ausschließlich literarische Texte und fanden vorrangig in den oberen Klassen Verwendung.

14 Neben der sogenannten *Jugendballe* – dem Bestand an Schulbüchern und methodisch-didaktischer Literatur für die Pflichtschule bis 1848 – umfasst die Wiener Sammlung auch jene österreichischen Titel, die seit 1848 vom Ministerium approbiert wurden. Dazu zählen auch Schulbücher aus den ehemaligen Kronländern, wobei der Bestand in diesem Bereich als deutlich lückenhaft einzuschätzen ist.

deutschsprachiger Schulbücher – der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig mit rund 7000 bis 1944 erschienenen Titeln (vgl. Teistler 2006: 14–19) – sind österreichische Ausgaben sogar nahezu vollständig ausgeklammert.

Aufgrund dieser schwierigen Quellenlage verzichtet die vorliegende Untersuchung auf eine eingehendere Analyse der Lesebücher. Eine systematische Bearbeitung dieses umfangreichen Materials würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und eine eigenständige Forschungsarbeit erfordern.

1.5.2.2 *Deutsch-slowenische Wechselbeziehungen*

Die besondere Situation der slowenischen Bevölkerung sowie der Unterrichtssprache an Gymnasien im ethnisch gemischten Gebiet zur Zeit der Habsburgermonarchie macht es erforderlich, auch die historisch-politischen sowie sprach- und kulturpolitischen Rahmenbedingungen beider Sprachgemeinschaften im Untersuchungszeitraum zu berücksichtigen.

Zahlreiche Forschungen der letzten Jahrzehnte belegen eindrucksvoll, dass zwischen beiden Sprach- und Kulturkreisen in nahezu allen Bereichen des öffentlichen wie auch privaten Lebens enge kulturelle und literarische Wechselbeziehungen bestanden.

Zunehmend setzt sich dabei ein differenzierteres Verständnis durch, das von einem binären Denken abrückt und anerkennt, dass sich die slowenische Sprache ihre Position im öffentlichen Raum und im Schulwesen erst schrittweise erarbeiten und vielfach auch erkämpfen musste. Bis 1848 herrschte in den betreffenden Regionen eine weitgehend natürliche Zweisprachigkeit, wobei der Begriff *vaterländisch* noch nicht nationalistisch konnotiert war (vgl. Miladinović Zalaznik 2008b: 32).

Wichtige Impulse zur Erforschung der oftmals spannungsgeladenen, zugleich jedoch äußerst produktiven Verflechtungen stammen unter anderem von Mira Miladinović Zalaznik (s. Literaturverzeichnis), Andreas Brandtner und Werner Michler (Brandtner/Michler 1996), Tanja Žigon (Žigon 2004, 2009, 2010), Petra Kramberger (2015) und Karin Almasy (2014, 2018). Ihre Studien eröffnen wertvolle Einblicke in sprachliche, kulturpolitische, publizistische und theaterhistorische Facetten der deutsch-slowenischen Geschichte. Obwohl im Rahmen dieser Untersuchung aus Gründen des Umfangs und der thematischen Fokussierung nicht alle

Ansätze berücksichtigt werden konnten, wurden ausgewählte Erkenntnisse in die Analyse der schulischen Kanonisierungspraxis einbezogen.

Dies gilt ebenso für den Bereich des Theaters: Eine eingehende Untersuchung der Wechselwirkungen zwischen dem gymnasialen Lektürekanon und dem zeitgleichen Bühnengeschehen könnte zweifellos zur Aufklärung komplexer Kanonisierungsmechanismen beitragen und zentrale kulturelle Muster sichtbar machen. Eine solche Analyse würde jedoch den Rahmen dieser Untersuchung deutlich überschreiten.

Während frühere Abschnitte der Theatergeschichte vergleichsweise gut erforscht sind (vgl. u. a. Radics 1912; Žigon 2009; Smolej/Žigon 2023; Žigon/Smolej 2024; Motnik/Žigon 2025; Miladinović Zalaznik 1995b; Birk 1999 und 2004), ist die Tätigkeit der deutschsprachigen Bühne in Ljubljana im Zeitraum zwischen 1848 und 1911 bislang kaum erschlossen – vor allem aufgrund fehlender Spielpläne. Demgegenüber ist das Wirken des 1911 neu gegründeten Kaiser-Franz-Joseph-Jubiläumstheaters für die Jahre 1911 bis 1918 bestens dokumentiert und interpretiert (vgl. Jenko 2007 und 2014).

Für Maribor liegt mit Walter Taufars Dissertation (1982) eine empirische Grundlage vor, die die Spielpläne des deutschsprachigen Theaters rekonstruiert. Diese Studie leistet zwar einen wertvollen dokumentarischen Beitrag, beschränkt sich jedoch auf eine chronologische Auflistung der Spielsaisonen und verzichtet auf analytische Auswertungen. Sie kann daher vorrangig als Materialsammlung für weiterführende Forschungen betrachtet werden.

Vor dem Hintergrund der bestehenden Forschungslage sowie des verfügbaren Materials wurden in dieser Studie punktuell Bezüge zum zeitgenössischen Bühnengeschehen in Maribor hergestellt. Ziel war es, wichtige Parallelen und Differenzen zwischen schulischer Lektüreauswahl und öffentlicher Theaterpraxis aufzuzeigen – was jedoch nur in einem sehr begrenzten Umfang möglich war.

1.5.2.3 Historische Bildungsforschung

Da es sich bei der vorliegenden Studie um eine literaturwissenschaftlich ausgerichtete Untersuchung handelt, steht die Bildungsgeschichte nicht im Zentrum. Dennoch ist es notwendig, zunächst die historische Stellung des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts zu klären. Für den allgemeinen

Deutschunterricht ist nach wie vor die grundlegende Studie von Adolf Matthias (1907) von Bedeutung. Für Fragen des österreichischen Schulwesens erwies sich insbesondere der vierte Band des fünfbandigen Standardwerks von Helmut Engelbrecht über das Bildungswesen in der Habsburgermonarchie (1986) als unverzichtbar – vor allem in Hinblick auf die Nachverfolgung von verschiedenen Reformen, Vorschriften und Erlässen. Eine wichtige neue Publikation stellt Peter Urbanitschs umfangreiche Studie „... das Schulwesen ist und bleibt allzeit ein Politicum ...“: *Aspekte zur cisleithanischen Bildungsgeschichte 1848–1918* (2025) dar. Der Historiker verfolgt darin systematisch den umfassenden Modernisierungsprozess des Bildungswesens in der Habsburgermonarchie und zeigt auf, dass schulpolitische Entscheidungen stets von verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Akteuren geprägt wurden. Dabei werden zentrale Themenbereiche wie die Sprachenfrage, die Entwicklung verschiedener Bildungseinrichtungen (Volksschulen, höhere Schulen, Universitäten) und das Volksbildungswesen eingehend analysiert.

Die dreibändige slowenische Monographie zur Geschichte des Schulwesens im slowenischen ethnischen Gebiet (Schmidt 1963–1966) stellt eine solide, wenngleich wissenschaftlich oft unzulängliche Übersicht bereit. Eine sehr komprimierte, aber verlässliche und pragmatische Darstellung bietet Aleš Gabrič im *Historischen Atlas Sloweniens* (2011). Ebenfalls informativ sind die Arbeiten von Ciperle/Vovko (1987) sowie von Stane Okoliš (2009). Als grundlegend für die Geschichte des Gymnasialwesens gelten die Publikationen von Jože Ciperle (1976, 1979). Ergänzend enthalten einige Jahresberichte Abhandlungen, die sich speziell mit der Geschichte einzelner Gymnasien auseinandersetzen und damit wertvolle Beiträge zur institutionellen Bildungsgeschichte liefern.

Für die gesamthabsburgische Perspektive ist für den Zeitraum 1849–1918 auch der zusammenfassende Beitrag von Peter Stachel (1999) von Interesse. Von den älteren Studien dagegen, die sich mit dem gesamtösterreichischen Gymnasialwesen befassen, ist insbesondere jene von Karl Wotke (1905) hervorzuheben, da sie sich auf alle bis dahin erschienenen Untersuchungen bezieht. Einige fundierte Publikationen beleuchten Teilperspektiven des Unterrichts. Für das vorliegende Thema sind vor allem die Studien von Gerald Grimm (1980, 1984) zur vaterländischen Erziehung

relevant. Grimm konzentriert sich zwar auf den Geschichts- und Geographieunterricht, reflektiert aber das Unterrichtsziel kritisch: Ziel sei es, so seine These, die Jugend mithilfe der Lesebücher zu „loyalen Untertanen des großösterreichischen Kaiserstaates im katholisch-konservativen Geiste“ (Grimm 1984: 253) zu erziehen.

Der Literaturunterricht bleibt in all diesen Untersuchungen durchweg unberücksichtigt. Eine der wenigen Ausnahmen bildet Georg Jägers Überblicksbeitrag *Zur literarischen Gymnasialbildung in Österreich von der Aufklärung bis zum Vormärz* (1979), der erstmals versucht, den österreichischen Lektürekanon historisch zu beleuchten. Zwei Jahre später legte Jäger mit *Schule und literarische Kultur* (1981) eine ausführliche Studie zum Deutschunterricht im Zeitraum 1750–1850 vor. Allerdings bleibt, wie bereits Jakob (2009: 173) anmerkt, das umfangreiche Quellenkorpus aufgrund des nie erschienenen zweiten Materialienbands „weitgehend undurchschaubar“. Zudem endet Jägers Untersuchung 1848 und berücksichtigt somit nicht die tiefgreifenden Veränderungen im Deutschunterricht, die durch die Reformen nach der Märzrevolution ausgelöst wurden. Friedrich Taeger (1992) widmet sich dem Literaturunterricht im Vormärz auf Basis zahlreicher historischer Quellen. Karin Lauf-Immesberger (1987) wiederum untersucht den Lektürekanon in der Zeit von 1933 bis 1945. Österreichische Schulen finden – mit Ausnahme bei Jäger – in diesen Arbeiten jedoch keine Berücksichtigung. Jägers bereits 1979 formulierte Beobachtung, dass „[o]bwohl zu den Eigenheiten der kulturellen und geistigen Entwicklung, mit denen sich Österreich von Deutschland abhebt, eine Reihe von Arbeiten und Thesen vorliegen“, der literarische Gymnasialunterricht in Österreich „unter dieser Fragestellung noch nicht systematisch untersucht worden“ sei (1979: 85), hat auch nach fünfundvierzig Jahren nichts an Gültigkeit verloren.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die vorliegende Arbeit an zahlreiche Forschungstraditionen anknüpft und daher Erkenntnisse aus der Kanonforschung, der historischen Bildungsforschung, der deutsch-slowenischen Kultur- und Beziehungsgeschichte, der Theatergeschichte u. a. mit einbezieht. Gleichzeitig erschließt sie ein bislang unbehandeltes Forschungsfeld: die schulische Literaturkanonisierung an österreichischen Gymnasien in der Habsburgermonarchie. Die daraus

gewonnenen Ergebnisse bieten einen (Teil)Überblick über die Struktur des literarischen Gymnasialkanons im Zeitraum von 1848 bis 1918 und reflektieren eingehend die zugrunde liegenden Kanonisierungs- und Steuerungsmechanismen.

2 Das Bildungswesen in der Donaumonarchie 1848–1918

Die Revolution von 1848 markierte für das Bildungswesen der Habsburgermonarchie eine tiefgreifende Zäsur. Die umfassende Schulreform jener Jahre wurde von Zeitgenossen als wichtiger Modernisierungsschub wahrgenommen – und wurde selbst von politischen Gegnern der Revolution anerkannt. Eduard Winter bringt diese Stimmung auf den Punkt, wenn er rückblickend festhält: „Wenn die Revolution in der Donaumonarchie nichts anderes gebracht hätte als die Unterrichtsreform, wäre dies schon genug“ (Winter 1968: 223).

Vor 1848 war das österreichische Gymnasium eine Institution, die nur entfernt mit dem gleichnamigen Bildungstyp in den deutschen Staaten vergleichbar war. Erst die Thunsche Reform – benannt nach Unterrichtsminister Leopold Graf von Thun und Hohenstein (1849–1860)¹⁵ – schuf die strukturellen Voraussetzungen für ein modernes Gymnasialwesen. Die Tragweite dieser Veränderungen zeigt sich darin, dass zentrale Einrichtungen des heutigen Schulsystems auf diese Reform zurückgehen: das obligatorische Fach Philosophie in den letzten beiden Gymnasialklassen, das Fachlehrerprinzip mit der Funktion des Klassenvorstands, die kommissionelle Maturitätsprüfung als Abschluss der Gymnasialbildung, ebenso wie die Lehramtsprüfung und das Probejahr für angehende Lehrkräfte.

Um die Bedeutung dieser Zäsur in ihrer ganzen Tragweite zu erfassen – für das Bildungswesen ebenso wie für die kulturelle, intellektuelle und gesellschaftspolitische Entwicklung der Donaumonarchie –, wird im Folgenden zunächst ein Überblick über das Bildungssystem vor 1848 gegeben, wobei nur die wichtigsten und für unsere Untersuchung relevanten

¹⁵ Leopold Graf von Thun und Hohenstein (genannt auch Leo von Thun-Hohenstein) studierte Rechtswissenschaften und unternahm mehrere Bildungsreisen durch Europa, bevor er in den Staatsdienst eintrat und sich besonders für die Muttersprache als Unterrichtssprache einsetzte. 1849 übernahm er das Ministerium für Cultus und Unterricht. Obwohl er persönlich wenig an den konkreten Ausarbeitung der Reformvorschläge beteiligt war, erwies sich seine Rolle als politischer Vermittler und überzeugender Diplomat als von großer Bedeutung (vgl. Wurzbach 1882, 45. Theil: 54–62).

Zäsuren genannt werden.¹⁶ Daran anschließend werden die wesentlichen Reformen im Gymnasialbereich und deren gesellschaftliche Implikationen dargestellt, bevor abschließend die Konsequenzen für den Deutsch- und insbesondere den Literaturunterricht analysiert werden.

2.1 Das k. k. Bildungswesen vor 1848

In der Habsburgermonarchie lag das Bildungswesen lange Zeit in den Händen der Kirche. Die Hauptträger des Schulwesens waren die Jesuiten, die das gesamte höhere Bildungssystem dominierten, während die Piaristen für das elementare Schulwesen zuständig waren. Die Jesuiten folgten den Prinzipien der 1599 formulierten *Ratio studiorum*, die sich stark auf Religion und Latein konzentrierte und die sogenannten Realien weitgehend vernachlässigte. Auf dem slowenischen ethnischen Gebiet wurden Jesuitengymnasien in den folgenden Städten gegründet: 1587 in Ljubljana, 1604 in Klagenfurt, 1620 in Görz und Triest sowie 1758 in Maribor. Neben den Jesuiten errichteten auch andere kirchliche Orden Bildungseinrichtungen: 1699 gründeten die Piaristen ein Gymnasium in Koper, und 1746 eröffneten die Franziskaner ein Gymnasium in Novo mesto.

Bereits unter der Herrschaft Maria Theresias (1740–1780) wurde versucht, die Macht der regionalen adeligen und kirchlichen Autoritäten teilweise zu beschneiden, was nur durch die Etablierung eines staatlichen, finanziell und sozial vom Staat abhängigen Beamtenapparats möglich war. Dafür mussten jedoch zunächst entsprechende Beamte ausgebildet werden. Die unter der Leitung von Gerard van Swieten (1700–1772) zwischen 1749 und 1760 durchgeführte *Theresianische Schulreform* verfolgte daher von Anfang an in erster Linie den Zweck, Beamte für den Verwaltungsapparat des Staates auszubilden, wozu das Unterrichtswesen unter die Obhut des Staates gebracht werden sollte. So setzte Maria Theresia 1760 zu ihrer persönlichen Beratung in Studienangelegenheiten und zur Verwaltung des Unterrichtswesens die sogenannte Studien-Hofkommission als zentralstaatliche Bildungsbehörde ein. Für die Kronländer waren autonome Schulkommissionen (Landesschulräte) vorgesehen (vgl. Grimm 1987: 52).

16 Für eine umfassende Darstellung des cisleithanischen Bildungswesens vgl. die grundlegende Studie von Urbanitsch 2025.

Diese staatlichen Reformbestrebungen erhielten zusätzlichen Auftrieb, als auf Druck der Könige von Frankreich, Spanien und Portugal der Jesuitenorden 1773 auch in Österreich aufgelöst wurde, was zur Verstaatlichung der ehemals jesuitischen Bildungseinrichtungen führte.

Diese aufklärerischen Reformen wurden unter Joseph II. (1780–1790) zunächst fortgesetzt und intensiviert. Als Folge der Französischen Revolution und der Herrschaft Napoleons kam es jedoch auch in Österreich zu restaurativen Entwicklungen: Staat und Kirche rückten erneut eng zusammen, und das gesamte Unterrichtswesen wurde wieder streng religiösen Prinzipien unterstellt. Das damalige Gymnasium umfasste bis 1824 lediglich fünf, danach sechs Klassen, davon drei bzw. vier Grammatikal- und zwei Humanitätsklassen. Zur Vorbereitung auf die höheren Fakultätsstudien mussten die Schüler nach dem Gymnasium zunächst dreijährige, ab 1824 zweijährige philosophische Obligatkurse absolvieren, in denen neben Philosophie vor allem Mathematik und Physik, jedoch keine Philologien unterrichtet wurden. Erst der erfolgreiche Abschluss dieses *Philosophicum* berechtigte zum Zugang zu universitären, damals als „berufs-wissenschaftlich“ verstandenen Studien: Jurisprudenz, Medizin und Theologie (Stachel 1999: 3). Die achtklassigen Gymnasien entstanden erst mit der Reform von 1849, als die beiden philosophischen Abteilungen in das Gymnasium integriert wurden.

2.1.1 Der Deutschunterricht vor 1848

Der Gymnasialunterricht vor 1848 konzentrierte sich in erster Linie auf das Lateinische, das mehr als die Hälfte der wöchentlichen Unterrichtszeit – bei einem Gesamtumfang von durchschnittlich 18 Wochenstunden – beanspruchte, gefolgt vom Altgriechischen und dem Religionsunterricht. Demgegenüber spielten sowohl die sogenannten ‚Realien‘ als auch die lebenden Sprachen nur eine untergeordnete Rolle, und ein eigenständiger Deutschunterricht als separates Lehrfach existierte zu dieser Zeit noch nicht.

Literatur wurde lediglich im Rahmen des Rhetorikunterrichts vermittelt, der die allgemeine Stilistik sowie die Lehre von poetischen und prosaischen Formen umfasste und in dem auch deutsche Autoren ausschließlich

unter rhetorischen Gesichtspunkten behandelt wurden (vgl. Jäger 1979: 97–100). Die Rhetorik wurde dabei ahistorisch aufgefasst: Man betrachtete das rhetorische System als epochen- und sprachübergreifend und übertrug die Regeln klassischer Autoren nach dem Prinzip der Analogie auf den gesamten Literaturunterricht. Ein separater Muttersprachunterricht erschien überflüssig, da man die Muttersprache im Alltag ohnehin ohne gezielte Anleitung erlerne, während gründliche Lateinkenntnisse als „Eintrittskarte in den Bereich der höheren Bildung“ fungierten, wurden doch die Universitätsvorlesungen überwiegend noch in lateinischer Sprache gehalten (Stachel 1999: 26). Entsprechend blieb Latein an den höheren Schulen in Österreich bis 1824, im Königreich Ungarn sogar bis 1844 die Unterrichtssprache.

Die Auswahl der Texte erfolgte daher nicht unter literaturhistorischen Gesichtspunkten, sondern allein nach formalen und sprachlichen Kriterien sowie nach ihrer Übereinstimmung mit den Gattungsregeln (vgl. Jäger 1979: 104). Entscheidend war nicht der „Grad der literarischen Bedeutsamkeit“, sondern „die Mustergültigkeit der Texte für den Lehrstoff“ und ihre „funktionale Brauchbarkeit für den jeweiligen Unterrichtslehrgang“ (Korte 2007: 26).

2.1.2 Der Lektürekanon vor 1848

Diese funktionale Ausrichtung des Literaturunterrichts spiegelte sich auch in der Ausstattung mit Lehr- und Lesebüchern wider: Diese gab es erst in den beiden oberen Humanitätsklassen, und auch diese Textsammlungen waren nach dem ahistorischen Gattungssystem gegliedert. Prosaanthologien, die sowohl Materialien für Erörterungen und Aufsätze lieferten als auch literaturgeschichtliche Informationen vermittelten – wie etwa die Sammlungen von Erhard, Hiecke, Schwab, Wackernagel u. a. in Deutschland –, fehlten in Österreich gänzlich (vgl. Jäger 1979: 105–107). Bis 1848 wurden hauptsächlich zwei Werke verwendet: die lateinische *Institutio ad Eloquentiam* (1778) und als einziges deutsches Lesebuch *Sammlung deutscher Beispiele zur Bildung des Styls* (1812).

Entsprechend selektiv gestaltete sich der literarische Kanon. Hochgeschätzt wurden vor allem Autoren des 18. Jahrhunderts, insbesondere Lessing, Klopstock und Gellert, während die Frühromantiker nahezu vollständig fehlten. Selbst Schiller und vor allem Goethe wurden nur eingeschränkt

behandelt, wobei Frühwerke und Balladen ausgeklammert blieben und ihre Rezeption durch moralische, weltanschauliche sowie politische Vorbehalte geprägt war (vgl. Jäger 1979: 107).

Die Ausgabe von 1812 verdeutlicht diese Gewichtung durch ihre Textverteilung: Lessing dominiert mit 52 Texten, gefolgt von Pfeffel (23), Gellert (16), Klopstock (16) und Schiller (13). Von den weniger prominenten Autoren sind Haug (12) und Matthison (8) vertreten, während von den Österreichern vor allem Salis (7) und Denis (6) als „der Vater und die Zierde der Dichter am Ister“ hervorgehoben werden (Jäger 1979: 114). Demgegenüber sind Herder und Voss jeweils nur mit zwei Texten vertreten, Goethe sogar lediglich mit einem. Wieland fällt mit vier Prosastücken auf, was jedoch vollkommen im Einklang mit seiner besonderen Wertschätzung in Österreich steht (vgl. Rosenthal 1913).

Diese restriktive Kanonbildung verdeutlicht, dass der Weg zum Deutschunterricht als eigenständigem Fach mühsam und umstritten war. Die deutsche Literatur blieb lange der historisch jüngste und zugleich umstrittenste Lernbereich – noch im 18. Jahrhundert stand an renommierten Gelehrtenenschulen die Lektüre deutscher Dichter unter Strafe (vgl. Matthias 1907: 94). Die Altpphilologen verteidigten die großen Werke und Ideale der Antike und bemängelten die literarische Seichtheit, den vagen Gegenstand deutscher Lektüre sowie deren mangelnde wissenschaftliche Fundierung (vgl. Rommel 2000: 80). Erst die Unterrichtsreform von 1848 sollte nicht nur das österreichische Gymnasialwesen, sondern auch den gesamten Deutschunterricht auf eine völlig neue Grundlage stellen.

2.2 Die Bildungsreform 1848

Die Reform des Deutschunterrichts wurde durch die kaiserliche Entschließung vom 23. März 1848 dem neu gegründeten Ministerium des öffentlichen Unterrichts übertragen. Damit erlangte das Bildungswesen erstmals eine Gleichstellung mit den traditionellen staatlichen Verwaltungszweigen. Zum Unterrichtsminister wurde Franz Freiherr von Sommaruga (1780–1860) ernannt, der bis Juli 1848 erste Reformschritte einleitete. In einer Rede an die Studierenden der Universität Wien erläuterte er das geplante Reformwerk:

Nun, da die Kämpfe vorüber sind, [...] können wir zu den Umstaltungen in allen Zweigen der Volksbildung schreiten. [...] Wir wollen ein Gebäude aufführen von fester Dauer, ähnlich [...] jenen blühenden Hochschulen Deutschlands, die wir als Vorbilder gründlicher wissenschaftlicher Ausbildung verehren. Lern- und Lehrfreiheit [...] wird ihre Grundlage sein. (Peyer 1850: 35–36)

Diese Reformankündigung stellte eine radikale Abkehr von der bisherigen Bildungspolitik des absolutistischen Staates, die sich exemplarisch in einer Aussage des Juristen Franz Joseph von Heinke (1726–1803) widerspiegelt: „Wo Lehrer aus öffentlichen Fonds [...] besoldet werden, hört alle Freyheit auf, willkürliche Systeme in den Wissenschaften aufzustellen [...] Der Lehrer ist daher bloß das Sprachrohr des Staates“ (zit. nach Stachel 1999: 5).

Entsprechend hatten die Lehrer nicht nur die Aufgabe, die Schüler zu guten, rechtschaffenen und gehorsamen Dienern des Staates zu erziehen, sondern durften auch ausschließlich die staatlich vorgeschriebenen Inhalte unterrichten; etwaige Verstöße gegen die ausschließliche Verwendung offizieller Lehrbücher, damals ‚Vorlesebücher‘ genannt, wurden rigoros geahndet. Die Kontrolle beschränkte sich jedoch nicht auf den Unterricht allein, sondern erstreckte sich auch auf das Privatleben der Schüler und Studenten. Den Studierenden der philosophischen Obligatkurse war beispielsweise der Besuch von Theatern und Gasthäusern grundsätzlich untersagt; selbst Bibliotheken und Lesekabinette durften nur eingeschränkt genutzt werden. So bestimmte ein Dekret der Studien-Hofkommission aus dem Jahr 1826: „Romane und bloße Unterhaltungsschriften [dürfen] an die studierende Jugend niemals verabfolgt werden, [ebenso wenig] das Conversations-Lexikon in ausländischen Auflagen“ (zit. nach Stachel 1999: 6).

Auch in Erziehungsanstalten galten strikte Regeln: Den Zöglingen war es kategorisch untersagt, das Theater zu besuchen oder sich ohne schriftliche Genehmigung des Vorstehers ein Buch auszuleihen. Dass selbst die Weitergabe von Büchern zur Entlassung führen konnte, zeigt ein prominenter Fall aus der Wiener Klinkowström’schen Bildungsanstalt: Ausgerechnet France Prešeren, später als slowenischer Nationaldichter gefeiert, verlor seine Anstellung als Hofmeister, weil er seinem

Schüler Anton Alexander Graf von Auersperg (alias Anastasius Grün) verbotene Werke zur Lektüre überlassen hatte (vgl. Miladinović Zalaznik 2008b: 151f.).

Diese rigiden Beschränkungen verdeutlichen, welch grundlegenden Wandel die Unterrichtsreform von 1848 bedeutete. Obwohl es illusorisch wäre zu glauben, die Unterrichtsreform von 1848 habe sämtliche staatlichen Einschränkungen schlagartig aufgehoben – die Habsburgermonarchie blieb weiterhin neoabsolutistisch, und auch der kirchliche Einfluss war nach wie vor spürbar –, gilt dieses Jahr dennoch als Zäsur in der Entwicklung eines erneuerten Bildungssystems (vgl. Stachel 1999: 7). Als maßgebliches Vorbild diente zweifellos Wilhelm von Humboldts preußische Bildungsreform, die auf den Prinzipien der allgemeinen Menschenbildung, der Einheit von Forschung und Lehre sowie der Abkehr vom rein utilitaristischen Zweckdenken beruhte.

Um die Reformen umzusetzen, versammelte Sommaruga führende Fachleute um sich, darunter Franz Serafin Exner (1802–1853)¹⁷, Hermann Bonitz (1814–1888)¹⁸ und Leopold Graf von Thun und Hohenstein. Für die slawische Bevölkerung spielte Pavel Josef Šafárik (1795–1861) eine zentrale Rolle, da er sich für die Anerkennung slawischer Sprachen im Bildungssystem einsetzte. Bereits im Juli 1848 wurden die Ergebnisse der vorbereitenden Arbeiten Exners und Bonitz' in der *Wiener Zeitung* veröffentlicht. Nach über einem Jahr intensiver Diskussionen folgte am 16. September 1849 der endgültige *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich* – unterzeichnet vom damaligen Minister für Cultus und Unterricht, Leo von Thun-Hohenstein.

Der *Entwurf* von 1849 fasste die zentralen Reformen und Richtlinien zusammen, die das Gymnasialwesen in der Habsburgermonarchie in den folgenden Jahrzehnten grundlegend verändern sollten:

17 Exner, der Jura und Philosophie studiert hatte, orientierte sich stark an Johann Friedrich Herbart's Philosophie, was sich auch in seinem Lehrplanentwurf für Gymnasien niederschlug (vgl. ÖBL, Bd. 1: 275).

18 Bonitz studierte in Leipzig Philosophie, klassische Philologie und Mathematik, wurde 1849 als Professor für Klassische Philologie an die Universität Wien berufen und gründete dort das Philologische Seminar. Neben der gemeinsam mit Exner durchgeführten Neuorganisation der Gymnasien und Realschulen war er von 1850 bis 1867 in der Redaktion der von Thun ins Leben gerufenen *Zeitschrift für österreichische Gymnasien* tätig (vgl. ÖBL, Bd. 1: 101–102).

1. **Erweiterter Zugang zur höheren Bildung:** Die Einschreibung in die erste Gymnasialklasse war von jeder Volksschule aus möglich; Schüler aus sozial schwachen Familien konnten Stipendien beantragen.
2. **Einführung der Maturitätsprüfung:** Das Gymnasium diente nun der höheren Allgemeinbildung und Universitätsvorbereitung. Der Hochschulzugang war fortan nur noch mit bestandener Maturitätsprüfung möglich.
3. **Abgeschlossene Bildung im Untergymnasium:** Das Untergymnasium vermittelte eine in sich geschlossene Grundbildung, die den Übertritt in Realschulen und technische Institute ermöglichte oder auf praktische Berufe vorbereitete.
4. **Fachlehrer für jedes Unterrichtsfach:** Anders als zuvor wurde nun für jedes Fach ein spezialisierter Lehrer eingesetzt, was das Unterrichtsniveau deutlich anhob.
5. **Modernisierung des Lehrplans:** Neben einer stärkeren Gewichtung der Naturwissenschaften wurden lebende Sprachen und Leibeserziehung als feste Unterrichtsbestandteile eingeführt.

Trotz teils erheblicher Widerstände hielt Minister Thun-Hohenstein am Reformkurs fest, sodass der *Organisationsentwurf* per kaiserlichem Beschluss 1849 provisorisch in Kraft trat und 1854 endgültig gesetzlich verankert wurde. Er blieb bis weit ins 20. Jahrhundert hinein maßgeblich für das österreichische Gymnasialwesen.

Das Gymnasium wurde in Unter- und Obergymnasium gegliedert, wobei das Untergymnasium nicht nur als Vorbereitung auf die Oberstufe diente, sondern einen eigenständigen Bildungsabschluss bot, der den Übertritt in Realschulen oder praktische Berufe ermöglichte. Zur Sicherung der Unterrichtsqualität wurde eine spezielle Lehramtsprüfung für Gymnasiallehrer eingeführt. Gleichzeitig entstand mit der Funktion des Klassenvorstands (*Ordinarius*) eine neue pädagogische Instanz, die den erzieherischen Auftrag des Gymnasiums wahren sollte.

Die Unterrichtsfächer wurden in drei Kategorien gegliedert: obligate, relativ obligate und freie Fächer. Zu den **obligaten Fächern** zählten Religion, Latein, Griechisch, die Muttersprache, Geographie und Geschichte (damals noch als gemeinsames Fach), Mathematik, Naturgeschichte,

Physik sowie die Philosophische Propädeutik. Als **relativ obligat** galt etwa die Kalligraphie, das spätere „Schönschreiben“. Zu den **freien Gegenständen** gehörten – neben den jeweiligen Landessprachen der Kronländer – Deutsch (sofern es nicht bereits als Muttersprache unterrichtet wurde), moderne Kultursprachen wie Englisch, Französisch oder Italienisch sowie Zeichnen, Stenographie, Gesang und Turnen.

Latein, Griechisch, Mathematik und die Muttersprache bildeten die tragenden Säulen des humanistischen Gymnasiums, das nicht nur Wissen und Gelehrsamkeit vermitteln, sondern durch geistige Zucht und den Umgang mit „erhabenen Vorbildern“ die sittlich-moralische Bildung der Schüler fördern sollte. Der *Organisationsentwurf* verstand sich dabei nicht als starres Regelwerk, sondern als lebendige, entwicklungsähnliche Grundlage, die – so die programmatische Formulierung – „in das Leben dieser Institute eindringen, mit ihnen wachsen und sich gestalten“ sollte (*Organisationsentwurf*: 1).

2.3 Die Muttersprache als Unterrichtssprache

Die sprachliche Vielfalt stellte eine besondere Herausforderung für das Bildungswesen dar. Die Gymnasien standen vor der Aufgabe, den Schülern die im jeweiligen Kronland gesprochenen Landessprachen zu vermitteln. Die Bildungsreformer vertraten dabei eine grundsätzlich liberale Haltung: Die Muttersprache der Schüler sollte selbstverständlich unterrichtet werden. Problematischer war hingegen die Frage, ob nichtdeutschsprachige Schüler verpflichtet werden sollten, zusätzlich Deutsch zu erlernen.

Dass überall die Muttersprache der Schüler und ihre Literatur gründlich und ausführlich gelehrt werde, bedarf gegenwärtig keiner Rechtfertigung mehr; schwierig aber sind Bestimmungen darüber, ob die Schüler verpflichtet sein sollen, neben ihrer Muttersprache auch noch andere im Reiche gangbare Sprachen zu erlernen. (*Organisationsentwurf*: 6f.)

Der *Entwurf* legte fest, dass jedes Gymnasium alle im jeweiligen Kronland gesprochenen Sprachen anbieten müsse – und, falls nicht bereits

darunter, auch Deutsch. Die Teilnahme am Sprachunterricht war jedoch mit Ausnahme der Muttersprache freiwillig. Gleichzeitig wurde betont, dass eine gemeinsame Sprache notwendig sei, um den Zusammenhalt des Reiches zu sichern: Es ist „ein Bedürfnis eines mächtigen Reiches, daß wenigstens die Gebildeten aller Theile desselben sich untereinander“ verständigen können (ebd.). So kann es nicht verwundern, dass – entgegen den liberalen Festlegungen – Deutsch zum obligatorischen Unterrichtsfach an allen Mittelschulen der Monarchie wurde. Zusätzlich verstärkte das 1855 mit der katholischen Kirche geschlossene Konkordat den kirchlichen Einfluss auf das Schulwesen erheblich: Durch einen größeren Einfluss der Kirche sollte ein einheitliches Volk mit einer gemeinsamen, auf dem katholischen Religionsbekenntnis basierenden Weltanschauung geschaffen werden. Die Vorherrschaft des Deutschen und der katholische Geist sollten eine einigende Wirkung auf die österreichischen Völker erzielen, in denen es aufgrund wachsender Nationalitätsbestrebungen zunehmend zu gären begann. Bereits 1855 erließen jedoch die Kronländer Gegenverordnungen zu dem im Jahr zuvor in Kraft getretenen restriktiven Sprachgesetz und beharrten auf den liberalen Bestimmungen des ursprünglichen *Organisationsentwurfs*. Gleichzeitig rief das Konkordat den Widerstand aller nicht-katholischen Religionsgemeinschaften sowie die Kritik jener hervor, die an einem fachlich fundierten Unterricht interessiert waren. Eine wahre bildungspolitische Wende brachte aber erst der österreichisch-ungarische Ausgleich von 1867: Die Gymnasien wurden zur Reichsangelegenheit erklärt und erneut unter staatliche Kontrolle gestellt, die vollständige Trennung von Kirche und Staat wurde gesetzlich verankert. Von nun an durften nur noch ausgebildete und geprüfte Lehrkräfte unterrichten, was zur Säkularisierung oder Schließung der meisten geistlich geführten Gymnasien führte. Dennoch blieb die Kirche im schulischen Alltag präsent, wie die alljährlichen Schulfeiern zum „Allerh. Namensfeste Sr. k. u. k. apost. Majestät“ zeigten, bei denen sich alle tragenden Symbole der Dynastie vereinten.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Frage der Unterrichtssprache zu einem zentralen Brennpunkt nationaler Bestrebungen innerhalb der Habsburgermonarchie wurde. Um diese Entwicklungen besser zu verstehen, soll zunächst die allgemeine Stellung der Slowenen und der slowenischen Sprache im Habsburgerreich kurz erörtert werden,

bevor anschließend die sprachliche Situation an den Volksschulen und Gymnasien der multiethnischen Monarchie näher beleuchtet wird.

2.3.1 Slowenen in der Habsburgermonarchie

Aufgrund der historischen Gegebenheiten war die äußerst heterogene Bevölkerungszusammensetzung eines der prägendsten Merkmale der Donaumonarchie. Hier begegneten sich, oft an denselben Orten, unterschiedliche Kulturen, Ethnien, Sprachen, gesellschaftliche Schichten und Mentalitäten. Diese Vielfalt brachte der österreichische Autor Joseph Roth treffend zum Ausdruck, als er eine seiner Figuren Österreich als die einzige ‚Übernation‘ bezeichneten lässt: „Österreich ist kein Staat, keine Heimat, keine Nation. Es ist eine Religion“ (Roth 1989: 337). Der dynastische Zusammenhalt dieses komplexen Staatsgebildes wurde in der Praxis durch zentrale Institutionen wie die Monarchie selbst, die katholische Kirche, das Militär sowie das Bildungssystem gestützt.

Die Slowenen stellten im Jahr 1910 mit 1.253.148 Personen rund 4,48 % der Gesamtbevölkerung dar und gehörten damit zu den kleineren ethnischen Gruppen der Donaumonarchie. Besonders auffällig war ihre territoriale Zersplitterung: Laut der Volkszählung von 1880 lebten 36 % der Slowenen in Krain, 31 % in der Steiermark, 11 % in der Grafschaft Görz-Gradisca, 8 % in Kärnten sowie kleinere Anteile in Istrien und Triest. Insgesamt konzentrierten sich 92 % der Slowenen auf die österreichischen Erblande (vgl. Melik 1997: 57–58).

Das Herzogtum Krain war mit einem slowenischen Bevölkerungsanteil von 94 % nahezu vollständig slowenischsprachig und seit den 1880er Jahren das einzige österreichische Kronland, das offiziell als mehrheitlich slowenischsprachiges Gebiet galt. Dies erklärt auch, weshalb die Begriffe *krainische Sprache* und *krainisches Volk* vom 16. bis zum 19. Jahrhundert häufig synonym für *slowenische Sprache* und *slowenisches Volk* verwendet wurden (vgl. Melik 1997: 58). In der Grafschaft Görz-Gradisca stellten die Slowenen eine knappe Zweidrittelmehrheit, während Kärnten und die Steiermark jeweils eine überwiegend deutschsprachige Bevölkerung aufwiesen – wobei in der Untersteiermark als einem der drei Verwaltungskreise der Steiermark die slowenische Mehrheit deutlich ausgeprägt war. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Verteilung der slowenischen Bevölkerung:

Abbildung 1: Slowenischer Bevölkerungsanteil in ausgewählten Kronländern der Habsburgermonarchie (1880–1910)

Kronland	Gesamtbevölkerung (in 1000)		Slowenische Bevölkerung (in %)	
	1880	1910	1880	1910
Krain	481	526	94	94
Steiermark Untersteiermark	1214	1444	33	29
	427	477	90	85
Kärnten	349	396	30	21
Küstenland Görz Istrien	648	895	33	32
	211	261	63	62
	292	404	15	14
Triest	145	230	22	30

Ein weiteres prägendes Merkmal war die soziale und sprachliche Differenzierung zwischen der ländlichen und der städtischen Bevölkerung. Häufig wurden Slowenen mit der ländlich-agrarischen Bevölkerung und Deutsche mit der städtischen Gesellschaft gleichgesetzt – was jedoch, wie Moritsch betont, eine „Fiktion“ sei, da die Einwohner der Städte und Märkte zu einem erheblichen Teil aus dem slowenischsprachigen Umland zugewandert waren (Moritsch 1997: 13). So blieb die Bevölkerung – auch in höheren sozialen Schichten wie dem Bürgertum und Adel – weitgehend zweisprachig. Wie Melik treffend formuliert: „Die gleiche Stadt konnte auf dem Marktplatz ein slowenisches, im Casino-Verein aber ein deutsches Gesicht tragen“ (Melik 1995: 15). Diese Realität einer natürlichen Zweisprachigkeit, die die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts prägte, beschreibt auch Gustav Rudolf Puff (1808–1865), Schriftsteller, Historiker und langjähriger Gymnasiallehrer am Marburger Gymnasium:

Das Leben in Marburg ist ein durchaus deutsches, wenn auch gleich im nächsten Landleben schon slavisch modifiziert; beider Sprachen sind fast die meisten heimischen Marburger mächtig [...]; Letztere gehört fast durchaus dem Wendenstamme an und theilt seine Tugenden und Fehler [...] (Puff 1847: 259).

Aus dieser Schilderung wird ersichtlich, dass Deutsch primär als Standardssprache und noch nicht als Ausdruck nationaler Identität fungierte – als Sprache des Handels und Gewerbes, als Verwaltungs- und Gerichtssprache neben Latein und generell als dominierende Schriftsprache.

2.3.2 Anfänge des nationalen Differenzierungsprozesses

Gegen Mitte des 19. Jahrhunderts wandelten sich die nationalen Bestrebungen der Slowenen allmählich von einer rein kulturellen zu einer zunehmend politischen Bewegung (vgl. dazu Kosi 2013). Nachdem Leopold Kordeschs Gesuch von 1838 um eine politische Zeitung in slowenischer Sprache in Wien ebenso abgelehnt worden war wie seine Forderungen nach einer slowenischen Universität und einem slowenischen Theater (vgl. Miladinović Zalaznik 1995a, 2008), rückte die Idee eines *Vereinten Sloweniens* (*Zedinjenja Slovenija*) in den Mittelpunkt.

Charakteristisch für diese Bewegung war jedoch ihre grundsätzlich habsburgtreue Ausrichtung: Obwohl viele Slowenen eine bessere Staatsform anstrebten, konnten sich nur wenige ein Leben außerhalb des habsburgischen Staatsverbandes vorstellen. Auch das politische Programm *Vereintes Slowenien* zielte nicht auf eine Loslösung ab, sondern auf die Vereinigung aller Slowenen zu einer autonomen Einheit innerhalb des österreichischen Kaiserreichs.

Erst im Zuge der nationalen Differenzierung, die durch die Revolution von 1848 und den Ausgleich von 1867 maßgeblich geprägt wurde, gewann die Sprache als identitätsstiftendes Element zunehmend an Bedeutung und aus Marburgern wurden, wie dies sehr anschaulich Karin Almasy darstellt (Almasy 2014), ‚Deutsche‘ und ‚Slowenen‘. Die erste detaillierte Erhebung der sprachlichen Verhältnisse erfolgte erst 1880 – und zwar mit einer problematischen Fragestellung: Erhoben wurde nicht die Muttersprache, sondern die Umgangssprache, also jene Sprache, der sich die Person „im gewöhnlichen Umgang“ bedient (Moritsch 1997: 19).

Da nur eine Umgangssprache angegeben werden konnte, gaben viele zweisprachige Stadtbewohner, darunter auch zahlreiche Slowenen, Deutsch als ihre Umgangssprache an, obwohl die in der sozio-kulturellen Praxis weit verbreitete Zweisprachigkeit dadurch statistisch unsichtbar blieb (vgl.

Moritsch 1997: 19). Diese methodische Schwäche hatte weitreichende Folgen: Obwohl das österreichische Höchstgericht ausdrücklich festhielt, dass Sprachgebrauch und Nationalitätenzugehörigkeit nicht gleichgesetzt werden durften (vgl. Stachel 2001: 21), wurden die Sprachangaben zunehmend als nationale Bekenntnisse interpretiert.

Zudem löste bereits die Definition des Begriffs *Umgangssprache* politische Kontroversen aus: Sollte sie die tatsächlich im Alltag verwendete Sprache widerspiegeln, hatte dies eine „majorisierende Wirkung“ (ebd.), da Angehörige sprachlicher Minderheiten im Alltag häufig die Sprache der Mehrheit nutzten. Wurde hingegen das Prinzip des *Sprachbekenntnisses* zugrunde gelegt, konnte theoretisch eine Sprache angegeben werden, die der oder die Befragte gar nicht beherrschte, die aber als Ausdruck nationaler Zugehörigkeit galt (vgl. ebd.).

Diese sprachpolitischen Auseinandersetzungen verdeutlichen, warum gerade die Sprache in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum tragenden Element des slowenischen Nationalbewusstseins wurde. In diesem Kontext ist auch die rechtliche Entwicklung zu sehen: Als Reaktion auf Proteste verschiedener Ethnien der Monarchie wurde 1867 im berühmten Artikel XIX des österreichischen *Staatsgrundgesetzes* die Gleichberechtigung der Landessprachen in Schulen, Ämtern und im öffentlichen Leben festgeschrieben:

Absatz 1: Alle Volksstämme des Staates sind gleichberechtigt, und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache.

Absatz 2: Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben wird vom Staate anerkannt.

Absatz 3: In den Ländern, in welchen mehrere Volksstämme wohnen, sollen die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein, daß ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache jeder dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält.¹⁹

19 Vgl. Artikel XIX des österreichischen Staatsgrundgesetzes von 1867, verfügbar unter: <https://www.jusline.at/gesetz/stgg/paragraf/artikel19> (abgerufen am 13.4.2025).

Doch in der Praxis erwies sich die Gesetzgebung allein als unzureichend. Obwohl Artikel XIX des Staatsgrundgesetzes die Gleichbehandlung aller im Kronland gesprochenen Sprachen im Unterricht garantierte, wichen Kabinetts- und Parlamentspolitik häufig von diesen Grundsätzen ab und knüpften die Umsetzung der Richtlinien an verschiedene Bedingungen.

2.3.3 Slowenisch als Unterrichtssprache

2.3.3.1 *Erste Forderungen und gesetzliche Vorgaben*

Parallel zu den gesetzlichen Vorgaben wurden die Forderungen nach der Einführung des Slowenischen als Unterrichtssprache zunehmend lauter. Bereits 1838 schlug der Präfekt des Klagenfurter Gymnasiums vor, in den ersten vier Klassen anstelle des Griechischunterrichts jeweils in zwei Klassen Italienisch und die „slawische Sprache“ (= Slowenisch) einzuführen, da deren Beherrschung für die gebildeten Stände unerlässlich sei (vgl. Ciperle 1976: 43; Schmidt 1963: 262).

Dennoch blieb es nur bei Vorschlägen. Zwar wurde mit der Bildungsreform in den Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet der Slowenischunterricht eingeführt, erlangte jedoch nur den Status eines „relativ obligaten“ Wahlfachs für Schüler, die sich ausdrücklich als Slowenen auswiesen. Die im *Organisationsentwurf* verankerten Möglichkeiten, die Muttersprache als Unterrichtssprache zu etablieren, wurden somit in den slowenischen Gymnasien nicht genutzt. Das Slowenische wurde nicht als Muttersprache, sondern lediglich als zweite Landessprache anerkannt.

In den folgenden Jahrzehnten intensivierten die Slowenen ihre Bemühungen, das Slowenische zumindest in den Volksschulen als Unterrichtssprache zu verankern und eine Utraquisierung der Mittelschulen zu erreichen. In den utraquistischen Schulen der Monarchie – unter anderem in der Steiermark, Kärnten, Krain und Istrien (vgl. Stourzh 1985: 178) – wurden einzelne Fächer in einer Sprache, die übrigen in einer anderen unterrichtet. Diese Schulf orm war jedoch häufig umstritten, insbesondere dort, wo der slowenische Unterricht rasch durch deutschsprachigen ersetzt wurde, wie etwa in der Steiermark und in Kärnten. Dadurch wurde das utraquistische System vielerorts zu einem Instrument sprachlicher Assimilation.

Der Widerstand gegen die Verankerung des Slowenischen im Bildungswesen war erheblich. Selbst wohlwollend gesinnte deutsche Intellektuelle lehnten entsprechende Forderungen oft als unverständlich ab. Ein paradigmatisches Beispiel ist Anton Alexander Graf von Auersperg, der sich zwar für slowenische Kulturinteressen engagierte, gleichzeitig aber befürchtete, dass die Slowenen die deutsche Kultur verdrängen könnten.²⁰ So warnte er am 12. Februar 1866 im Krainischen Landtag eindringlich vor der Einführung des Slowenischen als Unterrichtssprache:

Es sind im Ausschußberichte statt eines Fachgutachtens drei volltonende Worte angeführt: Gleichberechtigung, Volksbildung, Germanisierung, letztere gewissermaßen als eine Art böses Prinzip. [...] In dem Sinne, wie ich das Germanisieren verstehe, nämlich im Wirken des Deutschtums auf Veredlung, Versittlichung, Bildung, höheres Wissen, Erziehung, kann ich nur sagen: [...] es ist in dieser Beziehung noch viel zu wenig germanisiert worden [...]; ich glaube nicht, daß die slowenische Sprache in diesem Augenblicke fähig ist, die deutsche zu ersetzen [...] denn es besteht immer ein Unterschied zwischen einer Volkssprache, und sei sie noch so ausgebildet, und einer eigentlichen Kultursprache [...] (Grün 1909, Bd. 6: 242f.).

Solche Äußerungen machten Auersperg in den Augen vieler Slowenen zur Feindfigur, obwohl er sich grundsätzlich für ihre kulturellen Anliegen einsetzte. Die Slowenen konnten und wollten sich mit dieser sprachpolitischen Lage nicht abfinden. Noch fast zwei Jahrzehnte nach der Revolution von 1848 blieb die Frage der sprachlichen Gleichberechtigung ungelöst. In seinem pamphletartigen Werk kritisierte Josip Vošnjak (Vošnjak 1867) die vergeudete Zeit in dieser Angelegenheit und forderte mit Nachdruck die Durchsetzung des Slowenischen in Verwaltung und Schulwesen. Besonders in den Volksschulen sollte es zur primären Unterrichtssprache werden.

20 Der erste, der sich mit Anton Alexander Graf von Auerspergs Verhältnis zu Krain auseinandersetzte, war Peter von Radics (vgl. Radics 1876). In jüngerer Zeit widmete sich vor allem Mira Miladinović Zalaznik in mehreren Beiträgen Auerspergs Leben und Werk sowie seiner ambivalenten Rezeption in der slowenischen Öffentlichkeit (vgl. Miladinović Zalaznik 2008a; 2008b: 146–168; 2013).

Darüber hinaus plädierte er für eine gesetzlich verankerte Bilingualität, die eine Gleichstellung von Slowenisch und Deutsch garantieren sollte.

2.3.3.2 *Der Ausbau des Slowenischen in den Volksschulen*

Das Slowenische setzte sich insbesondere in Krain in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zunehmend durch – gefördert durch eine lebendige publizistische Szene und das Erstarken der slowenischen Literatur, die zur Formierung eines kulturellen Selbstbewusstseins beitrugen. Die Frage der Unterrichtssprache blieb dennoch ungelöst, wobei klar zwischen der Situation in den Volksschulen und jener an den Gymnasien zu unterscheiden ist.

Entscheidend war, dass trotz Artikel 19 des *Staatsgrundgesetzes* die Entscheidung über die Unterrichtssprache an den Volksschulen bei den jeweiligen Landesschulräten bzw. Gemeindevorvertretungen lag. Dies führte zu erheblichen regionalen Unterschieden und machte die Bildungspolitik zunehmend zum Spielball nationaler Interessenskonflikte. Die Festlegung der Unterrichtssprache galt als „symbolische Definition der nationalen Identität einer Gemeinde oder Region“ (Stachel 1999: 11). Wie Karin Almasy in ihrer grundlegenden Untersuchung zeigt, führte diese Regelung „zur Homogenisierung zugunsten der jeweiligen Mehrheit und damit zur Zurückdrängung der ultraquistischen gemischten Volksschulen auf dem Land“ (Almasy 2018: 83).

Die Entwicklung verlief regional unterschiedlich: Bis zum Ersten Weltkrieg hatte sich das Slowenische als Unterrichtssprache vor allem in Krain weitgehend durchgesetzt – um 1900 waren dort nahezu alle Volksschulen slowenischsprachig. Auch in der Untersteiermark und im Küstenland (mit Ausnahme von Triest) gewann das Slowenische an Bedeutung, während in Städten mit stärkerem deutschen Bevölkerungsanteil neben den slowenischen auch deutsche Schulen bestanden. Wie Almasy (2018: 84) ausdrücklich hervorhebt, ging die Zahl der zweisprachigen Volksschulen allmählich zurück.

Dieser Wandel zeigt sich besonders deutlich in der Untersteiermark: 1870 existierten dort 199 ultraquistische und 35 rein slowenische Volksschulen; bis 1913 hatte sich das Verhältnis mit 49 ultraquistischen und 230 slowenischen Schulen deutlich umgekehrt. In Städten wie Maribor,

Celje und Ptuj dominierten jedoch weiterhin deutsche Volksschulen, die der Aufsicht deutscher Inspektoren unterstanden (vgl. Suppan 2002: 342). In Krain und dem Küstenland war Slowenisch bereits „in den 1850er und 1860er Jahren *de facto* eindeutig die Unterrichtssprache in der Elementarschule“ (Almasy 2018: 84), was bei den Kindern zu Schwierigkeiten beim Wechsel in eine höhere Schule führte (vgl. ebd.).

Demgegenüber blieb die Situation in Kärnten restriktiv: In den 1890er Jahren existierten dort lediglich fünf slowenische Schulen, und in Klagenfurt war Slowenisch überhaupt nicht Teil des Lehrplans (Vodopivec 2004: 52; Moritsch 1997: 11–48). Insgesamt war die Situation in den einzelnen Kronländern höchst unterschiedlich (Almasy 2018: 85).

2.3.3.3 *Slowenisch in der gymnasialen Bildung*

Die Situation in den Gymnasien war noch komplexer als in den Volksschulen. Charakteristisch für die damalige Situation war, dass die slowenischen Intellektuellen, primär aus dem konservativ-kirchlichen Lager, zwar das Slowenische in den Volksschulen unterstützten, eine bedeutendere Rolle des Slowenischen an Mittelschulen jedoch als eher irrelevant betrachteten (Almasy 2018: 85). Die entsprechenden Forderungen kamen daher hauptsächlich aus dem liberalen Lager.

In den 1850er Jahren war Slowenisch zunächst nur als Freigegenstand zugelassen und lediglich als zweite Landessprache, nicht aber als Muttersprache der Schüler anerkannt. Erst allmählich wurde es für alle Slowenen zum obligaten Lehrgegenstand. Offiziell verlor Deutsch 1868 in der gesamten Monarchie seinen Vorrang als Pflichtfach für nichtdeutsche Schüler, die Praxis im slowenischen ethnischen Gebiet zeigte jedoch, dass Deutsch in allen Gymnasien nach wie vor die Hauptunterrichtssprache blieb. Die meisten Versuche, Slowenisch nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern als Unterrichtssprache in die Gymnasien einzuführen, stießen auf Skepsis, Ablehnung und Unverständnis. Das erste Untergymnasium mit slowenischer Unterrichtssprache war 1870 das Realgymnasium in Kranj. Erst 1905 entstand das erste vollständige slowenische Gymnasium in Šentvid bei Ljubljana – als konfessionelles Privatgymnasium unter Beteiligung des Bischofs Anton Bonaventura Jeglič (Pelikan 1995: 172). Das erste öffentliche slowenische Gymnasium wurde schließlich 1913 in Görz eingerichtet.

Häufiger als eigenständige slowenische Gymnasien waren Kompromisslösungen: Alle übrigen Gymnasien – staatliche und private Gymnasien sowie Realgymnasien und Realschulen – blieben nämlich deutsch, jedoch entstanden in den unteren Klassen mancherorts ultraquistische Abteilungen und/oder slowenische Parallelabteilungen. Besonders unter der Regierung des konservativen Ministerpräsidenten Eduard Graf von Taaffe erhielten die Slowenen größere Entfaltungsmöglichkeiten: Krain wurde als slowenisches Land anerkannt, Slowenisch gewann als Amtssprache an Bedeutung und setzte sich zunehmend in Schulen durch. In Krain gab es somit vier deutsch-slowenische Gymnasien, in denen in den unteren Klassen Slowenisch als Unterrichtssprache verwendet wurde (Vodopivec 2004: 52).

Zum Schuljahr 1889/90 konnte am Marburger Untergymnasium eine Parallelabteilung mit slowenischer Unterrichtssprache eröffnet werden, die schrittweise auf vier Parallelklassen erweitert wurde. Ein ähnliches Projekt in Celje führte zu heftigen politischen Auseinandersetzungen. Der Konflikt eskalierte zu einem gesamtösterreichischen Streit zwischen Deutschen und Slawen und hatte schließlich den Rücktritt der liberal-konservativen Regierung Windischgrätz zur Folge.²¹ Die Gymnasien in anderen Städten blieben deutsch, in der Küstenregion deutsch-italienisch. Slowenisch wurde zwar auch an nichtslowenischen Gymnasien als relativ obligates Fach unterrichtet, hatte jedoch lange Jahre keine Auswirkungen auf das Gesamtergebnis (Ciperle 1979: 43 und 50). Zudem blieb der Übergang vom ultraquistischen Untergymnasium ins deutschsprachige Obergymnasium für slowenische Schüler schwierig, wie das Beispiel Jakob Keleminas (1882–1957), dem späteren ersten Ordinarius am Institut für germanische Sprachen und Literaturen an der Universität Ljubljana, paradigmatisch zeigt (Samide/Kramberger 2023: 317–319).

21 Slowenische Parallelklassen konnten so erst 1895/96 realisiert werden. Zu diesem Schulstreit vgl. Urbanitsch 2025: 132–134 Engelbrecht 1986: 314; Almasy 2018: 62; Štih/Simonič/Vodopivec 2008: 283 sowie ausführlich Cvirk 1997: 170–92.

2.4 Reifeprüfung – Abitur – Matura

Die Matura bildete die grundlegende Voraussetzung für den Übergang zur Hochschule. Nur wer die Reifeprüfung erfolgreich bestand, konnte zum Universitätsstudium zugelassen werden (vgl. *Organisationsentwurf* 64).

Der *Organisationsentwurf* legte die Gestaltung und Durchführung der Reifeprüfung detailliert fest (64–78). Die schriftliche Prüfung umfasste: Aufsatz in der Muttersprache (5 Stunden), Übersetzungen aus dem Lateinischen (2 Stunden) und Griechischen (3 Stunden), Übersetzung ins Lateinische (3 Stunden) sowie eine mathematische Arbeit (4 Stunden). Zusätzlich konnte auf ausdrückliches Verlangen eine Prüfung in einer zweiten lebenden Sprache abgelegt werden, die jedoch keinen Einfluss auf die Entscheidung über die Reife hatte.

Da dem Slowenischen an den Gymnasien nicht der Status der Muttersprache, sondern lediglich der einer zweiten Landessprache zuerkannt war, wurden die Richtlinien für den Aufsatz in der Muttersprache auf den deutschen Aufsatz übertragen:

Für den Aufsatz in der Muttersprache ist ein Thema zu wählen, welches innerhalb des Gedankenkreises der Schüler liegt, und der Höhe der von ihnen zu bekundenden allgemeinen Bildung angemessen ist, ohne dass jedoch dasselbe oder ein ihm zu nahe verwandtes bereits im Lehrcursus selbst bearbeitet worden. Wenn dieser Aufsatz vorzüglich die allgemeine Bildung, so hat der andere in der zweiten lebenden Sprache zu machende die spezielle Sprachkenntnisse zu erproben, wozu ein verhältnismäßig leichter Stoff zu wählen sein wird (66).

Die mündlichen Prüfungen fanden in den ersten vier Wochen nach Semesterbeginn statt und umfassten Literatur der Muttersprache, lateinische und griechische Sprache und Literatur, Geschichte und Geographie, Mathematik, Naturgeschichte und Physik (70). Für den Bereich der Muttersprache (bzw. für den Deutschunterricht) galt dabei Folgendes:

Vom Examinanden ist eine historische Uebersicht der schönen Literatur mit hervorragenden Werken derselben durch eigene Lectüre zu fordern. (Speciell für die deutsche Sprache als Muttersprache: historische Uebersicht über die schöne Literatur; Bekanntschaft mit dem Nibelungenliede durch Lectüre einiger Abschnitte desselben in der Ursprache, und eine durch eigene Lectüre gewonnene Bekanntschaft hervorragender Werke aus der Zeit seit Klopstock.) Ferner muss der Examinand die Fähigkeit bekunden einen in seinen Gedankenkreis fallenden Gegenstand sprachrichtig, klar und mit einiger Gewandtheit zu behandeln. (72)

Auffallend an diesen knappen Erläuterungen ist neben der Verwendung starker kanonrhetorischer Formeln – der Begriff „hervorragende Werke“ erscheint gleich zweimal – vor allem die Betonung der „eigenen Lectüre“, d. h., die Hervorhebung selbständigen Arbeitens und Denkens. Es wäre jedoch irreführend, unter „eigener Lektüre“ beliebige, tatsächlich von Schülern selbst ausgewählte literarische Werke zu verstehen. Es handelte sich dabei um vom Lehrer vorgeschrriebene und kontrollierte Pflichtlektüre (vgl. Korte 2005a: 78).

Die gesellschaftliche Bedeutung der Matura zeigt sich auch daran, dass sie vor einem heute kaum noch vorstellbar umfangreichen Lehrerensemble abgehalten wurde – anwesend sein mussten der Schulrat, der Direktor, alle Lehrer der obersten Klasse sowie weitere Gymnasiallehrer, außerdem konnten Gemeindedeputierte und „die Väter oder Vormünder der Geprüften“ teilnehmen (*Organisationsentwurf* 71).

Wie sehr die Matura das Leben der Betroffenen prägte, reflektiert Heimito von Doderer, der diese Form noch selbst erlebte, mit (selbst)ironischem Unterton:

Demjenigen gelang es, der einen Schnellsiederkurs mache (ja, so nannte man's zu jenen finsternen Zeiten [...]) und, schnellgesotten aber bildungsmäßig immerhin weich durchgekocht, eine ‚Intelligenzprüfung‘ bestand; so hieß sie, ganz schamlos; geradezu und

offen wurde an der Intelligenz gezweifelt, in der rohesten Weise (möchte man sagen), denn sonst hätte man sie ja nicht geprüft. (Doderer 1951: 9–10)²²

Die ersten *Intelligenz*- bzw. Maturitätsprüfungen wurden in der Habsburgermonarchie unmittelbar nach der Reform eingeführt und fanden erstmals 1849/1850 statt. Zu den ersten Schulen, an denen die Matura abgelegt wurde, gehörten auch die achtklassigen humanistischen Gymnasien in Ljubljana, Klagenfurt und Görz, gefolgt von Maribor (1851), Celje und Triest (1852), Novo mesto (1855) und Koper (1858).

2.5 Die Expansion des Gymnasialwesens

Die Entwicklung des höheren Schulwesens in der Habsburgermonarchie stand in engem Zusammenhang mit der sozioökonomischen Entwicklung, der Industrialisierung und dem florierenden Pressewesen – Letzteres begünstigt durch die allgemeine Schulpflicht und technische Fortschritte im Bereich der Schnelldruckpresse. Parallel dazu formierten sich breite bürgerliche Gesellschaftsschichten, die zunehmend den Zugang zu höherer Bildung suchten.

Während höhere Bildung in den vorangegangenen Jahrzehnten meist eng an Herkunft und sozialen Stand gebunden war – was, wie die Studien zum kulturellen Kapital von Bourdieu und Passeron belegen, den größten Einfluss auf Bildungschancen hat (vgl. Bourdieu/Passeron 1979)²³ – änderte sich dies in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts grundlegend. Die untere Mittelschicht stellte nun das Hauptkontingent der Schüler an Gymnasien, und die höhere Schulbildung wurde zum zentralen Faktor sozialer Mobilität (Leitner 2004: 76). Das mit hohem Prestige versehene Gymnasium wurde dadurch zu einer Art Steuerungsinstrument:

22 Doderer (1896–1966) beschreibt seine eigenen, wenig positiven Schulerfahrungen in der untergehenden Habsburgermonarchie. Er besuchte das humanistische Gymnasium in der Wiener Sophienbrückengasse und galt als eher mittelmäßiger Schüler. Aufgrund ungenügender Leistungen im Griechischen wurde ihm das Abitur erst nach einem mehrheitlich gefallten Kommissionsbeschluss zuerkannt, sodass er 1914 schließlich zum Jurastudium an der Universität Wien zugelassen wurde (vgl. Wolff 2000).

23 Vgl. Samide/Kramberger 2023, die Bourdieus Theorie des kulturellen Kapitals an slowenischen Germanistikstudierenden aus der Küstenregion und deren sozialem Hintergrund im frühen 20. Jahrhundert untersuchen.

Das erreichte Bildungsniveau bestimmte maßgeblich die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten und die Maturitätsprüfung fungierte sowohl als Einkasskarte für angesehene und besser bezahlte berufliche Positionen als auch für das universitäre Studium.

Zwischen 1851 und 1900 verdoppelte sich die Zahl der Gymnasien in der Monarchie, während die Anzahl der Schüler sogar mehr als verdreifachte (von 4.620 auf 13.880).²⁴ Ein statistisches Beispiel verdeutlicht diesen Trend: Im Jahr 1870 besuchten unter 10.000 Österreichern im Alter von 11 bis 18 Jahren 1.409 Personen ein Gymnasium oder eine Realschule. Bis 1910 stieg diese Zahl auf 3.057 Schüler (Cohen 1996: 55). Der Aufstieg des höheren österreichischen Unterrichtswesens war nach 1890 so bedeutsam, dass Österreich in den beiden Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg in diesem Bereich zu den führenden Ländern Europas zählte. Im Jahr 1900 waren somit 1,06 Prozent aller Österreicherinnen und Österreicher im Alter zwischen 20 und 24 Jahren an einer höheren Lehranstalt eingeschrieben. Zum Vergleich: In der Schweiz lag dieser Anteil bei 1,40 Prozent, in Italien bei 1,02, in Frankreich bei 0,93, in Deutschland bei 0,89 und in Großbritannien bei 0,79 Prozent (Cohen 1996: 60).

Auf dem slowenischen ethnischen Gebiet vollzog sich eine ähnlich dynamische Entwicklung: In Krain stieg die Zahl der Gymnasien von 2 (1848) auf 5 (1898), die Schülerzahl von 691 auf 1.668. In der Steiermark wuchs die Zahl von 5 auf 8 Gymnasien, in Kärnten von 2 auf 3, im Küstenland von 4 auf 6.

Neben den humanistischen Gymnasien entstanden die neu geschaffenen Realgymnasien, die jedoch ausschließlich zum Besuch einer technischen Hochschule berechtigten. Trotz ihrer innovativen Ausrichtung standen sie vor erheblichen Herausforderungen: ehrgeizige Lehrpläne, hohe Schülerzahlen in den Klassen – trotz einer offiziellen Obergrenze von 80 Schülern saßen nicht selten mehr als 100 Kinder in einem Raum – sowie der damit verbundene Frontalunterricht erschwerten den Schulalltag erheblich. Strenge Prüfungen führten dazu, dass nur vergleichsweise wenige Schüler das Realgymnasium erfolgreich abschlossen (Engelbrecht 1986: 155f.).

²⁴ Noch eklatanter wird der Unterschied, wenn man die Zahlen vom Beginn des 19. Jahrhunderts betrachtet. Während es 1818 lediglich 19 Gymnasien gab – damals der einzige Sekundarschultyp, der über die Schulpflichtzeit hinausführte –, wurden im Jahr 1895 bereits 77 höhere Schulen verzeichnet (Engelbrecht 1986: 163).

Dennoch hat sich im Durchschnitt die Zahl der Gymnasien – von den Schülerzahlen ganz zu schweigen – innerhalb von 50 Jahren mindestens verdoppelt. Diese Entwicklung veranlasste den Marburger Gymnasialprofessor Joseph Holzer, anlässlich des Regierungsjubiläums Kaiser Franz Josephs I. im Jahr 1899 von der „herrlichen Entwicklung unseres Schulwesens“ (Holzer 1899: 1) zu sprechen und gar zu schwärmen, dass diese Entwicklung „in der Geschichte der menschlichen Cultur fast einzig dastehen dürfte“, da „sowohl nach der Zahl und Gattung der Schulen, als auch in Bezug auf die Organisation und Güte derselben [...] unser Vaterland heute und schon seit Jahren in der ersten Linie der europäischen Culturstaaten“ stehe.

Doch die Begeisterung über die „Blüte [...] unseres modernen Schulwesens“ (Holzer 1899: 21) weist eine entscheidende Unzulänglichkeit auf: Alle genannten Mittelschulen waren ausschließlich Knabenschulen. Trotz der deklarierten Gleichberechtigung der Geschlechter wehrten sich Gymnasien über Jahrzehnte erfolgreich gegen die ‚Fraueneroberungen‘. Die sechsjährigen Mädchenlyzeen – vier in Wien, zwei in Prag sowie jeweils eines in Linz, Graz und Triest – sowie die wenigen Höheren Töchterschulen – eine in Klagenfurt, zwei in Wien und Brünn – gehörten institutionell zum niederen Schulwesen (vgl. Zimmer 2009a: 88). Ihnen fehlten eine studienvorbereitende Oberstufe sowie die Abiturprüfung, die zur Universität berechtigt hätte.²⁵

Die Reformierung und Umstrukturierung der Gymnasien betraf in den ersten 50 Jahren nach der Bildungsreform also nur eine Hälfte der jungen Generation – die andere, weibliche Hälfte wurde nicht berücksichtigt und schien im öffentlichen Leben kaum zu existieren. Doch auf Dauer ließ sich diese strikte Trennung der Geschlechter nicht mehr aufrechterhalten.

2.6 Frauenbildung und -ausbildung

Die Verdienste der großen Schulreform von Exner, Bonitz und Thun-Hohenstein sind gewiss unbestritten, doch im Bereich der Frauenausbildung brachten sie keine einzige Neuerung. Höhere Bildung blieb weiterhin ein Privileg des männlichen Geschlechts. Eine über die Elementarschule

25 Erst die gymnasialen Mädchen Schulen – die erste deutsche wurde 1892 in Wien, die erste tschechische schon zwei Jahre vorher in Prag gegründet – waren dazu bestimmt, Mädchen auf die Gymnasial-Maturitätsprüfung vorzubereiten.

hinausreichende Bildung vermittelten bloß die Anstalten etlicher katholischer Orden: Schulschwestern, Ursulinen, Englische Fräulein u. ä. (Leitner 2004). Dem Zeitgeist nach, der sich bekanntlich am Begriff des „Geschlechtscharakters“ orientierte (Honegger 1991) und den Geschlechtern exakte Rollen zuordnete, sollte höheres Wissen allein dem Mann vorbehalten sein. Lediglich im Bereich der privaten Sphäre konnten – sofern die finanziellen Mittel es erlaubten – bürgerliche Familien ihren Töchtern ein gewisses Maß an Bildung vermitteln. Im öffentlichen Bereich dagegen hatten die Frauen kaum eine Möglichkeit, ihr Wissen zu nutzen: die Vorstellung einer Wissenschaft treibenden Frau war nahezu undenkbar.

Die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Prozesse in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts bewirkten jedoch manche Veränderung. Die Emanzipationsbewegungen der Frauen forderten die Gleichberechtigung der Geschlechter für alle Bereiche, in erster Linie auch den Zugang zur Ausbildung. Dieser Grundsatz wurde im *Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder* vom 21.12.1867 verankert: „Vor dem Gesetz sind alle Staatsbürger gleich“. Artikel 18 bestimmte ausdrücklich: „Es steht jedermann frei, seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er will“.²⁶

Das 1869 erlassene Reichsvolksschulgesetz entzog das Schulwesen endgültig der kirchlichen Aufsicht und stellte es unter staatliche Kontrolle. Die allgemeine Schulpflicht wurde von sechs auf acht Jahre verlängert. In größeren Gemeinden gab es nach Absolvierung von fünf Klassen Volkschule die Möglichkeit, die dreiklassige Bürgerschule zu besuchen. Dort wurden Mädchen und Jungen nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet: Mädchen hatten weniger Arithmetik, Geometrie und Zeichnen, dafür sechs Wochenstunden Handarbeiten.

Obgleich das Staatsgrundgesetz von 1867 den Frauen die volle Gleichberechtigung sicherte, hatten die Unterrichtsminister der liberalen Ära wenig Gehör für Bildungswünsche der Frauen (Engelbrecht 1986: 281). Bis 1872 blieben Gymnasien für Frauen de facto versperrt. Erst nach 1872 konnten sie sich aufgrund eines Ministerialerlasses als Externistinnen oder Privatistinnen an einem Knabengymnasium einschreiben. Lernen mussten

26 Vgl. das Staatsgrundgesetz aus dem Jahr 1867: <http://www.internet.4jurists.at/gesetze/stgg.htm> (Zugriffssdatum 13.4.2025).

sie dabei zu Hause oder in einer Privatanstalt und am Ende des Semesters am Gymnasium Prüfungen ablegen. Zu einer Reifeprüfung, die sie zum ordentlichen Hochschulstudium berechtigen würde, konnten sie sich jedoch nicht anmelden (vgl. Ribarič 2005; Hojan 2005).

Lediglich die in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts gegründeten berufsbildenden Lehrerinnen-Bildungsanstalten (1875 in Ljubljana und 1902 in Maribor) erfüllten einigermaßen das Streben der Frauen nach adäquater Ausbildung. Die Zahl der Lehrerinnen nahm schnell beträchtlich zu, sodass es Ende des Jahrhunderts bereits mehr weibliche als männliche Lehrkräfte gab (Hojan 1970; Milharčič Hladnik 1995; Kušej 1996).

1892 gründete der *Verein für erweiterte Frauenbildung* in Wien das erste Mädchengymnasium. Im Jahr 1898 konnten die ersten Absolventinnen als Externistinnen am Akademischen Gymnasium in Wien zur Matura antreten. Auch in den Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet gab es seit 1898 die ersten Privatistinnen. Die erste Maturantin war 1900 Medea Norsa (geb. 1877 in Triest) am Gymnasium in Koper. Ein Jahr darauf maturierten die ersten Frauen in Ljubljana und 1903 in Triest. Die erste Maturantin am Gymnasium in Celje wurde 1910 verzeichnet, in Maribor gab es die erste Abiturientin 1914 und in Novo mesto 1915.

Erst nach 1910 konnten Frauen als Hospitantinnen dem Gymnasialunterricht in Knabenmittelschulen beiwohnen, wobei sie lediglich als Zuhörerinnen mitwirken konnten. Sie durften nur zuhören, weder Fragen stellen noch geprüft werden. Außerdem wurde die Quote der Mädchen auf maximal fünf Prozent festgelegt.

Die Universitäten in Österreich erwiesen sich auf den ersten Blick als toleranter. Am 6.5.1878 erging erstmals eine Weisung des Kultus- und Unterrichtsministeriums an die Rektorate, die Frauen zum außerordentlichen Besuch universitärer Lehrveranstaltungen zuließ. Doch die Bedingungen und die Entscheidungsfreiheit, die allein bei universitären Behörden und Professoren lag, verhinderten praktisch den Zugang von Frauen zum Universitätsstudium.²⁷ Eine Verordnung aus dem Jahr 1878 verdeutlicht die diskriminierende Haltung der Unterrichtsverwaltung:

27 Ausführlicher zu Möglichkeiten einer universitären Ausbildung sowie zu ersten slowenischen Akademikerinnen vgl. Žunkovič 2018 sowie einzelne Beiträge in der Monographie Kramberger/Samide/Žigon 2018.

Von einer allgemeinen Zulassung der Frauen zu dem akademischen Studium kann im Geiste der bestehenden Normen zweifellos nicht die Rede sein, da es ein durchgreifender Grundsatz unseres Unterrichtswesens ist, dass mindestens der höhere Unterricht stets unter Trennung der beiden Geschlechter ertheilt wird. [...] Der Zutritt von Frauen zu den regelmäßigen für die männliche Jugend bestimmten Universitäts-Vorlesungen [wird] nur in ganz seltenen Fällen zu gestatten sein.²⁸

Zusätzlich bestimmte die Verordnung:

Selbst aber in jenen Ausnahmsfällen, wo der Besuch von Vorlesungen den Frauen gestattet wird, sind dieselben weder zu immatrikulieren, noch als außerordentliche Hörerinnen aufzunehmen, sondern es ist denselben lediglich die factische Frequenz (das Hospitieren) [...] zu gestatten. Selbstverständlich ist denselben daher auch kein ämtliches Document über die Zulassung [...] auszufertigen (ebd.).²⁹

Der Ton und die Diktion dieser Verordnung lassen vermuten, dass die Frauen in den Universitätshörsälen alles andere als erwünscht waren und ihre Ausbildung war höchstens auf den ‚Privatgebrauch‘ beschränkt. Exakt zwei Jahrzehnte mussten noch vergehen, bis Frauen reguläre Studien absolvieren konnten: Als ordentliche Hörerinnen wurden sie an der Philosophischen Fakultät in Wien mit Verordnung vom 23.3.1897 zugelassen, wenig später auch an der medizinischen Fakultät, während an der theologischen Fakultät ein Studium für Frauen erst nach 1945 möglich war (vgl. Stachel 1999: 11 und Žunkovič 2018).

Die erste Promotion einer Frau in der österreichisch-ungarischen Monarchie erfolgte 1898 an der Budapester Universität in Mathematik und Physik. Gräfin Gabriela Wartensleben war die erste, die 1900 in Wien

28 Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht 1878, Nr. 15, S. 47 f.; zit. nach Engelbrecht 1986: 583f.

29 Alle Abweichungen von der heutigen Rechtschreibung wurden aus Gründen der Quellenwiedergabe beibehalten. Sie entsprechen der Orthographie der zeitgenössischen Originaldokumente.

promoviert wurde. Die erste slowenische Doktorin war Ana Mayer Kansky, die 1920 im Fach Chemie promovierte. Es handelte sich zugleich um den allerersten Doktorgrad überhaupt, der an der 1919 gegründeten Universität in Ljubljana verliehen wurde (vgl. Perdih 2018).

2.7 Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet

Das humanistische Gymnasium stellte die höchste Bildungsanstalt im slowenischen ethnischen Gebiet dar und diente sowohl der höheren allgemeinen Bildung als auch der Vorbereitung auf das Universitätsstudium. Wie Max Hoffer, Geschichts- und Geographielehrer am Marburger Gymnasium, beobachtete, bevorzugte die slowenische Bevölkerung das klassische Gymnasium gegenüber anderen Schulformen:

Der Muttersprache nach gab es seit jeher an der Anstalt deutsche und slowenische Schüler [...]. Auch zu jener Zeit, als die Unterrichtssprache an der Anstalt ausschließlich die deutsche war, besuchten die Söhne der slowenischen Bauern fast nur das Gymnasium [...]. Ebenso wie der deutsche ist auch der slowenische Bauer des Unterlandes meist konservativ, die ‚Lateinschule‘ ist ihm vertrauter als die neugegründete Realschule, und gar oft ist sein Hauptwunsch, daß der Sohn dem Priesterstand angehöre. (Hoffer 1908: 27)

Die ersten vollständigen, achtjährigen Gymnasien etablierten sich nach der Schulreform von 1849 zunächst in traditionellen Bildungszentren: 1849/50 in Ljubljana, Görz und Klagenfurt, gefolgt von Maribor (1850/51), Celje und Triest (1851/52) sowie später Novo mesto (1854/55) und Koper (1856/57). In den folgenden Jahrzehnten entstanden Gymnasien auch in Städten ohne bisherige Gymnasialtradition wie Villach, St. Paul, Kranj und Ptuj, zunächst oft als Untergymnasien, die später zu vollständigen Anstalten ausgebaut wurden.³⁰ Der Unterricht in

30 Darunter gehören das Unterrealgymnasium in Krainburg/Kranj (gegründet 1870, aufgelöst 1878; 1894 klassisches Gymnasium, 1900/1901 achtjähriges Gymnasium, im selben Jahr auch die ersten Abiturienten), das Untergymnasium in Petttau/Ptuj (gegründet 1869 als Untergymnasium; vollständiges 8-jähriges Gymnasium sowie die ersten Abiturienten im

allen Gymnasien verlief nach den staatlich reformierten Lehrplänen und Richtlinien.

Im Folgenden sollen drei humanistische Gymnasien näher betrachtet werden, die exemplarisch die Entwicklungen der gymnasialen Bildung im slowenischen ethnischen Gebiet widerspiegeln: das traditionsreiche Laibacher Gymnasium als älteste und wichtigste Anstalt, das Marburger Gymnasium in der Untersteiermark sowie das Klagenfurter Gymnasium in Kärnten.

2.7.1 Das Laibacher Gymnasium³¹

Das Laibacher Gymnasium zählt zu den ältesten Anstalten dieser Art in der Habsburgermonarchie. Es wurde 1563 von den Jesuiten gegründet, nachdem bereits im Reformationszeitalter eine für die damalige Zeit vor trefflich eingerichtete protestantische Lateinschule in Laibach bestanden hatte (Klimesch 1896: 3). Während die Geschichte des Gymnasiums seit dessen Anfängen bis 1808 ausreichend dokumentiert ist, fehlte im 20. Jahrhundert eine eingehende Studie zu dieser traditionsreichen Anstalt. Erst 1999 erschien mit *Ljubljanski klasiki* eine umfangreiche Quellensammlung, die trotz des Mangels an historischer Analyse und kritischer Reflexion wertvolles Material für die Bildungsforschung, Biographie- und Familiensforschung bereitstellt. Die sorgfältig zusammengestellten Lehrer- und Abiturientenverzeichnisse sowie andere schwer zugängliche Dokumente bedeuten eine wichtige Quellenbasis für verschiedene kultursoziologische und historische Untersuchungen.

Unter den Schülern waren viele später bedeutende Krainer Intellektuelle eingeschrieben, darunter Janez Vajkard Valvasor (1641–1693), Marko

Jahr 1901/1902); das II. Staatsgymnasium mit slowenisch-deutscher Unterrichtssprache in Laibach/Ljubljana (das heutige *Gimnazija Poljane*; gegründet 1889 als Untergymnasium, vollständig 1900, erste Abiturienten 1903/04); das Gymnasium Gottschee/Kočevje (gegründet 1871 als Untergymnasium, erste Reifeprüfungen 1910/1911). Aus der deutschen Filiale des 1. Laibacher Gymnasiums entwickelte sich das k. k. III. Staats-Realgymnasium mit deutscher Unterrichtssprache; 1908/1909 wurde es mit 5 Jahrgängen selbstständig, 1911/12 mit 8 Jahrgängen vollständig. Als das erste slowenische Gymnasium gilt das seit 1905 existierende private bischöfliche Gymnasium in Šentvid bei Ljubljana: *Knežji škofjski zavod sv. Stanislava*. Die ersten Reifeprüfungen gab es hier im Schuljahr 1912/1913. Für eine ausführliche Geschichte der Anstalt vgl. Koritnik 1930.

31 Diese neutrale Bezeichnung wurde gewählt, da der Name des Gymnasiums mehrmals geändert wurde (s. Abbildung 2).

Pohlin (1735–1801), slowenischer katholischer Priester und Sprachwissenschaftler, Autor der ersten Grammatik der krainischen/slowenischen Sprache *Kraynska grammatika*; Jurij Vega (1754–1802), im deutschen Sprachraum bekannt als Georg Freiherr von Vega, Mathematiker, der durch seine siebenstelligen Logarithmentafeln bekannt wurde; Valentin Vodnik (1758–1819), der erste bedeutendere slowenische Lyriker, Lehrer, Übersetzer und Herausgeber der ersten slowenischen Zeitung *Lublanske novice*; Anton Tomaž Linhart (1756–1795), slowenischer Dichter, Dramatiker und Historiker, Verfasser der ersten Komödien in slowenischer Sprache; Jernej Kopitar (1780–1844), slowenischer Sprachwissenschaftler und Slawist sowie Autor der ersten wissenschaftlichen Grammatik der slowenischen Sprache sowie France Prešeren (1800–1849), der als größter slowenischer Dichter der Romantik gilt; weniger bekannt ist, dass ein Fünftel seiner gesamten lyrischen Produktion auf Deutsch verfasst und teilweise publiziert wurde.

Auch unter den Deutschlehrern finden sich allein in der für unsere Untersuchung relevanten zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Persönlichkeiten wie Alois Egger³², Peter Paul von Radics³³, Matthäus Klimesch³⁴, Peter Petrucci³⁵, Carl Melzer³⁶ u. a., während sich der Slowenischlehrer Max Pleteršnik (1840–1923) als Verfasser des noch heute repräsentativen *Slowenisch-deutschen Wörterbuchs* auszeichnete.

Der Name des Gymnasiums wurde mehrmals geändert:

32 Alois Möllwald-Egger (1829–1904), österreichischer Germanist, unterrichtete 1855–57 Deutsch am Laibacher Gymnasium und wurde als Verfasser wichtiger Lehrbücher bekannt.

33 Peter Paul von Radics (1836–1912), krainischer Historiker und Schriftsteller (vgl. Žigon 2009).

34 Dr. Matthäus Klimesch (1850–1940) unterrichtete ab 1895 am Laibacher Gymnasium und leitete die *Laibacher Schulzeitung*. Bekannt durch heimatgeschichtliche Forschungen (ÖBL, Bd. 3: 406).

35 Peter Petrucci (1799–1875), Deutsch- und Griechischlehrer 1851–1863, außerdem unterrichtete er Französisch und Italienisch. Diese Sprachen brachte er auch der slowenisch-deutschen Dichterin Luiza Pesjak (1828–1898) bei. Immer wieder verfasste er Gelegenheitsgedichte, vgl. *JB Laibach 1856/57* (Chronik-Teil) sowie Costa 1857.

36 Carl Melzer (1814–1978) unterrichtete 1851–1875 Geschichte, Geographie und Deutsch (vgl. ÖBL, Bd. 6: 216) Krainer Patriot und Anhänger France Prešerens und Matija Čop, versuchte sich auch im Übersetzen (vgl. Miladinović Zalaznik 1998: 95).

Abbildung 2: Offizielle Bezeichnungen des Laibacher Gymnasiums

Bezeichnung	Zeitperiode
k.k. Gymnasium zu Laibach	1849–1850
k.k. Academisches Gymnasium zu Laibach	1850/51–1855
k.k. Obergymnasium zu Laibach	1855/56–1891
k.k. Staats-Obergymnasium zu Laibach	1891/92– 1900
k.k. Erstes Staatsgymmnasium zu Laibach	1900/01–1901
k.k. I. Staatsgymnasium zu Laibach	1901/02–1918
kr. I. državna gimnazija v Ljubljani	1918/19–1924
Prva državna gimnazija v Ljubljani	1924/25–1929
Državna klasična gimnazija v Ljubljani	1929/30–1947
Klasična gimnazija v Ljubljani	1947/48–1958

Die Leitung der Anstalt lag in den Händen verschiedener Direktoren, die die Entwicklung des Gymnasiums durch die verschiedenen politischen Epochen prägten:

Abbildung 3: Direktoren des Laibacher Gymnasiums

Direktor	Zeitperiode
Dr. Johann Kleemann	1849–1849
dr. Anton Jarc	1850–1851
Georg Luscher	1851–1852
Jan Nečásek	1852–1861
dr. Heinrich Mitteis	1861–1866
Jakob Smolej	1866–1884
Josip Šuman	1884–1890
Andrej Senekovič	1890–1907
dr. Lovro Požar	1907–1916
Franc Novak	1916–1924

Aus der *Schlüßrede bei Gelegenheit der feierlichen Prämien-Vertheilung* am 1. August 1850, die der damalige provisorische Direktor Johann Kleemann hielt, sind vor allem zwei wesentliche Aspekte hervorzuheben. Erstens die Überlegungen zum Sinn der Bildung im Allgemeinen. Ähnlich

wie im *Organisationsentwurf* wird das Humanitätsideal ins Zentrum gestellt – nicht das Wissen steht im Vordergrund, sondern der geistvolle und harmonische Mensch:

Was ist nun die allgemeine Bildung und deren Aufgabe? Vor allem ein **Mensch** im edlen Sinne des Wortes zu werden, bevor man Priester, Richter, Arzt, Lehrer wird. [...] [D]ie Vollendung des Menschen bestehet in einer harmonischen Ausbildung aller seiner Kräfte, der moralischen, geistigen und physischen (Kleemann 1851: 3).

Der zweite wichtige Punkt, wodurch sich das Laibacher Gymnasium von anderen unterschied, war die Bedeutung, die man der slowenischen Sprache beimaß. Slowenisch wurde bereits im ersten Reformjahr als freies Wahlfach angeboten. Angesichts der Schwierigkeiten bei der Durchsetzung des Slowenischunterrichts in anderen Gymnasien kann dies als liberaler Schritt gedeutet werden. Kleemann fasste die Auffassungen der Anstalt folgendermaßen zusammen:

Aber es ist auch die Wahrheit, daß die Kenntnis der deutschen, als der Sprache des österreichischen Reichsverbandes und unseres Unterrichtes, und die Kenntnis der slowenischen, als der Sprache unseres Landes, sich nicht bloß auf richtiges Lesen und Sprechen [erstrecken soll], sondern auch auf schriftliche Correctheit und Gewandtheit, auf historische und ästhetische Kenntnis des Bedeutendsten aus der Literatur [...] (Kleemann 1851: 3).

Das Ideal des humanistischen Gymnasiums bewahrte sich durch alle Jahre des Bestehens. Noch 1931 sprach Prof. Dr. Anton Sovre (1885–1963), der bekannte slowenische Alphilologe, in seiner feierlichen Anrede an die Schüler des damaligen ‚Klassischen Gymnasiums‘ von der Bedeutung humanistischer Bildung und berief sich dabei auf die ‚Väter‘ der Reform, Bonitz und Exner (Sovre 1999: 17 und 20).

2.7.2 Das Marburger Gymnasium

Die Anfänge des Gymnasiums in Maribor reichen in das Jahr 1758, als nach langwierigen Verhandlungen am 1. Juli die lateinische Schule des Jesuitenordens eröffnet wurde. Sie war ursprünglich vierklassig, wurde jedoch noch im selben Jahr zur sechsklassigen Anstalt erweitert. Als Privat- und Hauslehranstalt der Jesuiten bestand sie bis zur 1773 erfolgten Aufhebung des Ordens fort (vgl. Hoffer 1908: 5–37). Nach einer zweijährigen Unterbrechung erfolgte am 3. November 1775 die Wiedereröffnung des Gymnasiums, das nun die Piaristen übernommen hatten. Mit der Unterrichtsreform 1849 wurde das Gymnasium um die siebte und achte Klasse erweitert. Die erste Maturitätsprüfung wurde am 9. und 10. September 1851 abgehalten. Auch das humanistische Gymnasium in Maribor wechselte im Laufe der Geschichte häufiger seine offizielle Bezeichnung:

Abbildung 4: Offizielle Bezeichnungen des Marburger Gymnasiums

Bezeichnung	Zeitperiode
k. k. Gymnasium zu Marburg	1849–1854
k. k. vollständiges Staatsgymnasium in Marburg	1854–1858
k. k. Gymnasium in Marburg	1858–1874
k. k. Staatsgymnasium in Marburg	1874–1918

Einer der wichtigsten Lehrer am Marburger Gymnasium, der dort seit 1831 unterrichtete und von Anfang an das Leben und die Lehre wesentlich mitprägte, war Rudolf Gustav Puff (1808–1865).³⁷ Gleich nach seiner Ankunft in Maribor übernahm er auch die Leitung des Marburger Dilettantentheaters und förderte die literarische Tätigkeit der Marburger Gymnasiasten (Hartmann 1996: 11). 1881, als die Zeitung *Südsteirische Post* seine Autobiographie veröffentlichte,³⁸ rechtfertigte die Redaktion deren Abdruck mit einem expliziten Hinweis auf die mangelnde Würdigung Puffs:

³⁷ Rudolf Gustav Puff (Ps. Rudolf Bacherer, 1808–1865) studierte Philosophie in Graz und legte dort auch die Slowenischprüfung ab. Er unterrichtete 1831 in Koper, 1832–1864 in Marburg und veröffentlichte kulturhistorisches Material über die südslawischen Gebiete in zahlreichen Zeitungen und Zeitschriften (vgl. ÖBL, Bd. 8: 327; Miladinović Zalaznik 2008b: 37–38; Schlossar 1898: 74–81 sowie Cerk 1999: 291–315).

³⁸ Zur Zeitung *Südsteirische Post* vgl. Kramberger 2015.

Marburg ehrte bei der Ausarbeitung des neuen Stadtplanes einen Göthe, Schiller, sogar Wieland, weiter Tegetthoff, gedachte mit schuldiger Dankbarkeit der Grafen Brandis, des Bürgermeisters Tappeiner u. s. w., indem es nach ihnen Gassen, Straßen, Plätze u. s. w. benannte. Den gewesenen Ehrenbürger, vorzüglichsten, fleißigsten, fruchtbarsten Schriftsteller, den im Jahre 1865 hier verstorbenen Dr. Rudolf Gustav Puff vergaß es gänzlich (Anonym 1881: 2).

Erst in der neuesten Zeit wird Rudolf Gustav Puff, dem die Stadt Maribor 1846 das Ehrenbürgerrecht verlieh, wiederentdeckt. Davon zeugt vor allem die slowenische Übersetzung seines umfassenden und noch heute relevanten Werks *Marburg in Steiermark, seine Umgebung, Bewohner und Geschichte* von 1847. Puff stand stets mit den literarischen Kreisen Steiermarks und ganz Österreichs in Verbindung.

Andere prominente Persönlichkeiten, die am Marburger Gymnasium als Lehrer tätig waren, sind: der Schriftsteller Georg Mally (1793–1858), der Architekt und Numismatiker Josef Wartinger (1773–1861) und der Historiker und Lyriker Janez Anton Zupančič (1785–1833)³⁹. Besonders wichtig für das Gymnasium war der Jurist und Klassische Philologe Adolph Lang (1823–1897), der zwischen 1857 und 1868 dort als Direktor tätig war. 1858 begründete er anlässlich der Centenarfeier eine Schillerstiftung zur Prämierung poetischer Versuche von Schülern in deutscher und slowenischer Sprache. Dass er dem Slowenischen einen so hohen Stellenwert beimaß, wurde von vielen mit Missmut betrachtet, so dass er nach heftigen Angriffen wegen seiner loyalen Haltung gegenüber den Slowenen 1868 von seiner Stellung zurücktrat. Nach seinem Abgang wurde auch die Preisverleihung eingestellt (vgl. Hoffer 1908: 8–9). Als ehemalige Schüler des Gymnasiums wurden später berühmt: die Slawisten Peter Dajnko (1787–1873) und Davorin Terstenjak (1848–1921), der Schriftsteller Josef Haschnigg/Jožef Hašník (1811–1883), der Sprachwissenschaftler Franc Miklošič (1813–1891), der Komponist Hugo Wolf (1860–1903) und viele andere.

³⁹ Janez Anton Zupančič stammte aus Ljubljana und unterrichtete zunächst am Laibacher Gymnasium, wo u. a. France Prešeren und Anton Martin Slomšek zu seinen Schülern zählten. Am Marburger Gymnasium lehrte er spätere Slawisten wie Franc Miklošič /Franz Xaver Ritter von Miklosich und Stanko Vraz, war aber auch selber literarisch tätig (vgl. dazu Janko 1999).

2.7.3 Das Klagenfurter Gymnasium

Das heutige Bundesgymnasium Völkermarkter Ring trägt die stolze Bezeichnung „das älteste Gymnasium Österreichs“ (Baum 1991: 12). Bereits im 16. Jahrhundert, 1552, wurde das *Collegium Sapientiae et Pietatis* gegründet, das von protestantischen Ständen verwaltet wurde. In der zweiten Phase, nach 1604, begann die Ära des Jesuitenkollegs (1604–1773). Die Schule wurde 1651 zu einer Art Akademie mit Vorlesungsbetrieb ausgebaut. Einer der prominentesten Lehrer war zu jener Zeit Michael Denis (1729–1800), der Übersetzer des *Ossian* und Freund Klopstocks, der auch Goethe und Herder beeinflusste und die geistige Neubesinnung der slowenischen Literatur initiierte (vgl. ebd.)

Nach der Aufhebung des Jesuitenordens 1773 wurde ein Lyzeum (1773–1849) errichtet. Nach dem Gymnasialabschluss konnte man an der theologischen, philosophischen oder medizinischen Fakultät weiter studieren und insbesondere das zweijährige ‚*Philosophicum*‘ absolvieren, das für ein Weiterstudium an einer Volluniversität Voraussetzung war. Eine Besonderheit bildete der 1808 eingerichtete Lehrstuhl für Landwirtschaftskunde. Ab 1807 übernahmen die meisten Professuren am Lyzeum und Gymnasium die St. Pauler Benediktiner, die dort bis 1871 wirkten. Erst danach wurden weltliche Lehrer eingestellt. 1910 erhielt die Schule auf Grund der Reform von 1908 einen zweiten Schultyp, das Realgymnasium, dessen Klassenzahl bald größer war als die des Gymnasiums. Der neue Schultyp vereinigte Fächer des Gymnasiums und der Realschule – Latein wurde zwar weiterhin ab der ersten Klasse unterrichtet, jedoch wurde hier Griechisch durch Französisch ersetzt.

Slowenisch wurde am Klagenfurter Gymnasium seit 1850/51 in verschiedenen Abteilungen unterrichtet: Slowenisch für gebürtige Slowenen und Slowenisch für gebürtige Deutsche. Für Schüler mit slowenischer Muttersprache war dieser Gegenstand ab der ersten Klasse obligatorisch, für Schüler deutscher Nationalität hatten die Eltern zu bestimmen, ob ihre Kinder die slowenische Sprache erlernen sollten (vgl. *JB Klagenfurt* 1853: 86). Ein Ministerialerlass von 1887 bezeichnete Slowenisch für Schüler nichtslowenischer Muttersprache als relativ obligaten Gegenstand (vgl. *JB Klagenfurt* 1887: 52). Ende des 19. Jahrhunderts wurde Slowenisch für

Nichtslowenen zum Freigegenstand. Auch das Klagenfurter Gymnasium wechselte mehrfach seine offizielle Bezeichnung:

Abbildung 5: Offizielle Bezeichnungen des Klagenfurter Gymnasiums

Bezeichnung	Zeitperiode
k. k. Gymnasium zu Klagenfurt	1850–1851
k. k. Staats-Gymnasium zu Klagenfurt	1851–1855
k. k. Gymnasium zu Klagenfurt	1855–1871
k. k. Staats-Gymnasium zu Klagenfurt	1871–1889
k. k. Staats-Obergymnasium zu Klagenfurt	1889–1916

Die Leitung der Anstalt lag in den Händen verschiedener Direktoren (vgl. Wunder 1991: 293–304):

Abbildung 6: Direktoren des Klagenfurter Gymnasiums

Direktor	Zeitperiode
Dr. Johann Ritter von Burger	1850–1873
Ludwig Schmued	1873–1883
Dr. Franz Svoboda	1883–1889
Dr. Robert Latzel	1889–1910
Hofrat Gottfried Flora	1910–1919

Das Klagenfurter Gymnasium weist im Laufe seiner Geschichte viele Lehrer und Absolventen auf, die im öffentlichen Leben, in Wissenschaft, Kunst und Politik, Bedeutendes geleistet haben. Der wohl berühmteste unter ihnen war der Kärntner Slowene Jožef Štefan/Josef Stefan (1835–1893), der zusammen mit Doppler, Loschmidt und Boltzmann zu den bedeutendsten Physikern der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zählt. Er postulierte u. a. das Stefansche Strahlungsgesetz, das einen Meilenstein auf dem Weg zur Quantentheorie darstellt und die Entwicklung der modernen Physik entscheidend beeinflusst hat.⁴⁰

Zu den bekanntesten Schülern des Klagenfurter Gymnasiums im 19. Jahrhundert gehören außerdem Thomas Koschat (1845–1914), der „Vater

40 Štefan, nach dem das *Josef-Štefan-Institut* in Ljubljana benannt ist, veröffentlichte außerdem Gedichte in slowenischer Sprache, populärwissenschaftliche Abhandlungen und Übersetzungen deutscher Kärntner Volkslieder (vgl. Wagner 1991: 305).

des Kärntenliedes“ (Brodnig 1991), der Benediktinerpriester und spätere Professor am Gymnasium Meinrad Thaurer von Gallenstein (1811–1872), der Biologe und Mediziner Dr. Roman Puschnigg (1875–1962), der Geschichts- und Sprachforscher, Lyriker und Erzähler sowie Wortführer der Kärtner Slowenen in der *Carinthia* Urban Jarnik (1784–1844), der Grammatiker, Herausgeber und Mitbegründer des Hermagorasvereins Anton Janežič (1828–1869), der von 1840 bis 1848 das Gymnasium besuchte und dort ab 1855 Slowenisch unterrichtete.

Ein wichtiger Mitarbeiter der *Carinthia* war auch der Literaturwissenschaftler Franz Gustav Hann (1850–1921), der am Klagenfurter Gymnasium von 1882 bis 1902 Geschichte, Deutsch und Geographie unterrichtete. Zu den interessantesten Persönlichkeiten gehört außerdem Vinzenz Rizzi (1816–1856), der am Lyzeum immatrikuliert war und später als Journalist, Lyriker und ausgezeichneter Kenner der slowenischen Literatur, insbesondere der Lyrik Prešerens, hervortrat (vgl. Miladinović Zalaznik 2008b: 54). Schließlich reiht sich in der Vormärzzeit auch der Jurist, Dichter und Politiker Adolf Ritter von Tschabuschnigg (1809–1877) unter die berühmten Schüler ein (vgl. Kucher 2006).

Anhand dieses skizzenartigen Umrisses der drei behandelten Gymnasien wird deutlich, dass das humanistische Gymnasium im 19. Jahrhundert eines der wichtigsten Zentren des geistigen Lebens innerhalb der Habsburgermonarchie darstellte. Da es in Krain trotz eifriger Bemühungen während der gesamten Monarchie nicht zur Gründung einer Universität kam (vgl. Miladinović Zalaznik 2008b: 98ff.), konzentrierte sich die intellektuelle Elite oftmals in den Gymnasien: Professoren, von denen viele promoviert waren und ihre Forschungsarbeiten u. a. als Abhandlungen in den Schulprogrammen publizierten, engagierten sich zugleich im öffentlichen Leben als Publizisten, Schriftsteller, Zeitungsredakteure etc. Für die begabten Schüler stellte die profunde Gymnasialbildung das optimale Sprungbrett für das spätere Berufsleben dar. Die Absolventen eines humanistischen Gymnasiums zählten in der öffentlichen Meinung lange zur Bildungselite, die Stelle eines Gymnasialprofessors war ein angesehenes und angestrebtes Berufsziel.

Die klassischen aufklärerisch-humanistischen Ideale wurden gegen Ende des 19. Jahrhunderts jedoch immer stärker autoritären und

nationalistischen Tendenzen untergeordnet. So verwandelten sich die Gymnasien zunehmend zu politisch-kulturellen Konfliktfeldern, in denen Vertreter verschiedener Gesinnungen und Ethnien – Slowenen, Deutsch-Österreicher und sogenannte Deutschtümler⁴¹ – mit ihrer Vision der zukünftigen Habsburgermonarchie konfrontierten. Dennoch blieben die vom Staat gesetzten Wertakzente über die gesamte Zeit hinweg weitgehend unverändert.

Es wird im Folgenden zu klären sein, welche konkreten Werthierarchien sich hinter den humanistischen Bildungsanstalten verbargen und wie sich die Bestrebungen der Monarchie, die Schüler zur Treue zu Gott, Kaiser und Vaterland zu erziehen, in konkreten Unterrichtsplänen niederschlugen. Eine wichtige, wenn nicht *die* wichtigste Rolle, spielte dabei der Literaturunterricht.

41 Mit diesem pejorativen Begriff wurden jene Slowenen bezeichnet, die mit deutschen Interessen sympathisierten (vgl. Pleterski 1980).

3 Gymnasium als Kanoninstanz

Als Kanoninstanz wird jene Institution bezeichnet, die „am Prozess der Auswahl und Tradierung kanonischer Gegenstände beteiligt ist und öffentlich wirksam auf literarische Kanonbildungen Einfluss nimmt“ (Korte 2002b: 31). Neben den zahlreichen Instanzen, die an der Kanonbildung beteiligt sind – darunter Literaturkritik, Universitäten, Theater, Bibliotheken, Buchhandel, Verlage sowie in den letzten Jahrzehnten der vielleicht einflussreichste Faktor, die PR-orientierten audiovisuellen und neuen Medien –, darf die Bedeutung der Institution Schule im 19. Jahrhundert nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Seit Friedrich Schlegel 1815 in der programmatischen Vorrede zu seiner *Geschichte der alten und neuen Literatur* Literatur als „Inbegriff des intellektuellen Lebens einer Nation“ definierte (Schlegel 1961: 7) und damit ihre herausragende kulturelle sowie gesellschaftliche Bedeutung betonte, war die literarische Kanonbildung, an der gerade das humanistische Gymnasium maßgeblich beteiligt war, ein zentraler Bestandteil des kulturellen Selbstverständnisses jeder Nation.

Mittlerweile herrscht Einigkeit darüber, dass literarische Texte nicht nur aufgrund ihres inhärenten Wertes geschätzt werden, sondern dass ihre Bedeutsamkeit stets auch durch externe Zuschreibungen entsteht (vgl. Korte 2007: 14). Folgt man zudem der Argumentation Schulzes, dass Kanonbildung grundsätzlich darauf abzielt, gesellschaftlichen Zusammenhalt und kulturelle Kontinuität durch Normierungen und institutionelle Mechanismen zu sichern (Schulze 1987: 317), sowie der vielzitierten Feststellung Simone Winkos, „Der Kanon ist ‚gemacht‘ und hat in mehrfacher Hinsicht etwas mit Macht zu tun“ (Winko 2002: 9), erscheint die Frage, wie das Gymnasium als Institution dieses für das Selbstverständnis der österreichischen Bürger so bedeutsame Kanonhandeln geprägt und mitbestimmt hat, umso berechtigter und spannender.

Deswegen sollen zunächst folgende Aspekte geklärt werden: *Was* wurde in den Gymnasien der Habsburger Monarchie gelesen, *was* ausgewählt, *was* (absichtlich) weggelassen, *was* an den Rand gedrängt und *was* wiederum zum

Kern des Literaturunterrichts gemacht? Um darauf Antworten zu finden, erweist sich die Publikationsform Jahresbericht als besonders aufschlussreich.

3.1 Jahresberichte

Wie bereits im einleitenden Kapitel angedeutet, stellen die Jahresberichte die wichtigste Quelle dieser Arbeit dar. Die österreichischen Jahresberichte orientierten sich an den preußischen Programmschriften, einem Sondergenre, dessen Grundcharakteristika Jakob (2005 und 2009) herausgearbeitet hat. In Preußen wurden diese Programmschriften ab 1824 in den Gymnasien verbindlich eingeführt⁴², ähnliche Publikationen existierten jedoch bereits im 18. Jahrhundert:

Im Namen des Kollegiums lud der Leiter einer höheren Schule Elternschaft und Honoratioren zur jährlichen öffentlichen Abschlussprüfung ein und verschickte als Programm eine Einladung, die einen lateinisch oder deutsch gehaltenen Fachesay, den Lehrbericht des vergangenen Schuljahres und weitere Schulnachrichten enthielt (Korte 2007: 11).

Auch in der Habsburgermonarchie lässt sich früh eine Art Schlussbericht als Jahresabschluss am Schuljahresende nachweisen. So veröffentlichten die Lateinschulen im 18. Jahrhundert die sogenannten *Nomina iuvenum*, Schülerverzeichnisse mit Angaben zu Klasse, Leistungen, Geburtsort und sozialer Herkunft der Lernenden (vgl. Janko 2003: 281). Anfang des 19. Jahrhunderts wurden in den Volksschulen sogenannte *Classification* - Klassenberichte herausgegeben und parallel dazu die Eltern zweimal jährlich zur öffentlichen Präsentation der Schülerleistungen eingeladen.

Jahresberichte sind nach Korte „aussagekräftige Quellenbestände, weil sich an ihnen der Beginn, die Kontinuität und der Wandel literarischer Kanonbildung im Deutschen Unterricht [...] über Jahrzehnte hinweg rekonstruieren lässt“ (Korte 2007: 13). Sie fungieren grundsätzlich als öffentliches Medium und zugleich als Selbstpräsentation einer Schule – sowohl

42 Diese Verpflichtung wurde mit dem Erlass vom 26. April 1875 jedoch wieder aufgehoben (vgl. Ullrich 1908: 147).

nach innen als auch nach außen gerichtet. Dass die Jahresberichte auch von der sogenannten ‚interessierten Öffentlichkeit‘ wahrgenommen wurden, belegen u. a. regelmäßige Rezensionen in den slowenischen Zeitungen *Ljubljanski zvon* [Laibacher Glocke] und *Dom in svet* [Heim und Welt], die seit den 1880er Jahren das kulturelle und politische Leben Krains prägten (vgl. Levec 1890; Lampe 1893).

Aufgrund des gut organisierten Austausches unter den Gymnasien waren die Jahresberichte auch für das Fachpublikum von Bedeutung. So spricht Franz Hübl, der 1869 das erste Verzeichnis der Abhandlungen österreichischer Gymnasien herausgab, sogar von einer eigenen Literatur:

Auf diese Weise entstand in Oesterreich eine eigene Literatur, welche durch die von der hohen Regierung getroffene Vereinbarung eines Programmaustausches mit Preussen seit dem J. 1852 und mit Baiern seit 1863 einen sehr erheblichen und dankenswerten Zuwachs erhielt (Hübl 1869: 3).

Der Bibliotheksbestand wuchs rapide: Jährlich wurden die Sammlungen um durchschnittlich 300 Programme österreichischer, preußischer und bayerischer Mittelschulen erweitert, sodass an jeder Anstalt weit über 3.500 Schulschriften lagerten (vgl. ebd.). Dies führte häufig zu erheblichen Platzproblemen. Angesichts der heutigen Schwierigkeiten, an manche Jahresberichte zu gelangen, ist zu vermuten, dass sie aus den Bibliotheksbeständen entfernt wurden. Für die Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet sind zudem weitere Faktoren zu berücksichtigen: Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden deutsche Bücher, Dokumente und Urkunden, die auf eine deutsche Kulturgeschichte hinwiesen, systematisch ausgesondert und vernichtet. Vermutlich landeten viele Jahresberichte sowie deutsche Lehr- und Lesebücher im Altpapier. Trotz dieser Verluste stellen die erhaltenen Jahresberichte eine wahre Fundgrube dar, die wertvolle Informationen zum gymnasialen Literaturunterricht sowie zum ‚Bildungsgeist‘ ermöglicht.

Die gymnasiale Kanonisierung des 19. und angehenden 20. Jahrhunderts kann im Sinne Bourdieus als „kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1987: 154f.) verstanden werden und erfüllt nach Simone Winko alle drei wesentlichen Funktionen von Kanonmechanismen: Identitätsstiftung,

Legitimation und Handlungsorientierung (vgl. Winko 1996: 597). Die Jahresberichte zeugen insbesondere von letzterer Funktion: Sie dokumentieren die tatsächliche Verwirklichung kanonbezogener Handlungen und die praktische Umsetzung von außen vorgegebener Grundsätze.

Wie sich dies in den konkreten Jahresberichten zeigt, wird in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellt.

3.1.1 Abhandlungen

Mit der Schulreform wurde allen Gymnasien auferlegt, in jedem Jahresbericht eine Abhandlung über „einen wissenschaftlichen, dem Berufe eines Schulumannes nicht fremden, ein allgemeines Interesse, mindestens der gebildeten Stände am öffentlichen Unterricht im allgemeinen oder an den Gymnasien insonderheit erstreckenden Gegenstand“ (Ullrich 1908: 95) zu veröffentlichen.

Die Verfasser dieser Abhandlungen waren in der Regel die Professoren der jeweiligen Gymnasialanstalt, nicht selten schrieb sie auch der Schuldirektor selbst. Im Gegensatz zu den Lehrplänen, die zwangsläufig die vom Unterrichtsministerium vorgegebenen Richtlinien abbilden, reflektieren somit die Abhandlungen die unmittelbare ‚Politik‘ und das Profil des jeweiligen Gymnasiums.

An der Prägung dieses Profils hatten insbesondere die renommierten Professoren maßgeblichen Anteil, da die Themen der Abhandlungen meist eng mit ihren Fachspezialisierungen verbunden waren und häufig über den regulären Unterrichtsstoff hinausgingen. Viele dieser Professoren verfügten über eine Promotion und setzten ihre wissenschaftliche Karriere nicht selten im universitären Bereich fort. Das Veröffentlichen der Abhandlungen bot ihnen die Gelegenheit, die Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Forschungen einem großen Leserkreis zu präsentieren.

3.1.1.1 Kategorisierung

Die Gesamtzahl aller Abhandlungen ausgewählter Gymnasien im Zeitraum 1850–1918, einschließlich einiger kleinerer Schriften wie Nekrologie, beläuft sich auf 236 Beiträge. Davon entfallen 82 auf das Gymnasium Laibach, 65 auf das Gymnasium Klagenfurt und 89 auf das Gymnasium

Marburg. Da die bestehenden bibliographischen Verzeichnisse der Abhandlungen, die im Kapitel *Quellen- und Forschungslage* besprochen wurden, für österreichische Gymnasien ein äußerst lückenhaftes und fehlerhaftes Bild bieten, wird im Folgenden ein schematischer Überblick anhand der üblichen thematischen Kategorien gegeben. Hübl (1869, 1874) teilt die Abhandlungen in sieben Bereiche ein, die sich teilweise weiter verzweigen. Für den vorliegenden Themenzusammenhang wurden einige Kategorien zusammengeführt (Mathematik und Naturwissenschaften sowie Philosophie und Theologie), während andere (Philologie sowie Geographie und Geschichte) weiter differenziert wurden. Das ergibt folgendes Bild:

Abbildung 7: Abhandlungen nach Hauptbereichen: Kategorisierung

Abhandlungen	L	K	M	Σ	in %
Pädagogik – alles	15	9	15	39	17
Philologie: Griechisch & Latein	17	18	17	52	22
Philologie: Deutsch	4	4	6	14	6
Philologie: Slawisch & Slowenisch	9	0	6	15	6
Geographie und Geschichte: k. u. k.	8	7	14	29	12
Geographie und Geschichte: anderes	6	10	7	23	10
Mathematik & Naturwissenschaften	13	12	10	35	15
Philosophie & Theologie	10	5	14	29	12
Gesamt (Σ)	82	65	89	236	100

Legende: L: Laibach; K: Klagenfurt; M: Marburg

Erwartungsgemäß entfällt mit 22 Prozent der größte Anteil der Abhandlungen auf den Bereich der griechischen und lateinischen Sprache, Literatur und Kultur (vgl. Hriberšek 2005: 331–346). Wie auch Korte betont, ist der gymnasiale Lektürekanon des 19. Jahrhunderts „ohne die Berücksichtigung des altsprachlichen Kanons gar nicht zu denken“ (Korte 2005a: 39). Mit der Durchsetzung des humanistischen Gymnasiums als der für das bürgerliche Zeitalter bedeutendsten höhere Schulform etablierte sich somit auch ein bestimmter Kanon an Unterrichtsfächern und Lehrinhalten.

Die für Griechisch und Latein vorgesehenen Unterrichtsstunden übertrafen die Deutschstunden um das Zwei- bis Dreifache; zudem waren viele Deutschlehrer ursprünglich Altphilologen. Die Direktion des Marburger

Gymnasiums entschuldigt in ihrem 1908 zum Jubiläum der Anstalt veröffentlichten Festprogramm das Fehlen von expliziten Deutschlehrern folgendermaßen:

Auffallend dürfte es erscheinen, daß in den älteren Jahrgängen wenige speziell für Deutsch genannt werden. Das röhrt daher, daß früher die deutsche Sprache in den unteren Klassen, wie auch jetzt, meist von Philologen, in den oberen von den Historikern unterrichtet wurde. Erst spät erscheinen die für Deutsch hauptsächlich beschäftigten Lehrer. Daß unter Philologie immer klassische Philologie gemeint ist und dieses Fach weitaus am stärksten vertreten ist, ist ja selbstverständlich, doch ist zu bedenken, daß diese Lehrer meist auch in den beiden Landessprachen unterrichteten. (*Festprogramm* 1908: 35)

Die Vorherrschaft der Altphilologen zeigt sich, wie in späteren Kapiteln noch ausführlich dargestellt wird, auch in der Wertungsskala bestimmter literarischer Gattungen: So genoss das Epos, exemplarisch vertreten durch Goethes *Hermann und Dorothea*, im Gymnasium lange eine eindeutig bevorzugte Stellung.

Auf den ersten Blick überraschend erscheint die relativ hohe Anzahl von Abhandlungen (17 Prozent) aus dem pädagogischen Bereich. Nur ein geringer Teil davon beschäftigt sich jedoch mit zeitgenössischen pädagogisch-didaktischen Fragestellungen; überwiegend handelt es sich um die Aufarbeitung der Geschichte des jeweiligen Gymnasiums oder um detaillierte Katalogisierungen der Lehrerbibliothek.⁴³

Die Gründe dafür liegen vermutlich in der behördlichen Verpflichtung des Direktors: erstens „die Geschichte des Gymnasiums, enthaltend die Veränderungen im Lehrpersonale und andere bemerkenswerthe, den Zustand und die Wirksamkeit der Anstalt charakterisierende Ereignisse“ (*Organisationsentwurf*: 93) zu führen, sowie zweitens seiner Pflicht nachzukommen, „für die Anfertigung eines genauen Inventariums, Bibliothekskataloge u. a. Sorge zu tragen“ (*Organisationsentwurf*: 209).

43 Den Spaltenplatz aus diesem Bereich nimmt der von Johann Gessler verfasste fünfteilige Katalog der Lehrerbibliothek des k. k. Staatsgymnasiums Klagenfurt ein, der sich über fünf Jahrgänge (1898–1902) erstreckt (vgl. *JB Klagenfurt* 1898–1902).

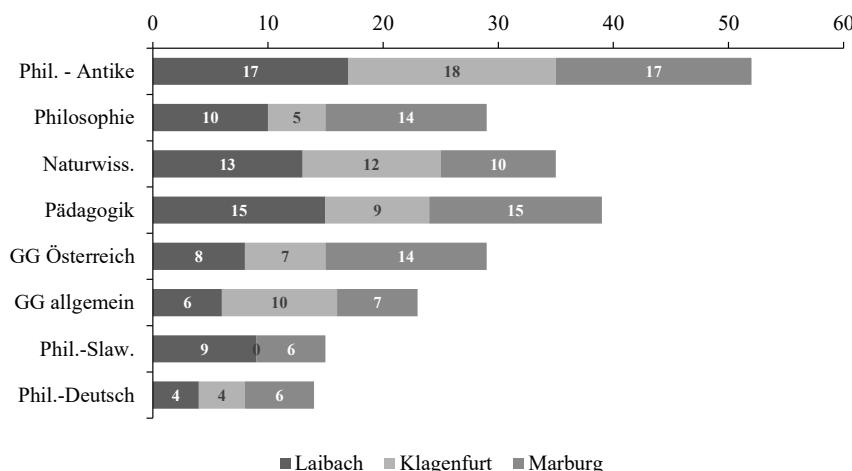
Unbestreitbar sind diese Kataloge heute ein wertvolles Zeugnis für die Bibliothekswissenschaft.

An dritter Stelle mit 12 Prozent folgen Abhandlungen aus dem Bereich „Geographie und Geschichte – Heimatkunde Österreich-Ungarn“. Auch wenn sie für die Ermittlung des Literaturkanons nicht unmittelbar relevant sind, so unterstreichen sie doch die hohe Bedeutung der vaterländischen Thematik für die gymnasiale Identitätsstiftung und Selbstdarstellung.

Ein paradigmatisches Beispiel liefert Gustav Rudolf Puff, Professor am Marburger Gymnasium und eifriger Sammler slowenischen Volksguts, der 1855 eine Abhandlung mit dem Titel *Ueber die Notwendigkeit der genauen Geschichtskenntnis der einzelnen Erbländer Oesterreichs* (Puff 1855) veröffentlichte. Darin manifestiert sich nicht nur sein persönliches Interesse, sondern ebenso das institutionelle Anliegen, vaterländische Themen hervorzuheben und damit auf die für das Gymnasium repräsentierenden Werte hinzuweisen.

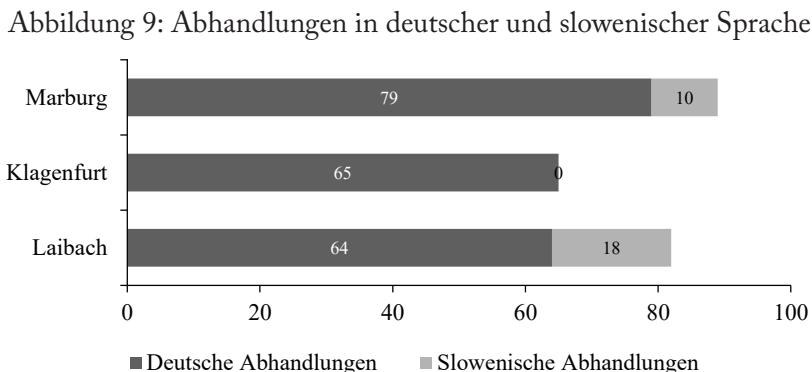
In dieser Hinsicht zeigen sich zwischen den drei untersuchten Gymnasien aufschlussreiche Unterschiede, die ihre jeweilige institutionelle Ausrichtung widerspiegeln.

Abbildung 8: Abhandlungen nach Hauptbereichen: Diagramm



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt n = 236

Während die meisten anderen Themenbereiche annähernd gleich verteilt sind, fällt beim Marburger Gymnasium der deutlich höhere Anteil an vaterländischen Abhandlungen (14:7:8) ins Auge. Um das Bild zu vervollständigen, ist im Folgenden auch zu prüfen, in welchem Umfang die Gymnasien Abhandlungen in slowenischer Sprache publizierten. Am Marburger Gymnasium erschien die erste slowenische Abhandlung bereits 1858, am Laibacher Gymnasium 1860. Seitdem veröffentlichten beide Gymnasien parallel zu den deutschsprachigen Arbeiten immer wieder auch slowenische Beiträge – ein Befund, der am Klagenfurter Gymnasium gänzlich fehlt. Obwohl dieser Unterschied nicht überrascht – die überwiegende Mehrheit der Schüler am Laibacher Gymnasium war slowenischer Herkunft, in Klagenfurt hingegen galt offiziell nur etwa ein Drittel als solche⁴⁴ –, ist der vollständige Ausschluss des Slowenischen dennoch von besonderer Signifikanz. Ein Blick auf die Sprachverteilung macht diese Unterschiede besonders anschaulich:



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt n = 236

Von insgesamt 236 Abhandlungen entfallen 208 (88,1 %) auf Deutsch und 28 (11,9 %) auf Slowenisch. Am Marburger Gymnasium zeigt sich mit 79 deutschsprachigen (88,8 %) und nur 10 slowenischsprachigen Abhandlungen (11,2 %) eine deutliche Dominanz des Deutschen. Am

44 Vgl. die Schülerstatistik einzelner Schuljahre. Angesichts des im Kapitel 2.3 erörterten Problems der Umgangssprache sowie des gegenüber den Slowenen eher feindlichen Klimas dürfte diese Zahl in Wirklichkeit höher gelegen haben.

Laibacher Gymnasium finden sich 64 Abhandlungen auf Deutsch (78,0 %) und 18 auf Slowenisch (22,0 %), was beinahe ein Fünftel aller Beiträge ausmacht. Von den 65 Abhandlungen, die im Untersuchungszeitraum in Klagenfurt erschienen, wurden sämtliche (100 %) in deutscher Sprache verfasst; zwischen 1850 und 1918 wurde dort kein einziger slowenischer Titel publiziert. Diese Zahlen zeigen, dass die Abhandlungen auch als ausschlussreiche Indikatoren für den Stellenwert des Slowenischen im Bildungswesen der Habsburgermonarchie zu lesen sind. Sie verweisen zudem auf die symbolische Dimension schulischer Publikationen im Kontext der Nationalitätenfrage. Besonders die Gegenüberstellung von Ljubljana und Klagenfurt macht deutlich, wie eng gesellschaftliche Zusammensetzung der Schülerschaft, regionale Machtverhältnisse und sprachliche Repräsentation miteinander verflochten waren – und wie sich in den Jahresberichten schulische Praxis, kulturelle Zugehörigkeit und politische Leitlinien widerspiegeln.

3.1.1.2 Abhandlungen mit literarischen Themen

Auf literarische Themen aus dem Bereich der deutschen Literatur entfallen 14 Abhandlungen bzw. 6 Prozent aller publizierten Beiträge; ihre Verteilung auf die drei Gymnasien ist dabei relativ gleichmäßig. Die folgende Übersicht ordnet die Beiträge zu literarischen Themen nicht nur chronologisch, sondern zugleich vier analytischen Kategorien zu. Diese basieren teils auf epochalen Kriterien (Mittelalter, Klassik), teils auf kulturgeographischen Schwerpunkten (Österreich-Bezug), ergänzt durch eine Sammelkategorie für weitere Themen. Konkret bedeutet das:

- MA: Deutsche Literatur des Mittelalters;
- Kl: Klassik (Goethe, Schiller) als kanonisches Kernfeld;
- Ö: Österreichische Literatur, also Autoren, die eindeutig in einen (über)nationalen, habsburgischen Kontext gestellt werden;
- A: Anderes, d. h. literarische Themen, die keiner dieser Hauptgruppen eindeutig zuzuordnen sind.

Abbildung 10: Literarische Abhandlungen in ausgewählten Gymnasien

Titel und Autor	Gym.	Jahr	Kat.
Peter Petrucci: Ideen zu einer Abhandlung über das Epos (auch <i>Nibelungenlied</i>)	L	1851	MA
Rainer Graf: Zeittafeln zu Götches Leben und Wirken	K	1852	KI
Rudolf Puff: Über die Notwendigkeit des Verstehens der älteren dt. Sprache und Literatur für die studierende Jugend Österreichs	M	1852	MA
Rudolf Puff: Beiträge zur Geschichte des ritterlichen steirischen Sängers Ulrich von Liechtenstein	M	1856	Ö
Alois Egger: Abraham a Santa Clara's <i>Redliche Red'</i> für die krainerische Nation	L	1857	Ö
Adolf Weichselmann: Balde und Serbiewski. Der deutsche und der polnische Horaz aus dem 17. Jh.	L	1864	A
Rudolf Reichel: Germanistische Kleinigkeiten	M	1869	A
Franz Jäger: Über einige wesentliche Unterschiede zw. dem <i>Nibelungenliede</i> und den Liedern der <i>Edda</i>	K	1875	MA
Franz Lang: Über Schillers Verhältnis zu Christian Gottfried Körner	M	1876	KI
Andreas Zeehe: Anastasius Grüns <i>Schutt</i>	L	1881	Ö
Franz Hann: Die Schicksalsidee in Schillers <i>Wallenstein</i>	K	1884	KI
Julius Miklau: P. Maurus Lindemayr, ein österreichischer Dichter des XVIII. Jahrhunderts	M	1901	Ö
Bericht über die Schillerfeier und die von Dr. Edm. Wiessner gehaltene Festrede	M	1905	KI
Josef Gaßner: Der Einfluß des Burkhardt Waldis auf die Fabeldichtung Hagedorns	K	1905	A

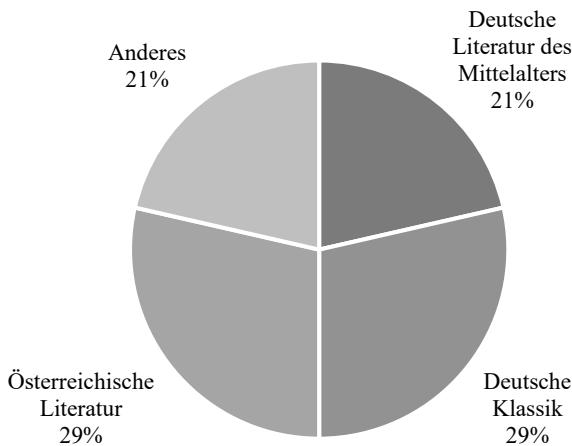
Legende: L: Laibach; K: Klagenfurt; M: Marburg

Zwar greifen die Abhandlungen jeweils nur punktuelle Themen auf, sie entfalten jedoch eine erstaunliche Epochenspannweite: Von der Helden-dichtung des Nibelungenliedes über mittelalterliche Autoren (Ulrich von Liechtenstein), barocke Prediger- und Gelegenheitsliteratur (Abraham a Santa Clara, Balde), Rokoko und Aufklärung (Hagedorn, Lindemayr), die Klassiker Goethe und Schiller, bis hin zu Vertretern des Vormärz (Grün,

Bauernfeld). Damit entsteht weniger ein geschlossenes Curriculum als vielmehr ein literaturhistorisches Mosaik.

Aus kanongeschichtlicher Perspektive ergibt sich ein vielschichtiges Bild: Während die Präsenz der deutschen Klassiker, Schiller und Goethe, und die Vorrangstellung des „unumstrittenen Teifundaments des Lehrplans“ (Korte 2011: 49), des *Nibelungenliedes*, kaum überrascht, treten zugleich Autoren hervor, die heute nur noch begrenzte kanonische Relevanz besitzen, damals jedoch hohe Symbolkraft hatten: Abraham a Santa Clara stand für katholische Barockrhetorik und regionale Identität, Anastasius Grün für den liberal-patriotischen Diskurs des Vormärz. Auch Figuren wie Balde oder Lindemayr, die längst in den Rand- oder Nichtkanon abgewandert sind, verdeutlichen die historische Wandelbarkeit von Kanonkonzepten. So wird sichtbar, wie stark Unterrichtskultur in der Habsburgermonarchie einerseits auf Klassiker setzte, andererseits aber gezielt vaterländische Autoren für eine identitätsstiftende Lesart heranzog.

Abbildung 11: Literarische Abhandlungen: Kategorisierung



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt n = 14

Die Abbildung 11 verdeutlicht die Verteilung der 14 literarischen Abhandlungen auf die vier Kategorien. Jeweils vier Beiträge (29 %) entfallen auf die deutsche Klassik sowie auf die österreichische Literatur; damit

dominieren diese beiden Bereiche das Tableau. Etwas geringer fällt der Anteil der mittelalterlichen Themen mit drei Abhandlungen (21 %) aus, ebenso derjenige der heterogenen Sammelkategorie „Anderes“ (21 %). Auch wenn die Gesamtzahl der Beiträge überschaubar bleibt, lässt sich doch ein deutliches Muster erkennen: Die deutsche Klassik und die österreichische Literatur bilden gleichsam die beiden Achsen des schulischen Literaturinteresses, während das Mittelalter und weniger klar zuordenbare Themen ergänzend, aber mit spürbar geringerer Gewichtung, vertreten sind. Damit spiegeln die quantitativen Relationen zugleich das Spannungsfeld zwischen universaler Bildungstradition (Goethe, Schiller, mittelalterliche Grundlagen) und regional verankerter Identität (österreichische Autoren) wider.

Die Zuordnung Ulrichs von Liechtenstein zur Kategorie *Österreichische Literatur* anstatt zu *Deutsche Literatur des Mittelalters* erfolgte bewusst und aus gut nachvollziehbarem Grund: In der betreffenden Abhandlung wird nämlich explizit auf seine Herkunft Bezug genommen: Als „ritterlicher steierischer Sänger“ erscheint er darin, was im Kontext der Sonderfunktion des Vaterländischen im Unterricht keineswegs vernachlässigt werden darf. Auch im Standardlehrbuch *Österreichische Vaterlandskunde* (Zeehe/Schmidt 1901) wird Ulrich eine über das deutsche Mittelalter hinausgehende Bedeutung zugesprochen:

Während keiner der großen höfischen Epiker dem Donaustaate angehört, schreitet Steiermark in der biographischen Erzählung dem übrigen Deutschland voran. Hier verfasste nämlich **Ulrich von Liechtenstein** den ‚Fraudienst‘, der in Kürze seine Erziehung und sehr eingehend seinen Minnedienst behandelt (ebd.: 37).

Insgesamt lässt sich festhalten: Die literarischen Abhandlungen an den Gymnasien des slowenisch-österreichischen Raums spiegeln ein breit gefächertes Themenspektrum wider, das sich jedoch vorrangig auf drei große Bereiche konzentriert: die deutsche Literatur des Mittelalters, die deutsche Klassik und die österreichische Literatur. Das Genre der Abhandlung eröffnete den Verfassern und den jeweiligen Schulen einen beachtlichen Freiraum jenseits curricularer Vorgaben – ein Freiraum, den zahlreiche Gymnasialprofessoren auch aktiv nutzten. Einzelne

exemplarische Abhandlungen werden im Folgenden ausführlicher behandelt, um die kanonische Position einzelner Dichter und Gattungen noch deutlicher auszuleuchten.

Abschließend sei ein Blick auf das gesamte Korpus der literarischen Abhandlungen in den Gymnasien des slowenischen ethnischen Gebiets erlaubt. Die Kategorisierung der insgesamt 46 einschlägigen Arbeiten nach den zuvor erläuterten Gruppierungen ergibt das folgende Bild:

Abbildung 12: Literarische Abhandlungen in allen Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet

Legende:

MA: Deutsche Literatur des Mittelalters

Kl: Deutsche Literatur der klassischen Periode

Ö: Österreichische Literatur;

A: Anderes

OR: Oberrealgymnasium

RG: Realgymnasium

Titel und Autor	Gym.	Jahr	Kat.
Peter Petruzzi: Ideen zu einer Abhandlung über das Epos (auch <i>Nibelungenlied</i>)	Laibach	1851	MA
Rainer Graf: Zeittafeln zu Göthes Leben und Wirken	Klagenfurt	1852	Kl
Rudolf Puff: Über die Notwendigkeit des Verstehens der älteren dt. Sprache und Literatur für die studierende Jugend Österreichs	Marburg	1852	MA
Rudolf Puff: Beiträge zur Geschichte des ritterlichen steirischen Sängers Ulrich von Liechtenstein	Marburg	1856	Ö
Alois Egger: Abraham a Santa Clara's <i>Redliche Red' für die krainerische Nation</i>	Laibach	1857	Ö
Adolf Weichselmann: Balde und Serbiewski. Der dt. und der polnische Horaz aus dem 17. Jh.	Laibach	1864	A
Conrad Posch: Die Frage über die Entstehung oder den Dichter des <i>Nibelungenliedes</i>	Cilli	1864	MA
Gustav A. Lindner: Schiller als Aesthetiker	Cilli	1868	Kl
Rudolf Reichel: Germanistische Kleinigkeiten	Marburg	1869	A

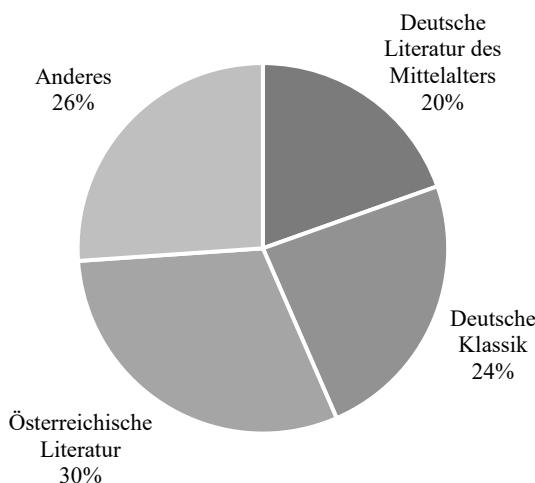
Titel und Autor	Gym.	Jahr	Kat.
Hans Widmann: <i>Zur Kudrun. Mythisches und Historisches</i>	Görz	1873	MA
Hans Widmann: Grillparzer als Lyriker	Görz	1874	Ö
Franz Jäger: Über einige wes. Unterschiede zw. dem <i>Nibelungenliede</i> und den Liedern der <i>Edda</i>	Klagenfurt	1875	M
Franz Lang: Über Schillers Verhältnis zu Christian Gottfried Körner	Marburg	1876	Kl
Franc Levec: Die Sprache in Trubers <i>Matthäus</i>	Laibach (OR)	1877	Ö
Heinrich Gross: Deutschlands Dichterinnen und Schriftstellerinnen. Eine literaturhistorische Skizze. 1. Theil	Triest	1880	A
Andreas Zeehe: Anastasius Grüns <i>Schutt</i>	Laibach	1881	Ö
Heinrich Gross: Deutschlands Dichterinnen und Schriftstellerinnen. Eine literaturhistorische Skizze. 2. Theil	Triest	1881	A
Emmanuel Ritter von Stauber: Les romanciers de l'Empire et de la Restauration	Laibach (OR)	1883	A
Franz Hann: Die Schicksalsidee in Schillers <i>Wallenstein</i>	Klagenfurt	1884	KI
Franz Swida: Ueber den Dichter Graf Adolf Friedrich von Schack	Triest (OR)	1886	A
Josef Julius Binder: Streifzüge auf dem Gebiete der Nibelungenforschung	Laibach (OR)	1886	MA
Placid Genelin: Unsere höfischen Epen und ihre Quellen, 1. Teil	Triest (OR)	1890	MA
Placid Genelin: Unsere höfischen Epen und ihre Quellen, Fortsetzung	Triest (OR)	1891	MA
Hans Kluibenschedel: Erzherzog Ferdinand II. von Tirol als Schauspieldichter	Görz	1891	Ö
Franz Riedl: Schillers Wallenstein als tragischer Charakter	Laibach (OR)	1894	Kl
Franz Stadelmann: <i>Die Bürgschaft</i>	Triest	1896	Kl
Franz Stadelmann: <i>Die Bürgschaft</i> Fortsetzung und Schluss	Triest	1897	Kl

Titel und Autor	Gym.	Jahr	Kat.
Hugo Wertheim: Entstehung und Verlauf des deutschen Meistersanges	Cilli	1897	MA
Michael Maria Rabenlechner: Verschollenes und Vergilbtes aus Hamerlings Wirken: Des Dichters Triester Programmaufsätze	Triest	1900	Ö
Julius Miklau: P. Maurus Lindemayr, ein österreichischer Dichter des XVIII. Jahrhunderts	Marburg	1901	Ö
Avgust Žigon: Zapusčinski akt Prešernov [Prešrens Nachlassakte]	Krainburg	1902	A
Josip Debevec: Podoba (metafora) v slovenskem jeziku in slovstvu [Metapher in der slowenischen Sprache und Literatur]	Krainburg	1903	A
Andreas Gubo: Die Johann Gabriel Seidl-Feier	Pettau	1904	Ö
Bericht über die Schillerfeier und die von Dr. Edm. Wiessner gehaltene Festrede	Marburg	1905	Kl
Josef Gaßner: Der Einfluß des Burkhardt Waldis auf die Fabeldichtung Hagedorns	Klagenfurt	1905	A
Andreas Gubo: Die Schillerfeier	Pettau	1905	Kl
Alfred Nathansky: Bauernfeld und Schubert	Triest	1906	Ö
Ivan Grafenauer: Zgodovina novejšega slovenskega slovstva. I. [Geschichte der neueren slowenischen Literatur I.]	Krainburg	1906	A
Makso Pirnat: Iz mladih dni pesnika Simona Jenka in skladatelja Davorina Jenka [Aus jungen Tagen des Dichters Simon Jenko und des Dirigenten Davorin Jenko]	Krainburg	1908	A
Danilo Majcen: Simon Gregorčič, pesnik najplemenitejšega domoljubja [Simon Gregorčič, Dichter des edelsten Patriotismus]	Rudolfs-werth	1908	A
Franz Riedl: Anton Alexander Graf von Auersperg (Anastasius Grün). Ein Bild seines Lebens und Dichtens	Gottschee	1909	Ö
Franz Eisner: Kritik zu Grillparzers ästhetischen Studien. I. Teil	Cilli	1910	Ö

Titel und Autor	Gym.	Jahr	Kat.
Ludwig Gauby: Ottokar Kernstock. Literarische Skizze	Marburg Realschule	1910	Ö
Friedrich E. Hirsch: Theatergeschichtliche Studien	Gottschee	1910	Ö
Rudolf Južnič: <i>Tavriška Ifigenija</i> pri Evripidu in pri Goetheju [<i>Iphigenie auf Tauris</i> bei Euripides und Goethe]	Rudolfs- werth	1911	Kl
Josef Peschek: Goethe und Beethoven	Görz (RG)	1914	Kl

Eine übersichtliche Darstellung nach einzelnen Kategorien ergibt folgendes Bild:

Abbildung 13: Literarische Abhandlungen in allen Gymnasien:
Kategorisierung



Die Ähnlichkeit mit der vorangegangenen Darstellung bestätigt die Konstanz thematischer Präferenzen: Die Trias Mittelalter – Klassik – Österreichische Literatur bleibt auch weiterhin prägend und verweist darauf, dass der österreichischen Literatur ein gleichberechtigter Stellenwert neben der mittelalterlichen und der klassischen deutschen Literatur eingeräumt wird. Im zeitlichen Verlauf lassen sich jedoch charakteristische Akzentverschiebungen erkennen: Während die Beschäftigung mit der Literatur des

Mittelalters bis etwa 1875 im Vordergrund stand, setzte eine intensivere Auseinandersetzung mit österreichischer Literatur erst ab den 1870er Jahren ein, die nach 1890 nochmals spürbar zunahm. Die erste Abhandlung zum prominentesten österreichischen Dichter Franz Grillparzer (1791–1872) wurde im Jahr 1874 verfasst – zwei Jahre nach seinem Tod – und rückte ins Zentrum sein lyrisches Werk, nicht aber seine Dramatik. Dies überrascht nur auf den ersten Blick, denn Grillparzers Dramen wurden erst nach 1890 systematisch in den Lehrplänen der österreichischen Gymnasien berücksichtigt.

Ein besonders starkes Anwachsen vaterländischer Themen ist nach 1900 zu beobachten: Schon vor der zentralen Schiller-Feier 1905 wurde etwa der hundertste Geburtstag Gabriel Seidls 1904 feierlich begangen. Anastasius Grün, dem Krainer Dichter des Vormärz, werden sogar zwei Abhandlungen gewidmet. Auch Eduard Bauernfeld (1802–1890), der gefeierte Lustspieldichter⁴⁵, findet Berücksichtigung – überraschenderweise im Zusammenhang mit Franz Schubert, der sich 1816 erfolglos um den Posten eines Kapellmeisters in Ljubljana beworben hatte.

Die vaterländische Thematik differenzierte sich zunehmend: Neben das ‚große Vaterland‘ der Monarchie trat das Bedürfnis, regionale oder nationale Identitäten (‚enges Vaterland‘) sichtbar zu machen. Besonders instruktiv erscheinen in diesem Zusammenhang die aus Kranj (Gymnasium Krainburg) und Novo mesto (Gymnasium Rudolfswerth) stammenden Abhandlungen zur slowenischen Literatur. Sie entstanden in einem kulturell sensiblen Umfeld – dem Kronland Krain mit seinem überwältigenden slowenischen Bevölkerungsanteil von 94 Prozent. Obwohl diese Texte aufgrund der thematischen Ausrichtung dieser Untersuchung unter ‚Anderes‘ kategorisiert werden, verdienen sie gesonderte Aufmerksamkeit als Dokumente eines subtilen kulturpolitischen Aushandlungsprozesses.

Die Slowenen, die sich traditionell als Kulturnation definierten, nutzten den institutionellen Rahmen der deutschsprachigen Gymnasien somit paradoxe Weise zur Stärkung ihrer eigenen literarischen Tradition. In Abhandlungen zu Prešeren, Gregorčič oder den Brüdern Jenko manifestierte

45 Siehe Jahresbericht Staatsgymnasium Triest 1906; Bauernfelds Lustspiele dominierten das Theaterleben viel mehr als den Unterrichtskanon, wohingegen die Verbindung mit Schubert auf gemeinsame historische Schnittpunkte verweist.

sich eine Form kultureller Selbstbehauptung, die sich geschickt innerhalb der offiziellen Bildungsstrukturen bewegte. Diese Texte dokumentieren weniger die Wirksamkeit zentralstaatlicher Germanisierungsbestrebungen als vielmehr deren (un)beabsichtigte Infragestellung: Gerade die Möglichkeit, slowenische Literatur im Rahmen gymnasialer Abhandlungen zu behandeln, schuf Räume kultureller Autonomie, die weit über das vom Staat Intendierte hinausgingen.

Eine herausragende Stellung innerhalb der Kategorie „Anderes“ nimmt die zweiteilige wissenschaftliche Studie *Deutschlands Dichterinnen und Schriftstellerinnen* ein, die 1880 und 1881 in Triest erschien und die, wie der Verfasser in der Druckversion des Textes bescheiden anmerkt, „eine über Verdienst günstige Beurteilung“ (Gross 1882: III) erhielt. Vor dem Hintergrund eines literaturgeschichtlich männlich dominierten Kanons stellt dieser Beitrag einen einzigartigen Versuch dar, weibliche Autorschaft sichtbar zu machen. In den gymnasialen Lehrplan fand Literatur von Autorinnen erst nach 1910 Eingang, als Annette von Droste-Hülshoffs *Die Judenbuche* (vgl. JB Laibach 1910) allmählich in die Lektürelisten aufgenommen wurde. Dass eine solche Abhandlung dennoch genehmigt wurde, spricht für Mut, aber auch für einen – wenn auch begrenzten – Gestaltungsspielraum der jeweiligen Schuldirektion.

Während die in den Jahresberichten veröffentlichten Abhandlungen beträchtliche thematische Freiräume eröffneten, blieben die verbindlichen Curricula von solchen innovativen Ansätzen weitgehend unberührt. Umso wichtiger wird daher die Analyse der offiziellen Lehrverfassungen und verpflichtenden Lektüre, die das eigentliche Fundament des gymnasialen Literaturunterrichts bildeten.

3.1.2 Lehrplan für den Deutschunterricht

Wie weiter oben bereits ausgeführt, diente die preußische Unterrichtsreform vom Beginn des 19. Jahrhunderts als Vorbild für die Gestaltung des Deutschunterrichts in Österreich. Franz Exner wurde bei seinen pädagogischen Überlegungen vor allem durch die Ideen Johann Friedrich Herbarts

inspiriert, der den Zweck des Unterrichts weniger in der reinen Wissensvermittlung als in der geistig-sittlichen Bildung der Heranwachsenden sah. Das neuhumanistische Bildungsideal Humboldts wurde dabei im Sinne Herbarts zum Ideal der allseitigen Bildung umgestaltet. Betont wurde dabei, dass ein Unterrichtsfach nicht isoliert betrachtet werden dürfe, denn nur ein „Zusammenwirken aller Theile“ brächte „die eine Frucht zur Reife, welche das letzte Ziel aller Jugendlbildung ist, ein gebildeter edler Charakter“ (*Organisationsentwurf*: 7). Als Grundlage sollte im Deutschunterricht ein sorgfältig zusammengestelltes Lesebuch verwendet werden, das aber zum Veröffentlichungszeitpunkt des *Organisationsentwurfs* für den österreichischen Raum noch nicht existierte. Daher empfahl man vorerst die Lesebücher der deutschen Autoren Wackernagel und Hiecke.⁴⁶ Vom Erwerb eines literaturgeschichtlichen Hilfsbuchs wurde abgeraten. Die Lehrer würden, so die Meinung der Verfasser, in den gängigen Handbüchern zur Literatur (z. B. Gervinus, Vilmar, Schäfer, Koberstein), genügend Material finden (vgl. *Organisationsentwurf*: 144).

Der Lehrplan gliedert sich methodisch in einzelne Abschnitte, begnügt sich jedoch nicht mit dem Aufzählen der Unterrichtsinhalte, sondern versucht immer wieder auch auf Gesamtziele hinzuweisen, indem er aus den einzelnen Klassenaufgaben die Summe zieht oder aber in allgemeinen Bemerkungen die Stellung des Deutschen im Gesamtplan des Unterrichts hervorhebt bzw. die wissenschaftliche, ethische oder politische Bedeutung des Unterrichts stets aufs Neue hervorstreicht. Als Ziel für den Unterricht in der Muttersprache – in unserem Kontext geht es hierbei immer um den Deutschunterricht – wird generell Folgendes angesetzt:

1. Für das Untergymnasium: Richtiges Lesen und Sprechen; Sicherheit im schriftlichen Gebrauch der Sprache ohne Fehler gegen Grammatik und Orthographie; nebstbei Kenntniss der Formen der gewöhnlichen Geschäftsaufsätze. Anfänge zur Bildung des Geschmackes durch Auswendiglernen von poetischen und prosaischen Stücken bleibenden Werthes, welche den Schülern erklärt sind.

⁴⁶ Auch im slowenischen ethnischen Gebiet war Hiecke anfangs äußerst präsent. Davon zeugen die frühen Ausgaben seiner Lesebücher und Richtlinien für den Deutschunterricht im Bestand der slowenischen Nationalbibliothek, die sonst nur wenige Lese- und Lehrbücher aus dem 19. Jahrhundert beherbergt (vgl. Hiecke 1842, 1844 sowie 1847).

2. Für das Obergymnasium: Gewandtheit und stilistische Correctheit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache zum Ausdrucke des allmählich sich erweiternden eigenen Gedankenkreises; historisch erweiterte Kenntniss der Sprache; historische und ästhetische Kenntniss des Bedeutendsten aus der Nationalliteratur; daraus sich entwickelnde Charakteristik der Hauptgattungen der prosaischen und poetischen Kunstformen. (*Organisationsentwurf*: 28)

Danach wird der Lehrplan für die deutsche Sprache als Muttersprache in weiteren Einzelheiten vorgeschrieben, an die sich, wie die Jahresberichte belegen, in Grundzügen alle Gymnasien gehalten haben. Hier die Richtlinien für den Lehrplan für die Klassen 5 bis 8 (vgl. *Organisationsentwurf*: 120–121):

Abbildung 14: Lehrplan für die deutsche Sprache als Muttersprache:
Obergymnasium

Klasse	I. ⁴⁷	II.	III.	IV.
Stunden wöchentlich	2 St.	3 St.	3 St.	3 St.
Deutsche Aufsätze	<p>I. Klasse: 1 St., zu deren Aufgaben nunmehr auch der sich erweiternde philologische Unterricht Stoff bietet (in dieser und in den beiden folgenden Klassen ist alle 14 Tage ein deutscher Aufsatz häuslich zu bearbeiten).</p> <p>II. Klasse: Wöchentlich 1 Stunde zum Besprechen der Aufgaben und Zurückgeben der corrigirten Aufsätze.</p> <p>III. Klasse: 1 Stunde.</p> <p>IV. Klasse: 1 Stunde; alle 2 oder 3 Wochen ein deutscher Aufsatz.</p>			

⁴⁷ Im *Organisationsentwurf* werden das Unter- und Obergymnasium noch separat behandelt, jeweils von der ersten bis zur vierten Klasse. Um Missverständnissen vorzubeugen, wurden sonst – auch in den Jahresberichten – immer die Bezeichnungen von der ersten bis zur achten Klasse eingesetzt.

Klasse	I. ⁴⁷	II.	III.	IV.
Lectüre/ Literaturge- schichte ⁴⁸	<p>I. Klasse: 1 Stunde, einer Auswahl aus dem Mittelhochdeutschen. Den Haupttheil derselben bildet ein Auszug aus dem Nibelungenliede; dazu kommen Stücke aus den bedeutendsten Lyrikern.</p> <p>II. Klasse: 2 Stunden.</p> <p>Erstes Semester: Durch Mittheilungen von Proben aus der ältesten deutschen Literatur ist eine allgemeine Kenntniss der Hauptveränderungen der Sprache zu gewinnen. Die Literaturgeschichte der Blüthezeit der epischen und lyrischen Dichtung des Mittelalters schliesst sich an die Lectüre des vorausgegangenen Jahres. Kurze Uebersicht der folgenden Zeit bis Opitz.</p> <p>Zweites Semester: Lectüre mit Erklärung aus den bedeutendsten Werken der Nationalliteratur von Opitz bis Herder; daran sich schliessende übersichtliche Darstellung des minder Wichtigen.</p> <p>III. Klasse: 2 Stunden. Von Herder bis auf die neueste Zeit, in der für das 2. Semester der 2. Klasse bezeichneten Weise.</p> <p>IV. Klasse: 1 Stunde. Die aus der Lectüre der klassischen Sprachen und aus der deutschen Literatur den Schülern bekannt gewordenen Erscheinungen poetischer und prosaischer Rede sind zu Gruppen zu vereinigen, und so auf analytischem Wege, als Ergebnis aus der Kenntnis des Einzelnen, eine der Systematik sich annähernde Charakteristik der Hauptkunstgattungen zu geben.</p>			
Mündliche Vorträge	IV. Klasse: Mündliche Vorträge eigener Ausarbeitungen durch die Schüler, 1 Stunde.			
Anderes	III. Klasse: Memoriren und Vortrag von prosaischen und poetischen besonders werthvollen Abschnitten.			

Bereits anhand dieser knappen Richtlinien werden die Grundprinzipien des Deutschunterrichts sichtbar: Der Literaturunterricht erfolgte nicht durch das Auswendiglernen literaturgeschichtlicher Daten, sondern durch selbständige Erkundung der Literatur: Lesen und Besprechen, Schreiben und Korrigieren sowie Vortragen und Memorieren standen somit im Vordergrund. Signifikant ist der Gedankensprung in der letzten Klasse: Da

⁴⁸ Für die 1. Klasse wird die Bezeichnung *Lectüre*, für die 2. und 3. *Literaturgeschichte* und für die 4. Klasse der allgemeinere Begriff *Literatur* verwendet.

sollten die Schüler schon fähig sein, vom Besonderen auf das Allgemeine zu schließen, gewisse Grundsätze vom Partikulären zum Universellen abzuleiten und somit ein systematisches Literaturverständnis zu entwickeln.

Abgesehen von literaturgeschichtlichen Zäsuren (z. B. „von Opitz bis Herder“) verzichtet der Lehrplan auf Autorennennungen und grundsätzlich auch auf Werktitel. Der einzige Text, der in diesem Hauptkapitel namentlich erwähnt wird, ist das *Nibelungenlied*, das in allen deutschsprachigen höheren Bildungsanstalten als das unumgängliche Kanondiktat verstanden wurde, worauf im Kapitel 3.2.1 näher eingegangen wird. Besonders aufschlussreich in unserem Kontext sind natürlich die kanonorientierten Maximen: „Die Literaturgeschichte der Blüthezeit“, „Lectüre mit Erklärung aus den bedeutendsten Werken der Nationalliteratur“, „poetisch besonders werthvollen Abschnitte“ sowie „Stücke aus den bedeutendsten Lyrikern“, in denen sich ein den Lehrplänen immanenter Kanongedanke manifestiert. Die Fragen, die sich im Anschluss daran stellen, sind: Welche Epochen, welche Gattungen, welche Autoren und welche Werke zählen zu diesen besonders wertvollen Abschnitten? Nicht weniger spannend ist die Frage, was zum „minder Wichtigen“ gehört und wie sich dessen Bearbeitung im Unterricht rechtfertigen lässt.

Einige der Antworten werden im *Organisationsentwurf* im Kapitel *Zur Instruction für den Unterricht in der deutschen Sprache als Muttersprache* angeboten, worin namentlich auf einzelne Autoren hingewiesen wird, die in einem hohen Maße für die Unterrichtszwecke geeignet seien:

Einen nicht minder mannigfaltigen Anlass zur Wahl passender Aufgaben gibt die Lectüre der deutschen Klassiker und die Beschäftigung mit der deutschen Literatur. [...] In dieser Hinsicht eignet sich die Darstellung des Gedankenganges in gehaltvollen Gedichten Klopstocks, Schillers, Götches, die Analyse von Dramen, die dem Schüler übersichtlich sind, und ähnliches zu Aufgaben für deutsche Aufsätze. (*Organisationsentwurf*: 83)

Durch diese namentliche Erwähnung in den offiziellen Richtlinien avancierten Goethe, Schiller und Klopstock zu hoch kanonisierten Autoren. Im Vergleich zum vormärzlichen Literaturunterricht, worin Goethe

z. B. kaum erwähnt wurde, wurde damit ein wichtiger Schritt zur Konstituierung und Stabilisierung des Klassikerkanons gemacht.

Die Struktur des Lektürekanons kann nicht auf den ersten Blick entschlüsselt werden. „Vielmehr wirken die Schulpläne, hintereinander gelesen“, so Hermann Korte, „wie die Variation von im Prinzip immer gleichen Autorennamen und Titeln. Die Konturen des Literaturkanons erschließen sich erst in dem Maße, wie die in allen Kanonvarianten verborgene Architektur eines komplexen Kanongeschehens sichtbar gemacht wird“ (Korte 2007: 40).

Und genauso verhält es sich in den österreichischen Gymnasien. Die Angaben im Lektionsplan richten sich oft fast wörtlich nach den im *Organisationsentwurf* festgelegten Richtlinien bzw. nach den *Instruktionen* 1884 und *Instructionen* 1900.

Die allgemeinen Ziele im Fach Deutsch veränderten sich in den siebzig Jahren kaum. Immer wieder wurde betont, dass der Unterricht im Deutschen keineswegs nur der sprachlichen Bildung dienen sollte, sondern. „[...] eine reiche Fülle geist- und charakterbildenden Stoffes in classischer oder mindestens tadelloser Form darbieten und auf den Unterricht in sämmtlichen anderen Lehrgegenständen belebend, verknüpfend und theilweise ergänzend wirken“ (*Instruktionen* 1884: XII) sollte. Der deutschen Literatur obliegt eine sowohl ästhetische wie auch sittliche Erziehung der Schüler: „Die deutsche Lectüre verfolgt hauptsächlich den Zweck, auf Grund des nach Inhalt und Form Besten aus Prosa und Poesie die Geistes- und Gemüthskräfte der Jugend anzuregen, zu steigern und zu veredeln“ (*Instructionen* 1900: 117).

3.1.2.1 Literaturunterricht im Untergymnasium

Der Literaturunterricht in den ersten vier Gymnasialklassen verfolgte weder das Ziel eines systematischen literaturgeschichtlichen Überblicks noch einer vertieften Auseinandersetzung mit einzelnen Autoren oder gar einer gründlicheren stilistisch-ästhetischen Analyse literarischer Texte.

Bei keinem der untersuchten Gymnasien findet sich auch nur eine einzige Autoren- oder Werknennung, woraus sich schließen lässt, dass die behandelten literarischen Texte in erster Linie auf inhaltlicher Ebene besprochen und als Ansporn für die Beschreibungen, Schilderungen und das Verfassen eigener Erlebnisse verwendet wurden. Vor diesem Hintergrund liegt die

Vermutung nahe, dass der Deutschunterricht in der unteren Gymnasialstufe in seinem Kern Lese- und Schreibunterricht war und erst in der Oberstufe zum Literaturunterricht aufstieg. Auch die systematisch aufgebaute ästhetisch-literarische Bildung blieb vor allem dem Obergymnasium vorbehalten.

3.1.2.2 Literaturunterricht im Obergymnasium

Anders als im Untergymnasium, wo im Zentrum des Deutschunterrichts Lesen und Schreiben standen, war der Deutschunterricht im Obergymnasium in erster Linie Literaturunterricht. Wie bereits dargestellt, sind im *Organisationsentwurf* Autoren meist als literaturhistorische Zäsuren konzipiert, so z. B. „Lectüre mit Erklärung aus den bedeutendsten Werken der Nationalliteratur von Opitz bis Herder“ (ebd.: 120) in der 6. Klasse bzw. „Von Herder bis auf die neueste Zeit“ (ebd.) für die 7. Klasse. Die festgelegten Richtlinien für den Deutschunterricht bestimmen somit eindeutig seine Umrisse, doch die jeweilige Akzentsetzung und die Auswahl der Werke blieb den einzelnen Institutionen bzw. den Deutschlehrern überlassen.

Mit den *Instruktionen* 1884 wurde auch offiziell die sogenannte ‚Privatlektüre‘ eingeführt, die jedoch nicht im heutigen Wortgebrauch verstanden werden darf. „Mit dem heutigen Begriff der Freizeitlektüre hatte die gymnasiale Privatlektüre des 19. Jahrhunderts nur insoweit zu tun, als davon ausgegangen wurde, dass die Freizeit sinnvoll mit der schulischen Privatlektüre ausgefüllt schien“ (Korte 2005a: 79). Sie umfasste ausschließlich die vom Lehrer – und womöglich von noch höheren Instanzen – ‚bewilligten‘ Werke. Immer wieder wurde auf die Notwendigkeit ergänzender häuslicher Lektüre hingewiesen – und zugleich auf deren Gefahren. Das folgende Zitat aus den *Instructionen* 1900 verdeutlicht diese ambivalente Haltung:

Ergänzung erfährt die Schullectüre durch die Privatthätigkeit der Schüler. Der Lehrer des Deutschen kann auf dieselbe Einfluss nehmen, indem er einerseits den in der Schule nicht durchgenommenen Stoff des Lesebuches benutzt, andererseits auf zweckmäßige Einrichtung und Benutzung der Schülerbibliothek hinwirkt. Allzu vieles Lesen soll möglichst hintangehalten werden. Die Eltern, namentlich die flüchtiger und zerfahrener Schüler, sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass nicht

nur Bücher mit **sittlich bedenklichem** Inhalt, sondern auch solche, welche die **Phantasie überreizen**, auf die Entwicklung der Jugend schädlich einwirken. (*Instructionen* 1900: 121)

Mit anderen Worten: Auch aus der Privatsphäre sollte alles potentiell Bedenkliche entfernt werden, weswegen in den Lehrerdiskussionen regelmäßig die Frage erörtert wurde, welche Texte zu diesem Zweck angemessen seien und welche nicht. Sogar bei den beiden Klassikern Goethe und Schiller war längst nicht alles erlaubt: vor allem die Jugendgedichte sowie sämtliche Werke der Sturm-und-Drang-Periode galten als problematisch und wurden vom Kanon ausgeschlossen.

In der Annahme, ein ‚gesunder Wettbewerb‘ werde die Entstehung neuer Lehr- und Lesebücher fördern, hob man 1850 das Schulbüchermonopol für Volksschulen und 1855 für Mittelschulen auf. Bis dahin war allein der k. k. Schulbuchverlag berechtigt, Unterrichtswerke herzustellen, danach konnten auch andere Verlage am Markt parzipieren. Trotz dieser auf den ersten Blick liberalen Entscheidung war der Staat keinesfalls bereit, auf seinen Einfluss zu verzichten. Deshalb wurde ein strenges Approbationsverfahren eingeführt, bei dem auch die Stimme der Kirche zu hören war (vgl. Beer/Hochegger 1867: 152). So standen im Deutschunterricht über viele Jahre hinweg lediglich einige wenige behördlich genehmigte Lesebücher zur Verfügung.

3.1.3 Lesebücher

Unter einem Lesebuch verstand man Anfang des 19. Jahrhunderts im weiteren Sinn jedes Buch, „das ohne besondern Nebenzweck für unterhaltende und anregende Lektüre bestimmt ist, zum Unterschied von Lehrbüchern, Nachschlagebüchern etc.“ (*Meyers Konversations-Lexikon* 1908: 439–440). Im engeren Sinne bezeichnete man damit jedoch „ein Schulbuch, das für die Leseübungen der Schule den nötigen Stoff darbietet“. Nach einer langen Entstehungsgeschichte habe sich dann „unter dem Einflusse der Brüder Grimm und namentlich seit dem Vorgang Philipp Wackernagels [...] allmählich die Erkenntnis [...] Bahn gebrochen, daß das deutsche L. eine für den Schulzweck geeignete Auswahl des Besten aus der gesamten nationalen Literatur zu bieten habe“ (ebd.).

Schon die im letzten Satz formulierte, eindeutig kanonorientierte Formel („Auswahl des Besten...“) illustriert, wie wichtig die Lesebücher für die Kanonisierungsprozesse in der Schule und für die Erforschung der „Normen des Sozialsystems Literatur, insbesondere d[er] ‚Werthaftigkeit‘ literarischer Texte als solcher“ (Heydebrand/Winko 1996: 100) sein können. Wie Ilonka Zimmer hervorhebt, seien für die Rekonstruktion von Kanonbildung wichtige Faktoren vor allem ihre literaturvermittelnde Funktion, aber auch „Bedingungen und Voraussetzungen ihrer Konzeption“, ihre „Verbreitung, ihre Rezeption, die kritischen Besprechungen durch Fachkollegen bis hin zu Zensurmaßnahmen“ (Zimmer 2005: 116). Als „grundlegendes Medium für den Unterricht“ bieten sie heute „reichhaltiges Quellenmaterial für literaturdidaktische Forschungen im Sinne einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturwissenschaft“ (ebd. 116).

Das *schulische Lesebuch* unterscheidet sich von sonstigen zeitgenössischen Textsammlungen vor allem durch eine didaktisch intentionale Auswahl von Texten sowie durch geregelte und angeleitete Leseprozesse. Aus diesem Grund beschränkt sich die vorliegende Untersuchung ausdrücklich auf Lesebücher, die bereits im Titel eine eindeutige Verknüpfung mit Unterrichtszwecken aufweisen. Auch wenn eine Didaktisierung oft nur implizit erfolgt, d. h., dass weder Aufgabenstellungen noch Kommentare und Erklärungen vorhanden waren, ist eine didaktische Grundstruktur in jedes Schulbuch *per definitionem* eingeschrieben.

Schon durch die Vorgabe, wer in den schulischen Unterricht eintreten darf (oder wer nicht), durch die Zuordnung zu bestimmten Epochen, Richtungen oder Kreisen sowie durch weitere Systemisierungen prägen die Verfasser entscheidend das Literatur- und Kulturbewusstsein der Schüler. Auch deswegen wurden Lesebuchautoren – auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird – meist sorgfältig und direkt von der Schulbehörde ausgewählt. Außerdem musste in der Habsburgermonarchie jedes Lehrbuch, jedes Schul- und Lesebuch vom Ministerium approbiert und einem strengen Zulassungsverfahren unterzogen werden. Durch diese Art von Zensur war es dem Unterrichtsminister Thun-Hohenstein wie auch allen nachfolgenden Ministern möglich, systemkritische sowie staats-, religions- und sittengefährdende Bücher vom schulischen Gebrauch fernzuhalten. Die Anforderungen an die Lesebücher waren klar umrissen:

Das zu Grunde liegende Lesebuch wird nicht nur zur Uebung in richtiger Aussprache und Betonung beim Lesen verwendet, sondern zugleich zur Erweiterung und Belebung des Gedankenkreises der Schüler durch den vom Lehrer zu erklärenden Inhalt der Lesestücke, zu Sprachübungen im mündlichen Wiedererzählen des Gelesenen und zum Vortrage memorirter Gedichte und prosaischer Aufsätze (*Organisationsentwurf*: 119).

Im Gegensatz zur heute üblichen Vielfalt an Materialien war das Lesebuch damals zugleich Grundlage für alle Teilbereiche des Deutschunterrichts. Es enthielt zudem allgemeinbildende Texte, die den Gedankenhorizont der Schüler anregen und erweitern sollten.

Für das gesamtösterreichische Gebiet waren nach der Unterrichtsreform vor allem zwei Lesebücher prägend: Die Textsammlungen Josef Mozarts als Pionierwerke bestimmten die ersten beiden Jahrzehnte den Deutschunterricht. Im Laufe der Zeit wurden sie meist durch Lesebücher von Alois Egger ersetzt, der zeitweise auch als Deutschlehrer am k. k. Staatsgymnasium in Laibach tätig war. In den Lesebüchern der damaligen Zeit standen literarische Texte eindeutig im Vordergrund. Die heutige Schulbuchpraxis dagegen rückt die Texte als Ergebnis der „forcierten Lernwegedidaktik“ (Thielking 2006: 39) immer mehr in den Hintergrund und präsentiert sie im Zusammenspiel mit Bildern, Grafiken, Paratexten usw. als „Türöffner“ bzw. als „rasche Abkürzungen ins Kulturwissen“ (ebd.) Während man heute manchmal den Eindruck gewinnt, dass Texte im Konkurrenzkampf mit Layout und grafischer Gesamtgestaltung zunehmend an Gewicht verlieren, erscheinen die früheren Lesebücher – auch aus ökonomischen Gründen – so dicht bedruckt, dass sich die Lektüre aus heutiger Sicht als schwer zugänglich erweist. Auch die verwendeten Schriftgrößen – beim ersten Lesebuch von Mozart waren die Kleinbuchstaben lediglich ein bis zwei Millimeter, die Großbuchstaben zwei bis drei Millimeter groß – wirken aus heutiger Sicht kaum schülergerecht.

3.1.3.1 *Deutsches Lesebuch* von Josef Mozart

Josef Mozarts *Deutsches Lesebuch* wurde zum Vorbild und Maßstab für alle späteren Lesebuchautoren. Es gliederte sich in zwei Teile: vier Bände für das Untergymnasium, drei für das Obergymnasium. Parallel dazu wurden Weinholds *Mittelhochdeutsches Lesebuch*⁴⁹ (1850) sowie Ganzschriften herangezogen. Mozarts Textsammlungen waren über zwei Jahrzehnte hinweg die am weitesten verbreiteten Lesebücher an österreichischen Gymnasien⁵⁰, was sie zur einzigartigen Lesebuchinstanz macht und uns Einblick in den anfangs dürftig dokumentierten Deutschunterricht ermöglicht.

Wenn Georg Jäger feststellt, dass der Erfolg eines Lesebuchs maßgeblich von der Kooperation „mit der Schulbürokratie, von der örtlichen Lehrerschaft bis hinauf zum Minister“ (2003: 62) abhängt, so war der Erfolg von Mozarts Lesebuch geradezu prädestiniert: Es war nämlich ein Auftragswerk. Kein anderer als Unterrichtsminister Thun-Hohenstein übertrug dem Staatsbeamten Mozart diese ehrenhafte und verantwortungsvolle Aufgabe. Die Gründe dafür, dass ein Jurist ein Lesebuch verfassen durfte, liegen vermutlich darin, dass Mozart dem staatlichen religiös-vaterländischen Erziehungskonzept nahe stand und seine Loyalität leicht zu überprüfen war.

Mozart⁵¹ selbst berichtet in seiner handschriftlichen Autobiographie, dass er die Aufgabe nur „mit dem größten Widerstreben“ annahm, da er seine wenigen Nachtstunden dafür opfern musste. Als einzigen Gewinn betrachtete er „das Bewußtsein, zur Förderung des Unterrichts in der deutschen Sprache und Literatur beigetragen zu haben“ (zit. nach Frankfurter 1893: 154f.).

Besonders aufschlussreich sind seine Vorworte, womit der Wert der Paratexte bestätigt wird.⁵² Im Vorwort des zweiten Bands des *Deutschen*

49 Weinholds Lesebuch wurde am Laibacher Gymnasium in den 1850er Jahren verwendet, am Klagenfurter bis Anfang der 1870er Jahre, während es am Marburger Gymnasium keine Verwendung fand.

50 Die Unterstufenlesebücher (1850) wurden bis 1878, die Oberstufenbände (1852/53) bis 1877 in zahlreichen Neuauflagen nachgedruckt (vgl. *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums 1700–1910*, Bd. 99 (1983)).

51 Josef Mozart (1805–1892), Verwaltungsbeamter. Nach dem Studium der Rechte wurde er 1848 von Exner zur Mitarbeit bei der Unterrichtsreform herangezogen und war bis 1863 an der Redaktion der *Zeitschrift für österreichische Gymnasien* beteiligt. 1857 Ernennung zum Ministerialrat (vgl. *ÖBL*, Bd. 6: 397).

52 Zum Hintergrund des Begriffs ‚Paratexte‘ vgl. Genette 1989 sowie Moenninghoff 2002.

Lesebuchs für untere Classen der Gymnasien (1859), das in den späteren Auflagen nicht mehr nachgedruckt wurde,⁵³ formulierte Mozart seine programmatischen Grundsätze. Zum einen sollte das Lesebuch nicht zum bloßen Materialreservoir für „wissenschaftliche oder praktische Bedürfnisse“ degradiert werden, zum anderen betonte er die zentrale Bedeutung des Stoffes für den Stilunterricht: „Nur derjenige Schüler wird gut schreiben, welcher von innerem Antriebe und reger Theilnahme an dem Gegenstande geleitet wird“ (Mozart 1859: III). Zudem sollten österreichische Dichter – etwa Johann Gabriel Seidl – besonders hervorgehoben werden. Die namentliche Erwähnung des damals noch lebenden ‚vaterländischen Dichters‘ ist ein deutlicher Hinweis darauf, welch wichtige Rolle die österreichische Literatur nach der Reform spielen sollte.

In der Vorrede zum ersten Band der Oberstufe erläutert Mozart die Auswahlkriterien:

Es sind nur solche Musterstücke gewählt, welche der Alters- und Bildungsstufe der betreffenden Schüler entsprechen [...]. So weit der Raum es gestattete, sind größere vollständige Werke [...] aufgenommen worden [...]. Die kleineren Lesestücke und die kürzeren Bruchstücke von umfaßenden Werken dienen freilich nur höchstens dazu, von dem Stil des Verfassers einen ungefähren Begriff zu geben, während die Darstellung des Ganzen sich nicht geben lässt (Mozart 1854a: III).

Neben den für Lesebuch-Vorworte charakteristischen kanonrhetorischen Formeln wie ‚Musterwerke‘ und ‚Alters- und Bildungsstufe‘ stechen zwei Aspekte hervor: Erstens die ausdrückliche Betonung pädagogisch-didaktischer Überlegungen, und zweitens die ausführlichen Rechtfertigungen bezüglich der Aufnahme von Auszügen aus größeren Werken. Mozart ist sich – im Gegensatz zu manchen Zeitgenossen – bewusst, dass Teiltexte nie Anspruch auf Ganzheit erheben können.

Zu Paratexten im Lesebuch des späten 19. Jahrhunderts vgl. Jakob 2006.

53 Schon darin zeigt sich eine der Schwierigkeiten, die die Lesebuchforschung begleiten: Im relativ engen Zeitraum folgten verschiedene Auflagen mit teilweise bedeutenden Änderungen. So stützt z. B. Barbara Wimmer (1991: 47) ihre These über den „Mehrwert“ der Oberstufenlesebücher auf die irrite Annahme, dass der Verfasser für die Unterstufe kein Vorwort verfasst habe, da ihr nur die fünfte Auflage des 2. Bandes (ohne Vorwort) vorlag.

Noch wichtiger ist sein anderes Anliegen, das von seiner Vorliebe für das Genuin-Literarische zeugt:

Das Literarhistorische soll [...] nur untergeordnete Bedeutung haben, das Literarisiche dagegen die Hauptsa- che bilden. Erst wenn der Schüler ein Werk oder einen Aufsatz kennt und zu würdigen weiß, nimmt der Schriftsteller, der ihn schrieb, mit Recht seine Theilnahme in Anspruch; erst wenn er die bedeutenden Schriftsteller kennt, wird er die Wirksamkeit der minder bedeutenden in der Literatur schätzen und begreifen. Der literarhistorische Stoff ist somit zur verständigen Auswahl [...], nicht aber zur vorwiegenden Benützung, noch weniger zum mechanischen Auswendiglernen vorhanden (ebd.).

Mozarts Anteilnahme für das ‚Minderwertige‘ – das ihm manche Rezessenten vorwarfen⁵⁴ – steht im Widerspruch zur These von ‚Musterstücken‘, aber Mozart verstand seine Aufgabe auch darin, bei den Schülern den kritischen Geist im Sinne literarischer Wertung zu schulen.

Das *Deutsche Lesebuch für die oberen Classen der Gymnasien* erschien 1852 (Bände 1 und 2) und 1853 (Band 3) bei Carl Gerold, dem damals führenden Schulbuchverleger. Anders als in den Unterstufenbänden hielt Mozart nun eine chronologische Ordnung der Texte für unerlässlich (Mozart 1854a, Bd. 1: III). Jeder Band der Oberstufe folgt einem eigenen Konzept: Band 1 enthält Werkproben mit Angaben zu Autoren und Erscheinungsjahren; Band 2 bietet eine kurze literarhistorische Übersicht mit biographischen Notizen und Textbeispielen und Band 3 umfasst theoretische Abhandlungen zu poetischen und prosaischen Darstellungsformen. Die Bände 1 und 2 sind chronologisch, Band 3 nach Gattungen geordnet.

Mozart präsentiert eine breite Palette von Gattungen, mit Schwerpunkt auf kürzeren Formen. Bei den Prosaformen dominieren kürzere Texte wie Fabeln, Parabeln und Abhandlungen; in der Lyrik finden sich Lehrgedichte, Aphorismen, Epigramme sowie feierliche Lyrik (Oden,

54 So kritisierte etwa Theodor Vernaleken, es seien zu viele Gattungen und unwesentliche Verfasser vertreten: „Und während die Gelehrtenbildung, das Theoretisierende und die poetische Anschauungsweise des vorigen Jahrhunderts überreich vertreten ist, geht der volkstümliche Theil der Literatur fast leer aus“ (Vernaleken 1864: 722).

Lieder, Hymnen, Elegien) und episch-lyrische Formen. Eine Besonderheit aller Mozartschen Lesebücher ist die Aufnahme biblischer Texte, die in anderen österreichischen Lesebuchreihen fehlen (vgl. Mozart 1854b, Bd. 3: 241–242). Mozart beschränkt sich dabei nicht nur auf die deutsche Literatur: Für die Romanform bringt er einen Auszug aus Manzonis *Die Verlobten*, für das Drama Calderóns *Der standhafte Prinz*.⁵⁵

Bei der Auswahl einzelner Texte und Autoren waren vor allem didaktische und kanonbedingte Überlegungen maßgeblich: „Es sind nur solche Musterstücke gewählt, welche der Alters- und Bildungsstufe der betreffenden Schüler entsprechen und es musten [...]“ (Mozart 1854a, Bd. 1: III). Ein weiteres entscheidendes Kriterium war die weltanschauliche Haltung der Autoren, die mit den allgemein anerkannten Werten übereinstimmen sollte. Politisch engagierte oder gar revolutionäre Dichter kamen daher nicht in Betracht; Dichter des *Jungen Deutschland* erscheinen nur im Anhang.

Sein programmatisches Ziel formuliert Mozart selbst: „Die geheiligten Vorstellungen von Gott, Tugend und Vaterland sollen sich durch die Lektüre dem Gemüthe fortwährend einprägen [...], weil zur Entwicklung des richtigen Denkens und Empfindens diese Vorstellungen unentbehrlich sind“ (Mozart 1851b: 14). Klopstock mit seiner christlichen Gesinnung und vaterländischen Themen schien für die Vermittlung der ‚richtigen‘ und ‚wahren‘ Werte noch besonders geeignet. Für sinnliche Gefühle und zarte Empfindungen hingegen sah Mozart keinen Platz:

Darstellungen, in welchen sinnliche Leidenschaft oder weichliche Empfindung vorwaltet, sind keine gesunde Nahrung für jugendliche Gemüther [...]. Glut und Verzweiflung der Liebe insbesondere zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, ist ein Versuch, dessen es sicher nicht bedarf, um den Geschmack wahrhaft zu bilden (ebd.: 16).

55 Wie bekannt, war Franz Grillparzer in Österreich besonders von Calderón angeregt – sowohl für seine Übersetzungen ins Deutsche als auch für sein eigenes dramatisches Schaffen. So stehen etwa Titel, trochäisches Versmaß und die Atmosphäre von Grillparzers *Der Traum ein Leben* deutlich unter dem Einfluss von Calderóns *Das Leben ein Traum* sowie *Alles ist Wahrheit und alles ist Lüge*.

Nicht überschwängliche Empfindung, sondern Tat und Handlung sollte also die Literatur bieten. Übergeordnet blieb die moralisch-ethische Erziehung, passend dazu eröffnet der dritte Band mit Schillers Unterscheidung „Das Gute wird gedacht, das Schöne betrachtet, das Angenehme bloß gefühlt“ (Mozart 1854b, Bd. 3: 4). Mozart definierte das Lesebuch somit primär als moralische Bildungsinstanz: Charakterfestigkeit, christlicher Glaube, Humanität und Vaterlandsliebe waren die zu vermittelnden Werte.

3.1.3.2 *Lehr- und Lesebücher von Alois Egger*

Mozarts Lesebücher galten zwar als Pionierwerke der Schulreform, doch im Lauf der Zeit wurden Kritik und der Ruf nach Alternativen immer lauter. Den bedeutendsten Versuch, „den Intentionen des Organisationsentwurfs in vollem Umfange gerecht“ (Egger 1882a: III) zu werden, unternahm Alois Egger mit seinen Lehr- und Lesebüchern.

Alois Egger von Möllwald (1829–1904) studierte Jus, Germanistik und Philosophie und wirkte als Gymnasiallehrer an verschiedenen Schulen der Monarchie, darunter 1855–1857 am k. k. Gymnasium in Laibach. Später unterrichtete er auch den Kronprinzen Rudolf und Erzherzogin Gisela und leitete mehrere bedeutende Gymnasien, zuletzt jenes der Theresianischen Akademie. Im Gegensatz zum Juristen Mozart war Egger fachlich versiert, literaturwissenschaftlich bewandert und mit der Unterrichtspraxis vertraut. So wusste er genau, was im Deutschunterricht fehlte und was den Schülern zugemutet werden konnte.

Neben seiner Lehrtätigkeit war Egger publizistisch und pädagogisch überaus produktiv und prägte die Entwicklung der österreichischen Schule ebenso wie das literarische Leben seiner Zeit. Er gehörte zu den Mitbegründern des Wiener Goethe-Vereins und wirkte in zahlreichen literarischen und kulturellen Initiativen mit: „Ja, es gab in Wien kein literarisches oder künstlerisches Unternehmen von allgemein interessierender Bedeutung, an dessen Verwirklichung er nicht mitgewirkt hätte [...]“ (Ziwsa 1905: 96).

Besondere Verdienste erwarb sich Egger auf erziehungs- und schulgeschichtlichem Gebiet. Neben seinen Lesebüchern verfasste er im Auftrag des Unterrichtsministeriums eine Darstellung des österreichischen Volks- und Mittelschulwesens für die Pariser Weltausstellung, begründete die Sammlung *Volksbildung und Schulwesen* sowie den Verein *Mittelschule* und

veröffentlichte zahlreiche Beiträge in pädagogischen Zeitschriften, vor allem in der *Zeitschrift für österreichische Gymnasien*. Egger war somit ein in Theorie und Praxis äußerst kompetenter Pädagoge, der die Anforderungen und Bedürfnisse des Deutschunterrichts aus unmittelbarer Erfahrung kannte.

Deutsches Lesebuch für die 1. – 4 Klasse

Erst nach dem „epochalen“ (Ziwsa 1905: 96) Erfolg seiner Oberstufenlesebücher verfasste Alois Egger auch für die unteren Gymnasialklassen ein Lesebuch, das die Nachfolge der Mozartschen Bücher antreten sollte. Wie er im Vorwort betont, war die „Überzeugung von der Unzulänglichkeit derselben ziemlich allgemein geworden“ (Egger 1877: III). Dennoch hielt er sich in vielem an Mozarts Konzept und betonte vor allem, der Jugend gehaltvolle und anregende Lektüre bieten zu wollen, die weder „leichte Tändelei“ noch trockenen „Lehrbuchton“ (ebd.) erlaube.

Die vier Bände erschienen 1877 bis 1880, erreichten aber nur wenige Auflagen und verschwanden mit den *Instruktionen* von 1884 allmählich vom Markt. Eggers Textauswahl folgt einem lockeren Gattungswechsel zwischen gebundener und ungebundener Sprache. Im obligatorischen Anmerkungs- teil finden sich Sach- und Worterklärungen, jedoch keinerlei poetologische, literaturgeschichtliche oder interpretatorische Hinweise. Etliche Texte erscheinen sogar ohne Quellenangabe⁵⁶ – ein im 19. Jahrhundert durchaus übliches Verfahren (vgl. Helmer 1970: 134), das den Fokus vom Autor auf den stofflich-thematischen Kern lenken sollte: im Vordergrund stand also nicht das fachliche Wissen, sondern die sittliche, religiöse und nationale Bildung.

Besonders die nationale Dimension ist bei Egger tonangebend. Anders als sein Vorgänger Mozart integriert er viele österreichische Autoren der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – etwa Grün, Halm, Stifter, Rosegger, Seidl, Grillparzer oder Sealsfield. Dabei war ihm das vaterländische Element oft wichtiger als die ästhetische Mustergültigkeit der Texte – was ihm u. A. auch der Rezensent J. M. Stowasser (1882) vorwirft. Dieser bedauert besonders die Aufnahme von „Dialektdichtern“ wie Rosegger und Seidl, deren Sprache ganz und gar nicht den geforderten Normen des *Organisationsentwurfs* entspräche (vgl. ebd.).

56 So z. B. im II. Band Teile aus Lessings Lustspiel *Minna von Barnhelm* (ohne Angabe von Titel oder Szene) und im III. Band ein Abschnitt aus Schillers Trauerspiel *Jungfrau von Orleans* (auch ohne Angabe des Autors).

Eggers Anspruch reichte über bloße Literaturvermittlung hinaus. Er war überzeugt, dass literarisch-sprachliche Bildung zugleich nationale und politische Anschauungen vermitteln müsse (vgl. Egger 1874: 52). Dies zeigt sich besonders in den Bänden drei und vier, die – im Einklang mit dem Geschichtsunterricht – Taten deutscher und österreichischer Vorbilder hervorheben und ein stark patriotisch-habsburgisches Gepräge tragen.

Deutsches Lehr- und Lesebuch für höhere Lehranstalten

Eggers Lesebücher, zwischen 1868 und 1870 erstmals erschienen, prägten rund zwanzig Jahre lang den Literaturunterricht an den deutschsprachigen Gymnasien der Monarchie.

Sein Ziel war es, dem Unterricht mehr Systematik zu verleihen: Statt bloßes Lesematerial bereitzustellen, fasste er poetologische, ästhetische und literaturhistorische Inhalte zu einer *deutschen Literaturkunde* zusammen, wie es der *Organisationsentwurf* verlangte. Gleichwohl verstand er sein Werk nur als Grundlage, die der Erläuterung durch den Lehrer bedurfte (vgl. Egger 1882b: IV).

Das Lesebuch war ursprünglich dreiteilig angelegt: eine Einführung in Poetik und Metrik, ein Überblick über die Literaturgeschichte sowie ein historischer und ästhetischer Abriss aller Kunstformen. Im Zuge des Arbeitens dehnte er jedoch den zweiten Teil auf zwei Bände aus, während der ursprünglich dritte Teil als selbständiges Werk 1872 unter dem Titel *Vorschule der Ästhetik* erschien. Wilhelm Scherer, der später legendäre Germanist, der gerade 1872 zum Ordinarius der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Wien ernannt worden war, kritisierte das Lesebuch scharf und warf ihm einen österreichischen Geist vor: „Ästhetik muß ihrer Natur nach universell sein. Eggers ‚Vorschule‘ ist local. Sie ist local in der Auswahl der Schriftsteller, die sie zu Worte kommen läßt, local in der Auswahl der Kunstwerke, die sie bespricht. Sie lehrt eine austriazistische Ästhetik“ (Scherer 1896: 756).

Alle Teile des eigentlichen Lesebuchs folgen demselben Prinzip: Theoretische Ausführungen werden durch Beispiele illustriert und mit Anmerkungen ergänzt. Im Gegensatz zu den Unterstufenbänden enthalten diese u. a. auch Interpretations- und Quellenangaben, biographische

Notizen, Querverweise zu anderen Dichtungen oder Kritiken. Im ersten Band stehen Grundlagen der Poetik und Metrik im Mittelpunkt, im zweiten die chronologische Entwicklung der deutschsprachigen Literatur mit besonderer Berücksichtigung Österreichs, der dritte öffnet sich den Künstern insgesamt: Darin werden in einzelnen Kapiteln fachliche und wissenschaftliche Aufsätze zur Architektur und Bildhauerei, zur Malerei, Ton- und Dichtkunst publiziert.

Die Textauswahl umfasst überwiegend Kurzformen; längere Werke erscheinen nur in Auszügen. Einzige Ausnahme bildet Goethes *Iphigenie auf Tauris*, die Egger vollständig abdruckte (Egger 1878: 365–429). Das Drama als Gattung spielt sonst trotz seiner Mustergültigkeit im Lesebuch eine untergeordnete Rolle, was auch auf das obligatorische Lesen von Ganzschriften in den oberen Gymnasialklassen zurückzuführen ist. Aufällig ist zudem Eggers weiter Literaturbegriff, der neben Dichtkunst auch Sachtexte, wissenschaftliche Berichte, Briefe und (auto)biographische Texte einschloss.

Zeitgenossen wie der Prager Universitätsprofessor Wendelin Toischer würdigten die Bücher als „eine wahrhaft befreiente Tat“ (Toischer 1900: 1141), was auf die klare Systematik des Aufbaus, stoffliche Einschränkung auf das Wesentliche und die Ausrichtung auf österreichische Literatur zurückgeführt werden kann. Auch wenn der Kanonisierungsgrad einzelner Autoren und Werke von der heutigen Realität abweicht, können gerade Eggers Bemühungen als ein weiterer Schritt in Richtung **literarisches Lesebuch** verstanden und gewürdigt werden.

Wie viele Schulbücher ihrer Zeit waren auch Eggers Lesebände so umfangreich, dass sie im Unterricht kaum vollständig durchgenommen werden konnten. Maßgeblicher als die Lesebücher selbst blieb daher der Lehrplan, der allerdings meist in schematischer Form vorlag. Einen realistischeren Einblick in die tatsächliche Unterrichtspraxis bieten hingegen die Aufsatzthemen, welche die Schüler in den einzelnen Jahrgängen zu bewältigen hatten. Den Höhepunkt dieser schriftlichen Leistungen bildete der Maturitätsaufsatz.

3.1.4 Maturitätsaufsätze

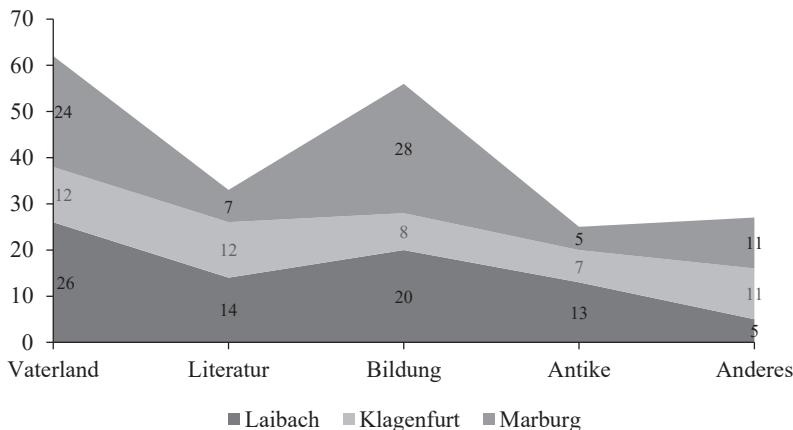
Der Maturitätsaufsatz, der den Abiturienten nach zeitgenössischem Verständnis „die Reife des Geistes“ (*Organisationsentwurf*: 12) bescheinigen sollte, galt als Höhepunkt der Gymnasialbildung. Er prüfte nicht nur sprachliche Fertigkeiten, sondern machte zugleich kulturelle Orientierung und staatsbürglerliche Loyalität sichtbar. Die sorgfältige Auswahl der Themen folgte klaren bildungspolitischen Intentionen und spiegelte die Spannungen zwischen humanistischen Bildungsideal und monarchischer Staatsraison wider.

Die schriftlichen Themen wurden in den Jahresberichten in der Regel in einem Sonderkapitel (IV., VIII. oder IX.) dokumentiert. Nachweisbar sind die Titel der Maturitätsaufsätze am Marburger Gymnasium seit 1863, am Laibacher Gymnasium seit 1870 und am Klagenfurter Gymnasium seit 1876. Nach der Matura-Reform 1908 hatten Gymnasiasten in der Regel drei Titel zur Auswahl: je einen aus dem Bereich der Literatur, der Geschichte bzw. Geographie und der Allgemeinbildung. Diese Richtlinien hatten jedoch lediglich orientierenden Charakter und wurden häufig nicht eingehalten.

Ein Blick auf die überlieferten Titel aus den Gymnasien Laibach, Klagenfurt und Marburg zeigt, dass die Themenwahl weit über das rein Schulfache hinausging: Es wurden oft Themen behandelt, die entweder unmittelbar mit der aktuellen gesellschaftlichen Situation korrespondierten oder auf allgemein menschliche Wahrheiten hinwiesen. Insgesamt lassen sich die Titel fünf Hauptkategorien zuordnen: Vaterland, Literatur, (sittliche) Bildung, Antike sowie einer Restkategorie (Technik, allgemeine Geographie u. Ä.).

Ein Blick auf die Verteilung nach Kategorien zeigt, dass Themen zum Vaterland (insgesamt 62 Nennungen) und zur sittlichen Bildung (56 Nennungen) klar dominieren. Literatur (33 Titel) und Themen aus dem Bereich der Antike (25 Titel) sind deutlich schwächer vertreten. Die Restkategorie „Anderes“ kommt mit 27 Titeln auf einen vergleichbaren Anteil wie die Literatur. Im Einzelvergleich der Gymnasien fällt auf, dass in Laibach die Themen zur Bildung und zum Vaterland überwiegen, Klagenfurt zeigt ein insgesamt ausgeglicheneres Profil, während in Marburg ein stärkeres Gewicht auf bildungsorientierten Aufgaben zu beobachten ist.

Abbildung 15: Themen der Maturitätsaufsätze nach Kategorien



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt $n = 203$

Die Themen Vaterland und sittlich-moralische Bildung machen somit zusammen fast die Hälfte aller Aufsätze aus. Darin spiegelt sich deutlich der Anspruch des Gymnasiums, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch staatsbürgerliche Loyalität und eine bestimmte Werteorientierung zu fördern.

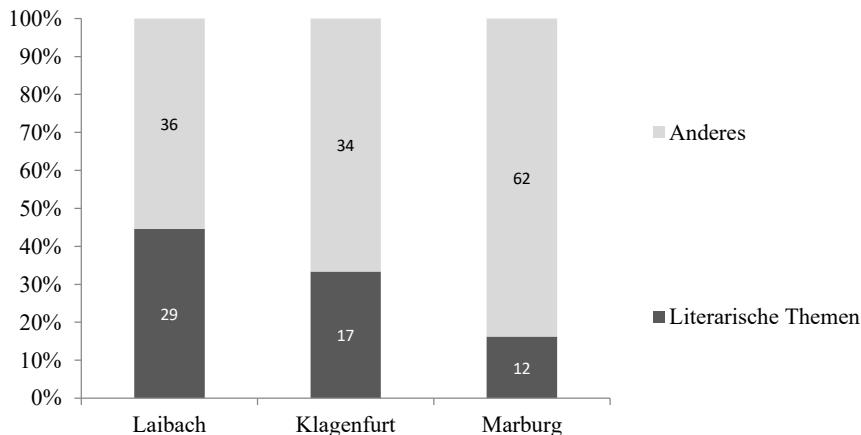
Österreich wird durchweg als Bollwerk der Zivilisation dargestellt; dies zeigt sich in Titeln wie „Österreich, der Schild des Abendlandes“ (*JB Laibach* 1897) oder „Österreich als Schildhalter der europäischen Cultur gegen die Übergriffe des Islam“ (*JB Marburg* 1890). Andererseits verknüpfen Themen wie „Mit welchem Rechte nennen wir Österreich das Herz Europas?“ (*JB Laibach* 1887) oder „Das Donaugebiet in seiner historischen wie kulturellen Bedeutung“ (*JB Laibach* 1885) die zentrale Lage Österreichs mit einem kulturellen Auftrag. Die Donau wird dabei zum Symbol österreichischer Größe: „Welche Erinnerungen aus der vaterländischen Geschichte knüpfen sich an die Donau?“ (*JB Klagenfurt* 1898).

Die intensive Verehrung des Kaiserhauses schlägt sich in Themen wie „Unser erlauchter Kaiser Franz Josef I., ein wahrer Vater seiner Völker“ (*JB Marburg* 1898) oder „Worin ist die opferfreudige Liebe des Österreichers zu seinem Kaiserhause begründet?“ (*JB Laibach* 1917) nieder. Viele dieser Themen greifen auf poetische Zitate zurück, die sich

zu patriotischen Bekenntnissen verdichten: „Ans Vaterland, ans theure schließ dich an, / Das halte fest mit deinem ganzen Herzen“ (Schiller, vielfach zitiert in *JB Laibach* und *JB Klagenfurt*), „Sei mir gegrüßt, mein Österreich“ (Grillparzer, *JB Laibach* 1916), oder Hymnen von Anastasius Grün. Der Abituraufsatz wurde so zur Übung im literarisch verbrämten Patriotismus.

Die Antike wird generell als zeitlose Bildungsgrundlage präsentiert, wobei die deutsche Klassik als deren legitime Erbin erscheint, daher werden die Epochen öfter aufeinanderbezogen: „Wie haben die Alten, Aeschylus und Euripides, den Konflikt in der Orestesfrage gelöst und wie Göthe in seiner Iphigenie?“ (*JB Marburg* 1865). Was literarische Themen anbelangt, offenbart sich da eine klare Hierarchie: Goethe und Schiller nehmen dabei eine Schlüsselstellung ein. Sie werden verglichen, einander gegenübergestellt oder als Träger moralischer Maximen eingeführt: „Der Wille macht den Menschen groß und klein“ (Schiller, *JB Laibach* 1871) oder „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister, und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben“ (Goethe, *JB Klagenfurt* 1909). Solche Zitate dienten weniger der literaturwissenschaftlichen Analyse als vielmehr der Einübung bestimmter Haltungen: Pflichtbewusstsein, Maß, Selbstdisziplin. Literatur wurde hier zur moralischen Instanz, deren Autorität sich Schüler anzueignen hatten. Daneben erscheinen Lessing, Klopstock, Grillparzer und vereinzelt Hebbel. Sie werden nicht primär wegen formaler Innovationen herangezogen, sondern weil sie für sittliche und nationale Werte stehen. Eine Sonderstellung nimmt Grillparzer ein, der zum österreichischen Pendant der deutschen Klassiker stilisiert wird: „Grillparzer als Mensch, als Staatsbürger, als Schöpfer“ (*JB Laibach* 1917). Die Verbindung von literarischem Schaffen und staatsbürgerlicher Tugend wird hier besonders deutlich. Was den Anteil an literarischen Themen angeht, machen sich unter den Gymnasien einzelne Unterschiede deutlich:

Abbildung 16: Anteil literarischer Themen in Maturitätsaufsätzen



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt n = 202

Unter den drei Gymnasien weist das Laibacher die deutlichste literarische Orientierung auf. Ein Thema wie „Wien als Literaturstadt. (Auch die slowenische Literatur ist miteinzubeziehen!)“ (*JB Laibach* 1914) kann als seltener Hinweis auf die kulturelle Mehrsprachigkeit der Monarchie gelesen werden. Klagenfurt legt dagegen einen stärkeren Akzent auf die regionale Perspektive: „Kärtents Anteil an der deutschen Literatur“ (*JB Klagenfurt* 1912) lässt sich als Versuch deuten, regionale Identität mit gesamtösterreichischem Patriotismus zu verbinden. Das Marburger Gymnasium weist den geringsten Anteil an literarischen Themen auf und konzentriert sich stärker auf historisch-geographische sowie praktische Bildungsinhalte. Charakteristisch sind hier Aufgaben mit stark patriotischer Ausrichtung, die besonders die Loyalität zur Monarchie betonen: So wird etwa Kaiser Franz Joseph als „wahrer Vater seiner Völker“ (*JB Marburg* 1898) gewürdigt, oder es werden die Tugenden „Klugheit, Mäßigung und Starkmut“ als Leitsterne des Hauses Habsburg hervorgehoben (*JB Marburg* 1887). Im Vergleich zu Laibach und Klagenfurt tritt die literarische Dimension in Marburg somit deutlich zurück, während Fragen der Staatsidee und der politischen Integration dominieren.

Die chronologische Betrachtung zeigt eine zunehmende Politisierung der Themen. Während in den 1870er und 1880er Jahren noch allgemein-humanistische Themen dominierten, traten ab der Jahrhundertwende vaterländische Bezüge stärker in den Vordergrund. Mit dem Ersten Weltkrieg erreichte die patriotische Rhetorik ihren Höhepunkt: „Die Gegenwart unseres Vaterlandes im Lichte der Worte Schillers „Tausend fleißige Hände regen, helfen sich in munterm Bund“ (JB Laibach 1916).

Abschließend ist festzustellen, dass die Maturitätsaufsätze als Instrument der Staatsideologie und kulturellen Hegemonie fungierten. Sie kombinierten humanistische Bildungsideale mit monarchischer Loyalität. Die literarischen Themen dienten dabei nicht primär der ästhetischen Bildung, sondern der Vermittlung von Werten und Weltanschauungen, die den Bestand der Monarchie sichern sollten. Damit verdichtet sich in ihnen das Programm der Gymnasialbildung im späten Habsburgerreich. Sie können daher als Zeitgestdokumente gelesen werden: Bildung sollte klassische und moderne Wissensbestände vereinen, moralische Haltung einüben und zugleich die Bindung an die Monarchie festigen.

3.1.5 Aufsätze

In Übereinstimmung mit dem allgemeinen „Grundsatz [...], daß das Lesebuch den Mittelpunkt für die Aufsätze bilden soll,“ bezogen sich die Schulaufsätze unmittelbar auf die in der Klasse durchgearbeitete Lektüre – sei es ein Textauszug aus dem Lesebuch oder eine vollständige Ganzschrift. Sie fungierten damit zugleich als Übungsfeld für sprachlichen Ausdruck, Textverständnis und Urteilsbildung.

Unter den wenigen Hilfsmitteln, die den Lehrern für die Formulierung von Aufsatztthemen zur Verfügung standen, fanden die *Entwürfe zu deutschen Aufsätzen* (Perktold 1914) besondere Verbreitung. Auch wenn sie aus heutiger Perspektive oft bizarr wirken, waren sie eine willkommene Stütze, da sich ihre Verfasser ausdrücklich auf die damals gebräuchlichen Lesebücher von Egger, Kummer, Stejskal, Lampel, Lehmann, Mitteregger, Frisch und Ullrich stützten. Auf diese Weise sollten die Entwürfe für

verschiedene Schultypen – Mittelschulen, Lyzeen, Lehrerbildungsanstalten und Bürgerschulen – gleichermaßen nutzbar sein.

Eine erste Orientierung bot freilich schon der *Organisationsentwurf*, der auch die Aufsätze ausführlich behandelte. Während dort vor allem die beiden Weimarer Klassiker und Lessing hervorgehoben wurden, nahmen die *Instructionen für den Deutschunterricht* von 1900 ausdrücklich auch das Vaterländische in den Blick:

Das Heimatliche verdient hier besondere Beachtung. Stoffe vaterländischer Richtung sollten in keiner Classe fehlen; nur darf der damit verbundene erziehliche Zweck nicht etwa aufdringlich zutage treten. Unwahrheit und hohle Phrase, formelhafte Einleitungen und Abschlüsse sind streng fernzuhalten. Am besten, wenn auch diese Themen unmittelbar aus dem Unterrichte herauswachsen. (*Instructionen* 1900: 133)

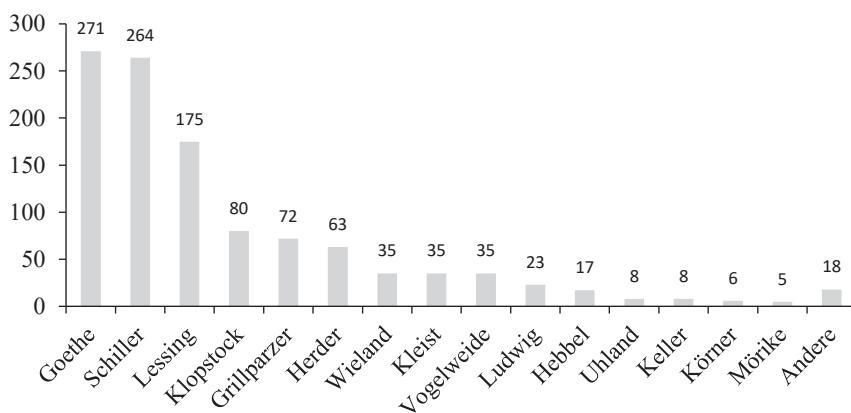
Damit wird deutlich, dass die Aufsatzthemen nicht allein als schulische Übungsformen verstanden wurden, sondern auch der sittlich-politischen Erziehung dienten. In einigen Jahresberichten wird zwischen Schulaufsätzen und Hausaufsätzen unterschieden. Während die ersteren meist im Unterricht geschrieben wurden und sich eng an der besprochenen Lektüre orientierten, konnten die Hausaufsätze selbständiger und ausführlicher angelegt sein. Gerade dieser Quellenwert macht die Aufsätze für eine historische Untersuchung besonders ergiebig: Sie erlauben, mit einiger Genauigkeit zu rekonstruieren, wer wann auf welche Weise literarisch behandelt wurde.

Die Aufsätze boten sowohl der Schulleitung als auch den Lehrern eine Möglichkeit, das Interesse der Schüler gezielt zu lenken, zu fördern und zu erwecken. Sie sind daher nicht nur Routineaufgaben des Unterrichts, sondern Dokumente schulischer Steuerung und zugleich Spiegelung größerer bildungspolitischer Programme.

3.2 Kanonarchitektur

Der gymnasiale Lektürekanon erweist sich – wie bereits eine erste Durchsicht zeigt – als ausgesprochen selektiv. Eine wichtige Funktion übernehmen die in den Lehrplänen genannten literaturgeschichtlichen Zäsuren, die eine deutliche Hierarchisierung vornehmen. Als solche Markierungen treten am häufigsten Herder, Klopstock, Schiller und Goethe auf.⁵⁷ Im Folgenden wird näher auf einzelne Autoren in den Jahresberichten eingegangen, wobei diese formelhaften Zäsuren bei der Zählung unberücksichtigt bleiben.

Abbildung 17: Kanonautoren 1850 –1918: Nennungen im Lehrplan ohne literaturhistorische Zäsuren (alle Gymnasien)



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt n = 1115

Die Liste der am häufigsten vertretenen Autoren ist vergleichsweise schmal. An der Spitze stehen – wenig überraschend – Goethe (24,3 %) und Schiller (23,6 %), deren hierarchische Gleichrangigkeit auch in späteren

⁵⁷ Feste Formeln lauten etwa: „Bruchstücke aus der deutschen Literatur seit Klopstock“ (*JB Laibach* 1851–1854, 5. Kl.), „Literaturgeschichte [...] bis zu Schillers Tode“ (*JB Laibach* 1885–1903, 7. Kl.), „Literaturgeschichte [...] bis zu Goethes Tode“ (*JB Laibach* 1885–1903, 8. Kl.), „Geschichte der deutschen Literatur von Klopstock bis Schiller (incl.) nach dem Lesebuche“ (*JB Marburg* 1878–1885, 7. Kl.), „Geschichte der deutschen Literatur von den Sturmern bis Schillers Tod incl.“ (*JB Marburg* 1886–1911, 7. Kl.) oder auch „Literaturgeschichte seit Herder“ (*JB Klagenfurt* 1850–1868, 7. Kl.).

Detailanalysen sichtbar wird.⁵⁸ Beide Autoren bilden den stabilen Kernkanon, der über die gesamten siebzig Jahre hinweg – bezogen auf die Stellung der Autoren, nicht auf die ausgewählten Werke – im Wesentlichen unverändert blieb. Mit deutlichem Abstand, aber ebenso fest etabliert, folgt Gotthold Ephraim Lessing (15,4 %). Auf den Plätzen vier bis sechs finden sich Klopstock (7,1 %), Grillparzer (6,4 %) und Herder (5,6 %), die damit einem mittleren Kanonisierungsgrad zuzuordnen sind. Mit etwa drei Prozent erscheinen Walther von der Vogelweide, Christoph Martin Wieland und Heinrich von Kleist. Sobald man den Bereich der Weimarer Dioskuren verlässt, zeigen sich im Vergleich zum ‚reichsdeutschen‘ Kanon einige wichtige Differenzen. Sie manifestieren sich vor allem im ambivalenten Status Klopstocks, im relativ hohen Kanonisierungsgrad des österreichischen Dramatikers Franz Grillparzer⁵⁹ – der im Lektürekanon der deutschen Gymnasien erst seit 1905 am äußeren Kanonrand⁶⁰ greifbar ist – sowie in der Präsenz des mittelalterlichen Dichters Walther von der Vogelweide. Die stärkere Berücksichtigung beider österreichischer Autoren verweist auf eine bewusste Orientierung hin zu vaterländischen Stimmen, deren Entwicklung und Funktion im Folgenden näher untersucht wird.

Noch deutlicher treten die Stellenwerte einzelner Autoren hervor, wenn nicht nur explizite Namensnennungen, sondern auch die in den Lehrverfassungen angeführten Werke berücksichtigt werden. In knappen Angaben wie:

Schullektüre: Auswahl nach dem Lesebuche, außerdem Goethe: *Hermann und Dorothea, Faust, I. Teil; Lessing: Laokoon*. – Privatlektüre: Lessing: *Emilia Galotti*; Goethe: *Götz von Berlichingen, Egmont*; Schiller: *Die Räuber, Fiesco, Kabale und Liebe, Wallenstein, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Braut von Messina, Wilhelm Tell*; Grillparzer: *Ahnfrau, Sappho, Das goldene Vlies* (JB Laibach 1907, Lehrverfassung 8. Kl.)

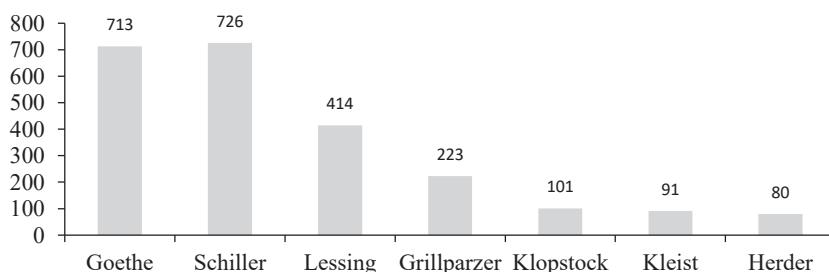
58 Eine Studie zu westfälischen Gymnasien weist hingegen auf eine klare Bevorzugung Schillers hin (vgl. Korte 2007: 42; Korte 2011: 33).

59 Die Studie zu westfälischen Gymnasien zeigt Klopstock zwischen 1820 und 1870 noch auf Rang drei; in der Zeit von 1870 bis 1918 wird er jedoch von Lessing verdrängt. Zur Kanonpräsenz Klopstocks im Gymnasialunterricht des 19. Jahrhunderts und zu seiner späteren De- bzw. Rekanonisierung vgl. Korte 2005b.

60 Um 1900 spielte Grillparzer an westfälischen Gymnasien keine Rolle mehr (1895 sind noch zwei Nennungen belegt); seit 1905 wird jedoch vor allem sein Künstlerdrama *Sappho* verstärkt rezipiert (vgl. Korte 2011: 101).

erscheinen Goethe und Lessing je zweimal ausdrücklich genannt (in Schul- und Privatlektüre), während Schiller und Grillparzer nur einmal explizit aufgeführt werden, was nicht ihrer tatsächlichen Relevanz im Unterricht entspricht: In derselben Lehrverfassung sind nämlich für Lessing 2, für Grillparzer 3, für Goethe 4 und für Schiller sogar 8 Werke vorgesehen. Berücksichtigt man bei allen Autoren sämtliche in den Lehrverfassungen genannten Werke, ergibt sich ein verändertes Bild:

Abbildung 18: Autoren und Werke 1850–1918: Gesamtnennungen



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt n = 2348

Unter dieser Perspektive kommt es zu einer signifikanten Verschiebung auf den Plätzen vier bis sieben. Franz Grillparzer rückt hier fest auf den vierten Rang vor, gleich nach den Kernkanonautoren Goethe, Schiller und Lessing und deutlich vor Klopstock und Herder. Eine gewisse Aufwertung erfährt auch Heinrich von Kleist, dessen Rolle im Kanon im Kapitel 3.2.3.6 näher behandelt wird.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Grillparzer 1918 auf lediglich drei Jahrzehnte Kanonpräsenz zurückblicken konnte. Erst 1887/88, also fünfzehn Jahre nach seinem Tod, wird er erstmals in einer Lehrverfassung genannt. Angesichts der öffentlichen Huldigungen, die er noch in seiner letzten Lebensphase erfahren hatte, mag dies zunächst verwundern. Es verdeutlicht jedoch, dass der gymnasiale Lektürekanon aktuelle Zeitumstände oder literaturästhetische Debatten nur selten unmittelbar widerspiegelte. Im Fall Grillparzers dürften zudem seine Auseinandersetzungen mit der Zensur eine Rolle für die verzögerte Aufnahme gespielt haben.

Parallel zum festen materiellen Kanon bildete sich ein vielleicht noch stabilerer Deutungskanon heraus. Der Literaturunterricht war ein Bereich, in dem einmal konstituierte und gespeicherte Textbedeutungen über Jahrzehnte hinweg tradiert wurden. Dies zeigt sich u. a. an den sich wiederholenden oder nur leicht variierenden Aufsatztiteln und -themen. Sie vermitteln den Eindruck, dass die Lehrer bevorzugt auf ein bewährtes literarisches Kanonfundament zurückgriffen.

Über die Gründe dafür lässt sich nur bedingt spekulieren. Die offiziellen Richtlinien des Unterrichtsministeriums räumen der Schulleitung und den Lehrern – zumindest auf dem Papier – durchaus Spielraum ein. Dennoch ist nur wenig Bereitschaft zum Experimentieren erkennbar. Dafür lassen sich mehrere Faktoren anführen: Zum einen war es aus praktischen Gründen naheliegend, auf bekannte und erprobte Texte zurückzugreifen – nicht zuletzt angesichts der ohnehin hohen Arbeitsbelastung der Lehrer.⁶¹ Zum anderen lässt sich beobachten, dass Lehrende häufig auf Texte zurückgreifen, die sie selbst in ihrer Schul- oder Studienzeit rezipiert und als bedeutsam erfahren haben. Schließlich darf auch die Stellung der Schule als staatliche Machtinstanz nicht unterschätzt werden. Der Beamtenstatus brachte neben Privilegien auch Verpflichtungen mit sich: die Einhaltung allgemein gültiger Normen, das Bemühen um sittliche Erziehung, die Orientierung an staatlich anerkannten Werten und die Praxis der (Selbst-) Zensur – all dies beeinflusste die Textauswahl. Die Kanonisierungsweg erweisen sich unter diesen Aspekten als langsam und behutsam. „Zufälle“ gibt es kaum – wenn sie vorkommen, sind sie aber umso wertvoller.

Im Allgemeinen galt es, auf der „sicheren Seite“ zu bleiben und potenziell konflikträchtige Fragen von vornherein zu vermeiden. Dies erklärt, weshalb nahezu alle Autoren erst viele Jahre oder gar Jahrzehnte nach ihrem Tod in den Lektürekanon aufgenommen wurden. Zugleich war der Kanon trotz seiner Beständigkeit im Verlauf der siebzig Jahre auch Wandlungen unterworfen. Die folgenden Tabellen bieten eine Gegenüberstellung zweier Zeitabschnitte: 1850 bis 1890 und 1891 bis 1918 – mit der erstmaligen Erwähnung eines Autors in der Lehrverfassung, seinem prozentualen Anteil sowie seiner Rangstellung innerhalb der Epoche.

61 Mit durchschnittlich 40 Schülern pro Klasse und mehreren Parallelklassen pro Professor ergab sich bei jährlich mindestens zehn Aufsätzen eine beträchtliche Korrekturarbeit.

Abbildung 19: Kanonautoren 1850–1890:
Explizite Nennungen im Lehrplan

Autor (1. Nennung)	L	M	K	Σ	Anteil in %	Rang
Goethe (1851)	14	52	38	104	29,2	1.
Schiller (1851)	19	53	29	101	28,3	2.
Lessing (1866)	13	41	12	66	18,4	3.
Klopstock (1850)	19	7	3	29	8,1	4.
Vogelweide (1851)	1	0	14	15	4,2	5.
Herder (1879)	6	8	0	14	3,9	6.
Wieland (1851)	5	5	2	12	3,3	7.
Kleist (1888)	0	0	4	4	1,1	8.–10.
Uhland (1886)	1	1	2	4	1,1	8.–10.
Körner (1885)	0	0	4	4	1,1	8.–10.
Grillparzer (1888)	0	0	3	3	0,8	11.
Gesamtnennungen	78	167	111	356	100%	

Legende: L: Laibach; M: Marburg; K: Klagenfurt

Charakteristisch für den Zeitraum 1850–1890 ist eine stark konzentrierte Kanonarchitektur. Im Mittelpunkt stehen Goethe, Schiller und Lessing, die gemeinsam den Kernkanon bilden. Dahinter folgen mit deutlichem Abstand Klopstock, Walther von der Vogelweide, Herder und Wieland, die jeweils nur einen mittleren oder geringen Kanonisierungsgrad erreichen. Kleist, Uhland und Körner erscheinen nur am Rand. Grillparzer ist zwar bereits in den 1880er Jahren nachweisbar, spielt aber mit nur drei Nennungen am Klagenfurter Gymnasium noch eine marginale Rolle.

Die absolute Zahl der Nennungen nimmt im Laufe der Zeit deutlich zu. Dies ist zum einen auf vollständigere Angaben in den Jahresberichten zurückzuführen, zum anderen auf eine allmähliche Ausweitung und stärkere Literarisierung des Deutschunterrichts. In der zweiten Periode (1891–1918, vgl. Abbildung 20) bleibt die Vorrangstellung der drei Kanonautoren unangetastet, doch verschiebt sich die Gewichtung in den nachgeordneten Positionen. Grillparzer etabliert sich nun mit deutlichem Anteil als vierte Größe und rückt damit ins Zentrum des gymnasialen Kanons.

Neu treten Autoren des 19. Jahrhunderts hinzu – darunter Hebbel, Keller, Mörike, Fontane und Ludwig –, allerdings mit sehr geringen Nennungen und häufig nur auf einzelnen Gymnasien.

Abbildung 20: Kanonautoren 1891–1918:
Explizite Nennungen im Lehrplan

Autor (1. Nennung)	L	M	K	Σ	Anteil in %	Rang
Goethe	98	51	18	167	22	1.
Schiller	88	53	22	163	21,4	2.
Lessing	53	43	13	109	14,3	3.
Grillparzer	40	13	16	69	9,1	4.
Klopstock	30	21	/	51	6,7	5.
Herder	14	29	6	49	6,4	6.
Kleist	17	3	11	31	4	7.
Ludwig (1910)	12	8	3	23	3	8.
Wieland	14	9	0	23	3	9.
Vogelweide	12	7	1	20	2,6	10.
Hebbel (1913)	10	6	1	17	2,2	11.
Keller (1910)	3	2	3	8	1	12.
Mörike (1910)	5	/	0	5	0,6	13.
Anzengruber (1915)	2	1	1	4	0,5	14.
Fontane (1912)	4	/	0	4	0,5	14.
Heine (1913)	4	/	/	4	0,5	14.
Uhland	4	/	0	4	0,5	14.
Droste (1910)	2	/	1	3	0,4	18.
Eschenbach (1911)	0	1	2	3	0,4	18.
Körner	0	/	2	0	0,2	20.
Gesamt:	412	247	100	759	100%	

Legende: L: Laibach; M: Marburg; K: Klagenfurt

Der direkte Vergleich beider Perioden zeigt eine Kombination aus Stabilität und selektiver Öffnung. Während der Kernkanon über Jahrzehnte hinweg unverändert bleibt, widerlegt Franz Grillparzer mit seinem raschen

Aufstieg (sein Anteil wächst von 0,8 % auf 9,1 %) die Regel von einer langsamen Kanonisierung. Sein Beispiel verdeutlicht, dass das literarische Leben in der Schule nur anhand eines breiteren Kontextes entschlüsselt werden kann und dass Kanonbildung immer auch „Wertzuschreibungen von außen“ (Korte 2005a: 70) reflektiert.

Trotz dieser punktuellen Veränderungen bleibt das Register der Autoren bis etwa 1910 nahezu unverändert. Erst danach setzen sich einige heute kanonische Autoren des 19. Jahrhunderts durch, darunter Ludwig, Hebbel, Mörike, Keller und Fontane.⁶² Ihre Stellung bleibt jedoch marginal: Mit Ausnahme von Ludwig und Hebbel sind sie nur mit einzelnen, keinesfalls zentralen Texten vertreten⁶³ oder erscheinen lediglich auf einem Gymnasium.⁶⁴

Eine Sonderrolle nimmt Heinrich Heine ein. Seine marginale Präsenz (vier Nennungen, die sich alle auf seine moralische Ballade *Belsazar* beziehen) zeigt, dass sein Ausschluss aus dem schulischen Kanon weiterhin wirksam blieb. Im deutschsprachigen Raum galt Heine wegen seiner Unerzogenheit (vgl. Zimmer 2009a: 79), seiner bissigen Kritik, jüdischen Herkunft und politischen Haltung als schuluntauglich. Auch in österreichischen Gymnasien blieb seine Aufnahme marginal, obwohl ihn Kaiserin Elisabeth verehrte⁶⁵ und sich seine Gedichte etwa bei den Slowenen großer Beliebtheit erfreuten (vgl. Bernik 1989 und Krispej/Kramberger 2023 und 2024). Auch nach einer gründlicheren Untersuchung aller Aufsätze und Redeübungen kann das schulische Heine-Bild nicht wesentlich modifiziert werden: am Laibacher Gymnasium wurde neben *Belsazar* nur gelegentlich die *Lorelei* behandelt (*JB Laibach* 1905, 1910); in Marburg fehlt er ganz, in Klagenfurt durfte er einmal

62 Neben den hier genannten Autoren tauchen in den Lehrplänen einzelner Gymnasien auch weitere Namen auf. Da es sich jedoch um Einzelercheinungen handelt – Stifter, Jean Paul, Hamerling, Ertl und Greinz werden je einmal, Raabe, Sudermann, Immermann und Wagner je zweimal genannt –, wurden sie in die Tabelle nicht aufgenommen.

63 Dies betrifft etwa Theodor Fontane, der in den Lehrplänen nur mit der Ballade *Die Brück' am Tay* vertreten ist, oder Gottfried Keller, der in Laibach lediglich mit der Erzählung *Pankraz der Schmoller* erscheint. Erst 1915 wird in Klagenfurt auch sein Roman *Der grüne Heinrich* berücksichtigt.

64 Am offensten und flexibelsten erweist sich im zweiten Zeitabschnitt zweifellos das k. k. Gymnasium in Laibach, das nicht nur österreichischen Autoren, sondern auch neueren literarischen Tendenzen Raum gibt.

65 Bekanntlich versuchte Kaiserin Elisabeth der Stadt Hamburg sogar ein Heine-Denkmal zu stiften. Da die Stadt das Geschenk ablehnte, wurde die Statue 1892 im Park ihres Schlosses auf Korfu aufgestellt.

in einer Redeübung als „Mensch und Dichter“ vorgestellt werden („Heinrich Heine als Mensch und Dichter“, *JB Klagenfurt* 1906).

Das Beispiel Heine zeigt besonders deutlich den normierenden und zensierenden Einfluss der Schule. Den Autoren, die – aus diesem oder jenem Grund – als unerwünscht galten, wurde der Eingang in den Literaturunterricht gänzlich versperrt. Zugleich belegt die Popularität Heines außerhalb der Schule, dass das Gymnasium nur eine von mehreren Kanoninstanzen war und ist.

Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass der gymnasiale Lektürekanon in österreichischen Gymnasien des 19. und frühen 20. Jahrhunderts strikt selektioniert war und dennoch im Laufe der Zeit gewisse Veränderungen erfuhr. Von Beginn an bildeten Goethe und Schiller den unangefochtenen Kern; ihnen folgte Lessing, der noch zum engeren Kanon gerechnet werden kann. Seit den 1890er Jahren trat mit Franz Grillparzer eine weitere literarische Autorität hinzu, die dem Deutschunterricht in den österreichischen Gymnasien eine deutlich nationale Akzentuierung verlieh. In größerem Abstand folgen Klopstock, Herder und Kleist, wobei letzterer – ebenso wie Grillparzer – erst nach 1890 Eingang in den Kanon fand.

Die quantitativen Autorennennungen liefern jedoch nur einen ersten Einblick in die Kanonarchitektur. In den bisherigen schematischen Darstellungen standen vor allem einzelne Autoren im Zentrum, während ein wesentliches Segment weitgehend unberücksichtigt blieb: die mittelalterliche Literatur. Dies liegt vor allem daran, dass die entsprechenden Texte in den Lehrplänen meist unter der allgemeinen Sammelbezeichnung „mittelhochdeutsche Texte“ geführt werden. In den folgenden Detailanalysen soll daher zunächst dieser Bereich näher untersucht werden.

3.2.1 Alt-, Mittel- und Frühneuhochdeutsche Literatur

Die auffällige Präsenz des Mittelalters in den heutigen Medien – man denke nur an das breite Angebot an Kinder- und Jugendliteratur, an Filme, digitale Formate oder PC- und Videospiele mit mittelalterlichen Stoffen und Motiven – spiegelt sich im gegenwärtigen Deutschunterricht kaum wider. Mittelhochdeutsche Texte sind, wie bereits wissenschaftlich

nachgewiesen,⁶⁶ aus dem Unterricht weitgehend verbannt. Auch in den germanistischen Studiengängen wird immer wieder diskutiert, inwieweit eine alt-, mittel- und frühneuhochdeutsche Ausrichtung sinnvoll ist.⁶⁷

Die Lehrpläne des 19. Jahrhunderts vermitteln dagegen ein deutlich anderes Bild. Seit der Reform von 1849 war der Deutschunterricht in österreichischen Gymnasien ohne Grundkenntnisse der mittelalterlichen Literatur kaum denkbar.⁶⁸ Korte kategorisiert die mittelalterliche Literatur in diesem Zusammenhang als eine Art „Sonderkanon“ (Korte 2007: 85) und hebt hervor, dass dieser Kanon mehrere pädagogische Funktionen erfüllte: Er war zeitlich auf das Mittelalter fixiert, vermittelte den Schülern die Historizität und Aktualität der älteren deutschen Literatur und machte sie zugleich mit den Anfängen der deutschen Nationalliteratur und der älteren deutschen Sprache vertraut. Diese Beobachtung bestätigt sich auch in den deutsch-österreichischen Gymnasien der hier untersuchten Zeitperiode.

Mit der Lehrplanreform von 1884 wurde der vertiefte Unterricht im Mittelhochdeutschen mit der Begründung aufgehoben, dass er „in Bezug auf die eigentliche Sprachkenntnis nicht solche Erfolge erzielen [konnte], welche der Absicht bei der Einführung dieses Gegenstandes entsprechen und seine Beibehaltung zu rechtfertigen vermöchten“ (*Instruktionen* 1884: V). Gegen diese Entscheidung regten sich kritische Stimmen, die die Schwierigkeiten weniger in den Texten selbst als vielmehr in der mangelnden Qualifikation der Lehrkräfte sahen: „[Nachzuweisen ist], dass nicht ganz ein Viertel aller angestellten Historiker und classischen Philologen, welche für den Deutschunterricht an Ober-Gymnasien verwendet wurden, auch für denselben geprüft sind“ (*Instructionen* 1900: 127). Mit anderen Worten: In den ersten Jahrzehnten wurde Deutsch häufig von Nicht-Germanisten unterrichtet, die keine ausreichenden Kenntnisse des Mittelhochdeutschen

66 Die Rahmenrichtlinien und Bildungsstandards ermöglichen zwar die Lektüre mittelalterlicher Texte, schreiben sie jedoch nicht verbindlich vor (vgl. Peters 2005: 110f.).

67 Am größten germanistischen Institut Kroatiens, dem Institut für Germanistik in Zagreb, das auch innerhalb der südosteuropäischen Germanistik eine zentrale Rolle spielt, existiert seit Jahrzehnten kein Lehrstuhl mehr für Ältere deutsche Sprache und Literatur.

68 In Abhandlungen des 19. Jahrhunderts wird – in Analogie zum Begriff „altsprachlicher Unterricht“ – meist der Ausdruck „altdeutscher Unterricht“ verwendet, der sich daher auch in der historischen Bildungsforschung etablierte. In der vorliegenden Monographie werden hingegen die Bezeichnungen „altdeutsche Literatur“ bzw. „altdeutscher Kanon“ aufgrund ihres antiquierten Klanges weitgehend gemieden.

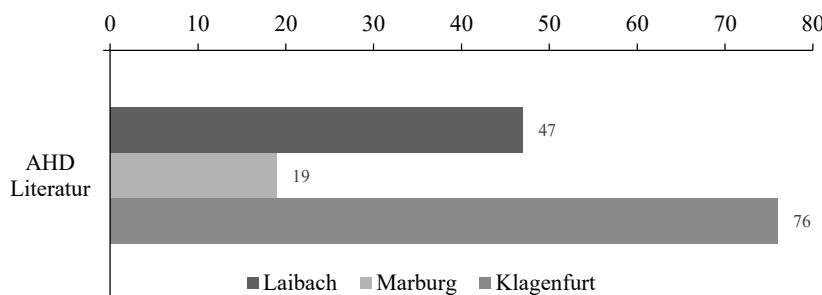
besaßen. Trotz solcher Einwände hielt man an der neuen Linie fest. Seit 1900 wurde von den Schülern nicht mehr die Beherrschung der Sprache, sondern lediglich die Vertrautheit mit mittelhochdeutscher Dichtung erwartet: „VI. Classe beginnt mit der mittelhochdeutschen Lectüre einer Auswahl aus dem *Nibelungenliede* und aus Walther von der Vogelweide. Der Zweck ist nicht Einführung in die Sprache, sondern in die Dichtung [...]“ (ebd.: 127).

Die konkrete Umsetzung variierte jedoch von Gymnasium zu Gymnasium. Am Klagenfurter Gymnasium prägten laut Jahresbericht 1850/1851 die Laut- und Formlehre des Mittelhochdeutschen sowie Auszüge aus wichtigen Werken den gesamten Unterricht der 5. und große Teile der 6. Klasse (vgl. *JB Klagenfurt* 1851). Am Laibacher Gymnasium war die mediävistische Lektüre zunächst der 7. bzw. 8. Klasse zugeordnet; erst nach 1885 wurde sie – entsprechend den *Instruktionen* von 1884 – in die 5. und 6. Klasse verlegt. Neu war hier die Aufnahme Walthers von der Vogelweide, was nicht nur den hohen Stellenwert der mittelhochdeutschen Literatur, sondern auch die Betonung „deutscher Autoren in Österreich“ in den Lesebüchern widerspiegelte.

Am Marburger Gymnasiums wiederum wurde 1865 das Mittelhochdeutsche als Freifach angeboten. Für „freiwillige Zuhörer aus der 6. und 7. Klasse“ wurden wöchentlich zwei Stunden eingerichtet, die die Lektüre von Auszügen aus dem *Nibelungenlied*, der *Gudrun*, dem *Reinhart Fuchs*, Hartmanns *Armer Heinrich* sowie aus lyrischen und didaktischen Texten nach Reichels *Mhd. Lesebuch* umfassten (*JB Marburg* 1865: 70). Die Einführung als Freifach hing vermutlich mit dem engen Stundenkontingent zusammen: Laut *Organisationsentwurf* waren für Deutsch nur zwei Wochenstunden in der 5. und drei in den höheren Klassen vorgesehen, sodass umfangreichere Werke im regulären Unterricht kaum Platz fanden. Und eine Auslagerung in die Privatlektüre war gerade bei mittelhochdeutschen Texten kaum möglich, da ein selbständiges Verständnis nicht vorausgesetzt werden konnte.

Im Vergleich der drei Gymnasien kommt dem Klagenfurter Gymnasium im Bereich der alt- und mittelhochdeutschen Literatur eindeutig die größte Bedeutung zu. Die relativ niedrige Resonanzstärke im regulären Unterrichtsplan des Marburger Gymnasiums dürfte damit zusammenhängen, dass umfangreichere Werke dort in das Freifach des Mittelhochdeutschen ausgelagert wurden:

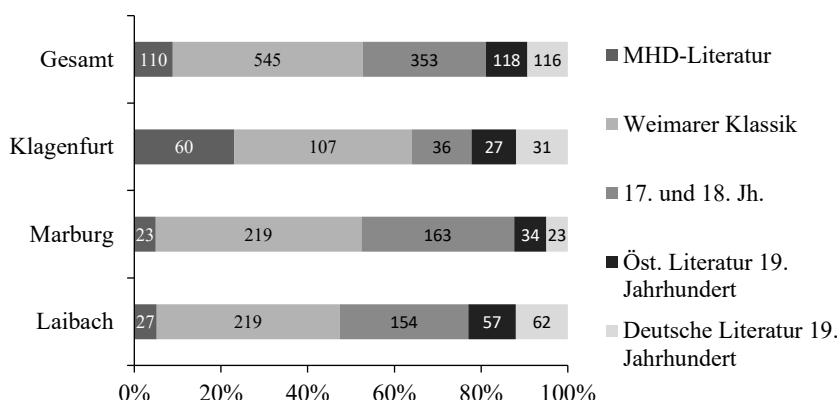
Abbildung 21: Alt- und mittelhochdeutsche Literatur 1850–1918
im Lehrplan: Gesamtnennungen



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt n = 142

Noch aufschlussreicher wird das Bild, wenn man die Anteile nach Zeitepochen betrachtet:

Abbildung 22: Autoren nach Zeitepochen im Lehrplan 1850–1918



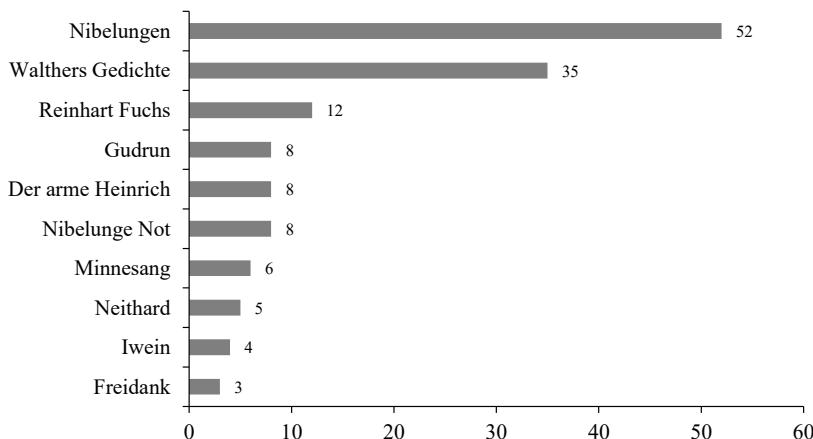
absolute Nennungen; Nennungen insgesamt n = 1242

Während am Laibacher und Marburger Gymnasium die mediävistische Literatur jeweils nur etwa fünf Prozent der Gesamtnennungen ausmacht, erreicht sie in Klagenfurt einen Anteil von über zwanzig Prozent. Diese deutliche Diskrepanz lässt sich nicht allein mit den persönlichen Vorlieben einzelner Lehrer erklären, sondern weist auf eine grundlegende

Ausrichtung der Schule hin. Offenbar bestand in Kärnten ein breiter Konsens, dass die Beschäftigung mit alt- und mittelhochdeutschen Texten einen Beitrag zur Formung nationaler Gesinnung und zur Vermittlung „deutscher Ideale“ leisten könne (vgl. Peters 2005: 123). Dass gerade in Kärnten nach 1848 verstärkt versucht wurde, das slowenische Element zurückzudrängen und die deutsch-nationale Orientierung hervorzuheben, verleiht diesen Zahlen zusätzliche Bedeutung: Der Literaturunterricht fungierte hier als Instrument kultureller und politischer Positionierung.

Da viele Werke in den Lehrplänen lediglich unter der Sammelbezeichnung „mittelhochdeutsche Texte“ geführt werden, lohnt sich ein genauerer Blick auf jene Texte, die explizit als kanonrelevante Lektüre hervorgehoben wurden:

Abbildung 23: Alt- und mittelhochdeutsche Literatur 1850–1918
im Lehrplan: Einzelnennungen von Werken



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt n = 142

An der Spitze des mittelalterlichen Kanons steht eindeutig das *Nibelungenlied*, für dessen Aufnahme in den Unterricht sich bereits 1812 August Wilhelm Schlegel einsetzte: „dies Heldengedicht müsse in allen Schulen, die sich nicht kümmerlich auf den nothdürftigsten Unterricht einschränken, gelesen und erklärt werden“ (Peters 2005: 112). Vor dem

Hintergrund des bereits skizzierten Verhältnisses zwischen altphilologischem Kanon und deutscher Literatur ist diese Vorrangstellung wenig überraschend: Das *Nibelungenlied* fungiert als Bindeglied zwischen den antiken Epen und der deutschsprachigen Dichtung des Mittelalters. Schon 1851 verfasste Peter Petruzzi, Professor für Deutsch und Griechisch am Laibacher Gymnasium, eine Abhandlung mit dem programmatischen Titel *Ideen zu einer Abhandlung über das Epos (auch Nibelungenlied)* (JB Laibach 1851). Ein paradigmatisches Beispiel für diese Verkoppelung beider Literaturen bietet auch die Themenstellung eines Aufsatzes für die Schüler der 7. Klasse des Laibacher Gymnasiums: „Warum werden die Nibelungen die deutsche Ilias – warum die Gudrun die deutsche Odyssee genannt?“ (JB Laibach 1875). Die Gleichsetzung von *Nibelungenlied* und *Ilias* sowie von *Gudrun* und *Odyssee* illustriert exemplarisch, wie sehr die mittelalterlichen Texte im Rahmen eines klassisch-humanistischen Deutungsrasters vermittelt wurden.

Das *Nibelungenlied* blieb über die gesamte Untersuchungszeit hinweg das zentrale Werk des mittelalterlichen Kanons. Es entwickelte sich nahezu zum Synonym für die Beschäftigung mit mittelhochdeutscher Literatur im Deutschunterricht.⁶⁹ Auch wenn es nicht in jedem Lehrplan ausdrücklich erwähnt wird, belegen zahlreiche Aufsatztthemen seine herausragende Stellung: Mitunter wurden in demselben Jahr mehrere Aufsätze zu diesem Werk gestellt, und die Beschäftigung mit dem Text erstreckte sich in der Regel über zwei Klassenstufen hinweg. Das Interesse am *Nibelungenlied* hielt auch nach der Jahrhundertwende unvermindert an. Während sein hoher Stellenwert in Deutschland im Kontext der seit den 1860er-Jahren forcierter nationaler Kodierung der Literaturgeschichte zu verstehen ist (Korte 2007: 77), erscheint seine Beliebtheit in den österreichischen Gymnasien der Vorkriegs- und Kriegszeit zunächst überraschend. Bei näherer Betrachtung lassen sich jedoch drei Gründe identifizieren:

69 Dies wird zusätzlich durch die Anforderungen der Maturaprüfung unterstrichen, in denen das *Nibelungenlied* als einziges Werk ausdrücklich genannt wird: „Vom Examinanden ist eine historische Übersicht der schönen Literatur mit hervorragenden Werken derselben durch eigene Lectüre zu fordern. (Speciell für die deutsche Sprache als Muttersprache: historische Übersicht über die schöne Literatur; Bekanntschaft mit dem Nibelungenliede durch Lectüre einiger Abschnitte desselben in der Ursprache, und eine durch eigene Lectüre gewonnene Bekanntschaft hervorragender Werke aus der Zeit seit Klopstock.“ (Organisationsentwurf: 72).

1. Auch wenn sich die Bürger der Monarchie politisch loyal zum habsburgischen Staat und Kaiser bekannten, fühlten sich die Deutschsprachigen kulturell als Deutsche und verorteten ihre nationale Identität irgendwo zwischen dem Deutschtum und dem Österreichertum (vgl. Hanisch 1994, S. 154–157). Dieses Oszillieren zwischen österreichischer Staatsidentität und deutschem Kulturerbe spiegelt sich auch in den Aufsatztthemen wider. Wie Klambauer betont, grasierte gerade in den letzten Jahrzehnten der Donaumonarchie an den Gymnasien ein „emphatischer, jugendlich aufgeheizter Deutschland-Glaube, eine Heilserwartung an eine Erlösung der Deutschösterreicher im Nationalitätenkampf durch die große Mutter Germania“ (2010: 69).⁷⁰ Die Gründung des Schulvereins 1880⁷¹ und die zugespitzten politischen Auseinandersetzungen sind Zeichen dieser veränderten Akzentsetzung.
2. Die im *Nibelungenlied* gepriesenen Tugenden – insbesondere Treue, Ehre und soldatischer Gehorsam – eigneten sich hervorragend als Aufsatztthemen und boten in Kriegszeiten einen unmittelbaren Bezug zu den Lebensrealitäten junger Männer.
3. Schließlich beanspruchte man für das *Nibelungenlied* (und ebenso für die *Guðrun*) einen spezifisch österreichischen Ursprung. Schon Zeehe/Schmidt erklärten in ihrer *Österreichischen Vaterlandskunde*: „Das *Nibelungenlied* hat vermutlich in Österreich, die *Kudrun* in Steiermark die endgiltige Gestalt gewonnen“ (Zeehe/Schmidt 1901: 36f). Ähnliche Deutungen hielten sich noch lange, etwa bei Goerlich (1946: 13), der die „Heimat des Nibelungenliedes“ im babenbergischen Österreich verortete. Typische Aufsatztthemen – wie „Welchen Anteil hatte Österreich an der mittelhochdeutschen Lyrik?“ (JB Laibach 1893) – zeigten, wie stark diese nationalen Zuschreibungen im Unterricht verankert waren.

70 Klambauers Beobachtungen lassen sich zweifellos auf das Klagenfurter Gymnasium und teilweise auch auf das Marburger Gymnasium beziehen, weit weniger jedoch auf das Laiabacher Gymnasium, wo die slowenischsprachigen Schüler deutlich in der Mehrheit waren.

71 Zur Bedeutung des Schulwesens im Nationalitätenkonflikt allgemein vgl. Urbanitsch 1980: 81–88; zu den Auseinandersetzungen zwischen Slowenen und Deutschen im Bereich des Schulwesens sowie zur Rolle der Schulvereine vgl. Drobisch 1995.

Das *Nibelungenlied* mag die unangefochtene Spitze bilden – doch der zweite Platz im mittelalterlichen Kanon gebührt Walther von der Vogelweide. Während er in Österreich von Beginn an fest etabliert war, erscheint er im deutschen Gymnasialkanon des 19. Jahrhunderts nur am Rande: Bis 1870 wird er kaum genannt, und erst nach 1885 beginnt er sich langsam im Randkanon zu etablieren, stets hinter der *Gudrun* (Korte 2011: 49 f.). Im österreichischen Literaturkanon hingegen war seine Stellung von Anfang an unbestritten. Namentlich tritt er sogar in den frühesten, sonst sehr knappen Jahresberichten auf (vgl. *JB Klagenfurt* 1851–1855).

Neben dem obligatorischen *Nibelungenlied* sind Walthers Gedichte die einzige weitere literarische Gattung, die an allen drei Gymnasien als fester Bestandteil des mittelalterlichen Kanons belegt werden kann (vgl. Abbildung 24). Gelegentlich erscheinen in den Aufsatzthemen auch Bezüge zu *Parzival* und *Tristan*, die im offiziellen Lehrplan jedoch keine feste Verankerung fanden.⁷² Dies verweist auf den Unterschied zwischen Kanonisierung ‚auf dem Papier‘ und den tatsächlichen literarischen Interessen im Unterrichtsalltag.

Abbildung 24: Alt- und mittelhochdeutsche Literatur 1850–1918
im Lehrplan: Nennungen nach Gymnasien

Werk	Laibach	Marburg	Klagenfurt	Gesamt
<i>Nibelungen</i>	28	10	14	52
Walthers Gedichte	13	7	15	35
<i>Reinhart Fuchs</i>	2	0	10	12
<i>Gudrun</i>	0	0	9	9
<i>Der arme Heinrich</i>	0	0	8	8
<i>Der Nibelunge Not</i>	0	0	8	8
Minnesang	4	2	0	6
Neitharts Gedichte	0	0	5	5
<i>Iwein</i>	0	0	4	4
Freidank	0	0	3	3
Gesamt	47	19	76	142

⁷² Am Laibacher Gymnasium erscheinen *Parzival* und *Tristan* ab 1894/95 regelmäßig in Aufsatzthemen (*Parzival* 18-mal, *Tristan* 7-mal). In Marburg wurde *Parzival* zunächst in Schülervorträgen behandelt (1882/83, 1884/85) in einer Gegenüberstellung mit Goethes *Faust* und avancierte 1896/97 zum Aufsatzthema (insgesamt 7 Nennungen).

Nach 1900 – nicht zuletzt aufgrund der *Instructionen* 1900 und einer allgemein verstärkten vaterländischen Orientierung – rückte Walther zunehmend in den Vordergrund. Dies zeigt sich unmittelbar in den Jahresberichten, sei es in historischer Perspektive („Walther von der Vogelweides Anteil an den geschichtlichen Ereignissen seiner Zeit,“ *JB Laibach* 1907), in literaturgeschichtlicher Deutung („Die Bedeutung von Walther von der Vogelweide für die höfische Lyrik,“ *JB Klagenfurt* 1904) oder unter biographischem Aspekt („Walther von der Vogelweides Leben und Dichten,“ *JB Marburg* 1902). Der „vollendetste und vielseitigste Minnesänger“ (Görlich 1946: 26) wurde somit auch im schulischen Kontext als prägende Gestalt der „ersten österreichischen Blüteperiode“ des Mittelalters wahrgenommen. Walther erscheint damit nicht nur als historische Größe, sondern zugleich als Dichter, der auch in der Gegenwart lebendig wirkt.⁷³

Ein Vergleich der drei Gymnasien zeigt dabei deutliche Unterschiede: Während in Laibach und Marburg der Fokus vor allem auf den obligaten Texten des Mittelalters lag und Walther lediglich ergänzend herangezogen wurde, präsentierte das Klagenfurter Gymnasium ein besonders breites Spektrum. Dort wurden neben Walther auch weitere Werke wie der *Reinhart Fuchs*, die *Gudrun* oder der *Arme Heinrich* regelmäßig berücksichtigt. Im Folgenden richtet sich der Blick chronologisch auf die nachfolgende Epoche – die Literatur des Barock.

3.2.2 Literatur des Barocks

Obwohl das humanistische Gymnasium „zum Hüter einer europäischen Identität“ (Fuhrmann 1999: 53) geworden war, wurde die Kunst und Literatur des Barock im schulischen Kontext weitgehend ignoriert, „ja, die gesamte Produktion der Neulateiner, Erasmus nicht ausgenommen, und von der christlichen Tradition blieb im wesentlichen nur die Bibel unangestastet“ (ebd.). Tatsächlich scheint der Barock in den Jahresberichten auf den ersten Blick kaum präsent zu sein. Erst bei genauerer Analyse lassen sich vereinzelte Hinweise auf barocke Dichter als Aufsatzthemen finden. Abb. 25 zeigt alle Nennungen in den untersuchten Jahresberichten:

73 Dass Walther weit über den schulischen Kontext hinaus als literarische und identifikatorische Figur wirksam blieb, belegt Gaber (2014) mit ihrer Untersuchung fiktiver Biographien vom 19. bis 21. Jahrhundert und zusätzlich mit ihrer slowenischen Übersetzung und Edition seiner Gedichte (Gaber 2025).

Abbildung 25: Literatur des Barocks im Lektürekanon

Jahr	Titel	Gym.	Klasse und Typ
1877	„Der Mensch hat nichts so eigen, so wol steht ihm nichts an, / Als dass er Treu' erzeigen und Freundschaft üben kann.“	M	6. KL. (A)
1880	Valvasor und sein Werk <i>Ehre des Herzogtums Krain</i>	M	7. KL. (R)
1889	Paul Fleming als lyrischer Dichter	M	8. KL. (R)
1893	Der Kapuziner in <i>Wallensteins Lager</i> und sein Vorbild Abraham a Sancta Clara	L	8. KL. (R)
1908	Die deutsche Kolonisation und literarische Betätigung in Krain bis auf Valvasor	K	8. KL. (R)
1910	Grimmelshausen: <i>Simplicissimus</i>	K	6. KL. (L)
1911	Der Wert der treuen Freundschaft (frei nach Fleming)	K	6. KL. (L)
1914	<i>Das Lob der Freundschaft</i> bei Paul Fleming und Simon Dach. Motto: Der Mensch hat nichts so eigen, – So wohl sieht ihm nichts an, – Als daß er Treu erzeugen – Und Freundschaft üben kann.	M	8. Kl. (R)
1916	Der abenteuerliche <i>Simplicius Simplicissimus</i> . Inhaltsangabe.	M	6. Kl. (A)
1918	Simplicius und der Einsiedler. (Nach Grimmelshausens Roman)	L	6. Kl. (A)

Legende:

Gymnasien: L: Laibach; K: Klagenfurt; M: Marburg

Form: L (Lektüre im Lehrplan), A (Aufsatz), R (Redeübung)

Auffällig ist zunächst, dass der Barock als Epochenbezeichnung in den Quellen gar nicht auftaucht. Von den Dichtern dieser Zeit erscheinen Simon Dach und Paul Fleming ausschließlich am Marburger Gymnasium und können daher kaum als kanonisiert gelten. Erst nach 1910, als sich der Roman als Gattung stärker im Unterricht etablierte, wurde auch Grimmelshausen der Eintritt zum Literaturkanon gewährt. Zwar

blieb seine Erwähnung in der Klagenfurter Lehrverfassung 1909/10 eine Ausnahme, doch das wiederholte Aufgreifen seines Hauptwerks *Simplissimus Teutsch* in Aufsatztthemen aller drei Gymnasien deutet auf eine allmähliche Kanonisierung hin.

Für die österreichische Literatur des 17. Jahrhunderts wird in der Literaturgeschichtsschreibung meist konstatiert, dass sie hinter den Leistungen der protestantisch geprägten deutschen Länder zurückbleibe (vgl. Janko 1989: 209f.). Zwar dominierte im katholischen Österreich unter dem Einfluss der Jesuiten weiterhin das lateinische Schrifttum, doch entstanden zugleich auch nennenswerte literarische Zeugnisse in deutscher Sprache. Die geringe Wertschätzung barocker Autoren lässt sich auch an Abraham a Sancta Clara (1644–1709)⁷⁴ zeigen. Zwar würdigte Schiller ihn als „prächtiges Original, vor dem man Respekt bekommen muß“⁷⁵, doch Jean Paul spottete, dass allein seine Herkunft – „Wien und die Kanzel“ – seine Wirkung beeinträchtigt habe (zit. nach Strigl 1904a: XXXIII). In Wahrheit verdankte Abraham seine literarische Bedeutung jedoch gerade der Kanzel: Seine Predigten wurden vielfach gedruckt und blieben auch lange nach seinem Tod präsent. Hans Strigl, der Anfang des 20. Jahrhunderts seine Werke herausgab, betonte sogar, der „prächtige Mönch“ rede noch heute „so lebendig und fesselnd, so anregend und belehrend wie zu seinen Zeitgenossen“ und ergreife die Leser „ebenso, wie er die Gemüter der Menschen im Jahrhundert des großen Krieges ergriffen“ habe (Strigl 1904b: V).

Im gymnasialen Lektürekanon nimmt Abraham nicht einmal eine Randposition ein. Umso aufschlussreicher ist daher eine Redeübung am Laibacher Gymnasium 1892/93 (*Der Kapuziner in Wallensteins Lager und sein Vorbild P. Abraham a Sancta Clara*), mit der Florian Hintner (1861–1944), damaliger Supplent und Lehrer der 8B-Klasse, Schillers Rückgriff auf Abrahams Predigten ins Bewusstsein rief. Damit wird deutlich, dass

74 In den Quellen und in der Sekundärliteratur sind zwei ebenbürtige Varianten seines Namens zu finden: Abraham a Sancta Clara sowie Abraham a Santa Clara. Er war katholischer Geistlicher, Prediger und Schriftsteller. Er verfasste mehr als 600 Schriften und gilt als bedeutender deutschsprachiger katholischer Prediger und Poet der Barockzeit.

75 Schillers Brief an Goethe vom 9. Oktober 1798. Briefwechsel von Schiller und Goethe. In: Friedrich-Schiller-Archiv. Erhältlich unter: <https://www.friedrich-schiller-archiv.de/briefwechsel-von-schiller-und-goethe> (Zugriffsdatum: 13.4.2024).

Abraham im schulischen Umfeld präsenter war, als es der offizielle Kanon vermuten lässt. Dasselbe zeigt auch Alois Egger, Deutschlehrer am Lai-bacher Gymnasium und späterer Lesebuchautor, der 1857 in seiner Abhandlung *Abraham a Santa Clara's „Redliche Red' für die kainerische Nation“* (Egger 1857: 1–12)⁷⁶ den wortmächtigen Rhetoriker zugleich als exzellen-ten Kenner Krains darstellte – gestützt auf Johann Weichard Freiherr von Valvasors monumentales Werk *Die Ehre des Herzogthums Krain* (1689).

Valvasor, zu dem auch einige freie Vorträge gehalten wurden, war zweifellos einer der gebildetsten Männer seiner Zeit. Eine erste umfassende Biographie legte Peter von Radics 1865 in der Zeitschrift *Triglav* vor; später folgte mit Unterstützung der Krainischen Sparkasse seine wis-senschaftliche Monographie – die erste weltweit über Valvasor (vgl. Žigon 2004: 50). Valvasor erscheint als „allseitig gebildeter, gelehrter, weltkun-diger, toleranter und entschlussfreudiger Kavalier mit Lebenserfahrung“ (Miladinović Zalaznik 2001: 102), der mehrere europäische Sprachen beherrschte. In seinem deutschsprachigen Monumentalwerk *Die Ehre des Herzogtums Krain* (1689) – bestehend aus 15 Büchern mit über 3.500 Seiten, zahlreichen Beilagen und Kupferstichen – verband er historische, geographische, naturwissenschaftliche und kulturgeschichtliche Beob-achtungen zu einem enzyklopädischen Bild seines Landes. Berühmt wurde vor allem seine Abhandlung über den Zirnitzer See, die ihm 1687 die Wahl in die Londoner Royal Society einbrachte und deren Ergebnisse bis heute im Wesentlichen Gültigkeit besitzen (vgl. ebd.: 120–122 sowie Reisp 1987).

Obwohl Valvasor und Abraham a Sancta Clara im gymnasialen Deutschunterricht keine etablierte Stellung einnahmen, zeigen diese Er-wähnungen, dass im kanonzentrierten Literaturunterricht doch punktuell Raum für regionale Bezugnahmen geschaffen wurde. Im Falle Valvasors ist dies besonders bedeutsam, da sein Werk nicht nur ein Monument der Landesbeschreibung darstellt, sondern auch spätere Literaten wie France Prešeren und Anastasius Grün inspiriert hat.

Ungeachtet solcher punktuellen Erweiterungen blieb die zentrale Stellung im Unterricht den Klassikern vorbehalten.

76 Ein Ausschnitt aus dieser Predigt erschien 1991 in slowenischer Übersetzung im Feuille-ton der slowenischen Tageszeitung *Slovenec*.

3.2.3 Klassiker des Literaturunterrichts

Die Begriffe ‚Klassiker‘ und ‚klassische Periode‘ bezeichnen im Kontext des historischen Gymnasialwesens seit Mitte des 19. Jahrhunderts jene Autoren und Werke, die in den Schullehrplänen einen festen Platz erhielten. So steht im *Organisationsentwurf* die Forderung, im Rahmen des Deutschunterrichts die „[...] Geschichte der klassischen Periode, welche durch die Namen eines Klopstock, Lessing, Herder, Schiller, Göthe bezeichnet ist“ (143), zu behandeln. Der entscheidende Faktor für die Aufnahme in den gymnasialen Lektürekanon war der ‚klassische Wert‘, der den Musterwerken – jenen Werken, deren Klassizitätsgrad am höchsten ist – inhärent ist (vgl. Korte 2007: 30). Die Autoren wurden dabei nicht nur als literarische Größen, sondern auch als moralische und nationale Leitfiguren inszeniert. Der Kanon erfüllte somit eine doppelte Funktion: ästhetische Bildung und nationale Identitätsstiftung. Die Werke der Klassiker sollten sprachliche Vollendung mit sittlicher Orientierung verbinden und damit das entstehende deutsche Nationalbewusstsein stärken. Bei der Auswahl und Hierarchisierung der Klassiker spielten neben literarischer Qualität auch ihre Eignung für den Schulunterricht, moralische Unbedenklichkeit und nationale Symbolkraft eine zentrale Rolle. Texte, die als zu komplex, provokativ oder weltanschaulich problematisch galten, wurden trotz literarischer Bedeutung häufig ausgeklammert oder nur in stark verkürzter Form behandelt.

Bereits nach einer kurzen Betrachtung lässt sich konstatieren, dass im gymnasialen Lektürekanon den Autoren der Weimarer Klassik der absolute Primat zukam. Neben einzelnen Vertretern der Aufklärung, etwa Klopstock und Lessing, nahm vor allem die Weimarer Klassik mit Goethe und Schiller die zentrale Position im schulischen Kanon ein.

3.2.3.1 *Schiller im Lektürekanon*

Obwohl Friedrich Schiller das gymnasiale Kanon-Piedestal mit seinem Dichterkollegen Goethe teilt, war seine Präsenz innerhalb der gesamten bürgerlichen Kultur dennoch auffallender und nachhaltiger. Wie in meiner Untersuchung zu Schiller als „cultural saint“ ausführlich dargelegt, entwickelte sich um den Dichter bereits zu Lebzeiten, verstärkt jedoch nach seinem Tod, eine Form der Verehrung, die nahezu religiöse Züge annahm

(vgl. Samide 2016). Diese Sakralisierung manifestierte sich nicht nur in monumentalen Denkmalsetzungen und Jubiläumsfeiern, sondern durchdrang nahezu alle Bereiche der kulturellen Überlieferung – von Schule über Theater bis hin zur alltäglichen Kommunikation des Bildungsbürgertums. Zu dieser kulturellen Omnipräsenz trugen neben dem schulischen Unterricht auch Theateraufführungen (vgl. Virant 2005), nationale und regionale Festakte sowie die weite Verbreitung von Schiller-Zitaten und geflügelten Worten bei, die im Bildungsbürgertum als Allgemeingut galten.

Die schulische Kanonisierung Schillers war dabei von besonderer Intensität und Systematik geprägt. Wie bereits im Kapitel zur Kanonarchitektur erörtert, war Schiller im gymnasialen Kontext deutlich präsenter als Goethe. Dies belegen nicht nur Lehrpläne und Lesebücher, sondern auch die außerordentlich hohe Zahl wissenschaftlicher Abhandlungen zu seinem Werk, die in den Jahresberichten und Programmen Höherer Anstalten erschienen. Norman Ächters wegweisende empirische Studie *Programmabhandlungen der höheren Lehranstalten im 19. Jahrhundert* (vgl. Ächtler 2021a), hat diese bislang wenig beachtete Quellengattung erstmals umfassend erschlossen und dabei 460 wissenschaftliche Beilagen zu Schiller zwischen 1821 und 1915 ermittelt – eine Zahl, die ihn deutlich vor Goethe und Lessing positioniert. Diese Abhandlungen, von Lehrern als wissenschaftliche Beiträge zu den jährlichen Schulberichten verfasst, dokumentieren nicht nur die Intensität der schulischen Schiller-Rezeption, sondern auch die Vielfalt der behandelten Aspekte seines Werkes sowie die methodischen Ansätze der damaligen Schulphilologie. Die quantitative Dominanz korrespondiert mit der qualitativen Bedeutung, die Schiller in der nationalen Bildungskonzeption erhielt: Als Dichter der Freiheit, des Ideals und des sittlichen Pathos galt er wie kein anderer als Verkörperung sowohl der ästhetischen als auch der ethisch-politischen Bildungsziele des Gymnasiums.

3.2.3.2 Schiller auf der Bühne

Friedrich Schillers Präsenz im deutschsprachigen Kulturraum der slowenischen Länder manifestierte sich zunächst nicht im schulischen Kontext, sondern auf der Theaterbühne. Bereits zehn Jahre nach der skandalumwitterten Mannheimer Uraufführung hatten *Die Räuber* in der Spielaison 1791/92 ihre Premiere auf der deutschen Bühne in Ljubljana. Es folgten

Kabale und Liebe (1801) sowie weitere regelmäßige Inszenierungen seiner Dramen: 1801 *Die Verschwörung des Fiesko zu Genua*, 1803 erstmals *Die Jungfrau von Orleans* und am 17. März 1805 *Die Braut von Messina*. Manche Stücke wurden in Ljubljana sogar früher gespielt als in der Kaisermetropole Wien. So dokumentiert Peter von Radics, dass *Wallensteins Lager* in Ljubljana bereits am 16. Januar 1847 uraufgeführt wurde, während es am Wiener Hoftheater erst 1849 Premiere hatte (Radics 1905: 23). Auch *Wilhelm Tell* gelangte in Ljubljana schon am 24. Januar 1826 zur Aufführung, also fast ein Jahr vor der Wiener Erstaufführung am 29. November 1827 (ebd.: 21).

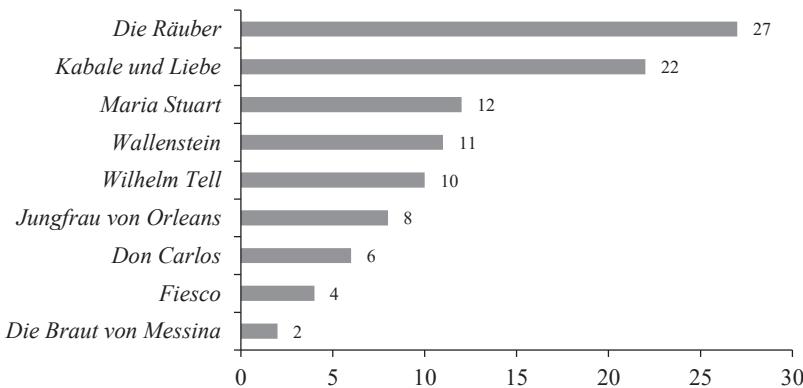
Diese lebhafte Theatertradition bildete zwar eine wichtige kulturelle Dimension von Schillers Rezeption, stand jedoch lange Zeit in keinem direkten Zusammenhang mit der schulischen Bildung. Gymnasiasten konnten von dieser Bühnentradition nämlich kaum profitieren, da in der Vormärzzeit in Theatern ein striktes Besuchsverbot für Schüler galt: Katheder und Klassenzimmer genossen im Bereich des ästhetischen Lesens den absoluten Vorrang. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden diese Bestimmungen schrittweise gelockert. Um 1900 richtete man sogar spezielle Schüleraufführungen ein, wie eine Notiz in der *Marburger Zeitung* vom 27. September 1900 belegt: „Für die volkstümlichen und Schüler-Vorstellungen zu halben Preisen wurden die bedeutendsten Werke unserer deutschen Klassiker vorbereitet“ (vgl. Urekar/Birk 2009: 130).

Als Johann Primic 1814 in seinem für die gymnasiale Unterstufe konzipierten deutsch-slowenischen Lehrbuch *Novi nemško-slovenski bukvvar* auf die „geistreichen Gedichte von dem genialen deutschen Dichter Friedrich Schiller“ verwies und deren „unermüdetes, tiefdurchdringendes Studium [...] jedem slowenischen Dichter [...] auf das nachdrücklichste“ empfahl (Primic 1814: 7), konnte er somit bereits auf eine etablierte Theatertradition zurückgreifen. Primic war damit einer der ersten, der Schiller explizit im schulischen Bildungskontext themisierte.

Wie Virant feststellt, wurden „Schillers Stücke – auch und vor allem im Vergleich mit Werken anderer kanonisierter Dramatiker – unverhältnismäßig oft aufgeführt“ (Virant 2005: 166). Auffällig ist jedoch, dass gerade die beliebtesten Stücke – *Die Räuber* und *Kabale und Liebe* – erst mit erheblicher Verzögerung in den schulischen Lektürekanon aufgenommen wurden.

Im Folgenden eine Übersicht der Aufführungen im Marburger Theater:

Abbildung 26: Schiller im Marburger Theater 1867–1919:
Aufführungen



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt $n = 102$

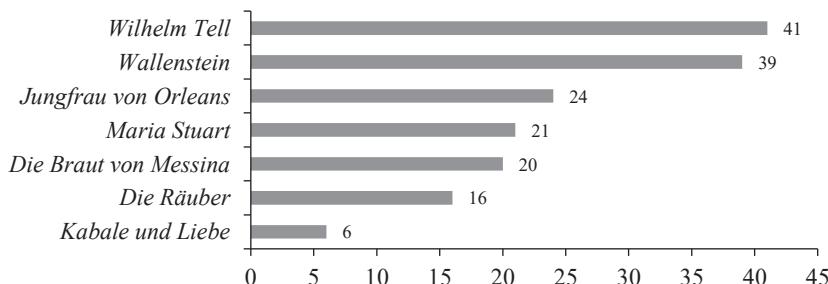
Wie die Aufführungsstatistik des Marburger Theaters zeigt, nahmen *Die Räuber* mit 27 Aufführungen und *Kabale und Liebe* mit 22 Aufführungen eine klare Spitzenstellung ein. Mit einem Abstand folgten *Maria Stuart* (12), *Wallenstein* (11), *Wilhelm Tell* (10) sowie *Die Jungfrau von Orleans* (8). Deutlich seltener standen *Don Carlos* (6) und *Fiesco* (4) auf dem Spielplan, während *Die Braut von Messina* mit nur zwei Aufführungen eine Randerscheinung blieb. Die Verteilung macht deutlich, dass das Theater in Maribor vor allem auf Werke mit starkem Unterhaltungswert und dramatischer Wirkung setzte, was unmittelbar mit den nachvollziehbaren ökonomischen Erwägungen zusammenhält: Theaterdirektoren waren ständig darum bemüht, mehr Zuschauer anzulocken, höhere Subventionen zu erhalten und die Spielzeit ohne finanzielle Verluste zu überstehen (vgl. Taufar 1982: 30). Daher bevorzugten sie publikumswirksame Aufführungen, die auch spektakuläre Effekte versprachen. Besonders *Die Räuber* und *Kabale und Liebe* eigneten sich durch ihre spannungsreiche Handlung, jugendliche Rebellion und emotional aufgeladene Konflikte hervorragend zur Publikumsgewinnung. Ein Theaterzettel für *Die Räuber* auf der deutschen Bühne in Laibach vom 5. Juni 1849 illustriert diese

Strategie: „Das Gefecht der Räuber mit den Soldaten im zweiten und letzten Akte teils zu Pferde unter fortwährendem Feuer ist arrangiert von Ludwig Schwarz. Die Schlussgruppe wird mit Brandraketen und rother bengalischer Flamme beleuchtet“ (publiziert in: Radics 1905: 25). Historisch-politische Dramen wie *Wallenstein* oder *Maria Stuart* gehörten zwar zum Repertoire, konnten aber quantitativ nicht mit den Frühwerken konkurrieren. Noch geringere Resonanz fanden Stücke mit komplexeren Stoffen oder weniger spektakulären Effekten wie *Fiesco* oder *Die Braut von Messina*, die demnach keine tragende Rolle im Repertoire spielten. Insgesamt verdeutlicht das Bild, dass die Theaterleitung gezielt auf jene Werke setzte, die einerseits Prestige versprachen, andererseits aber auch das finanzielle Risiko minimierten.

3.2.3.3 Schiller in der Schule

Im schulischen Kontext galten jedoch andere Maßstäbe. Während das Theater sein Repertoire in erster Linie nach Publikumswirksamkeit und ökonomischer Tragfähigkeit bestimmte, richtete sich die Rezeption Schillers in den Gymnasien nach pädagogischen und bildungspolitischen Kriterien. Ein genauer Blick auf den Lektürekanon des Marburger Gymnasiums zeigt, dass Schiller dort unter gänzlich anderen Gesichtspunkten verankert war als auf der städtischen Bühne.

Abbildung 27: Schiller am Marburger Gymnasium 1851–1918:
Nennungen im Lehrplan



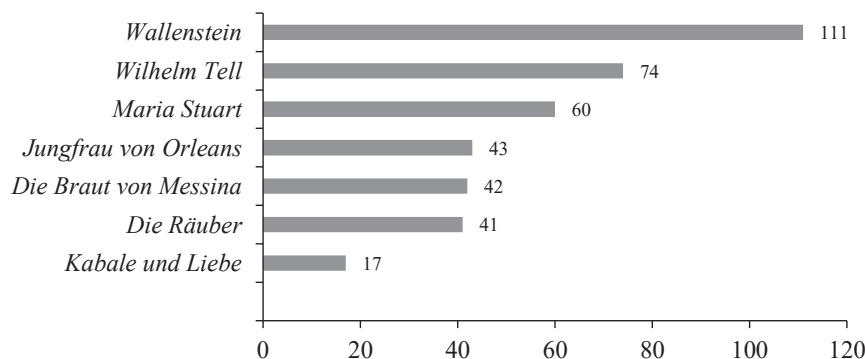
absolute Nennungen; Nennungen insgesamt $n = 168$

Der Lehrplan des Marburger Gymnasiums weist insgesamt 168 Nennungen von Schillers Werken auf und präsentiert damit ein klares Bild der kanonischen Schiller-Rezeption. *Wilhelm Tell* (41 Nennungen) und *Wallenstein* (39) dominieren mit deutlichem Abstand und stehen fast gleichrangig an der Spitze. Dahinter folgen *Die Jungfrau von Orleans* (24), *Maria Stuart* (21) und *Die Braut von Messina* (20), die ebenfalls über die Jahrzehnte hinweg eine stabile Präsenz zeigen. Während *Die Räuber* (16) immerhin noch eine gewisse Sichtbarkeit besitzen, bleibt *Kabale und Liebe* mit lediglich 6 Nennungen nahezu marginalisiert.

Dieses Bild verdeutlicht, dass das Marburger Gymnasium einen ausgeprägt klassischen Schiller-Kanon pflegte: Vorrang hatten die großen historischen Dramen, die sich mit Fragen von Politik, Nation und Moral befassen, während die frühen Stücke – trotz (oder gerade wegen) ihrer Bühnenpopularität – im Unterricht kaum Gewicht erhielten.

Auch das Gesamtbild der Nennungen (Lehrverfassung, Aufsatztthemen, Maturaaufsätze und Redeübungen) bestätigt die Vorrangstellung von *Wallenstein* (111 Nennungen) und *Wilhelm Tell* (74 Nennungen), die deutlich vor den übrigen Dramen liegen. Dahinter folgen *Maria Stuart* (60 Nennungen) und

Abbildung 28: Schiller am Marburger Gymnasium 1851–1918:
alle Nennungen



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt n = 388

Die Jungfrau von Orleans (43 Nennungen), die ihre Positionen im Vergleich zur Lehrverfassung vertauschen. Mit ähnlicher Häufigkeit erscheinen *Die Braut von Messina* (42 Nennungen) und *Die Räuber* (41 Nennungen), während *Kabale und Liebe* (17 Nennungen) klar abgeschlagen den letzten Platz einnimmt.

Das Diagramm verdeutlicht, dass der Schiller-Kanon in Marburg insgesamt sehr stabil blieb. Der Schwerpunkt lag durchgehend auf den großen historischen Dramen, die sich für literarische und moralische Deutungen im schulischen Kontext besonders eigneten. Das bürgerliche Drama *Kabale und Liebe* blieb mit deutlichem Abstand zurück – seine stark auf private Konflikte und Liebesthematik ausgerichtete Handlung galt für die schulische Lektüre als ungeeignet.

Auch an den übrigen Gymnasien ergibt sich ein ähnliches Muster. Die nachstehende Tabelle berücksichtigt sämtliche Nennungen in den Jahresberichten (Lehrplan, Aufsätze und Redeübungen) und bietet damit ein vollständigeres Bild:

Abbildung 29: Schillers Dramen im Lektürekanon aller drei Gymnasien

Schillers Dramen	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
<i>Wallenstein</i>	48	151	143	342
<i>Wilhelm Tell</i>	24	85	121	230
<i>Jungfrau von Orleans</i>	10	80	94	184
<i>Braut von Messina</i>	20	57	98	175
<i>Maria Stuart</i>	12	44	115	171
<i>Die Räuber</i>	1	24	60	85
<i>Don Carlos</i>	0	23	42	65
<i>Fiesco</i>	2	18	40	60
<i>Kabale und Liebe</i>	0	8	38	46
<i>Iphigenie in Aulis</i>	8	1	2	11
Gesamt (Σ)	125	491	757	1369

Mit 342 Nennungen nimmt die *Wallenstein*-Trilogie eindeutig die Spitzenposition ein. Gemeinsam mit *Wilhelm Tell* (230 Nennungen) bildete sie das eiserne Repertoire der 7. und 8. Klasse. Beide Werke verbanden historische Stoffe mit moralischen Fragestellungen und boten den Lehrern zugleich eine Fülle an Lebensmaximen und aktuellen Bezügen.

In den nachgeordneten Positionen zeigt sich eine auffallend gleichmäßige Verteilung: *Jungfrau von Orleans* (184 Nennungen), *Braut von Messina* (175) und *Maria Stuart* (171) lagen nahezu gleichauf. *Maria Stuart* gewann dabei insbesondere nach 1900 an Gewicht, sowohl als Schulektüre wie auch in Aufsatzthemen. Die im Stück verhandelte Freiheit des Individuums und der Kontrast zwischen der authentischen Maria und der von fremdem Willen bestimmten Elisabeth boten eine Projektionsfläche für die orientierungsbedürftige Jahrhundertwende. Überraschend mag die hohe Positionierung des Familiendramas *Braut von Messina* erscheinen. Obwohl das Stück anlässlich seiner Erstaufführung im März 1803 am Weimarer Hoftheater begeisterte Huldigungen erfuhr,⁷⁷ überwiegt darin der Eindruck des Befremdlichen (Müller-Seidel 2009: 174), sodass es nie häufig auf der Bühne stand – auch in Marburg gab es beispielsweise nur zwei Inszenierungen, die erste erst in der Spielsaison 1906/07. Im Gymnasium zeigte sich hingegen ein anderes Bild: Ausschlaggebend für die große Beliebtheit im 19. Jahrhundert dürften das antikisierende Gewand, die Einbeziehung des Chors und die bewusste Anknüpfung an die griechische Tragödie gewesen sein. Vor dem Hintergrund des hohen Prestiges der klassischen Sprachen im humanistischen Gymnasium und des bereits angesprochenen altphilologischen Lehrerprofils ist eine solche intertextuelle Perspektive im Zusammenhang mit dem „komparatistischen Reiz“ (Korte 2011: 65) nachvollziehbar. Sie lässt sich auch in den Themenstellungen ablesen, etwa: „In welchen Chorpartien der *Braut von Messina* nähert sich Schiller dem antiken Chor?“ (JB Laibach 1887) oder „Die antiken Züge in Schillers *Braut von Messina*“ (JB Laibach 1888). Heute ist das Stück als einziges der vollendeten Dramen Schillers von der Empfehlungsliste für Germanisten gestrichen worden (vgl. Segebrecht 2000).

77 Darüber berichtet Schiller selbst in einem Brief an Körner: „Vor 9 Tagen ist die *Braut von Meßina* hier zum erstenmal gegeben und vorgestern wiederholt worden. – Der Eindruck war bedeutend und ungewöhnlich stark, auch imponierte es dem jüngern Theile das Publicums so sehr, daß man mir nach dem Stücke am Schauspielhause ein Vivat brachte, welches man sich sonst hier noch niemals herausnahm. [...] Was mich selbst betrifft, so kann ich wohl sagen, daß ich in der Vorstellung der Braut v. Meßina zum erstenmal den Eindruck einer wahren Tragödie bekam. Der Chor hielt das Ganze trefflich zusammen und ein hoher furchtbarer Ernst waltete durch die ganze Handlung. Goethen ist es auch so ergangen; er meint, der theatralische Boden wäre durch diese Erscheinung zu etwas höherem eingeweiht worden.“ Brief an Körner vom 28. März 1803.

Im Kontrast dazu standen Schillers Jugendwerke. *Die Räuber* (85 Nennungen) und *Kabale und Liebe* (46) blieben im schulischen Kontext klar marginalisiert und konnten mit den Kernwerken nicht konkurrieren. Diese (Teil-)Exklusion der frühen Dramen betraf die gesamte deutschsprachige Gymnasiallandschaft (vgl. Korte 2007: 46–49) und verweist auf eine bewusste pädagogische Entscheidung: Stoffe, die als zu rebellisch, emotional oder gesellschaftskritisch galten, wurden in der Schule zurückgedrängt, während die großen historischen Dramen den Kern des Kanons bildeten.

3.2.3.3.1 *Jugenddramen Schillers*

Es überrascht nicht, dass in den Jahresberichten – abgesehen von vereinzelten Redeübungen – alle Nennungen der Sturm-und-Drang-Dramen erst nach 1884 belegt sind. Schillers Jugenddramen galten lange Zeit als verführerisch, zugleich aber als ästhetisch wenig ergiebig (vgl. Korte 2011: 66). Schon zur Zeit der Entstehung zeigte sich die Diskrepanz zwischen großem Theatererfolg und der ablehnenden Haltung von Obrigkeit und Gelehrten. Aufgrund scharfer Kritik an Staat und Kirche musste Schiller *Die Räuber* noch vor der Uraufführung auf Druck des Mannheimer Intendanten Dalberg überarbeiten. Da Dalberg mit den Änderungen unzufrieden war, griff er selbst in das Manuskript ein und versuchte, die Gesellschaftskritik durch eine historische Verkleidung abzumildern (vgl. Alt 2009: 276–281) – mit nur begrenztem Erfolg: Nach der Uraufführung 1782 erhielt Schiller zwei Wochen Arrest und Schreibverbot.

Auch *Kabale und Liebe* stieß auf Widerstände. Karl Philipp Moritz bezeichnete das Trauerspiel am 20. Juli 1784 in der *Berlinischen Staats- und gelehrten Zeitung* als „voll ekelhafter Wiederholungen gotteslästerlicher Ausdrücke“ und „crassen, pöbelhaften Witzes“ (Alt 2009: 352). Zudem war das Stück wegen seiner deutlichen Kritik an absolutistischer Herrschaft politisch bedenklich. Im Hinblick auf die Zensur kürzte man zahlreiche Passagen, und fast alle zeitgenössischen Aufführungen verzichteten auf die Kammerdiener-Szene (II. Akt, 2. Szene), deren unverhüllte Anspielungen die Grenzen staatlicher Toleranz überschritten (vgl. Alt 2009: 353; Kraft 1963 zum Suffliergebucht). Noch ein Jahrhundert später galten diese beiden Dramen als zu heikel, um im Unterricht behandelt zu werden.

Das bürgerliche Trauerspiel *Kabale und Liebe*, das auf der deutschen Bühne in Ljubljana bereits 1792 – ganze 16 Jahre vor seiner Wiener Erstaufführung im Burgtheater – präsentiert wurde (Radics 1905: 7), blieb im Schulkontext nahezu völlig ausgeklammert. Erst ab 1892 (Marburg) bzw. 1897 (Klagenfurt) findet sich das Stück sporadisch als Privatlektüre. In Laibach erscheint die erste Erwähnung im Lehrplan sogar erst 1907, obwohl Schüler der 7. Klasse ‚schon‘ 1886 einen Aufsatz mit dem Titel „Wie wird das Bürgerthum in *Cabale und Liebe* in dessen Hauptvertretern, dem Musikus Miller und Luise, von Schiller geschildert?“⁷⁸ verfassen konnten. Die geringe, für alle Gymnasien charakteristische Resonanz dieses Stücks wird auch im folgenden Detailschema deutlich:

Abbildung 30: *Kabale und Liebe* im Unterricht

<i>Kabale und Liebe</i>	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
Laibach	0	1	11	12
Klagenfurt	0	3	14	17
Marburg	0	4	13	17
Gesamt (Σ)	0	8	38	46

absolute Nennungen; Nennungen insgesamt n = 46

Die Gründe dafür, dass sich das Werk so selten auf den Lektürelisten findet und weder im offiziellen Lehrplan noch in den *Instructionen* als empfehlenswerte Lektüre erscheint, sind nachvollziehbar: zu viel Subjektivität und Leidenschaft, zu viele individuelle Interessen und Forderungen nach persönlicher Freiheit sowie eine unverhohlene Kritik an politischen Missständen und an der Willkür der herrschenden Klasse, die sich auch hundert Jahre nach der Entstehung des Trauerspiels mühelos auf die zeitgenössischen gesellschaftlichen Zustände übertragen ließ. Das Stück barg schlichtweg zu viele ‚Gefahren‘, um es bedenkenlos an die Gymnasialjugend weiterzugeben.

Die *Räuber* sind im Lektürekanon zwar stärker präsent als *Kabale und Liebe*, dennoch wird das publikumswirksame Drama als frei auszuählendes

78 Vgl. *JB Laibach* 1886, 7. Klasse. Das Thema war allerdings nur eines von drei zur Auswahl stehenden.

AufsatztHEMA erstmals in Laibach 1886, in Marburg 1889 und in Klagenfurt 1890 nachgewiesen.⁷⁹ Frühere Spuren finden sich in freien Schülervorträgen: Bereits 1870 diente das Stück in Marburg in der 8. Klasse als Vortragsthema, erneut 1873 in der 8. sowie 1886 in der 7. Klasse.⁸⁰ Erst 1889 wurde es zum AufsatztHEMA und ab 1892 regelmäßig als (Privat-)Lektüre in die Lehrpläne aufgenommen. Zwischen der ersten Redeübungsdokumentation von 1870 und der Aufnahme als Lektüre liegen damit ganze 22 Jahre. Dieser langsame Kanonisierungsprozess zeigt sich auch bei anderen Autoren und Werken und verdeutlicht – wenn auch nur skizzenhaft illustriert –, dass literarische Kanonisierung an Schulen kein willkürlicher, sondern ein gut durchdachter und häufig auch vorhersehbarer Prozess ist.

Erst in den *Instruktionen* 1884 werden die *Räuber* erstmals als mögliche Privatlectüre genannt, zusammen mit Schillers Jugendgedichten, die „aus formalen und pädagogischen Gründen“ (36) nicht als Schullektüre empfohlen wurden. Auf diese Weise wurde das Dilemma – behandeln oder nicht behandeln – pragmatisch gelöst: Das Bedenkliche, also die gesamte Sturm-und-Drang-Periode, erschien im Lehrplan zwar grundsätzlich behandlungswürdig, wurde in der Praxis jedoch im Unterricht lange gemieden. Das „überschwengliche Gefühl“, „blasphemischer Nihilismus“ und „[a]ufwühlende, befreende Kräfte“ (Schnatz 1914: 120), die dem Drama zugeschrieben wurden, galten den Lehrern als unzumutbar. Erst nach 1900, als in den *Instructionen* die Auswahl der Klassikerlectüre den Lehrern überlassen wurde – „Welche Dichtungen hierbei Gegenstand der Schul- und Privatlectüre dienen sollen, kann dem Lehrer umso sicherer überlassen werden, als der Reichthum allgemein anerkannter Meisterwerke die Bedürfnisse der Schule überragt“ (129) –, fand das Stück, zusammen mit anderen Jugenddramen Schillers, sporadisch Eingang in die Lehrpläne. Im Folgenden eine Übersicht nach einzelnen Gymnasien:

79 Die Titel der Aufsätze lauteten: „Wodurch verletzen Franz und Karl Moor das Sitten gesetz, und wie wird es wieder ausgesöhnt?“ (JB Laibach 1886); „Die jugendliche Welt auffassung Schillers in den *Räubern* (JB Marburg 1889) und „Franz und Karl Moor (ein Vergleich)“ (JB Klagenfurt 1890).

80 1873 lautete der Titel des Schülervortrags: „Wie erklärt sich die Entstehung von Schillers *Räubern* aus den allgemeinen Verhältnissen sowie aus den persönlichen Verhältnissen des Dichters?“ (JB Marburg 1873); 1886 stand dagegen die damals sehr beliebte Charakterzeichnung des Haupthelden im Zentrum: „Charakterzüge des Karl Moor im Drama *Räuber*“ (JB Marburg 1886).

Abbildung 31: *Die Räuber* im Unterricht

<i>Die Räuber</i>	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
Laibach	0	2	26	28
Klagenfurt	0	9	6	15
Marburg	2	12	27	41
Gesamt (Σ)	2	23	59	84

Somit kann das Drama erst um die Jahrhundertwende 1900 als kanonisiert bezeichnet werden, wobei die Aufsatztthemen noch immer eher selten sind.⁸¹ Die meisten Nennungen entfallen auf den Lektüreplan bzw. auf Redeübungen, in denen vor allem die feindlichen Brüder und ihr Schicksal thematisiert werden. Unter den Aufsatztthemen finden sich neben ‚moralischen‘ Titeln („Wodurch verletzen Franz und Karl Moor das Sittengesetz, und wie wird es wieder ausgesöhnt?“) und der kühnen Freiheits-Postulierung („Freiheitsidee in Schillers *Räubern*“) auch zwei rezeptionstheoretische Fragestellungen, die im Abstand von zwei Jahren in verschiedenen Gymnasien gestellt wurden: 1894 in Klagenfurt „Warum erregten Schillers *Räuber* bei den Zeitgenossen Aufsehen und Bewunderung?“ und 1896 in Marburg „Aus welchen Gründen wurden die *Räuber* mit so großer Begeisterung aufgenommen?“

Da keine Aufsätze überliefert sind, lässt sich nur vermuten, dass die Lehrer von den Schülern eine kritische Auseinandersetzung mit dem Stück, seinen Attributen und der frühen Rezeptionshaltung erwarteten. Für ihre Ausarbeitungen hätten sie sich auch auf zeitgenössische Stimmen stützen können. So vermerkte 1815 Lorenz Gindl, der Direktor der deutschen Bühne in Laibach und glühender Schiller-Verehrer, unter der Theateranzeige zu *Die Räuber*:

Dieses interessante und vortreffliche Stück bedarf keiner Empfehlung, die einstimmige Stimme aller Gebildeten hat längst über dessen grossen Werth entschieden. Schauerlich gross sind Karl Moor’s Handlungen – grässlich und verabscheuenswürdig Franz Moors Thaten – der Mörder seines Vaters – der Verderber

⁸¹ Von den insgesamt 40 Erwähnungen am Marburger Gymnasium entfallen 7 auf Aufsätze (17,5 %); in Laibach sind es 5 von 28 (rund 18 %) und in Klagenfurt 4 von 15 (27 %).

seines Bruders. Nur ein Schiller war fähig diese Charaktere so zu zeichnen und getreu durchzuführen, nur er dieses Meisterwerk für die deutsche Bühne zu liefern.

Wie Radics (1905: 17) hervorhebt, erweist sich die Bezeichnung Franz Moors als Mörder seines Vaters als besonders aufschlussreich: Auf dem Wiener Burgtheater wie auch auf anderen österreichischen Bühnen mussten die Söhne Moors noch lange, vermutlich aus Sittlichkeits- und Zensurgründen, als Neffen ausgewiesen werden. Das Laibacher Theater erwies sich hier also als das fortschrittlichere – und verdeutlicht zugleich, dass Provinzbühnen in Fragen der Schiller-Rezeption mitunter progressiver agierten als die großen Zentren.

3.2.3.3.2 *Dichter der Freiheit und des Vaterlandes*

Nach 1900 tritt verstärkt die Darstellung Schillers als Dichter der Ideale, der jugendlichen Aufbruchskraft und der Freiheit hervor. Davon zeugen Redeübungen mit Titeln wie „Schillers Ideale“ oder „Inwiefern kann Schiller ein Dichter der Freiheit genannt werden?“ am Klagenfurter Gymnasium sowie ähnliche Themen am Laibacher („Die Idee der Freiheit in Schillers *Wilhelm Tell*“, „Schiller als Idealist“) und am Marburger Gymnasium („Die Idee der Freiheit in Schillers Dramen“), wo der Freiheitsgedanke auch als Maturathema aufgegriffen wurde.

Einzelne Texte, vor allem *Wilhelm Tell* und ausgewählte Gedichte, wurden wiederholt in mehreren Klassen behandelt. Grund dafür war die Überzeugung, dass nicht die Quantität, sondern die Qualität des Unterrichts den Maßstab bildet. In der Leselehre ging es darum, „von Stufe zu Stufe deutlicher die Differenz zu einem unreflektierten, von bloßen Inhalten wie vom bloßen Genuss bestimmten Leseverhalten herauszuarbeiten“ (Korte 2005a: 84).

Auch diese Leseorientierung war streng reglementiert. Parallel zum materiellen Kanon entwickelte sich ein noch stärkerer Deutungskanon, der sich insbesondere an den Fragestellungen ableSEN lässt. In *Wilhelm Tell*, Schillers letztem vollendetem Drama, das häufig als Krönung seines Schaffens galt, wurde nie betont, dass die Habsburger im Stück grundsätzlich als „die Bösen“ auftreten und der sadistische Landvogt Geßler als hoher habsburgischer Beamter dargestellt wird. Dass das Drama verschiedene, zum Teil

kontroverse Deutungen hervorrufen würde, hat Schiller selbst vorhergesessen: „Wenn man einmal ein solches Süjet, wie der *Wilhelm Tell* ist, gewählt hat, so muß man notwendig gewisse Saiten berühren, welche nicht jedem gut ins Ohr klingen“ (Brief vom 14.4.1804; Hinderer 1981: 135).

Auf die (historische) Handlung als solche wurde in den österreichischen Gymnasien nur selten eingegangen; stattdessen standen moralische Fragen im Vordergrund, im Einklang mit den Vorgaben des *Organisationsentwurf*. Dieser empfahl ausdrücklich, die Schüler zu fragen: „Welche Mittel Schiller im *Wilhelm Tell* anwendet, um den Helden des Dramas sittlich gerechtfertigt erscheinen zu lassen?“ (*Organisationsentwurf*: 135). Ähnlich zielte die Frage „Wie motiviert Schiller die Ermordung Geßlers?“ (*JB Laibach* 1875 sowie 1911) darauf, den Unterschied zwischen legitimer Notwehr (Tyrannenmord) und Mord aus Eigennutz (Parricida als Vatermörder) zu verdeutlichen. Die einzig ‚richtige‘ Interpretation wurde durch entsprechende Aufgabenstellungen präjudiziert, etwa: „Die Tat Tells und die Befreiung der Schweiz – keine Revolution, sondern ein Akt der Notwehr“ (*JB Klagenfurt*, 1887).

Wilhelm Tell galt als Musterbeispiel für die Verbindung von Klassikerkanon und vaterländischem Gedanken. So erklärt Gervinus in seiner auch an österreichischen Gymnasien empfohlenen Literaturgeschichte: „[...] das Stück ist ganz von Vaterlandsliebe durchdrungen und mahnte in schweren Zeiten an ernste Pflichten“ (Gervinus 1874: 628). Entsprechend wurde das Drama im Schulkontext häufig instrumentalisiert: Die Fülle der Bildungszitate aus *Wilhelm Tell*, die – losgelöst von der eigentlichen Dramenhandlung – die Themen der deutschen Aufsätze bestimmten, diente weniger der literarischen Auseinandersetzung mit dem Stück als der patriotischen Erziehung.⁸² Als willkommener Anlass für eine patriotische, zur nationalen Einheit auffordernde „Anrede eines Schülers an seine Mitschüler“ konnte somit der noch heute überall zitierte Rütti-Schwur „Wir wollen

82 Spekulationen über eine Instrumentalisierung sind allerdings keineswegs neu. Wie Michael Braun (2006) anhand mehrerer *Tell*-Adaptionen und -Inszenierungen gezeigt hat, ist kein anderes Drama Schillers für die Nachwelt so attraktiv und zugleich so anfällig für politische Vereinnahmungen wie *Wilhelm Tell*. In der DDR wurde Schiller etwa „als vornehmster Klassiker, als Verkörperung nicht nur des poetischen Genies, sondern auch als Fortschrittskämpfer im marxistischen Sinn“ gefeiert (Steiner 2005), und seine Werke galten bis zum Mauerfall als Teil des sozialistischen Kulturerbes.

sein ein einig Volk von Brüdern“ (*JB Laibach* 1885) genommen werden.⁸³ Für das Aufleben des Kampfgeistes im schon entflammtten Ersten Weltkrieg eigneten sich bestens Tells Worte: „Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt“ (*JB Klagenfurt* 1916) und als häufigstes Titel-Zitat, einsetzbar in allen Schulen und zu jeder Gelegenheit, erwies sich das bekannte: „Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an, das halte fest mit deinem ganzen Herzen!“, das oft auch als Maturitätsthema fungierte⁸⁴ und 1908 zum 60-jährigen Regierungsjubiläum Kaiser Franz Josephs als Aufsatzmotto ausgegeben wurde (*JB Klagenfurt* 1908).

Ebenso beliebt war das häufig aus dem Zusammenhang gerissene *Wallenstein*-Zitat: „Ja, der Österreicher hat ein Vaterland, er liebt's und hat auch Ursach', es zu lieben“, das regelmäßig als Redeübung, Aufsatz- oder Maturathema diente.⁸⁵ Gegen Ende des Jahrhunderts, als das Bedürfnis nach einer vaterländischen Identität innerhalb der Monarchie anwuchs, gewannen diese Themen an Bedeutung – und Schiller wurde in den Schulen endgültig zum Dichter nicht nur der Freiheit, sondern auch des Vaterlandes.

3.2.3.3. Schillers Gedichtekanon

Obwohl Schiller im Gymnasium vor allem als Dramatiker präsent war, gehörten zum festen Lektürekanon auch einige seiner Gedichte, insbesondere die Balladen.

In den Lehrverfassungen der drei untersuchten Gymnasien erfolgt die explizite Nennung einzelner Gedichte nur in Ausnahmefällen; die wenigen Werke, die dennoch Eingang in die Curricula finden, sind daher als

83 Der Spruch wurde rasch zu einem geflügelten Wort und ist heute in zahlreichen Varianten belegt, darunter gehören auch feministische Fassungen wie „Wir wollen sein einig Volk von Schwestern.“

84 In Laibach (1883 und 1915) und in Klagenfurt (1877 und 1880); vgl. die entsprechenden Jahresberichte. Genau dieses Zitat war auch das erste Maturitätsthema am 1905 gegründeten privaten slowenischen Gymnasium und wurde bei der ersten dort durchgeführten Maturprüfung 1913 gestellt (vgl. *Izvestja: Knezoškofijska privatna gimnazija v zavodu sv. Stanislava v Št. Vidu nad Ljubljano* 1913).

85 Als Abiurttitel erscheint das Zitat am Laibacher Gymnasium (1911); als Thema freier Vorträge am Gymnasium Marburg (1890, 1891, 1901); als Aufsatz in Marburg (1887) sowie in Laibach (1884, 1901). Der Spruch begegnet auch in nicht-literarisierter Varianten: So verfassten die Schüler Maturaufsätze und kürzere Arbeiten zum Thema „Der Österreicher hat ein Recht, auf sein Vaterland stolz zu sein“ (*JB Klagenfurt* 1888) – ein Motiv, das zwar auf *Wallenstein* zurückgeht, hier jedoch in einer nicht-instrumentalisierten Form verwendet wurde.

Indikatoren einer besonderen Kanonisierung zu interpretieren. Hervorzuheben ist hierbei insbesondere *Das Lied von der Glocke*, das mit insgesamt 31 Belegen (3 in Klagenfurt, je 14 in Marburg und Laibach) die höchste Frequenz aufweist, sowie *Die Kraniche des Ibykus* mit sechs Nennungen, die sämtlich aus Laibach stammen. Andere Gedichte erscheinen lediglich vereinzelt, etwa *Die Künstler* (1878 in Klagenfurt) oder *Die Ideale* (1905 in Laibach). Die Aufnahme eines Gedichts in den Lehrplan implizierte in jedem Fall die Verpflichtung zum Auswendiglernen.

Ein umfassenderes Bild von der tatsächlichen Präsenz einzelner Gedichte im gymnasialen Lektürekanon ergibt sich jedoch erst, wenn alle Nennungen berücksichtigt werden – also nicht nur die Erwähnungen in den Lehrplänen, sondern auch die Aufsatzthemen und Redeübungen.

Abbildung 32: Schillers Gedichte im Lektürekanon

Titel	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
<i>Lied von der Glocke</i>	3, 2, 15	16, 14, 20	46, 8, 27	151
<i>Kraniche des Ibykus</i>	2, 2, 3	11, 5, 12	26, 8, 8	80
<i>Das Eleusische Fest</i>	1, 2, 10	5, 2, 2	23, 0, 2	47
<i>Der Spaziergang</i>	0, 1, 3	4, 7, 14	6, 4, 4	43
<i>Kampf mit dem Drachen</i>	2, 0, 3	8, 2, 2	2, 0, 0	19
<i>Der Taucher</i>	1, 0, 1	5, 4, 2	3, 1, 0	17
<i>Der Kaufmann</i>	0, 1, 2	0, 4, 2	1, 0, 0	10
<i>Die Künstler</i>	0, 1, 1	2, 3, 3	0, 0, 0	10
<i>Das Ideal und das Leben</i>	0, 1, 0	3, 2, 1	1, 1, 1	9
<i>Graf von Habsburg</i>	0, 1, 2	1, 0, 0	2, 1, 0	7
<i>Ring des Polykrates</i>	0, 0, 1	3, 1, 0	2, 0, 0	7
<i>Klage der Ceres</i>	0, 0, 3	0, 1, 0	1, 1, 1	7
<i>Die Ideale</i>	0, 0, 0	0, 1, 1	4, 0, 0	6
<i>Kassandra/Cassandra</i>	0, 0, 0	1, 2, 2	0, 0, 1	6
<i>Die Götter Griechenlands</i>	0, 0, 0	0, 2, 2	0, 0, 0	4
<i>Das Verschleierte Bild zu Sais</i>	0, 0, 0	1, 1, 1	1, 0, 0	4
<i>Sehnsucht</i>	1, 0, 0	1, 0, 0	0, 0, 0	2
<i>Bürgschaft</i>	0, 0, 0	2, 0, 0	0, 0, 0	2
Balladen Schillers	0, 0, 0	4, 2, 1	3, 1, 0	11
Gesamt:	10, 11, 44	67, 53, 65	121, 25, 44	440

Anmerkung: Reihenfolge der Gymnasien: Laibach, Klagenfurt, Marburg.

Eine erstaunliche Kontinuität über mehr als siebzig Jahre zeigen vor allem die vier Gedichte *Das Lied von der Glocke*, *Die Kraniche des Ibykus*, *Das Eleusische Fest* und *Der Spaziergang*, in gewissem Maße noch *Der Kampf mit dem Drachen* an fünfter Stelle.

Am unangefochtenen Gipfel des Kanons dominiert mit 151 Nennungen *Das Lied von der Glocke*, ein „viel zitiertes, gelerntes, benutztes und mißbrauchtes Gedicht“ (Segebrecht 2005: 157),⁸⁶ das trotz mancher Kritik bis heute fest im deutschen kulturellen Gedächtnis verankert ist. Regional zeigt sich eine relativ gleichmäßige Verteilung: Laibach führt mit 65 Nennungen, gefolgt von Marburg (51) und Klagenfurt (35). Das *Lied von der Glocke* fungierte offensichtlich als literarischer Grundstein der gymnasialen Bildung, der Schülern sowohl handwerkliche Kultur als auch bürgerliche Wertvorstellungen vermitteln sollte. Das Gedicht wurde – was allerdings auch für einige andere Texte typisch war – in mehreren Jahrgängen behandelt. So verfassten die Schüler der 6. Klasse des Marburger Gymnasiums 1880 einen Aufsatz zu *Glocke* unter dem Titel „Die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand“. Im selben Jahr erhielten die Schüler der 8. Klasse eine weitaus komplexere Aufgabe: „Der Gedankengang Schillers *Lied von der Glocke* im Vergleich mit der Elegie *Der Spaziergang*“ (JB Marburg 1880).

Mit 80 Nennungen etabliert sich *Die Kraniche des Ibykus* als zweitstärkstes Gedicht im Kanon und verdient als solches besondere Aufmerksamkeit. Die Ballade zeigt eine gleichmäßige Entwicklung über alle drei Perioden hinweg, wobei sich in der mittleren Phase (1880-1899) mit 28 Gesamtnennungen eine deutliche Intensivierung zeigt. Regional dominiert wiederum Laibach mit 39 der 80 Nennungen, gefolgt von Marburg (23) und Klagenfurt (18). Die kontinuierliche Präsenz der *Kraniche* lässt sich durch ihre didaktischen Qualitäten erklären: Die Ballade verbindet antike Mythologie mit einer eindringlichen Morallektion über Schuld und Vergeltung, bietet durch ihre dramatische Struktur idealen Stoff für Memorieraufgaben und Redeübungen, und eignet sich gleichzeitig für tiefergehende Interpretationen über Gerechtigkeit und göttliche Fügung.

Das Eleusische Fest, dieser Hymnus zu Ehren der römischen Fruchtbarkeitsgöttin Ceres, der 1799 im *Musenalmanach* unter dem Titel *Das*

86 Bei Segebrecht (S. 147ff.) ist auch die heftige Debatte zur *Glocke* dokumentiert, die anlässlich der Enzensbergerschen Kritik des Gedichts 1966 entfachte.

Bürgerlied erschien, wird als ein „kulturhistorisches Gedicht“⁸⁷ kategorisiert, das ein zentrales Thema Schillers behandelt: die Bildung des rohen Naturmenschen durch die Kunst. Hier treten die deutlichsten regionalen Divergenzen im Kanon zutage. Während es in Laibach kontinuierlich präsent bleibt und sogar an Bedeutung gewinnt (23 Nennungen 1900–1918), verschwindet es in Klagenfurt nach 1900 völlig. Diese Diskrepanz reflektiert möglicherweise unterschiedliche Auffassungen über Schillers philosophische Dichtung: am Laibacher Gymnasium setzte man mehr auf die kulturgeschichtliche Dimension, in Klagenfurt stärker auf die populären Balladen.

Ein Vergleich der Themenstellungen über die Jahrzehnte hinweg zeigt eine deutliche Entwicklung: von eher inhaltlich-deskriptiven Aufgaben hin zu stärker reflexiven oder gar gesellschaftspolitischen Fragestellungen – ganz im Sinne von Hieckes Definition des Literaturunterrichts als „Ausbildung der Reflexion“ (Hiecke 1842: 103). Während sich die Schüler des Marburger Gymnasiums 1857/58 noch mit dem Inhalt des *Eleusischen Festes* befassten, richteten sie 1912/13 den Blick auf die Menschheitsgeschichte im Ganzen, vgl.: „Welcher ist der Inhalt und der Ideengang in Schillers Dichtung *Das Eleusische Fest* (JB Marburg 1858) im Gegensatz zu „Entwicklung der menschlichen Kultur nach Schillers *Eleusischem Fest*“ (JB Marburg 1913).“

Die Unterschiede zwischen den Gymnasien machen zudem deutlich, dass die Auswahl der Gedichte weniger standardisiert war als bei den Dramen. Hier spielte die jeweilige Lehrerpersönlichkeit eine größere Rolle. Die Tabelle (Abb. 32) zeigt daher nicht nur den Kernkanon der Schillerschen Lyrik, sondern auch die Spielräume, die die Lehrer bei der konkreten Gestaltung des Unterrichts nutzten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Gedichtekanon Schillers ein komplexes Wechselspiel zwischen pädagogischer Tradition, regionaler Autonomie und zeitgeschichtlichem Wandel offenbart. Während *Das Lied von der Glocke* seine unangefochtene Spitzenposition behauptet, zeigen Werke wie das *Eleusische Fest* erhebliche regionale Unterschiede in der

87 Die Bezeichnung „kulturgeschichtliche“ bzw. „kulturhistorische“ Gedichte, wozu außer dem *Eleusischen Fest* u. a. *Die Götter Griechlands*, *Die Künstler* und *Der Spaziergang* zu zählen sind, findet sich häufiger in den Jahresberichten bzw. Schulprogrammen.

Kanonbildung auf. Bemerkenswert ist die Konzentration auf eine relativ kleine Gruppe von Kernwerken bei gleichzeitiger Experimentierfreude mit weniger etablierten Gedichten. Dies verweist auf einen pragmatischen Umgang mit dem literarischen Erbe: Bewährtes wurde tradiert, Neues vorsichtig erprobt. Trotz der Unterschiede zwischen den einzelnen Gymnasien lässt sich ein relativ einheitlicher Gedichtekanon Schillers erkennen.

Die Feststellung, dass „im Deutschunterricht nur bestimmte literarische Texte behandelt und stets auf dieselbe Weise gedeutet“ (Heydebrand/Winko 1996: 100) werden, lässt sich für die von mir untersuchten Gymnasien nur mit einigen Vorbehalten bestätigen. Die Zahl der behandelten Texte ist nämlich keinesfalls so gering, wie ihre Feststellung vermuten lässt: Die Spitze der Kanonarchitektur war allerdings sehr schmal; es blieb vor allem dem Enthusiasmus, der Experimentierlust und dem Durchsetzungsvermögen des jeweiligen Lehrers überlassen, inwieweit er auch andere, weniger kanonisierte oder gar umstrittene Texte in den Unterricht einbezog. Generell wurde Schiller in der Schule in erster Linie als historischer Dichter (mit *Wallenstein*, *Wilhelm Tell*, *Maria Stuart* und *Don Carlos*) präsentiert, zugleich jedoch auch als Dichter, der vielleicht am besten „den Kampf zwischen Sinnlichkeit und Sittlichkeit, Neigung und Pflicht“⁸⁸ zu gestalten vermochte. Ein weiteres zentrales Thema, das im Unterricht häufig mit Schiller verknüpft wurde, war das Poetentum bzw. Kästlertum. Zu einer der beliebtesten Themenstellungen wurden damit die Worte aus der *Jungfrau von Orleans*: „Es soll der Sänger mit dem König geh'n, / die beiden steh'n auf der Menschheit Höh'n“ (JB Klagenfurt 1870 und 1902 sowie JB Marburg 1882).

Dank seines ethischen und ästhetischen Anspruchs, seiner klar formulierten Ideale, fesselnden Inhalte und seines unmissverständlichen Gespürs für dramatischen Aufbau erwies sich Schiller als idealer Schulautor. Mit seinen ‚ewigen‘ Themen und substanziellem Dilemmata, die vor allem in seinem dramatischen Werk zum Ausdruck kommen, behauptete er über

88 Vgl. den Aufsatztitel: „Durch welche Gestalten der griechischen Mythologie versinnlicht Schiller in seiner Dichtung *Das Ideal und das Leben* den Kampf zwischen Sinnlichkeit und Sittlichkeit, Neigung und Pflicht“ (JB Laibach 1898).

sieben Jahrzehnte hinweg seinen Platz im gymnasialen Lektürekanon der Habsburgermonarchie, wobei seine Texte – allen voran *Wilhelm Tell* – mehrfach für tagespolitische Zwecke ge- und missbraucht wurden. So wurde auch Schiller im Kontext des Vaterlandsgedankens instrumentalisiert.

3.2.3.2 *Goethe im Lektürekanon*

Goethe und Schiller treten im gymnasialen Lektürekanon in der Regel als zwei Seiten einer Medaille auf und können sich nur selten dem – direkten oder indirekten – Vergleich entziehen. So schrieben die Schüler der 8. Klasse 1892 etwa einen Aufsatz mit dem Titel „Welche Aehnlichkeiten finden wir in den dichterischen Leistungen von Schiller und Göthe, welche Unaehnlichkeiten?“ (JB Marburg 1860). Goethe, der ältere der beiden Weimarer Dioskuren, fungierte dabei verstärkt als der seriösere Schriftsteller: „Warum sprechen die Dichtungen von Schiller mehr die Jugend, die des Göthe mehr das gesetztere Alter an?“ – so lautete bereits 1859 ein Aufsatsthema (JB Marburg 1859). Während Schiller in den Curricula vor allem als Dramatiker und Balladendichter präsent war, galt Goethe im gymnasialen Kontext stärker als der philosophische Denker und epische Dichter. In der pädagogischen Wahrnehmung spiegelte sich damit auch eine gewisse Arbeitsteilung: Schiller stand für Pathos und sittliche Erziehung, Goethe hingegen für Humanität, Maß und Reflexion. Im Rückgriff auf die Weimarer Klassik wurde Goethe darüber hinaus als Repräsentant des humanistischen Bildungsideals gedeutet, wodurch seine Texte im schulischen Kontext eine besondere Autorität erhielten. Vor allem Werke wie *Iphigenie auf Tauris* und *Hermann und Dorothea*, aber auch *Götz von Berlichingen* und *Egmont* prägten die gymnasiale Lektüre und machten Goethe zum unverzichtbaren Bestandteil des Kanons.

3.2.3.2.1 *Goethes epische und dramatische Werke*

Johann Wolfgang von Goethe wurde von Anfang an der Rang eines Klassikers im Lektürekanon zugesprochen. Davon zeugen die wenigen, dadurch aber umso bedeutsameren Erwähnungen in den frühen Jahresberichten: *Iphigenie auf Tauris* und *Hermann und Dorothea* gehören zum eisernen Repertoire der ersten Jahrzehnte. In Klagenfurt wurde – im Einklang mit den im *Organisationsentwurf* verankerten Lektüre- und

Aufsatzempfehlungen⁸⁹ – bereits 1851 in der 7. Klasse *Torquato Tasso* behandelt. Die folgende Übersicht zeigt sämtliche in den Gymnasien nachweisbaren Texte.

Abbildung 33: Goethes epische und dramatische Werke im Lektürekanon

Werk	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
<i>Iphigenie auf Tauris</i>	70	110	174	353
<i>Hermann und Dorothea</i>	49	88	148	285
<i>Götz von Berlichingen</i>	4	91	136	231
<i>Egmont</i>	15	59	124	198
<i>Torquato Tasso</i>	23	62	63	148
<i>Faust I</i>	2	38	106	146
<i>Reineke Fuchs</i>	0	23	17	40
<i>Clavigo</i>	0	3	13	16
<i>Faust II</i>	0	6	0	5
Gesamt (Σ)	163	479	781	1423

Die Tabelle macht deutlich, dass Goethe mit seinen dramatischen und epischen Werken durchgängig stark im Kanon vertreten war. Die Übersicht zeigt eindrucksvoll, dass Goethes Werke über alle Jahrzehnte hinweg eine zentrale Stellung im gymnasialen Lektürekanon einnahmen. An der Spitze steht unangefochten *Iphigenie auf Tauris* mit insgesamt 353 Nennungen, die damit als Musterbeispiel klassischer Dichtung kontinuierlich präsent blieb. Nur wenig geringer ist die Resonanz auf *Hermann und Dorothea* (285 Nennungen), das gleichfalls in allen drei Epochen zum festen Bestandteil des Unterrichts zählte. Auf Rang drei folgt *Götz von Berlichingen* mit 231 Nennungen, dessen Rezeption vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts deutlich zunahm. Auch *Egmont* (198 Nennungen) und *Torquato Tasso* (148 Nennungen) gehörten zu den bevorzugten Werken, die den Kernbestand des Goethe-Kanons ausmachten.

89 So heißt es im Lektüre-Kapitel: „Einen nicht minder mannigfaltigen Anlass zur Wahl passender Aufgaben gibt die Lectüre der deutschen Klassiker und die Beschäftigung mit der deutschen Literatur. [...] In dieser Hinsicht eignet sich die Darstellung des Gedankenganges in gehaltvollen Gedichten Klopstocks, Schillers, Götches, die Analyse von Dramen, die dem Schüler übersichtlich sind, und ähnliches zu Aufgaben für deutsche Aufsätze. Mit den letzteren steht in naher Beziehung die Zeichnung von Charakteren nach Dramen, z. B. Dichter und Hofmann, nach Götches *Tasso*; [...]“ *Organisationsentwurf*: 135. In den beiden anderen Gymnasien wird *Tasso* erst ab 1865 (Marburg) bzw. 1880 (Laibach) behandelt.

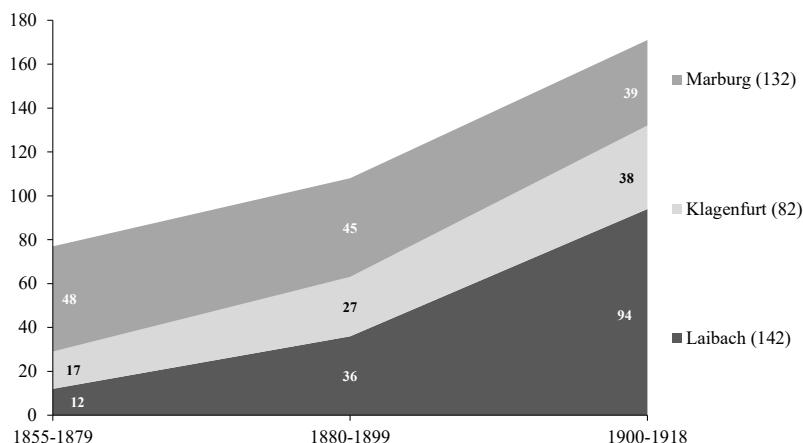
Eine Sonderstellung nimmt *Faust I* ein: Mit insgesamt 146 Nennungen rangiert er zwar hinter den klassischen Dramen und Epen, doch zeigt sich insbesondere nach 1900 ein markanter Anstieg seiner schulischen Behandlung. Demgegenüber blieb *Faust II* mit nur fünf Nennungen weitgehend außerhalb des gymnasialen Kanons, was seine geringe Eignung für den Unterricht erkennen lässt. Weniger stark vertreten sind auch *Reineke Fuchs* (40 Nennungen) und *Clavigo* (16 Nennungen), die nur vereinzelt Eingang in den Lehrplan fanden.

Insgesamt ergibt sich mit 1.423 Nennungen eine beeindruckende quantitative Präsenz, die Goethes Rang als unumstößlichen Klassiker im Schulkanon der Habsburgermonarchie über fast sieben Jahrzehnte hinweg bestätigt.

Iphigenie auf Tauris

Iphigenie als das vielleicht „klassischste“ (Borchmeyer 1992: 132) Drama Goethes stellt zweifellos eines der beharrlichsten Werke im Deutschunterricht dar. Das folgende Diagramm, das alle Nennungen in den drei ausgewählten Gymnasien umfasst, veranschaulicht seine Dauerpräsenz:

Abbildung 34: *Iphigenie auf Tauris* im Lektürekanon



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt $n = 353$

Insgesamt finden sich 353 Nennungen, davon knapp 70 in der ersten Phase (1850–1879), über 110 in der zweiten (1880–1899) und mehr als 170 in der letzten (1900–1918). Auffällig ist damit nicht nur die kontinuierliche Präsenz, sondern auch die zunehmende Bedeutung im Laufe der Jahrzehnte.

Iphigenie wurde allgemein gerne als „Evangelium der deutschen Humanität“ (Gundolf 1922: 317) klassifiziert, wozu Goethe gewissermaßen auch selbst beigetragen hatte. 1802, als er am 19. Januar an Schiller eine „Abschrift des gräzisierenden Schauspiels“ (Goethe 1999: 215) übersandte, charakterisierte er sein Drama mit den Worten, die später sehr wirkungsmächtig wurden: „Ich habe hier und da hineingesehen, es ist ganz verteufelt human“, schreibt er an Schiller. „Geht es halbwegs, so wollen wir's versuchen; denn wir haben schon öfters gesehen, daß die Wirkungen eines solchen Wagnisses für uns und das Ganze inkalkulabel sind“ (ebd.). *Iphigenie*, ein „altes Erbstück österreichischer Lesebücher“ (Egger 1878: V), erschien somit geradezu prädestiniert für den schulischen Gebrauch. Sowohl Lesebuchautoren als auch Lehrer und Schulleitungen setzten sich dafür ein, dass dieses „Juwel der Schullektüre der Jugend erhalten bleiben soll“ (ebd.).

Die österreichischen Literaturwissenschaftler und Schulbuchautoren standen damit in vollem Einklang mit ihren deutschen Kollegen. So preist etwa Gervinus „dieses reine, edle Dichtungswerk voll Milde und Frieden“ als „höchsten Kunstgipfel“, auf dem sich Goethe von der „gesetzlosen Kunst“ seiner Frühphase löse zugunsten der griechischen „gesetzgebenden, die nach Kunstwahrheit ringt“ (Gervinus 1841: 97). Für Hiecke gelten alle als statarische Lektüre bezeichneten Werke – gemeint sind Texte, die im Gegensatz zur cursorischen Lektüre ein gehaltvolles und eindringliches Studium erfordern – als „fortdauernde Monamente unseres nationalen geistigen Lebens“, die „tief in unser geistiges Nationalleben verschmolzen“ seien und als „ewig fortwirkende Mächte“ (Hiecke 1842: 109) Bestand hätten. In diesem Sinne konnte Wilhelm Münch 1900 zu der Feststellung gelangen: „Unter allen Goetheschen Dichtungen, ja unter allen unsern klassischen Dichtungen überhaupt hat keine eine so feste Stellung im Plan der erziehenden Lektüre als *Iphigenie*“ (Münch 1900: 156). Und Wolfdietrich Rasch resümierte, dass es zwischen „1892 und 1969 [...] keine gymnasialen Richtlinien mehr [gibt], in denen *Iphigenie* nicht als Pflichtlektüre aufgeführt ist, ob nun in ihrer paradigmatischen Bedeutung für den Dichter Goethe, für die Epoche, für die

dramatische Gattung oder schlechthin als ‚Weihespiel der Menschlichkeit‘, als eine ‚Art Festspiel der Humanität‘ (Rasch 1979: 7).

Gerade *Iphigenie* war auch das einzige Werk Goethes, das bereits in der *Sammlung deutscher Beispiele zur Bildung des Styls* (1846–1848) vertreten war – dem einzigen zugelassenen deutschen Lesebuch in den österreichischen Gymnasien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Diese Sammlung war weder als klassische Literaturgeschichte konzipiert noch als eine nach ästhetischen Gesichtspunkten zusammengestellte Anthologie. Sie diente vielmehr als eine Art Übungen im Stil, wobei persönliche und amtliche Sympathien stark zum Ausdruck kamen: Während etwa Schiller mit mehreren Gedichten⁹⁰ vertreten war, erschien Goethe ausschließlich als Dramatiker und Autor der *Iphigenie auf Tauris*;⁹¹ seine Gedichte, Balladen oder Romane wurden nicht einmal erwähnt.⁹²

Eine deutliche Verschiebung brachte erst die *Geschichte der Neudeutschen Literatur in Proben und Biographien* (Scholl/Scholl 1845), die in den ersten Jahren nach der Reform sowohl am Klagenfurter als auch am Laiabacher Gymnasium im Unterricht verwendet wurde. Hier tritt Goethe als unumstrittene Größe hervor, was sich auch anlässlich seines Todes zeigt: „Goethe starb, fast vom ganzen deutschen Volke verehrt, von Etlichen angefeindet, von Mehreren zum Gott gemacht, als achtzigjähriger Greis am 22. März 1832“ ist darin zu lesen (ebd.: 583). Parallel dazu wurden seine Werke, vor allem diejenigen aus der mittleren, sogenannten „idealen“ Schaffensperiode,⁹³ eindeutig als „Meisterwerke“ bezeichnet:

90 In der Ausgabe von 1841 sind folgende Gedichte Goethes enthalten: *Nadowessische Totenklage* (S. 20 ff.), *Die Sänger der Vorwelt* (S. 24), *Der Tanz* (S. 25), *Dithyrambe* (S. 82) und *Die Hoffnung* (S. 94).

91 Im Kapitel „Dramatische Gedichte“ wird im Unterkapitel „Schauspiel“ Goethes *Iphigenie auf Tauris* als Ganzschrift veröffentlicht. Sein Name erscheint – in der Kurzform „Göthe“ – wie in der gesamten Sammlung erst am Ende des Stücks (vgl. *Sammlung deutscher Beispiele zur Bildung des Styls* 1846–1848: 243–316).

92 Auch in den Anmerkungen (S. 385) wird Goethe nur flüchtig behandelt: „Göthe (Johann Wolfgang von), geboren zu Frankfurt am Main 1749, starb in Sachsen-Weimar den 22. März 1832; seine Werke sind in Stuttgart 1832–34 in 55 Bänden erschienen.“ Unter den 28 Dichtern, die im Anmerkungsteil mit einer kurzen bio- und bibliographischen Notiz versehen sind, gehört Goethe damit zu den knappest behandelten. Noch weniger Zeilen erhält nur Heidenreich (unter drei Zeilen), während Denis mit 14, Salis mit 13 und Schiller mit 12 Zeilen am ausführlichsten berücksichtigt werden.

93 Die Brüder Scholl unterscheiden drei Phasen seines Dichtens: eine sentimentale, eine ideale und eine elegante (vgl. ebd.).

Die zweite Periode, die mit Götches Reise nach Italien 1786–1787 beginnt, hat besonders viele Meisterwerke auszuweisen. „Iphigenie auf Tauris“, „Torquato Tasso“, „Egmont“ und vor allem der erste Theil des „Faust“ [...] gehören jedenfalls zum Größten, was im Drama je geleistet worden ist. Nicht weniger machten auf dem Boden der epischen Poesie Epoche der Roman „Wilhelm Meisters Lehrjahre“, das idyllische Epos „Hermann und Dorothea“ und die neue Bearbeitung des altdeutschen Fabelromans „Reinecke Fuchs“ [...]. (Scholl/Scholl 1845: 583)

Beachtenswert ist dieser Ausschnitt aus der Literaturgeschichte vor allem deshalb, weil darin Texte hervorgehoben werden, die noch lange Zeit keinen Eingang in obligate Literaturlisten fanden. Neben *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, das zur verpönten Gattung des Romans zählte, betrifft dies insbesondere den *Faust*, der hier ausdrücklich herausgestellt und mit einem längeren Auszug präsentiert wurde, dessen Präsenz im Deutschunterricht jedoch keineswegs selbstverständlich war.

Hermann und Dorothea

Neben *Iphigenie* gehört auch das idyllische Epos *Hermann und Dorothea* zum eisernen Repertoire des gesamten Untersuchungszeitraums; es wurde schon in den offiziellen Richtlinien ausdrücklich als unterrichtstauglich vermerkt (vgl. *Organisationsentwurf*: 135). Seine Beliebtheit erklärt sich sowohl aus formalen als auch inhaltlichen Gründen. Im humanistischen Gymnasium genoss das Epos – wie bereits eingangs erörtert – von allen Gattungen die höchste Wertschätzung. *Das Nibelungenlied*, *Messias* und *Hermann und Dorothea* ließen sich nahtlos den homerischen Epen und Vergils *Äneis* zuordnen und standen bei den Lehrern, von denen viele Altphilologen waren, schon deshalb höher auf der Rangliste als andere Gattungen.

Von dieser Rezeption zeugen auch die Aufsatztthemen: „*Hermann und Dorothea*, ein deutsches Epos“ (JB Laibach 1899) oder der direkte Vergleich mit den homerischen Epen: „Homerischer Geist und die neun Musen in Goethes *Hermann und Dorothea*“ (JB Laibach 1895). Darüber hinaus vermittelte das Werk klare Wertvorstellungen, die die bestehende patriarchale Ordnung bestätigten und traditionelle Tugenden wie Treue, Nächstenliebe,

Aufopferungsbereitschaft und weibliche Gehorsamkeit hochhielten. Entsprechend lauteten die Aufgabenstellungen etwa: „Welchen Einblick gewährt uns Goethes *Hermann und Dorothea* in das häusliche Leben des deutschen Bürgerstandes am Ende des 18. Jahrhunderts?“ (JB Laibach 1885) oder „Goethes *Hermann und Dorothea*, eine Fundgrube echter Lebensweisheit“ (JB Laibach 1893).

Die Zahlen unterstreichen diese Sonderstellung: Mit insgesamt 285 Nennungen ist *Hermann und Dorothea* nach der *Iphigenie* das am häufigsten behandelte Werk Goethes. Bereits in der ersten Phase (1850–1879) finden sich knapp 50 Nachweise, in der zweiten (1880–1899) steigt die Zahl auf fast 90, und in der letzten (1900–1918) erreicht sie mit 148 Nennungen ihren Höhepunkt. Diese Kontinuität über fast sieben Jahrzehnte verdeutlicht, wie eng das Epos mit den Bildungszielen des humanistischen Gymnasiums verbunden war.

Gerade hinsichtlich der im Epos vermittelten sittlichen Tugenden erwies sich die Idylle als ideal für den Unterricht, da sie sämtliche Werte verkörperte, die an der Spitze der Wertehierarchie österreichischer Gymnasien standen. Besonders in der Figur Dorotheas wurden Gehorsam (gegenüber Mann, Eltern und Schwiegereltern), Treue, Pflichtgefühl und Gottesfurcht als vorbildlich dargestellt. Damit erfüllte das Werk in paradigmatischer Weise die Aufgabe der Bildungsinstitutionen: die Schüler – und künftigen Träger der Gesellschaft – in der Treue zu Gott, Kaiser und Vaterland zu erziehen. Es verwundert daher kaum, dass sich dieser aus heutiger Sicht konservative Text in den österreichischen Gymnasien bis weit ins 20. Jahrhundert hinein behaupten konnte.

Götz von Berlichingen

Den zweiten Platz unter den Dramen nimmt – nach *Iphigenie* – das historische Drama *Götz von Berlichingen* ein. Während das Stück in der ersten Periode (1850–1879) mit nur vier Nachweisen eine marginale Rolle spielte, gewann es in den folgenden Jahrzehnten deutlich an Bedeutung: In der zweiten Phase (1880–1899) stieg die Zahl bereits auf 91, und zwischen 1900 und 1918 erreichte sie mit 136 Nennungen ihren Höhepunkt. Mit insgesamt 231 Belegen gehört der *Götz* damit zu den meistgelesenen dramatischen Werken Goethes im gymnasialen Unterricht.

Welche Faktoren diesen Wandel herbeiführten, lässt sich aus heutiger Sicht nur schwer mit letzter Gewissheit beantworten, zumal der Diskurs der Jahresberichte in erster Linie nach dem Prinzip der Repräsentation organisiert war und konkrete Entscheidungen oder Veränderungen kaum erklärte oder begründete. Dennoch lassen sich einige Gründe für die rasche Kanonisierung des Dramas anführen. Erstens dürfte die wachsende Popularität eng mit der politischen Stimmung der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zusammenhängen. Historische Dramen wurden häufig als Allegorien aktueller Ereignisse verstanden, die sich unter dem Deckmantel der Vergangenheit leichter thematisieren ließen.⁹⁴ Darüber hinaus konnte der *Götz*, wie Korte betont, „wegen seiner Handlungsstärke und der für Schüler des 19. Jahrhunderts leicht fassbaren Inhalte zu einer Art ‚Einstiegstext‘ in die Dramenlektüre überhaupt“ (Korte 2007: 56) avancieren. Von besonderem Interesse ist zudem, dass es sich hierbei um ein Drama der Sturm-und-Drang-Periode handelt – einer Epoche, die im Deutschunterricht des 19. Jahrhunderts lange Zeit eher marginalisiert oder gar verschwiegen wurde. Erst allmählich fand sie Eingang in den Lektürekanon, wobei sich der *Götz* – mit seiner Handlungsfülle, Plastizität und seinem heroischen Identifikationspotential – als besonders geeignet erwies, deutlich mehr als etwa Schillers *Räuber*. Die Einschätzung Gervinus' scheint dies treffend zu unterstreichen:

In *Götz* machte sich das politische Freiheitsgefühl Luft, das jetzt eben auch in Deutschland anfing Boden zu fassen; Shakespeare's dramatische Oekonomie ward mit diesem Einen Stücke bei uns eingeführt; [...] der Held ist von politischer Seite so starkgeistig auf sich selbst und über das pedantische Gesetz gestellt, wie es der geniale Mensch nach den Grundsätzen jener Jugend von moralischer Seite sein sollte. Alles dies ist mitten aus den herrschenden Ideen der Zeit herausgegriffen [...]. (Gervinus 1849: 235)

⁹⁴ Das trifft auch auf die slowenische literarische Produktion jener Zeit zu. In den 1870er- und 1880er-Jahren entstanden die ersten drei bedeutenden slowenischen historischen Trauerspiele: 1875 *Tugomer* von Josip Jurčič, 1881/1886 seine *Veronika Deseniška* sowie 1886 *Gospod s Preseka* von Fran Levec.

Damit nahm der *Götz* im gymnasialen Unterricht eine feste Position ein – nicht zuletzt als politisch deutbares Freiheitsdrama –, ehe mit dem *Faust* ein noch komplexeres Werk Goethes ins Blickfeld rückte.

Faust

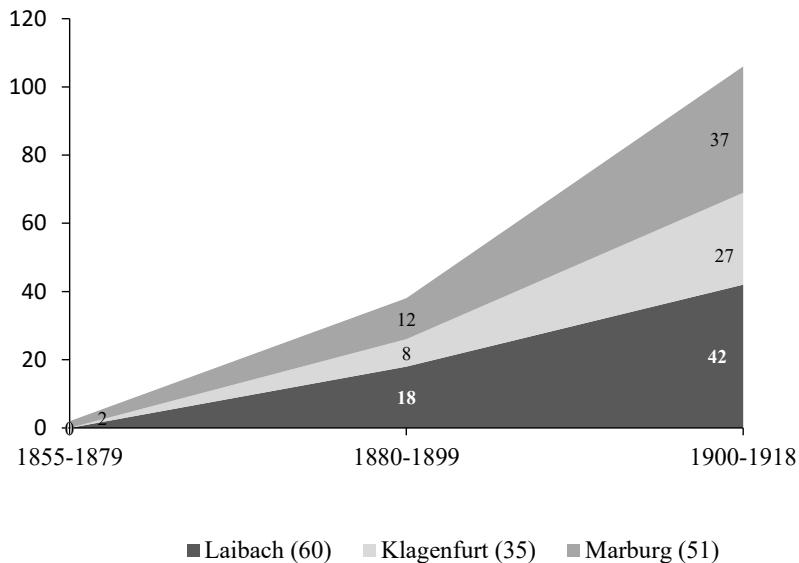
Die erste Erwähnung von Goethes *Faust* im Unterricht findet sich am Marburger Gymnasium im Schuljahr 1876/77 in einem Aufsatzthema: „Geheimnisvoll am lichten Tag / lässt sich Natur des Schleiers nicht berauben: und was sie dir nicht offenbaren mag / das zwingst du ihr nicht ab mit Hebeln und mit Schrauben“ (*JB Marburg* 1877). Zwei Jahre später wurde *Faust* in einer Redeübung behandelt, 1881/82 beschäftigten sich die Schüler mit einem Zitat aus dem zweiten Teil („Nur der verdient sich Freiheit wie das Leben, der täglich sie erobern muss“). Nach einzelnen weiteren Aufgabenstellungen wurde das Werk ab 1889 regelmäßig in Aufsätzen und Redeübungen aufgegriffen und ab 1897 schließlich als fester Bestandteil des Lektürekanons etabliert.

Einen besseren Überblick über die Entwicklung bietet Abbildung 35, die sämtliche *Faust*-Nennungen in den Jahresberichten zusammenfasst.

Abbildung 35: *Faust* im Lektürekanon: Gesamtnennungen 1850–1918

<i>Faust</i>	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
Laibach	0	18	42	60
Klagenfurt	0	8	27	35
Marburg	2	12	37	51
Gesamt (Σ)	2	38	106	146

Die Übersicht verdeutlicht die allmähliche, aber konsequente Etablierung des *Faust* in allen drei Gymnasien. In der Anfangszeit (bis 1876) fehlt das Werk völlig, danach taucht es zunächst nur sporadisch auf. Zwischen 1880 und 1900 wächst die Zahl der Nennungen deutlich an, und in der letzten Phase (1900–1918) ist *Faust* mit hoher Regelmäßigkeit vertreten. Insgesamt finden sich 146 Nachweise, hier noch einmal in Diagrammform:

Abbildung 36: *Faust* im Lektürekanon: Entwicklung 1850–1918

absolute Nennungen; Nennungen insgesamt n = 146

Im Unterschied zur *Iphigenie*, die von Beginn an im Kernkanon verankert war, musste sich *Faust* seinen Platz erst erkämpfen und etablierte sich endgültig erst nach 1900. Besonders am Laibacher Gymnasium lässt sich diese Entwicklung gut nachvollziehen: Zwischen 1882 und 1896 tauchte das Werk fünfmal auf der Aufsatzliste auf, ab 1897 gehörte es kontinuierlich zum Unterrichtsprogramm. In Klagenfurt dagegen blieb *Faust* lange marginal: Bis 1900 ist das Stück nur viermal nachweisbar (1885, 1889, 1890, 1894), und erst 1905 wird es dort als Privatlektüre verzeichnet. Im selben Jahr nahm das Marburger Gymnasium *Faust* in seine Lehrverfassung auf – von da an war das Werk endgültig nicht mehr aus dem Kanon wegzudenken. Zeitgleich erschien 1908 die erste slowenische Übersetzung des ersten Teils durch Anton Funtek, den langjährigen Redakteur der *Laibacher Zeitung*.⁹⁵

95 Nach Ansicht des slowenischen Literaturhistorikers Igor Grdina zeugt die Übersetzung „auf symbolhafte Weise von einem entscheidenden Wendepunkt: Die slowenische Kulturgemeinschaft betrachtet die deutsche Kultur nicht mehr als ihre zweite Kultur, sondern sieht in einem der größten Meisterwerke die Schöpfung einer fremden Kultur – und übersetzt

Die vergleichsweise späte Kanonisierung des *Faust* erklärt sich auch aus den Diskussionen um seine schulische Verwendbarkeit. In den *Instruktionen* von 1884 wird das Werk erstmals als mögliche Privatlektüre genannt, allerdings mit der Einschränkung, dass es für Schüler „dieser Entwicklungsstufe durchschnittlich nicht annähernd verstanden“ werde (41), darum sei es „nicht Gegenstand der Schullectüre“ (ebd.). Dennoch dürfe man es nicht gänzlich meiden, da es – wenn auch zunächst unvollkommen aufgenommen – später zum Maßstab für die eigene geistige Entwicklung werden könne. Der Lehrer müsse jedoch durch gezielte Weisungen für eine angemessene Auffassung sorgen (vgl. *Instruktionen* 1884: 41). Noch zurückhaltender zeigte sich Karl Reissenberger, der 1886 betonte, *Faust* gehöre nicht ins Gymnasium, sondern an die Universität, wo Studierende aller Fakultäten durch Vorlesungen – wie er sie selbst bei Kuno Fischer in Jena erlebt hatte – die nötigen Voraussetzungen zum Verständnis mitbrächten. Bloße Hinweise im Unterricht erschienen ihm unzureichend (Reissenberger 1886). Diese Debatte verdeutlicht, dass die Zurückhaltung gegenüber *Faust* weniger an Zweifeln am ästhetischen Rang des Werkes lag als an dessen Schwierigkeitsgrad. Dennoch fürchteten viele Lehrer, Schüler könnten sich zu stark mit Fausts grüblerischem Charakter und seinem auf letzte Dinge gerichteten Erkenntnisdrang identifizieren. Ein zu individualistischer Weg erschien schwer mit den erzieherischen Aufgaben des Gymnasiums vereinbar und wirkte aus pädagogischer Sicht potenziell gefährlich.

3.2.3.2.2 Goethes Romane und Erzählungen

Goethes erzählerische Werke blieben – wie aus Abbildung 37 ersichtlich – bis zur Jahrhundertwende weitgehend aus dem gymnasialen Lektürekanon ausgeschlossen. Insgesamt lassen sich zwischen 1850 und 1918 lediglich 42 Nennungen nachweisen, was einen verschwindend geringen Anteil im Vergleich zu den dramatischen und lyrischen Werken darstellt.

sie. Zugleich ist dies ein Beweis für die Gleichwertigkeit der slowenischen Sprache gegenüber der deutschen, auch in ihren größten Schöpfungen“ (Grdina 1995: 281). Eine zweite Übersetzung des ersten Teils erschien 1958 (Božo Vodusek), ausgewählte Auszüge aus dem zweiten Teil 1996 (vgl. Samide 1996), die vollständige Übersetzung beider Teile 2005 (Janko Moder, Nachwort Anton Janko). Zur Faust-Genese in Slowenien vgl. Knop 2011.

Abbildung 37: Goethes Romane und Erzählungen im Lektürekanon
1850–1918

Werk	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
<i>Wahlverwandtschaften</i>	1	0	1	2
<i>Wilhelm Meisters Lehrjahre</i>	0	0	4	4
<i>Novelle</i>	1	3	2	6
<i>Italienische Reise</i>	0	4	10	14
<i>Werther</i>	0	1	15	16
Gesamt (Σ)	2	8	32	42

Die chronologische Verteilung lässt eine aufschlussreiche Entwicklungslinie erkennen: In der Frühphase (1850–1879) erscheinen lediglich 2 Belege; in den beiden folgenden Jahrzehnten (1880–1899) steigt die Zahl auf 8 Nennungen, bevor nach 1900 mit 32 Belegen eine deutliche Zunahme einsetzt. Dabei dominieren die *Leiden des jungen Werther* (16 Nennungen) und die *Italienische Reise* (14 Nennungen) das Spektrum. Erheblich seltener wurden die *Novelle* (6 Nennungen), *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (4 Nennungen) und die *Wahlverwandtschaften* (2 Nennungen) berücksichtigt. Die insgesamt geringe Zahl der Nennungen verdeutlicht, dass Goethes erzählerische Werke für die Kanonbildung im Schulkontext nur eine marginale Rolle spielten. Abgesehen von der *Italienischen Reise*, die aufgrund ihrer Stellung innerhalb der Klassik und ihrer Bedeutung für die Konstruktion eines ‚Bildungs-Goethe‘ zumindest einen gewissen Stellenwert beanspruchen konnte, erscheinen die übrigen Werke zahlenmäßig wie auch rezeptionsgeschichtlich kaum kanonrelevant. Der Hauptgrund für diese marginale Rolle liegt in der generellen Skepsis gegenüber der Gattung Roman. Literaturpädagogen und vor allem Schulbehörden gingen davon aus, dass Romane nur eine geringe bildende Kraft hätten und zudem die Lesegeschwindigkeit steigerten, was als hinderlich für die ästhetische Reflexion galt (vgl. Korte 2011: 57). So wurden sie – trotz mancher Empfehlung seitens der Literaturhistoriker⁹⁶ – aus dem Unterricht weitgehend verbannt.

96 Bereits 1842 wollte so z. B. Robert Heinrich Hiecke *Werther* nicht als Unterrichtslektüre ausschließen. So heißt es in Bezug auf Goethe: „Die Romane bleiben wohl besser der Universität vorbehalten; mit Ausnahme einiger Novellen aus den *Wanderjahren* und allenfalls des *Werther*“ (Hiecke 1842: 68).

Besondere Beachtung verdient in diesem Zusammenhang der prominente Briefroman *Die Leiden des jungen Werther*, der nach der Jahrhundertwende immerhin sporadisch Eingang in den Unterricht fand, wobei – und auch dies ist signifikant genug – sich kaum Aufsatztitel dazu nachweisen lassen: ein Hinweis darauf, dass das Werk eher als Privatlektüre aufgegeben, im Unterricht selbst aber nur oberflächlich behandelt wurde. Die wenigen Aufgabenstellungen thematisierten den Roman vor allem im Hinblick auf seine epochale Einordnung („Goethes *Werther* – ein Kind des Sturmes und Dranges“, *JB Laibach* 1913) oder auf die Briefform als literarische Gattung („Die Vorzüge der Briefform in Goethes *Werther*“, *JB Laibach* 1914). Eine intensivere Auseinandersetzung mit Werthers innerer Welt fand hingegen nicht statt. Dafür gibt es mindestens zwei Gründe. Zum einen war seine gesellschaftliche Lage – ein junger, gebildeter Bürger ohne finanzielle Mittel, Adelstitel und einflussreiche Beziehungen – durchaus geeignet, soziale Missstände sichtbar zu machen und die bestehende Ordnung in Frage zu stellen. Gerade in den Kronländern mit slowenischer Bevölkerung, wo der Adel nur schwach vertreten war, musste die Vorstellung, die gesellschaftliche Hierarchie könne ins Wanken geraten, besonders heikel erscheinen.

Noch gravierender war jedoch das Thema des Selbstmords: Bereits unmittelbar nach der Publikation des Romans 1774 war eine dokumentierte Suizidwelle aufgetreten, weswegen *Werther* in den Augen der Literaturpädagogen zum Inbegriff jugendgefährdender Romanlektüre geriet. Eine identifikatorische Lektüre, in der Schüler sich mit Werthers Verzweiflung und seinem Ausweg durch den Tod hätten auseinandersetzen können, stand in schroffem Gegensatz zu den erzieherischen Aufgaben des Gymnasiums. Eine der zentralen Aufgaben der staatlich kontrollierten Schule bestand darin, die bestehenden Werte, Hierarchien und politischen Strukturen zu stabilisieren – nicht, sie in Frage zu stellen. Entsprechend beschränkte man sich darauf, den Roman – wenn überhaupt – als literaturhistorisches Dokument des Sturm und Drang zu behandeln, nicht aber als Ausdruck individueller existenzieller Konflikte.

3.2.3.2.3 Goethes Gedichtekanon

Ähnlich wie bei Schiller wurden einzelne Gedichte Goethes in den Lehrverfassungen nur in Ausnahmefällen ausdrücklich angeführt. Wenn dies dennoch geschah, kann darin eine besondere „Markierungsform [...] der Kanonbildung“ gesehen werden (Korte 2007: 51). Am Klagenfurter und am Marburger Gymnasium fehlen Nennungen in den Lehrverfassungen gänzlich; am Laibacher Gymnasium hingegen erscheinen regelmäßig nach 1900 die Titel *Das Göttliche* (10-mal), *Die Grenzen der Menschheit* (9-mal), *Mignon* (9-mal), *Erlkönig* (7-mal) und *Der Fischer* (6-mal), meist im Zusammenhang mit dem obligatorischen Memorierstoff. Daraus lässt sich die tatsächliche Präsenz der Gedichte im Unterricht allerdings noch nicht unmittelbar erschließen. Einerseits verbargen sich einzelne Texte oft hinter der allgemeinen Formel „Auswahl lyrischer Gedichte von Goethe und Schiller“, andererseits orientierten sich die Lehrer stark an den gebräuchlichen Lesebüchern, die eine Reihe von Gedichten und Balladen Goethes enthielten. Welche Texte tatsächlich behandelt wurden, lässt sich zumindest ansatzweise aus den in den Jahresberichten überlieferten Aufgabenstellungen erschließen.

Abbildung 38: Goethes Gedichte im Lektürekanon

Titel	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
<i>Erlkönig</i>	0, 0, 1	5, 0, 9	20, 7, 4	46
<i>Fischer</i>	2, 0, 3	3, 0, 3	8, 3, 2	24
<i>Mignon</i>	0, 0, 0	6, 0, 1	14, 0, 0	21
<i>Das Göttliche</i>	0, 0, 0	2, 1, 0	15, 1, 0	19
<i>Grenzen der Menschheit</i>	0, 0, 1	0, 2, 0	13, 1, 1	18
<i>Meine Göttin</i>	0, 0, 0	3, 0, 0	10, 0, 0	13
<i>Ilmenau</i>	0, 0, 0	4, 1, 4	5, 0, 0	13
<i>Prometheus</i>	0, 0, 0	1, 3, 0	4, 0, 1	9
Balladen	0, 0, 1	2, 1, 0	2, 1, 0	7
Andere Gedichte	1, 0, 1	5, 0, 5	1, 1, 1	9
Gesamt (Σ)	3, 0, 7	31, 7, 22	85, 15, 11	166

Anmerkung: Reihenfolge der Gymnasien: Laibach, Klagenfurt, Marburg.

Die Gesamtzahl der Nennungen beträgt 166. Bereits auf den ersten Blick fällt die große Differenz zwischen den einzelnen Gymnasien auf: Mit einem Anteil von 67 % aller Nennungen erweist sich das Laibacher Gymnasium als das „poetischste“, gefolgt von Marburg (21 %) und Klagenfurt (12 %). Auch die zeitliche Verteilung zeigt eine klare Entwicklungslinie: Während in der Frühphase (1850–1879) kaum Nennungen vorliegen (10 insgesamt), steigt ihre Zahl in den Jahrzehnten bis 1900 deutlich an (60), bevor sie nach der Jahrhundertwende mit 96 Einträgen ihren Höhepunkt erreicht.

Innerhalb des Spektrums dominiert die Ballade *Erlkönig* (46 Nennungen), die allein mehr als ein Viertel aller Belege ausmacht. Gemeinsam mit *Der Fischer* (24), *Mignon* (21) sowie den weltanschaulichen Gedichten *Das Göttliche* (19) und *Die Grenzen der Menschheit* (18) bildet sie das Kernstück des schulischen Goethe-Kanons. Andere Texte wie *Meine Göttin*, *Ilmenau* und *Prometheus* blieben mit jeweils unter 15 Nennungen eher randständig.

Die stärkste Präsenz im Kanon kommt den Balladen zu, allen voran der „deutschen Urballade“ *Erlkönig* (Mann 1985: 137), die auch bei den Slowenen große Resonanz fand: mit neun verschiedenen Übersetzungen ins Slowenische innerhalb von 115 Jahren (vgl. Samide 2000) kann sich nur noch Goethes *Wandrers Nachtlied. Ein Gleiches* messen, wovon bisher 11 Übersetzungen bekannt sind (vgl. Smolej 2000). Aufgabenstellungen bezogen sich häufig auf den Vergleich mit Herders *Erlkönigs Tochter*, die Goethe als Vorlage diente,⁹⁷ oder auf *Fischer*.⁹⁸ Vereinzelt finden sich auch originellere Aufgaben mit entwicklungspsychologischem Einschlag, etwa „Wirklichkeit und Phantasiegebilde in Goethes *Erlkönig*“ (JB Klagenfurt 1907), oder bildhafte Schreibanlässe wie „Schilderung einer stürmischen Nacht (nach Goethes *Erlkönig*)“ (JB Marburg 1888).

97 Vgl. etwa die Titel „Vergleichung von Goethes *Erlkönig* mit Herders *Erlkönigs Tochter*“ (JB Laibach 1886) oder, noch expliziter: „Göthes Gedicht *Erlkönig* verglichen mit seiner Vorlage“ (JB Klagenfurt 1906). Goethe selbst erklärte, dass er sich bei Herder und dessen Sammlung *Volkslieder* aus den Jahren 1778/79 (ab 1807 unter dem Titel *Stimmen der Völker in Liedern*) inspiriert habe. In dieser Zeit setzte er sich intensiv mit der Volksdichtung auseinander, überzeugt davon, dass sich die Grundlagen der Poesie – Gefühl, Leidenschaft und Phantasie – am elementarsten in der Poetik der Volkstradition ausdrücken (vgl. Witte 1996: 9).

98 Vgl. „Parallele zwischen Goethes Balladen *Erlkönig* und *Der Fischer* (JB Marburg 1879) bzw. „Goethes *Erlkönig* und *Fischer*. Vergleich.“ (JB Klagenfurt 1907).

Die Balladen *Erlkönig* und *Der Fischer* dienten häufig auch für gattungstheoretische Fragestellungen mit dem Genre Ballade, so z. B. „Das Wesen der Ballade, erläutert an Goethes *Fischer*“ (JB Marburg 1882) oder „Das Wesen der Romanze und Ballade, dargetan nach den Gedichten *Wittekind* und *Erlkönig*“ (JB Laibach 1910). Die offizielle Lehrplanempfehlung, die Ballade in der 5. Klasse als Einstieg in die literarischen Gattungen zu behandeln, verstärkte diese Ausrichtung:

V. Classe hat die Aufgabe, die stilistischen Eigenthümlichkeiten der bisher bekannt gewordenen Dichtungsarten zu einer Charakteristik derselben zusammenzufassen. [...] Als Ausgangspunkt ist die Ballade und Romanze zu empfehlen [...]. Das Element des Volksthümlichen leitet zu den großen Schöpfungen auf epischem Gebiete über. (Instructionen 1900: 126–127)

Das Gedicht *Mignon* wurde fast durchgehend als Ausdruck der Italien-Sehnsucht interpretiert. Aufsätze trugen Titel wie „Worauf beruht die Sehnsucht der Deutschen nach Italien? Nach Motiven von Goethes *Mignon*“ (JB Laibach 1893) oder „Welche Gedanken und Stimmungen erweckt in uns Goethes *Mignon*?“ (JB Laibach 1903). Die Aufgabenstellungen verwiesen oft direkt auf Goethes eigene Italien- und Schweizerreisen, wodurch biographische Bezüge in den Unterricht einflossen: „Wie zeigt sich im Gedichte *Mignon* der Einfluss der italienischen Reise Goethe's?“ (JB Laibach 1894). Auffällig ist, dass die Auseinandersetzung mit *Mignon* stärker literarästhetisch akzentuiert war, wie der Titel „Ästhetische Würdigung des Goetheschen Liedes *Mignon*“ (JB Marburg 1897) zeigt.

Noch deutlicher wird dies bei den Gedichten *Das Göttliche* und *Die Grenzen der Menschheit*, bei denen Goethes Weltanschauung und Menschenbild zum Ausdruck kommen sollten. Die Schüler verfassten beispielsweise Aufsätze wie „Des Menschen Verhältnis zu Gott nach Goethes *Das Göttliche* und *Grenzen der Menschheit*“ (JB Klagenfurt 1900) oder „Goethes Auffassung vom Weltall in seinen Gedichten *Das Göttliche* und *Grenzen der Menschheit*“ (JB Laibach 1903). Hier trat Goethe als Verkünder einer kosmischen, philosophisch-ethischen Weltsicht in Erscheinung,

die die Schüler zu verinnerlichen hatten. Andere Texte wie *Meine Göttin*, *Ilmenau* oder *Prometheus* wurden nur vereinzelt behandelt und traten gegenüber den Balladen, *Mignon* und den weltanschaulichen Gedichten in den Hintergrund.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Goethe im gymnasialen Unterricht als unantastbare Größe behandelt wurde. Während Schillers Texte häufig wahllos aus dem Kontext gerissen und für patriotische Zwecke instrumentalisiert wurden, präsentierte sich Goethe im Unterricht als moralisch-ästhetische Autorität (vgl. Vevar 2012). Zitate aus seinen Gedichten wurden nicht beliebig für nationale Zwecke genutzt, sondern dienten dem Versuch, sich seinem Denken anzunähern und seine Texte durch biographische Bezüge und ästhetische Reflexion zu verstehen.

Angesichts der im Unterricht behandelten Texte und des festen Deutungskanons präsentierte sich Goethe als Verkünder des Wahren, Guten und Schönen. Im Vordergrund standen ethische und ästhetische Fragen, die weder Kompromittierungen noch Ambivalenzen zuließen, sondern Goethe als klassische Autorität bestätigten.

3.2.3.3 *Lessing im Lektürekanon*

In deutlichem Abstand zu Goethe und Schiller, doch fest auf dem dritten Platz, steht Gotthold Ephraim Lessing. Er wird, wie bereits dargelegt, als Vertreter der „klassischen Periode“ verstanden. Eine ähnliche Auffassung findet sich noch in der Eggerschen Lesebuchausgabe von 1878: „Klopstock, Wieland, Lessing, sowie Herder, Goethe, **Schiller** leuchten ihrem Volke voran und repräsentieren die **klassische Periode** der deutschen Literatur“ (Egger 1878: 121; Hervorhebung durch den Verfasser).

Von den Werken Lessings, die für das Gymnasium geeignet erschienen bzw. als Themen für Schulaufsätze vorgeschlagen wurden, erwähnt der *Organisationsentwurf* explizit lediglich *Minna von Barnhelm*: „[W]ie erklärt sich der grosse Beifall, den Göthes *Götz von Berlichingen* oder Lessings *Minna von Barnhelm* bei ihrem Erscheinen erhielten, aus der Beschaffenheit und Tendenz dieser Dramen?“ (135). Der

Gegenstand des Interesses war damit klar umrissen: Im Unterricht sollten einerseits Struktur und Form, andererseits der moralisch-sittliche Gehalt des Stücks untersucht werden.⁹⁹

Noch fester etablierte sich Lessing im Lektürekanon nach 1884, als nach einer Revision des Lehrplans und der Reduzierung der mittelhochdeutschen Literatur in der 6. Klasse gerade er mit seinen Werken ins Zentrum rückte. Die Gymnasiallehrer begrüßten dies ausdrücklich:

Als Mittelpunkt des II. Semesters wird mit Recht Lessing hingestellt. An diesem Heros der deutschen Literatur vermögen sich die geistigen Kräfte der Jugend wie an keinem zweiten zu bilden, weil er richtunggebend ist und dem deutschen Genius die Bahn für Jahrhunderte gebrochen hat, und weil sich ferner an seiner zwingenden Logik die Geistesschärfe der Schüler und an seiner musterhaften Prosa ihre eigene Prosa trefflich schulen kann. (*Gymnasial-Lehrplan 1886*: 97)

Lessing war kein Geheimtipp: Bereits in den Lesebüchern für das Untergymnasium war er mit seinen Fabeln stark präsent. Die Fabel galt im Unterricht als die „sicherste“ Gattung: Sie ist kurz, formal klar und übersichtlich gegliedert, moralisch eindeutig¹⁰⁰ und zugleich unpolitisch, da die Gesellschaftskritik in die Tierwelt, fern von direkten politischen Anspielungen, verlagert wird. Es bleibt alleine dem Lehrer überlassen, ob und wie er eventuell aktuelle Parallelen zieht. Im Obergymnasium standen hingegen vor allem seine Dramen und ästhetischen Schriften im Mittelpunkt:

99 Mehr zur Lessing-Rezeption im Kulturraum Schule, auch zu *Minna von Barnhelm*, vgl. Gansel/Ächtler/Sowczyk 2017.

100 Vgl. Lessings Definition der Fabel: „Wenn wir einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besondern Fall zurückführen, diesem besondern Falle die Wirklichkeit erteilen und eine Geschichte daraus dichten, in welcher man den allgemeinen Satz anschauend erkennt, so heißt diese Erdichtung eine Fabel“ (Lessing 1959: 185).

Abbildung 39: Lessing im Lehrplan aller drei Gymnasien

Werke	L	K	M	Σ
Lessing (nur Namenserwähnung)	66	25	84	175
<i>Laokoon</i>	24	18	46	88
<i>Minna von Barnhelm</i>	16	28	42	86
<i>Emilia Galotti</i>	14	18	10	42
<i>Hamburgische Dramaturgie</i>	15	1	7	23
<i>Nathan der Weise</i>	0	12	3	15
Gesamt: Texte	69	77	108	254
Gesamt: Autor + Texte	135	102	192	429

Legende: L: Laibach; K: Klagenfurt; M: Marburg

Die Nennungen verteilen sich auf 429 Einträge (davon 254 konkrete Werkangaben). Besonders auffällig ist die hohe Resonanzstärke des *Laokoon* (88 Nennungen). Ästhetische Schriften waren im Kanon der österreichischen Gymnasien sonst kaum vertreten – der *Laokoon* bildet hier eine deutliche, jedoch willkommene Ausnahme, wie aus der Reaktion des *Innerösterreichischen Mittelschulvereins* ersichtlich:

Als Lectüre für die VIII. Classe schreibt der Lehrplan Lessings *Laokoon* und Schillers Abhandlung *Über naive und sentimentalische Dichtung* vor. Gegen die Laokoon-Lectüre wird niemand den mindesten Einwand erheben. Aber wohl dürfte sich die Anordnung, die genannte Abhandlung Schillers zu lesen, nicht besonderer Zustimmung erfreut haben. (Gymnasial-Lehrplan 1886: 99)

Die positive Stellungnahme zeigt deutlich, dass der *Laokoon* im Kollegium eine ganz andere Resonanz hervorrief als Schillers Abhandlung *Über naive und sentimentalische Dichtung*. Während Schillers theoretische Schriften offenbar auf Zurückhaltung und Widerstand stießen, galt Lessings *Laokoon* den Lehrern als unproblematisch und geradezu vorbildlich. Dies verdeutlicht, dass Lessing im gymnasialen Kontext als verlässlicher und didaktisch geeigneter Theoretiker wahrgenommen wurde. Im Lehrplan

von 1900 wurde neben dem *Laokoon* auch die *Hamburgische Dramaturgie* empfohlen:

Was endlich die reiche Anzahl an Dichtungsgattungen, Darstellungsformen, Stileigenthümlichkeiten bisher geboten hat, wird als Grundlage für die Lectüre einer Auswahl aus Lessings *Laokoon und aus der Hamburgischen Dramaturgie* benutzt. Es soll dadurch eine Zusammenfassung und ein theoretischer Abschluss gewonnen werden, welcher die Schüler [...] befähigt, sich dem vollen [...] Genuss der **vaterländischen Dichtung**, namentlich der **Grillparzers**, hinzugeben (129).

Diese Formulierung macht deutlich, dass Lessings theoretische Schriften nicht um ihrer selbst willen gelesen wurden, sondern als methodisches Instrument dienten, um die Schüler auf die Rezeption der „vaterländischen Dichtung“ vorzubereiten. Lessing kann somit zu Recht als der „maßgebliche Theoretiker der Literatur und Ästhetik“ (Korte 2011: 48) in den österreichischen Gymnasien der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bezeichnet werden.

Während der *Laokoon* in allen drei Gymnasien relativ fest verankert war, zeigen die Angaben zur *Hamburgischen Dramaturgie* deutliche Unterschiede. Während sie in Klagenfurt im Lehrplan lediglich einmal erwähnt wurde, entfallen die meisten Nennungen am Marburger Gymnasium auf die erste Periode. Dies legt nahe, dass die Differenz auch auf die Vorlieben einzelner Lehrer zurückzuführen ist: Am Marburger Gymnasium war in dieser Zeit Rudolf Reichel tätig, ein theaterbegeisterter Lehrer, der sich auch durch germanistische und historische Abhandlungen einen Namen machte.¹⁰¹ Entsprechend verlangten die Aufgabenstellungen von den Schülern fundierte Kenntnisse des Dramatischen, etwa: „Welchen Zweck hat das Drama nach Aristoteles und wie versteht Lessing die Reinigung der Leidenschaften? (Nach Lessings *Hamburgischer Dramaturgie*)“ (JB Marburg 1867) oder „Wie soll der Schauspieler Sentenzen vortragen? (Nach einer Abhandlung aus Lessings *Hamburgischer Dramaturgie*)“ (JB Marburg 1866).

101 In einer kurzen Schrift *Germanistische Kleinigkeiten*, die im JB Marburg im Schuljahr 1868/69 veröffentlicht wurde, befasste er sich auch mit dem aktuellen Theatergeschehen in der Monarchie.

Ein vollständigeres Bild von der Präsenz Lessings ergibt sich allerdings erst durch die Analyse aller Nennungen in den Jahresberichten, die nicht nur Angaben in der Lehrverfassung, sondern auch Aufsatztthemen und Redeübungen berücksichtigen:

Abbildung 40: Lessings Werke im Lektürekanon aller drei Gymnasien

Werk	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
<i>Minna von Barnhelm</i>	9	81	113	203
<i>Laokoon</i>	37	69	36	142
<i>Emilia Galotti</i>	3	38	44	85
<i>Hamburgische Dramaturgie</i>	9	21	10	40
<i>Nathan der Weise</i>	0	17	17	34
Gesamt (Σ)	58	209	203	504

Insgesamt verzeichnet der Korpus 504 Nennungen zwischen 1850 und 1918. Die drei meistgenannten Werke sind *Minna von Barnhelm* (203 Nennungen), *Laokoon* (142) und *Emilia Galotti* (85). Hinzu kommen die *Hamburgische Dramaturgie* (40) und *Nathan der Weise* (34).

Während in der Frühphase (1850–1879) lediglich 58 Nennungen auf Lessing entfallen, steigt die Zahl in den beiden folgenden Jahrzehnten sprunghaft auf 209 und bleibt auch nach 1900 mit 203 auf einem hohen Niveau. Diese Entwicklung verweist eindeutig auf eine Kanonisierung Lessings im österreichischen Gymnasialunterricht, die eng mit der Lehrplanreform von 1884 zusammenhängt. Mit der stärkeren Gewichtung der neueren deutschen Literatur rückte Lessing, neben Goethe und Schiller, in den Mittelpunkt, wobei seine Werke nicht nur literarisch, sondern auch didaktisch als besonders geeignet galten: sie boten eine Verbindung von stilistischer Klarheit, moralischer Ausrichtung und theoretischer Reflexion, die den schulischen Anforderungen ideal entsprach.

Unter den dramatischen Werken sticht dabei vor allem *Minna von Barnhelm* hervor, die mit 203 Nennungen fast doppelt so häufig erscheint wie *Laokoon* (142) und weit vor *Emilia Galotti* (85) liegt. Damit nimmt das Lustspiel nicht nur innerhalb des Lessing-Kanons, sondern auch im gesamten Dramaunterricht der Gymnasien eine Sonderstellung ein. Diese außergewöhnliche Resonanz erklärt sich zum einen aus der ästhetischen

Qualität des Stückes – der klaren Struktur, der sprachlichen Leichtigkeit und der Verbindung von Komik und moralischem Ernst –, zum anderen aus seiner thematischen Vielschichtigkeit, die sowohl moralisch-sittliche als auch literaturtheoretische Fragestellungen ermöglichte.

Hinzu kommt die doppelte Präsenz des Stückes: *Minna von Barnhelm* war nicht nur Bestandteil des Unterrichts, sondern gehörte zugleich zum Repertoire der deutschsprachigen Theaterbühnen in den Kronländern,¹⁰² womit das Stück eine der wenigen Überschneidungen zwischen dem Theatergeschehen und der schulischen Kanonisierungspraxis darstellt. Während das noch heute populäre Stück in Deutschland im ausgehenden 19. Jahrhundert „vor dem Hintergrund nationaler Identitätskonstruktionen gelesen“ (Korte 2011: 81) wurde, lag in österreichischen Gymnasien die Betonung auf den moralisch-sittlichen Dimensionen des Stücks. Obwohl das Stück manchmal auch nach literaturtheoretischen Kriterien untersucht wurde, wie etwa „Wie löst Lessing in den ersten acht Auftritten der *Minna von Barnhelm* die Aufgaben der Exposition?“ oder „Warum nennen wir Lessings *Minna von Barnhelm* ein Lustspiel?“ (JB Laibach 1915; JB Klagenfurt 1916), kreisen die meisten Aufsatztthemen, die sich aus den Jahresberichten erschließen lassen, immer wieder um Tugend, Treue und moralische Integrität. So tragen sie etwa Titel wie „Lessings *Minna von Barnhelm*, eine Verherrlichung der Treue“, „Die sittliche Tendenz in Lessings *Minna von Barnhelm*“ oder „Beweise von Tellheims Edelmuth“ (JB Laibach 1890; JB Marburg 1885; JB Laibach 1901). Die Fragestellungen zielten damit deutlich weniger auf politische oder gesellschaftskritische Aspekte, sondern vielmehr auf eine moralische Exemplhaftigkeit, die dem erzieherischen Auftrag des Gymnasiums entsprach.

Ein weiterer Schwerpunkt der schulischen Auseinandersetzung mit *Minna von Barnhelm* lag auf der Thematisierung des Soldatenstandes. Die entsprechenden Aufsatztthemen lauten etwa „Die Soldatentypen in *Minna von Barnhelm*“, „*Minna von Barnhelm*, ein Soldatenstück“ oder „Die Vertreter des Soldatenstandes in Lessings *Minna von Barnhelm*“ (JB Laibach 1915; JB Klagenfurt 1899; JB Marburg 1908). Auffällig ist, dass ein Großteil dieser Aufgabenstellungen erst nach 1900, also kurz vor bzw. während des

102 Auf der deutschen Bühne in Marburg wurde es in den Spielsaisons 1866/67, 1876/77, 1904/05, 1910/11, 1912/13 und 1914/15 dargeboten (rekonstruiert nach Taufar 1982).

Ersten Weltkriegs, vergeben wurde. Die Betonung militärischer Tugenden und soldatischer Loyalität fügte sich in die Wertewelt des Habsburgerreiches, in dem Tapferkeit, Pflichterfüllung und Gehorsam zunehmend als zentrale gesellschaftliche Leitideale propagiert wurden. Im slowenischen Kontext konnte die Figurenkonstellation zusätzliche Identifikationsmöglichkeiten eröffnen. Der ehrenhafte, kompromisslose Major Tellheim, der trotz persönlicher Not an seinen Prinzipien festhält, wurde leicht zum positiven Gegenbild des eitlen und opportunistischen Franzosen Riccaut, der im Stück durchweg auf Eigennutz bedacht ist. Die Kontrastierung der beiden Figuren konnte somit – zumindest implizit – als Spiegelung nationaler Selbstbilder gelesen werden: hier die tugendhaften, standhaften ‚Eigenen‘, dort die fremden, selbstsüchtigen ‚Anderen‘.

Dies alles erklärt zugleich die Popularität des Stücks im schulischen Kontext: *Minna von Barnhelm* bot eine ideale Verbindung von dramatischer Unterhaltung, sittlicher Belehrung und Patriotismus. Durch die Verknüpfung von Komik und moralischem Ernst konnte das Lustspiel als Beispiel für ‚wahre‘ Tugend dienen, ohne dass heikle gesellschaftliche Fragen – wie etwa die soziale Stellung der Bürger oder das Verhältnis zwischen Nationen – explizit thematisiert werden mussten. Stattdessen wurde die Handlung auf die Tugenden wie Treue, Ehre, Pflichtbewusstsein und soldatische Loyalität fokussiert, die als allgemein verbindliche Werte vermittelt werden konnten.

Emilia Galotti kann erst nach 1885 als kanonisiert bezeichnet werden, wobei das Stück nie die Beliebtheit *Minna von Barnhelms* erreichte. Zwar gewährten die *Instruktionen* von 1884 dem Deutschlehrer in der VI. Klasse dem Anschein nach eine gewisse Entscheidungsfreiheit – „ein Drama von Schiller und eines von Lessing und Goethe“ (*Instruktionen* 1884: 3) –, doch wird im erläuternden Teil des Lehrplans ausdrücklich *Minna von Barnhelm* genannt und damit klar bevorzugt (vgl. ebd.: 45). Die geringere Resonanz auf *Emilia Galotti* erklärt sich jedoch nicht nur durch die offizielle Gewichtung, sondern auch durch den Charakter des Stücks selbst. Der Konflikt zwischen individueller Tugend und absolutistischer Willkür, der im Mittelpunkt der Handlung steht, ließ sich zwar als moralisches Exempel nutzen, war aber zugleich schwerer in den schulischen Wertekanon zu integrieren. Anders als *Minna* bot *Emilia* weniger Raum für heitere

Identifikation, sondern führte die Schüler unmittelbar an gesellschaftliche und politische Konfliktfelder heran, die in Österreich nur begrenzt diskutierbar waren.

Das am wenigsten behandelte Drama war *Nathan der Weise*, das in Preußen bis 1870 sogar vor *Minna von Barnhelm* dominierte (vgl. Korte 2007: 67–74). Obwohl das Stück als Drama der Humanität par excellence gelten kann, war seine Grundidee – die Toleranz gegenüber allen Religionen – in einem Umfeld, in dem der Einfluss der Kirche noch immer bestimmend war, offenbar zu verdächtig: Mit nur 34 Nennungen zwischen 1850 und 1918 blieb *Nathan der Weise* weit hinter den anderen Dramen Lessings zurück. Während Schillers Stücke durchaus patriotisch aufgeladen und Goethes Texte moralisch-ästhetisch gedeutet werden konnten, war Lessings Appell an religiöse Toleranz für die schulische Kanonisierung im katholischen Österreich kaum anschlussfähig. Bezeichnenderweise fand das Stück auch keinen Eingang in das österreichische Theaterrepertoire – ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Treue zur katholischen Kirche in der neoabsolutistischen Monarchie weit oben in der Wertehierarchie stand.

Die Analyse zeigt, dass Lessing im österreichischen Gymnasialunterricht der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und bis zum Ersten Weltkrieg eine feste Position hinter Goethe und Schiller einnahm. Seine theoretischen Schriften – insbesondere *Laokoon* und, in geringerem Maße, die *Hamburgische Dramaturgie* – wurden als didaktisch wertvolle Grundlage für die Behandlung dramatischer und ästhetischer Fragen eingesetzt und dienten zugleich der Vorbereitung auf die Rezeption der österreichischen Literatur, allen voran Grillparzers. Noch stärker als seine theoretischen Texte prägten jedoch die Dramen das Bild Lessings im Kanon.

Unter ihnen nimmt *Minna von Barnhelm* eine Sonderstellung ein: Mit Abstand das meistgenannte Werk, zugleich das einzige Lustspiel im gymnasialen Kernkanon, verband es moralische Belehrung, literarische Qualität und bühnenpraktische Präsenz. Damit wurde es zu einem Schlüsseltext, der sowohl schulisch als auch theatrical verankert war. *Emilia Galotti* und *Nathan der Weise* blieben demgegenüber deutlich marginaler; erstere, weil ihre tragische Konfliktstruktur schwerer in die schulische Wertvermittlung integrierbar war, letzterer, weil die Botschaft religiöser Toleranz im katholischen Österreich kaum anschlussfähig erschien. Insgesamt zeigt sich

somit, dass Lessing im Schulkanon nicht nur als Dramatiker, sondern auch als maßgeblicher Literaturtheoretiker präsent war – wobei gerade *Minna von Barnhelm* die ideale Schnittstelle zwischen moralisch-sittlicher Unterweisung und dramatischer Kunst bildete.

Auch wenn sich die absoluten Zahlen von Gymnasium zu Gymnasium unterscheiden – was, wie bereits erwähnt, auf unterschiedliche Ge pflogenheiten beim Verfassen der Jahresberichte zurückzuführen ist –, lässt sich anhand der prozentualen Anteile der innere Kern der gymnasialen Kanonarchitektur mühelos bestimmen: Goethe, Schiller und Lessing bilden im Lektürekanon der österreichischen Gymnasien der zweiten Hälfte des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts drei literarische Größen ersten Ranges. Sie zeigen eine auffällige Konstanz und weisen damit den höchsten Stabilitätsgrad auf. In allen Zeitabschnitten sind sämtliche drei Resonanzfaktoren – Dauer, Stärke und Reichweite – ohne Einschränkungen nachweisbar.

Neben diesen drei Leitfiguren des Kanons zählen auch Klopstock und Herder zu den Klassikern des Gymnasialunterrichts. Sie sind als feste, konstitutive Bestandteile des Kanonensembles zu betrachten, auch wenn ihr Kanonisierungsgrad im Verlauf der 70 Jahre stärkeren Schwankungen und Veränderungen unterliegt.

3.2.3.4 *Klopstock im Lektürekanon*

Wie bereits im Kapitel 3.2 erläutert, ist die Resonanz Klopstocks in den österreichischen Gymnasien erheblich niedriger als in den preußischen, wo er bis 1870 sogar Lessing übertraf und sich noch lange danach fast gleichwertig mit ihm messen konnte. Obwohl die österreichischen Unterrichtsbehörden bemüht waren, Klopstock den ihm gebührenden Platz zuzuweisen, stieß diese Entscheidung nicht überall auf Zustimmung. So kommentierte Reissenberger in seinem Vortrag *Über den deutschen Unterricht im Ober-Gymnasium* die neuen *Instruktionen für den Unterricht* folgendermaßen:

In der VI. Classe hat sich die Lectüre des I. Semesters eingehend mit Klopstock zu beschäftigen. Nach meinem Dafürhalten wird in den Instructionen auf diesen Dichter doch zu viel Gewicht gelegt, indem dieselben ‚mindestens den 1. und 4. Gesang des *Messias*‘ und ‚eine Sammlung von Oden‘ zur Lektüre empfehlen. Der 1. und 4. Gesang und einige Oden – die besten natürlich – das ist, wie mich dünkt, von Klopstock gerade genug (Reissenberger 1886: 97).

Dass er mit dieser Skepsis nicht allein stand, zeigt sich in den *Instructionen* von 1900: Klopstock wird zwar weiterhin erwähnt, aber seine Stellung ist deutlich weniger zentral. Zum ersten Mal wird er bereits in der 5. Klasse im Kontext der Epos-Lektüre behandelt:

Von den größeren kunstmäßigen Formen der epischen Poesie gelangt in der V. Classe noch das religiöse und romantische Epos, jenes auf Grund ausgewählter Partien aus dem I. und IV. Gesang des *Messias*, dieses auf Grund einer Auswahl aus Wielands *Oberon* zur Behandlung [...] (126f.).

Statt der verpflichtenden Lektüre wurden also nur noch „ausgewählte Partien“ aus dem *Messias* vorgesehen. Zudem wurde Klopstock gleichrangig mit Wieland, der in den *Instruktionen* 1884 „etwas stiefmütterlich behandelt“¹⁰³ wurde: ein deutliches Indiz für Klopstocks nachlassende Kanonrelevanz.

Die folgende Tabelle zeigt die Präsenz Klopstocks im Lektürekanon, wobei sowohl die Lehrverfassung als auch Aufsätze, Redeübungen und Memorierstoff¹⁰⁴ mitberücksichtigt werden:

103 So Reissenberger (1886: 97). Vgl. das ganze Zitat: „Wieland ist etwas stiefmütterlich behandelt, er steht im Lehrplane nur in Parenthese. Und doch muss dieser Dichter nicht bloß seiner literarhistorischen Stellung, sondern auch seines formbildenden Einflusses wegen beachtet werden. Sein leichter, flüssiger, anmuthender Stil kann nur eine wohltätige Wirkung auf den Stil der Schüler ausüben.“

104 Dies gilt vor allem für seine Oden, die u. a. auch im Lesebuch von Kummer-Stejskal als Memorierstoff vorgeschlagen bzw. verordnet wurden.

Abbildung 41: Klopstock im Lektürekanon: Gesamtnennungen

Werk	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
Klopstock – allgemein	39	74	54	167
<i>Messias</i> (Auszüge)	11	28	12	51
Oden & Gedichte (<i>Zürcher See, Die frühen Gräber, Die beiden Musen, An Bodmer</i>)	11	19	25	55
<i>Mein Vaterland</i>	0	8	3	11
Gesamt (Σ)	61	129	94	284

Zwischen 1850 und 1918 wurden 284 Nennungen gezählt. Am stärksten vertreten ist Klopstock allgemein (167), gefolgt von seinen Oden (55) und dem *Messias* (51). Der Stellenwert seines gefeierten, in Hexametern geschriebenen Epos sank jedoch nach 1895 deutlich. Obwohl er und seine *Messiade* im *Lectionsplan* des ersten Jahresberichts des k. k. Gymnasiums zu Laibach aus dem Jahr 1849/50 als der einzige [!] Autor und das einzige Werk namentlich erwähnt wurden, verschwand das Epos nach 1895 fast völlig aus dem Lektürekanon. An seine Stelle traten zunehmend Oden, die vor allem als Memorier- und Deklamationsstoff dienten.

Damit kam es also zu einer Genreverschiebung: Der Epiker Klopstock trat hinter den Odendichter zurück. Parallel dazu setzte sich eine zweite Tendenz durch: Es wird immer weniger von ihm *gelesen* und immer mehr von ihm *gesprochen*. Statt mit seinen Werken setzte man sich lieber mit seiner literaturhistorischen Bedeutung für die deutsche Literatur auseinander, was den ursprünglichen Vorstellungen der Unterrichtsbehörden widersprach.

Literaturgeschichte ist als Lehrstoff des Gymnasiums insofern grundsätzlich abzulehnen, als sie dem Schüler ästhetische Urteile beibringt, die er nicht aus eigener Lectüre schöpfen gelernt hat.¹⁰⁵
(*Instructionen* 1900: 127)

105 Im Einklang mit solchen Forderungen, die auch im *Organisationsentwurf* zu finden sind, hebt z. B. auch Mozart in seinem Lesebuch Folgendes hervor: „Das Literarhistorische soll [...] nur untergeordnete Bedeutung haben, das Literarische dagegen die Hauptsache bleiben“ (Mozart 1855: IV).

Paradigmatisch ist, dass vor 1880 nur ein einziger Aufsatz zu Klopstocks Bedeutung für die deutsche Literatur verzeichnet ist, danach aber eine deutliche Zunahme zu beobachten ist.

Abbildung 42: Klopstocks Leben und Werk: Aufsatzthemen

Jahr	Titel	Gym.	Klasse und Typ
1875	Bedeutung Klopstocks für die deutsche Literatur	M	7. Kl. (A)
1880	Horaz und Klopstock (Parallele) Klopstocks vaterländische Gesinnung in seinen Oden	L K	6. Kl. (A) 5. Kl. (A)
1885	Bedeutung Klopstocks für die dt. Lit.	M	6. Kl. (A)
1890	Klopstock und Wieland, ein Vergleich	M	6. Kl. (A)
1895	Bedeutung der Worte Klopstocks über Maria Theresia: Schlaf sanft, du Größte deines Stammes, weil du die menschlichste warst;	M	7. Kl. (A)
1900	Klopstock, der Sänger der Religion und des Vaterlandes Der junge Klopstock Am Grabe Klopstocks	L L K	6. Kl. (A) 6. Kl. (A) 6. Kl. (A)
1905	Klopstock, Wieland, Lessing Klopstock als Freund	L K	6. Kl. (A) 6. Kl. (A)
1910	Die Bedeutung Klopstocks Klopstock als Sänger der Freundschaft	K M	6. Kl. (A) 6. Kl. (A)
1915	Klopstock und Wieland Klopstock als Odendichter	K M	6. Kl. (A) 6. Kl. (A)

Legende: (A): Aufsatz; (R): Redeübung

Gerade in diesem Segment der Aufsatzthemen wird sichtbar, dass Klopstock zunehmend weniger über konkrete Werke, sondern stärker über seine Rolle als Dichter und über seine „Bedeutung“ verhandelt wurde. Und der bekannte Spruch Lessings, der am Laibacher Gymnasium sogar zum Aufsatzthema vergeben wurde: „Wer wird nicht einen Klopstock loben? – Doch wird ihn jeder lesen? – Nein!“ (Lessing) (JB Laibach 1888) verweist auf zweierlei: erstens, dass Lessing im Duell mit Klopstock in den österreichischen Gymnasien als der unumstrittene Sieger hervorging, und

zweitens, dass die Institution Schule trotz aller Starrheit gelegentlich doch Sinn für Ironie bewies.

3.2.3.5 Herder im Lektürekanon

Die Position Herders im Lektürekanon österreichischer Gymnasien ist äußerst differenziert, um nicht zu sagen zwiespältig. Zählt man alle Nennungen, entsteht zunächst der Eindruck, als sei er allgegenwärtig und aus dem Kanon nicht wegzudenken. Betrachtet man jedoch ausschließlich die tatsächliche Präsenz seiner Texte und grenzt alle literaturhistorischen Kanonmarkierungen aus, zeigt sich ein anderes Bild: Seine Werke spielen nur in ausgewählten Segmenten eine Rolle, während seine philosophischen und ästhetischen Schriften weitgehend ausgespart bleiben. Zunächst eine Übersicht über die Zahl der expliziten Nennungen in der Lehrverfassung:

Abbildung 43: Herder in den Lehrplänen 1850–1918

Werk	L	K	M	Σ
<i>Cid</i>	8	5	2	15
Herders Bedeutung	3	2	4	9
<i>Volkslieder</i>	3	2	1	6
Herder-Lektüre	3	0	3	6
Anderes	1	0	2	3
Ästhetische und phil. Schriften	0	0	1	1
Gesamt (Σ)	18	9	13	40

Insgesamt verzeichnen die Lehrverfassungen nur 40 Nennungen Herders. Damit rangiert er weit hinter Goethe, Schiller oder Lessing. Als einziger tendenziell etablierter Text lässt sich Herders *Cid* erkennen (15 Nennungen), der jedoch keine Originalleistung, sondern eine Bearbeitung des spanischen Nationalepos *El Cid* ist. Als heroisches Epos konnte dieses Werk problemlos in den schulischen Kanon integriert werden, während Herders genuin philosophische und ästhetische Texte (nur eine explizite Nennung!) praktisch keine Rolle spielen. Auch Herders *Volkslieder* erscheinen zwar in einigen Einträgen, bleiben aber marginal. Deutlich wird: Im Unterricht wurde Herder vor allem dort aufgenommen, wo er sich in

tradierte Formen (Epos, Dichtung) einfügen ließ, nicht aber in seiner eigentlichen Rolle als Denker der Aufklärung oder als kulturtheoretischer Innovator.

Diese Reduktion entsprach der offiziellen Linie der Unterrichtsbehörden. In den *Instructionen* von 1900 heißt es ausdrücklich, dass „sich eine allzu lange Beschäftigung mit seinen Prosaschriften nicht empfiehlt, so bedeutend auch sein Einfluss auf die Entwicklung der Literatur ist“ (129). Das Fehlen seiner theoretischen Texte im Gymnasium war also nicht zufällig, sondern programmatisch gewollt.

Ein noch differenzierteres Bild von Herders Präsenz im Unterricht ergibt sich aus den in den Jahresberichten überlieferten Aufsatz- und Redeübungen. Die folgende Übersicht erfasst typische, mit Herder verbundene Themen an den drei Gymnasien Laibach (L), Marburg (M) und Klagenfurt (K). Die Abkürzungen verweisen dabei auf Aufsätze (A) bzw. Redeübungen (R). Da es sich um eine Zusammenstellung im Fünfjahresrhythmus handelt, erhebt die Tabelle keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll die thematischen Schwerpunkte und Entwicklungslinien verdeutlichen.

Abbildung 44: Herder: Aufsatzthemen im 5-Jahresrhythmus

Jahr	Titel	Gym.	Klasse und Typ
1860	Worin liegt das Wesen, in was besteht die Form und welche sind die Wirkungen der lyrischen Poesie? Nach Herders Abhandlung in Mozarts Lesebuch pag. 71.	M	7. Kl. (A)
1865	Herders Bedeutung für die deutsche Literatur	M	8. Kl. (A)
1870	Commentar zu Herders <i>Mühe und Belohnung</i>	M	7. Kl. (A)
1875	Verdienste Herders um die deutsche Litteratur	M	8. Kl. (A)
1880	/		
1885	Herders unsichtbar sichtbare Gesellschaft zur Beförderung der Humanität	M	7. Kl. (A)
1890	Der geschichtliche Stoff zu Herders <i>Cid Des Menschen Los</i> (Nach Herders Paramythie <i>Das Kind der Sorge</i>) Herders literarische Bedeutung	L M M	7. Kl. (R) 7. Kl. (A) 7. Kl. (R)

Jahr	Titel	Gym.	Klasse und Typ
1895	„Freundschaften mit den Guten wachsen wie der Abendschatten, bis des Lebens Sonne sinkt.“ (Herder) Charakteristik des Cid nach Herders gleichnamiger Dichtung Die drei Könige in Herders <i>Cid</i> Welchen Eindruck macht Cid's Gestalt auf die jugendlichen Leser? Herders Erscheinung und Eigenart (Nach Goethe's <i>Dichtung und Wahrheit</i>)	L L L L L	7. Kl. (A) 7. Kl. (A) 7. Kl. (R) 7. Kl. (R) 7. Kl. (R)
1900	Wie beeinflussen die Frauengestalten der Cid-dichtung des Titelhelden Handlungsweise und Gemüthsstimmung? Volkslieder sind ein Mittel, die Völker kennen zu lernen (Nach gelesenen Herder'schen Volksliedern). Die Herren Cids und sein Verhalten gegen diese. Der Cid, das Ideal eines christlichen-ritterlichen Helden Herder, ein Apostel der Humanität Wie urteilt Herder über den Volksgesang der alten Griechen? Schuld und Sühne und Entwicklung des Grundgedankens in dem Gedichte <i>Klaggesang von der edlen Frauen des Asan Aga</i> aus Herders <i>Volksliedern</i>	L L K K K M M	7. Kl. (A) 7. Kl. (A) 7. Kl. (R) 7. Kl. (A) 7. Kl. (A) 7. Kl. (A) 7. Kl. (A)
1905	Herders Bestrebungen, das Wesen echter Poesie, insbes. der Volkspoesie, zu erschließen Cids Tun und Lassen in seiner Stellung zu den Königen Über Herders Cid-Romanzen	L K M	7. Kl. (A) 7. Kl. (A) 7. Kl. (R)
1910	Charakteristik des Helden in Herders <i>Cid</i> Herder und das Volkslied Gottsched-Lessing-Herder Herders <i>Cid</i> „Arbeit ist des Blutes Balsam, Arbeit ist der Tugend Quell“ (Herder)	L L K M M	7. Kl. (A) 7. Kl. (A) 7. Kl. (A) 7. Kl. (R) 7. Kl. (A)

Jahr	Titel	Gym.	Klasse und Typ
1915	Herders Einfluß auf Goethe „Hohe Lehrerin Not und treffliche Schülerin Armut, / Zehnte Muse der Welt, o du erfandest so viel.“ [Herder: <i>Die zehnte Muse</i>] Herders Verdienste um das deutsche Volkslied	L L K	7. Kl. (A) 8. Kl. (A) 6. Kl. (A)

Die in den Jahresberichten überlieferten Aufsatz- und Redeübungen zeigen, dass Herder im Unterricht vor allem in zwei thematischen Feldern präsent war: zum einen durch seine Bearbeitung des *Cid*, zum anderen durch seine Beschäftigung mit der Volkspoesie.

Die Mehrzahl der Aufgabenstellungen kreist um den *Cid*, der regelmäßig als heroisch-christliches Epos interpretiert wurde. Dabei standen die Charakterisierung des Helden und die Vermittlung ritterlicher Tugenden im Vordergrund („Charakteristik des Cid nach Herders gleichnamiger Dichtung“; „Der Cid, das Ideal eines christlich-ritterlichen Helden“; „Cids Tun und Lassen in seiner Stellung zu den Königen“). Solche Themen passen hervorragend in den Wertekanon des Habsburgerreiches, wo Loyalität, Ehre und christliche Standhaftigkeit zentrale Ideale waren.

Ab 1900 treten verstärkt Aufgaben auf, die Herders *Volkslieder* in den Blick nehmen („Volkslieder sind ein Mittel, die Völker kennen zu lernen“; „Wie urteilt Herder über den Volksgesang der alten Griechen?“; „Herders Verdienste um das deutsche Volkslied“). Hier zeigt sich zumindest ansatzweise eine Öffnung in Richtung kulturhistorischer Fragen: Schüler sollten anhand von Beispielen nachvollziehen, wie Dichtung Ausdruck einer „Volksseele“ werden kann. Für die slowenische Kulturgeschichte war dieser Aspekt besonders bedeutsam, da Herders Aufwertung der Volkspoesie auch die Relevanz slawischer Liedtraditionen unterstrich. Dass Herder für slowenische Intellektuelle eine wichtige Gestalt darstellte, geht u.a. aus einer Notiz des slowenischen Schriftstellers Janez Trdina (1830–1905) hervor. In seinem autobiographischen Werk *Moje življenje* äußert er seine Verehrung für Herder aus, der als einer der wenigen Deutschen ein „warmes Herz“ für die Slawen gezeigt habe (Trdina 1951: 509).

Mehrfach werden Herders Schriften und Gedanken auch als Ausdruck universaler Werte thematisiert („Herder, ein Apostel der Humanität“; „Herders unsichtbar sichtbare Gesellschaft zur Beförderung der

Humanität“), was davon zeugt, dass Herder auch als moralische Autorität präsentiert wurde. Schließlich wurde Herder oft in vergleichende Konstellationen eingebettet, etwa mit Wieland, Gottsched oder Goethe.

Die fünf Autoren, die in den Richtlinien für den Gymnasialunterricht zur „klassischen Periode“ der deutschen Literatur gezählt werden – Schiller, Goethe, Lessing, Klopstock und Herder – bilden eine markante Kanon-Kontinuität, die angesichts der potenziellen Konkurrenz durch die Werke zahlreicher nachklassischer Schriftsteller umso erstaunlicher wirkt. Solange die Gymnasien am traditionellen Fokus des Kernkanons festhielten, folgten sie einer erfolgreichen „Strategie der Verlangsamung, indem sie die Kanonisierungspraxis der eigenen Institution gegen konkurrierende Praktiken“ (Korte 2011: 63) – etwa durch das Theater – absicherten. Diese Beobachtung, die Korte für Westfalen formulierte, besitzt auch für den österreichischen Kontext volle Gültigkeit.

Dennoch kommt es im Lektürekanon der österreichischen Gymnasien um 1890 zu einigen markanten Veränderungen, die sich besonders an zwei Autoren ablesen lassen: Franz Grillparzer, dem kanonischen Repräsentanten einer österreichischen Erinnerungskultur, und Heinrich von Kleist, dem unbequemen Außenseiter zwischen Klassik und Romantik. Zwischen den beiden Autoren lassen sich im Hinblick auf ihr Theaterverständnis und ihre Dramenproduktion nur schwer Parallelen ziehen. Grillparzer – eingebettet in den sogenannten *Habsburgischen Mythos* (Magris 1966) – setzt auf Ordnung, Maß, Harmonie, Entzagung, Pflicht und Resignation. Kleist hingegen konfrontiert seine Zeitgenossen mit der „Gewaltsamkeit der Bilder, der Maßlosigkeit der Gefühlsausbrüche, der Krassheit der Situationen und der Mißachtung schöner Konventionen“ (Streller 1986: 5) in einer solchen Intensität, dass noch Jahrzehnte vergehen mussten, ehe er kanon- und unterrichtstauglich wurde. Während im *Organisationsentwurf* weder Kleist noch Grillparzer namentlich erwähnt wurden, tauchen sie in den offiziellen Lehrplanrichtlinien in den *Instruktionen* 1884 zwar in den Vorgaben auf, jedoch mit einer kategorischen Einschränkung: „Auch Stücke der romantischen Schule, H. v. Kleists und Grillparzers müssen [sic!] der Privatlektüre vorbehalten bleiben“ (*Instruktionen* 1884: 67). Resoluter geht es wohl nicht. Reissenberger (1886: 98) kommentierte diese Regelung 1886 mit den Worten:

„Mehr rücksichtlich der neuesten Literatur zu thun, ist im Interesse der Concentration und Vertiefung des deutschen Unterrichtes nicht möglich.“

Damit wurde die Aufnahme beider Autoren in den offiziellen Lehrplan nicht nur verhindert, sondern zugleich als didaktisch unzweckmäßig begründet – eine Argumentation, die offenbar auf breite Zustimmung unter den zeitgenössischen Lehrkräften stieß. Gleichwohl ist ab 1895 eine deutliche quantitative Zunahme der Präsenz beider Autoren in den Lehrverfassungen zu beobachten, was sich sowohl anhand der absoluten Nennungen als auch anhand der prozentualen Verteilung belegen lässt. Auf Grillparzer wird im Kapitel zur österreichischen Literatur ausführlich eingegangen; im Folgenden richtet sich der Blick hingegen auf Heinrich von Kleist.

3.2.3.6 Heinrich von Kleist

Heinrich von Kleist gehört heute zweifellos zu den bedeutendsten Dramatikern des frühen 19. Jahrhunderts. Für den Schulkanon der österreichischen Gymnasien blieb er jedoch lange Zeit eine Randfigur. Erst die *Instruktionen* von 1884 öffneten den Weg für seine Aufnahme in den Unterricht, wenn auch zunächst zögerlich und unter Vorbehalten. Wie Abbildung 45 verdeutlicht, wurde Kleist vor 1880 kaum berücksichtigt; erst nach 1884 steigen die Nennungen deutlich an.

Abbildung 45: Kleist im Lektürekanon: Gesamtnennungen

Autor	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
Heinrich von Kleist	3	44	172	219

Die Abbildung verdeutlicht, dass Kleist im Zeitraum 1850–1879 tatsächlich kaum eine Rolle im Schulkanon spielte: Insgesamt werden in diesen drei Jahrzehnten in allen Jahresberichten lediglich drei Nennungen verzeichnet, die sich auf Titel der Aufsätze und Redeübungen beziehen. Die erste explizite Erwähnung im Lehrplan datiert aus dem Schuljahr 1886/87, als *Käthchen von Heilbronn* in der Lehrverfassung des Klagenfurter Gymnasiums dokumentiert wurde.¹⁰⁶ Damit hinkte die Schule einer le-

106 Vgl. *JB Klagenfurt* 1887, Lehrverfassung, 8. Klasse: „Schullektüre: Lessings *Laokoon*, Grillparzers *König Ottokars Glück und Ende*; Privat: H. v. Kleists Ritterschauspiel *Käthchen von Heilbronn*.“ Ein Jahr später (1888) wurde neben dem *Käthchen von Heilbronn* auch die *Hermannsschlacht* behandelt, 1889 dagegen nur noch die *Hermannsschlacht* als Privatlektüre.

bendigen Theaterpraxis deutlich hinterher: Bereits am 21. Dezember 1844 war *Das Käthchen von Heilbronn*, wie eine Notiz in der vaterländischen Zeitschrift *Carniola* enthüllt, in Ljubljana auf die Bühne gebracht worden (vgl. Miladinović Zalaznik 1995: 195). Erst nach 1880 wurden Kleists Werke mit wachsender Regelmäßigkeit behandelt, wobei sich deutliche Unterschiede in der Gewichtung der einzelnen Dramen abzeichnen.

Abbildung 46: Kleist im Lektürekanon: Nennungen nach Epochen

Werk	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
Kleist (allgemein)	0	23	89	112
<i>Prinz Friedrich von Homburg</i>	2	0	26	28
<i>Der zerbrochene Krug</i>	0	0	24	24
<i>Käthchen von Heilbronn</i>	0	11	10	21
<i>Hermannsschlacht</i>	0	10	9	19
<i>Michael Kohlhaas</i>	1	0	14	15
Gesamt (Σ)	3	44	172	219

Mit 28 Nennungen erreicht *Prinz Friedrich von Homburg* den höchsten Wert unter den konkret genannten Stücken, wobei die überwiegende Mehrheit dieser Belege erst nach 1900 verzeichnet ist. Überraschend hoch rangiert das Lustspiel *Der zerbrochene Krug* (24 Nennungen). Während es in preußischen Schulen bis 1915 überhaupt nicht kanonisiert wurde (vgl. Korte 2011: 93f.) – ein Umstand, den Korte auf das „sakrosanke Sexualtabu der gymnasialen Kanonkonstrukteure“ (ebd.) zurückführt –, sahen österreichische Lehrer im verhängnisvollen Begehr des Dorfrichters Adam offenbar keine größere Gefahr für ihre Schüler.

Das Käthchen von Heilbronn erscheint ab den 1880er-Jahren und bleibt mit 21 Nennungen bis 1918 präsent, ohne jedoch eine dominante Stellung einzunehmen. Am Laibacher Gymnasium taucht das Stück erstmals als Aufsatsthema im Schuljahr 1886/87 auf: „Welche Ähnlichkeiten hinsichtlich der Charaktere und des mittelalterlichen Lebens lassen sich an Goethe's *Götz* und Kleist's *Käthchen von Heilbronn* nachweisen?“ (JB Laibach 1887). Bemerkenswert ist dabei, dass das Drama unmittelbar in die prominente Nachbarschaft von Goethes längst kanonisiertem *Götz von Berlichingen* gerückt wird. Eine solche Positionierung in der Nähe

der Weimarer Dioskuren kann als „Kanonisierungssignum“ (Zimmer 2009a: 112) gedeutet werden. Tatsächlich setzte man sich in den österreichischen Gymnasien im slowenischen Sprachgebiet nach 1887 immer wieder mit dem *Käthchen* auseinander – insbesondere mit dessen romantischen Elementen, wie die Aufsatztthemen „Der romantische Charakter des Ritterschauspiels *Käthchen v. Heilbronn*“ (JB Klagenfurt 1895) oder „Das Geheimnisvolle und Wunderbare in Kleists *Käthchen von Heilbronn*“ (JB Laibach 1913) zeigen.

Die *Hermannsschlacht* wurde vor allem zwischen 1880 und 1899 rezipiert (10 Nennungen), verlor danach jedoch an Bedeutung (nur noch 9 Nennungen bis 1918). *Michael Kohlhaas* erscheint zunächst einmalig in der Frühphase, verschwindet dann für zwei Jahrzehnte völlig und kehrt erst nach 1900 mit 14 Nennungen in den Lehrplan zurück. Keine Belege finden sich dagegen für *Penthesilea* und *Amphytrion*. Die Tragödie der Leidenschaften um die Amazonenkönigin Penthesilea wie auch das Lustspiel, das das doppelte Spiel der Götter mit sexueller Nötigung thematisiert, galten offensichtlich als zu heikel, um in den Unterricht Eingang zu finden.

Ein deutliches Indiz dafür, dass sich Kleist im Lektürekanon erst allmählich etablierte, sind die Unterschiede in der Rezeption seiner Werke an den einzelnen Gymnasien. Einige Texte – wie etwa *Michael Kohlhaas* – wurden relativ gleichmäßig verteilt gelesen, während andere Stücke eine stark divergierende Verbreitung aufweisen:

Abbildung 47: Kleist im Lektürekanon: Nennungen nach Gymnasien

Werk	L	K	M	Σ
Kleist (allgemein)	38	49	25	112
<i>Prinz Friedrich von Homburg</i>	17	4	7	28
<i>Der zerbrochene Krug</i>	12	3	9	24
<i>Käthchen von Heilbronn</i>	6	12	3	21
<i>Hermannsschlacht</i>	0	15	4	19
<i>Michael Kohlhaas</i>	6	5	4	15
Gesamt (Σ)	79	88	52	219

Legende: L: Laibach; K: Klagenfurt; M: Marburg

Besonders augenfällig ist der Fall der *Hermannsschlacht*. Dieses heute als Tendenzstück geltende Drama, das im 19. Jahrhundert „ihrer historischen Bedeutung nach [als] das wichtigste der Kleist'schen Stücke“ war (Gervinus 1874: 752), war in Klagenfurt das meistgelesene Werk des Autors, während es in Ljubljana nicht ein einziges Mal vermerkt ist. Die Gründe dafür dürften sowohl in der ethnischen Zusammensetzung von Lehrern und Schülern als auch in der spezifischen politischen Botschaft des Stücks liegen, das dezidiert für die deutsche Sache eintritt. Während der preußisch-militärische Stoff in Klagenfurt offenbar auf Resonanz stieß, fand er in der mehrheitlich slowenischen Stadt Ljubljana, die sich noch immer gern an Napoleons Herrschaft erinnerte, kaum Anklang. Ganz gemieden wurde die Militärtematik in Ljubljana jedoch nicht. Hier lag der Schwerpunkt vielmehr auf *Prinz Friedrich von Homburg*, das weniger als patriotisches Drama, sondern als psychologische Studie eines sittlichen Dilemmas gelesen wurde. Entsprechend lautete ein Aufsatzthema aus dem Jahr 1913/14: „Welchen Anteil hat Natalie an der Schuld und Sühne des Prinzen von Homburg?“ (JB Laibach 1914). Umgekehrt verhielt es sich mit dem Lustspiel *Der zerbrochene Krug*: Während es in Ljubljana und Marburg relativ häufig belegt ist, finden sich in Klagenfurt lediglich drei Nennungen.

Die Verteilung der Werke über die einzelnen Gymnasien macht deutlich, wie stark literarische Kanonentscheidungen nicht nur ästhetischen, sondern auch politischen und kulturellen Kontexten verpflichtet waren.

Die verzögerte Aufnahme Kleists in den Kanon verweist auf die Funktion der Schule als moralische Instanz. Bis weit ins 19. Jahrhundert hinein wurde Kleist in den Jahresberichten nicht erwähnt, er war nicht einmal Teil des literarischen Randkanons. Dabei stellt sich die Frage, warum ein Autor, dessen Stücke zwar nicht häufig, aber regelmäßig auf der Bühne zu sehen waren, der in allen populären Literaturgeschichten kommentiert und auf dem Buchmarkt präsent war, so lange nicht zum Schulautor avancierte. Aufschluss darüber gibt ein zentrales literaturpädagogisches Auswahlprinzip: Kleist galt als Musterbeispiel eines unharmonischen, unglücklichen Dichters, der – so die Argumentation – Heranwachsende auf

sittlich-moralische Abwege führen könne: „Niemand kann eigentlich weniger ein Schulschriftsteller sein als Heinrich von Kleist“, konstatierte Paul Goldscheider (1906: 172).

Einmal mehr bestätigt sich darin das bildungspolitische Selbstverständnis der staatlichen Institution Schule: Sie fungiert als Zensor und Aufseher, als moralische Instanz, deren primäre Aufgabe nicht darin besteht, Schüler „auf eine Einübung und kompetente Teilnahme am LITERATUR-System“ vorzubereiten (Schmidt 1991: 199), sondern sie zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft und zu gottesfürchtigen, selbstbeherrschten Staatsbürgern zu erziehen.

Während Kleist auf diese Weise mit erheblicher Verspätung in den Kanon aufgenommen wurde, standen andere Schriftsteller stets am Rand des Systems und kämpften kontinuierlich um ihre schulische Existenz. Ihnen gilt das folgende Kapitel.

3.2.4 Der gymnasiale Randkanon

Wie flexibel und differenziert die schulische Kanonisierungspraxis im Detail ist, zeigt sich an der Präsenz von Autoren, die in den ersten Jahrzehnten nach der Reform noch zum Randkanonfeld gehörten, später jedoch allmählich aus den Lektürelisten verschwanden. Dazu zählen insbesondere Vertreter der Aufklärung, etwa August Gottfried Bürger und Albrecht von Haller:

Abbildung 48: Bürger und Haller im Lektürekanon

Bürger & Haller	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
Bürger – alle Nennungen (<i>Lenore</i> , <i>Der wilde Jäger</i> , <i>Der brave Mann</i> etc.)	11	29	12	52
Haller (<i>Die Alpen</i>)	14	11	5	30
Gesamt (Σ)	25	40	17	82

Die Tabelle zeigt, dass beide Autoren in der mittleren Zeitperiode vergleichsweise häufig im Unterricht behandelt wurden – Bürger vor allem mit seinen Balladen, Haller nahezu ausschließlich mit der Idylle *Die Alpen*, die mit ihrer Betonung sittlicher Tugenden, des Guten, Wahren und

Schönen, als idealer Unterrichtsgegenstand fungieren konnte. Nach 1900 jedoch tauchten beide nur noch vereinzelt auf den Leselisten auf. Während von Bürgers Balladen letztlich nur *Lenore* eine gewisse Dauerpräsenz behauptete, wurden Hallers paradiesische Schweizer Alpen zunehmend durch österreichische Landschaftsdarstellungen verdrängt.

Mit dem Ausschluss Hallers verschwand zugleich der letzte Schweizer Autor aus dem gymnasialen Kanon. Inhaltliche Gründe lassen sich dafür kaum anführen. Vielmehr dürfte es mit einer veränderten nationalen Ausrichtung zusammenhängen: Die Schweizer Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts war stark didaktisch geprägt und entsprach durchaus der zeitgenössischen Vorstellung, dass „der Schriftsteller auf allgemeiner Ebene seiner Gemeinschaft dienen solle“ (Kondrič Horvat 2002: 53).¹⁰⁷ Dass selbst ein Autor wie Haller, dessen Werk sich nahezu mustergültig in dieses pädagogische Paradigma fügte, nicht dauerhaft im Kanon verankert blieb, verweist auf den Wandel hin zu einer stärker national ausgerichteten Kanonpolitik.

Von den bekanntesten Außenseitern zwischen Klassik und Romantik – Jean Paul, Friedrich Hölderlin und Heinrich von Kleist – gelang, wie bereits ausgeführt, nur Letzterem die Aufnahme in den Lektürekanon. Während Hölderlins Ausschluss sowohl mit seiner ‚verdächtigen‘ Biografie als auch mit der Sperrigkeit seiner Poesie zusammenhängen dürfte – bekanntlich wurde er bis zu seiner ‚Entdeckung‘ durch Stefan George von der Literaturwissenschaft fast vollständig ignoriert –, war Jean Pauls vermeintliche Unsittlichkeit der Hauptgrund für seine Marginalisierung. Für die Literaturpädagogen des 19. Jahrhunderts schien er geradezu die Verkörperung des Bösen zu sein. Hiecke etwa warnte eindringlich, dass nicht die gewöhnliche Romanlektüre die größte Gefahr darstelle, sondern vielmehr Autoren wie Jean Paul, die „eine wahre Verwüstung des Geistes und Geschmackes“ anrichteten und deren moralische Wirkung keineswegs der klaren „sittlichen Einwirkung“ eines Schillers gleichkomme (Hiecke 1842: 107).

107 Kondrič Horvat bezieht sich in ihren Ausführungen teilweise auf den ungarischen Germanisten János Szabó und dessen 1989 publiziertes Buch *Erzieher und Verweigerer*, vertritt jedoch im Gegensatz zu ihm die These, dass in der Literatur des 20. Jahrhunderts nicht mehr das pädagogische, sondern das freiere und ungebundenere aufklärerische Prinzip überwiege (vgl. Kondrič Horvat 2002: 54).

Die Tabelle zeigt, dass Jean Paul trotz solcher Warnungen gelegentlich doch gelesen wurde, wenngleich seine Präsenz in den Jahresberichten marginal blieb. Kurioserweise wurden seine *Flegeljahr* einmal sogar ‚offiziell‘ als Privatlektüre angeführt (*JB Marburg* 1879, Lehrverfassung 8. Kl.), es blieb jedoch bei dieser einzigen Erwähnung.

Abbildung 49: Autoren zwischen Klassik und Romantik im Lektürekanon

Autor	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
Heinrich von Kleist	3	44	172	219
Jean Paul	6	4	1	11
Friedrich Hölderlin	1	1	2	4
Gesamt (Σ)	10	49	175	234

Der entscheidendere Grund für Jean Pauls Ausschluss aus dem schulischen Lektürekanon liegt jedoch weniger in seiner Biografie oder moralischen Wirkung als vielmehr in der Gattung, zu deren Entwicklung er maßgeblich beitrug. Autoren wie Jean Paul und E. T. A. Hoffmann hatten nämlich

schon deshalb keine Chance, auch nur entfernt in die Nähe des Lektürekanons höherer Schulen zu gelangen, weil ihr Name mit einer Gattung verbunden war, die weder auf Leselisten noch im Kontext von Gattungspoetiken auftauchte – dem Roman (Korte 2005a: 102).

Aus der Perspektive des Gymnasiums galt somit der Roman als „Inkarnation des literarischen Negativkanons“ (ebd.). Dieses Verbot stand im deutlichen Widerspruch zur bürgerlichen Lesepaxis, in der der Roman unbestreitbar einen viel höheren Stellenwert als Drama oder Lyrik innehatte. Das 18. Jahrhundert gilt nicht zufällig als das Jahrhundert des Lesens: Gegen Ende des Jahrhunderts stieg die Zahl der Leser und insbesondere Leserinnen erheblich, Leihbibliotheken erfreuten sich großer Beliebtheit und vor allem Frauen griffen besonders gern zu Moderomanen, die sie in ferne Welten zu versetzen vermochten. Im 19. Jahrhundert war die Romanlektüre bereits fester Bestandteil der bürgerlichen Gesellschaft.

Dennoch versuchten Literaturpädagogen immer wieder, den romanfreien Deutschunterricht mit moralischen Argumenten zu rechtfertigen. Nach damaliger Auffassung ging nämlich von aller Unterhaltungsliteratur – insbesondere von Romanen – eine Gefahr für die sittliche Entwicklung junger Leute aus (vgl. Korte 2005a: 104).

3.2.4.1 Ausschluss der Romantiker

Die Romantiker erfuhren – als literarische Gruppierung betrachtet – zweifellos die eklatanteste Ausgrenzung aus dem gymnasialen Lektürekanon. Um die damaligen Vorbehalte zumindest ansatzweise nachvollziehen zu können, lohnt sich ein Blick auf die Ausführungen Hieckes:

Aber wie sollen wir es mit den Romantikern halten und mit Jean Paul? Freilich sind sie zu nothwendige und zu gehaltvolle Erscheinungen, als daß ihre Einseitigkeit und ihre Schrullen verführen dürften die Acht über sie auszusprechen. Aber für die Schule sind sie im Ganzen doch zu willkürlich [...] (Hiecke 1842: 107f.).

An anderer Stelle sieht Hiecke eine Gefahr darin, „[d]en Schüler aber seinem eignen Herzenszuge zu überlassen“, da dies gerade bei „geweckten Köpfen und erregten Gemüthern“ problematische Folgen haben könne (ebd.: 75).

Der weitgehende Ausschluss der Romantiker aus dem Lektürekanon lässt sich auch in den untersuchten Jahresberichten nachweisen.

Abbildung 50: Autoren der Früh- und mittleren Romantik im Lektürekanon

Autoren und Werke	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
Friedrich Schlegel	0	1	3	4
A. W. Schlegel	2	0	0	2
Bettina von Arnim	0	0	1	1
Achim von Arnim	0	0	3	3
Clemens Brentano	0	0	4	4
E. T. A. Hoffmann	0	0	3	3
Joseph Eichendorff	0	3	3	6
Gesamt (Σ)	2	4	17	23

Die Tabelle zeigt, dass Autoren der Früh- und mittleren Romantik im Zeitraum 1850–1918 nur sehr selten im gymnasialen Lektürekanon vertreten waren. Insgesamt werden lediglich 23 Nennungen gezählt. In der ersten Hälfte des Untersuchungszeitraums (1850–1879) treten nur zwei Erwähnungen auf (A. W. Schlegel), im darauffolgenden Zeitraum (1880–1899) lediglich vier. Erst in den Jahren 1900–1918 steigt die Zahl deutlicher an (17 Nennungen). Besonders häufig vertreten ist Joseph von Eichendorff (6 Nennungen), gefolgt von Clemens Brentano (4) sowie Friedrich Schlegel (4). Andere Autoren wie Achim von Arnim, E. T. A. Hoffmann und Bettina von Arnim erscheinen nur vereinzelt.

Die Präsenz romantischer Dichter und Dichterinnen im gymnasialen Lektürekanon war somit kaum mehr als marginal – zumal die wenigen Erwähnungen meist im Rahmen freier Vorträge stattfanden, bei denen Schüler in kurzen Präsentationen Leben und Werk einzelner Romantiker vorstellten. Auf der offiziellen, in der Lehrverfassung festgehaltenen Lektüreliste erscheint von allen romantischen Dichtern lediglich einmal Eichendorffs *Das Leben eines Taugenichts*. Es lässt sich die These vertreten, dass man es bewusst verhinderte, Romantisches in den Unterricht zu integrieren: Die Dichter der Romantik galten als zu subjektiv, zu individuell, zu willkürlich, zu freigeistig – und damit als potenziell gefährlich für die jungen Seelen.

Da die Schulen der Habsburgermonarchie in jeder Hinsicht musterbildend wirken sollten, schloss man von vornherein alles aus, was nicht zu einem harmonischen, sittlich einwandfreien Weltbild beitrug. Jene Lehrer, die es dennoch wagten, Romantik zumindest ansatzweise zu berühren, beschränkten sich zumeist auf allgemeine Charakteristika der sogenannten *Romantischen Schule* („Vergleichung der classischen Richtung in der deutschen Literatur mit der romantischen Richtung“, *JB Laibach* 1875) oder auf die Suche nach romantischen Elementen in Schillers *Jungfrau von Orleans* („Wie offenbart sich das Ritterlich-romantische im Außen- und Geistesleben der auftretenden Personen in Schillers *Jungfrau von Orleans*“, *JB Laibach* 1895) bzw. Kleists *Käthchen von Heilbronn* („Der romantische Charakter des Ritterschauspieles *Käthchen von Heilbronn*“, *JB Klagenfurt* 1895).

Abbildung 51: Romantik im Lektürekanon: allgemein

Romantik: alle Nennungen	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
Romantik, Romantiker	0	6	10	16
Romantische Schule	12	13	3	28
Romantische Elemente in <i>Jungfrau von Orleans</i>	1	9	4	14
Romantische Elemente in <i>Käthchen von Heilbronn</i>	0	7	5	13
Gesamt (Σ)	13	35	22	71

Die Tabelle verdeutlicht, dass die Romantik im Zeitraum 1850–1918 insgesamt 71-mal thematisiert wurde. Den größten Anteil machen dabei nicht die Werke genuiner Romantiker aus, sondern die Behandlung romantischer Elemente in Dramen des bereits etablierten Kanons: *Jungfrau von Orleans* (14 Nennungen) und *Käthchen von Heilbronn* (13 Nennungen). Demgegenüber bleiben direkte Nennungen von „Romantik“, „Romantikern“ (16) sowie der „Romantischen Schule“ (28) vergleichsweise gering. Auffällig ist zudem die Schwerpunktsetzung in den Jahren 1880–1899 mit 35 Nennungen, während der Wert nach 1900 wieder zurückgeht. Insgesamt zeigt die Verteilung, dass die Auseinandersetzung mit Romantik vor allem über ‚sichere‘ Vermittlungswege (Schiller, Kleist) erfolgte, während die eigentlichen Vertreter der Epoche weiterhin marginalisiert blieben.

Auf den ersten Blick befremdlich wirkt der Rückgang der Nennungen nach 1900, gerade in einer Phase, in der sich der zuvor sehr strenge Lektürekanon allmählich zu öffnen begann. Dies lässt sich einerseits mit der verstärkten Integration österreichischer Autoren in den Lektürestoff erklären, wodurch deutsche Schriftsteller und bestimmte Strömungen in den Hintergrund rückten. Andererseits zeigt sich darin einmal mehr das institutionelle Unbehagen gegenüber der von den Romantikern vertretenen individualistischen und selbstbestimmten Lebensauffassung.

Hinzu kam die spannungsgeladene politische Situation des *fin de siècle* in den Kronländern der Habsburgermonarchie mit slowenischer Bevölkerung. In einem solch fragilen Umfeld griff man im Gymnasium lieber auf bewährte Tugenden und Texte mit vaterländischer Thematik zurück. Ziel

war es, bei den Schülern Gefühle der Gemeinschaft und der Zugehörigkeit zur Monarchie zu stärken – nicht aber individuelles Streben oder die Verwirklichung persönlicher Wunschräume zu fördern.

3.2.4.2 Uhland und Platen

Im Vergleich zur Früh- und mittleren Romantik schnitten einige Autoren der spätromantischen Periode deutlich besser ab. Vor allem im Untergymnasium erhielten die Texte Ludwig Uhlands, aber auch Friedrich Rückerts und August Graf von Platens größere Aufmerksamkeit, was sich unter anderem im *Canon zu memorierender Gedichte* zeigt, der in den *Instructionen* 1900 festgelegt wurde. Diese Liste vorgeschlagener Gedichte ist nicht als eine von ‚oben‘ oktroyierte Auswahl zu verstehen, sondern als Resultat der bereits bestehenden Unterrichtspraxis. Das Memorieren, verbunden mit der ästhetischen Vortrags- und Sprechkunst sowie den literaturpädagogischen Leselehren (Korte 2007: 89), gehörte zu den beliebtesten literaturdidaktischen Methoden des Gymnasialunterrichts im 19. Jahrhundert. Wie die Verfasser betonen, war bei der Auswahl der Gedichte ihre Qualität ausschlaggebend.

Von den 24 Gedichttiteln entfallen mehr als die Hälfte auf Goethe, Schiller und Uhland: Jeder von ihnen ist mit exakt acht Gedichten vertreten. Dabei zeigt sich eine deutliche Differenzierung: In der II. Klasse dominiert Uhland mit rund der Hälfte des Kanonkorpus, in der IV. Klasse führt Goethe mit vier Texten, während Schiller nahezu gleichmäßig über alle vier Jahrgänge hinweg berücksichtigt wird. Auf den ersten Blick überrascht wohl die quantitativ hohe Präsenz Uhlands – ein Umstand, der eine nähere Erklärung verdient.

Wie Zimmer in ihrer aufschlussreichen Studie *Uhland im Kanon* nachweist, galt Uhland noch bis ins 20. Jahrhundert als „wichtigster Lesebuchlyriker des 19. Jahrhunderts“ (2009: 286). Seine Kanonposition als Balladendichter der unteren und mittleren Klassen war unangefochten. Im erfolgreichsten Lesebuch seiner Zeit von Jakob Hopf und Karl Paulsiek (1855) war Uhland mit einer Reihe von Balladen und Gedichten vertreten, von denen viele auch im 1882 aufgestellten Kanon der auswendig zu lernenden Gedichte aufgenommen wurden. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts gehörte Uhland, wie eine Studie Roeders zeigt, „längst zum Kanon“

und blieb auch weiterhin nach den Klassikern – für die Unterstufe noch vor ihnen – der wichtigste der für das Lesebuch in Frage kommenden Autoren“ (Roeder 1961: 132). Geschätzt wurde an seinen Gedichten insbesondere ihre Volkstümlichkeit und ihr nationales Gepräge. Wie Hanns Friedrich 1904 vermerkte, seien seine Dichtungen wegen der „Streitbarkeit und Ritterlichkeit der Uhland'schen Personen“ und des „vaterländischen Elements [...] der kindlichen Seele kongenial, wahlverwandt“ (Friedrich 1904: 57).

Dieses vaterländische Element in Uhlands Gedichten ist universal und keineswegs ausschließlich auf die deutsche Kultur- und Politikgeschichte beschränkt. Als paradigmatisches Beispiel kann das im oben genannten Verzeichnis enthaltene Gedicht *Der gute Kamerad* gelten, das zur Zeit des Freiheitskampfes gegen die napoleonische Herrschaft entstand und 1825 von Friedrich Silcher vertont wurde. Obwohl das Gedicht von manchem Experten als „hymnische Verklärung des kriegerischen Solidaritätsgefühls“ (Mergen 2007) interpretiert wurde, lässt es sich nicht allein als Beschönigung des Kriegsopfers bzw. des Heldenodes verstehen, sondern auch als Beitrag zur sittlichen Erziehung des Menschen im Sinne von Kameradschaft und dem Recht auf Trauer. Schon die Tatsache, dass die vertonte Version des Gedichts bis heute Bestandteil jeder militärischen Trauerfeier sowohl in der deutschen Bundeswehr als auch im österreichischen Bundesheer und in der österreichischen Polizei ist, zeugt davon, dass patriotisch geprägte Texte häufig allgemein nationale bzw. vaterländische Gefühle hervorrufen können – unabhängig davon, wo sie entstanden sind oder wer sie verfasst hat.

In eben dieser Funktion der Stärkung patriotischer Gesinnung können auch *Mein Vaterland* von Hoffmann von Fallersleben und *An mein Vaterland* von J. G. Seidl verstanden werden, wobei allerdings zwischen den beiden Autoren und ihren Texten differenziert werden muss. Während der österreichische Dichter Gabriel Seidl unter anderem im Kontext der slowenisch-österreichischen Wechselbeziehungen von Bedeutung war und als Befürworter einer „idealen“ Monarchie gelten kann,¹⁰⁸ ist August Heinrich

108 Vgl. Planinec 2008: 38 sowie die vierte Strophe seiner Hymne *An mein Vaterland*, die 1854 zur offiziellen Kaiserhymne erklärt wurde: *Laßt uns fest zusammenhalten, / In der Eintracht liegt die Macht; / Mit vereinter Kräfte Walten / Wird das Schwere leicht vollbracht, / Laßt uns Eins durch Brüderbande / Gleichen Ziel entgegengeh'n! / Heil dem Kaiser, Heil dem Lande, / Österreich wird ewig stehn.*

Hoffmann von Fallersleben vor allem durch seine Bestrebungen zur Schaffung eines geeinten Deutschlands bekannt. Das Auswendiglernen seines Gedichts *An mein Vaterland* kann entweder als Funktionalisierung im Sinne einer allgemeinen Pflege des Vaterlandsgefühls oder als Annäherung an die Großdeutschland-Idee verstanden werden, die von manchem Politiker und Lehrer in der Donaumonarchie glühend vertreten wurde.¹⁰⁹ Die konkrete Implementierung des Gedichts im Unterricht hing schließlich vom jeweiligen Lehrer ab.

Weniger einleuchtend erscheint auf den ersten Blick die Aufnahme August von Platens, der sowohl in der dritten als auch in der vierten Klasse mit je einem Gedicht (*Das Grab im Busento* und *Harmosan*) vertreten ist. Bekanntlich war seine homosexuelle Orientierung, die Heinrich Heine in der sogenannten Platen-Affäre publik machte (Mayer 1981: 207–223), nach den Maßstäben der Zeit alles andere als akzeptiert. Betrachtet man die Stichjahrgänge ausgewählter Gymnasien, so fällt auf, dass in der gesamten 70-jährigen Periode lediglich drei Aufsätze zu seinem literarischen Werk und kein einziger freier Vortrag zu seinem Leben verfasst wurden. Dies legt nahe, dass Platen tatsächlich vor allem aufgrund seiner formvollendeten, mustergültigen Balladen in den Lektürekanon aufgenommen wurde. Wertgeschätzt wurden darüber hinaus seine Nachdichtungen nach Horaz. Gerade im humanistischen Gymnasium, das den klassischen Sprachen und Literaturen nach wie vor den höchsten Stellenwert beimaß, dürften diese Bezüge eine maßgebliche Rolle gespielt haben (vgl. den Aufsatztitel „Horaz und Platen“, *JB Laibach* 1880). Platens Platz im Kanon erklärt sich somit weniger aus seiner Person oder seiner gesellschaftlichen Stellung, sondern vor allem aus der Funktionalität seiner Balladen und ihrer klassischen Anlehnung, die den Bildungszielen des humanistischen Gymnasiums in besonderem Maße entsprachen.

109 Der Lebensweg Edward Samhabers, der in den 1880er Jahren als Lehrer an der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt in Ljubljana tätig war, darf in diesem Kontext als stellvertretend gelten. Bereits 1880 wurde die Herausgabe seiner *Presirenklänge* in deutsch-nationalen Kreisen kritisch rezipiert, verbunden mit dem Vorwurf, er habe den aktuellen politischen Kontext nicht berücksichtigt. 1888 geriet er aufgrund deutschnationaler, österreichfeindlicher und antireligiöser Aktivitäten selbst in Konflikt mit der Schulbehörde und beantragte seine Versetzung nach Lienz. Später distanzierte sich Samhaber ausdrücklich von den *Presirenklängen* und ließ sie in der Gesamtausgabe seiner Werke 1909/10 nicht mehr veröffentlichen. Vgl. Brandtner/Michler 1996.

3.2.4.3 Erweiterung des Kanons

Bis 1890, teilweise sogar bis 1900, sind im Kanon nur wenige Veränderungen zu beobachten; neue Namen und Werke treten lediglich vereinzelt auf und lassen sich meist als Einzelerscheinungen klassifizieren. Die Beharrlichkeit, mit der immer wieder dieselbe Werkauswahl Goethes, Schillers und Lessings in den Jahresberichten perpetuiert wird, belegt das traditionsbewusste Selbstverständnis des Gymnasiums. Erst nach dieser Zäsur beginnt sich der Kanon deutlicher zu modifizieren und zu erneuern.

Abbildung 52: Erweiterung des Kanons nach 1900: Jahresberichte

Poetischer Realismus und Naturalismus	1850–1879	1880–1899	1900–1918	Σ
Theodor Fontane: alle Nennungen	0	0	10	10
Fontane: <i>Die Brück' am Tay</i>	0	0	8	8
Fridrich Hebbel: alle Nennungen	0	0	38	38
Hebbel: <i>Agnes Bernauer</i>	0	0	19	19
Hebbel: <i>Maria Magdalena</i>	0	0	4	4
Hebbel: <i>Judith</i>	0	0	2	2
Hebbel: <i>Gyges und sein Ring</i>	0	0	1	1
Hebbel: <i>Nibelungen</i>	0	0	7	7
Otto Ludwig: alle Nennungen	0	0	46	46
Ludwig: <i>Erbförster</i>	0	0	27	27
Ludwig: <i>Zwischen Himmel und Erde</i>	0	0	12	12
Gerhart Hauptmann: alle Nennungen	0	0	17	17
Gesamt (Σ)	0	0	111	111

Die in Abbildung 52 zusammengeführten Daten verdeutlichen, dass die eigentliche Erweiterung des gymnasialen Lektürekanons erst nach 1900 in Gang kam. Für die Jahrzehnte zwischen 1850 und 1899 sind keine Nennungen verzeichnet, während im Zeitraum 1900–1918 insgesamt 111 Nennungen auf Werke des Poetischen Realismus und des Naturalismus entfallen.

Innerhalb dieser Erweiterung nimmt Otto Ludwig mit 46 Nennungen die Spaltenposition ein, wobei *Der Erbförster* (27 Nennungen) und der Roman *Zwischen Himmel und Erde* (12 Nennungen) besonders häufig berücksichtigt wurden. Im bürgerlichen Trauerspiel *Der Erbförster* verlagert Ludwig die Aufmerksamkeit des Lesers weg von den großen historischen Katastrophen hin zum inneren, konfliktreichen Leben, das sich vor allem als Spannungsverhältnis zwischen individuellem Rechtsgefühl und juristischem Recht entfaltet.

An zweiter Stelle folgt Friedrich Hebbel mit insgesamt 38 Nennungen, vor allem für das Trauerspiel *Agnes Bernauer* (19 Nennungen). Der Anteil Hebbels, den die Österreicher gewöhnlich für sich beanspruchten und als österreichischen Autor betrachteten, steigt insbesondere nach 1912, als sich seine Dramen parallel zu jenen Grillparzers durchzusetzen beginnen: Wie aus der Tabelle ersichtlich, war er im Unterricht mit einem breiteren Spektrum seiner Stücke vertreten; eine solche kanonische Breite unterscheidet sich deutlich von der sonst üblichen Fokussierung auf wenige Vorzeigetexte. Aufgrund seiner erst späteren Aufnahme in den Deutschunterricht lässt sich jedoch seine Wirkung im gesamten Gymnasialkanon nicht zuverlässig beurteilen.

Auch Gerhart Hauptmann, der als führender Vertreter des Naturalismus gilt, wurde mit 17 Nennungen in den Kanon aufgenommen – ein deutliches Signal dafür, dass sich um 1900 eine inhaltliche wie methodische Neuorientierung des Deutschunterrichts anbahnte. Deutlich schwächer fällt dagegen die Rezeption Theodor Fontanes aus. Mit insgesamt 10 Nennungen und der starken Konzentration auf die Ballade *Die Brück' am Tay* (8 Nennungen) ist er im gymnasialen Kanon nur randständig präsent. Auffällig ist, dass seine großen Romane – trotz ihrer kanonischen Bedeutung – gänzlich fehlen. Dies bestätigt, dass der Ausschluss des Genres Roman aus dem Schulkanon ein zentrales Hindernis für die Rezeption Fontanes darstellte. Eine Rolle mag dabei jedoch auch der Umstand gespielt haben, dass Fontane in seinen Romanen die gesellschaftliche Rolle der Frau anders thematisierte als die meisten seiner Zeitgenossen. Zu denken ist etwa an seine liebenden Frauenfiguren (Lene), zum Teil aber auch an Ehebrecherinnen, die in der Gesellschaft auf Kritik, Ablehnung und Verachtung stießen (Effi Briest, Melanie). Diese kritische Rezeption traf letztlich auch den Autor selbst.

Insgesamt zeigt die Tabelle, dass die Erweiterung des Kanons nach 1900 stark selektiv verlief: Während Ludwig und Hebbel fast zu Leitfiguren einer neuen Phase des gymnasialen Deutschunterrichts avancierten, blieb Fontane marginalisiert, und Hauptmann nahm zwar einen wichtigen, aber im Vergleich eher begrenzten Platz ein.

Ein nahezu vollständiger Ausschluss aus dem Unterricht betraf freilich auch Autorinnen. Damit verweist der Kanon auf eine strukturelle Schieflage, die nicht nur das Genre, sondern ebenso die Geschlechterrollen betraf und die gymnasiale Literaturvermittlung bis weit ins 20. Jahrhundert hinein prägte.

3.2.4.5 Autorinnen im gymnasialen Lektürekanon

Der Anteil von Autorinnen im Literaturkanon ist vor allem in den letzten Jahrzehnten, parallel zu den Entwicklungen im Bereich der Gender Studies und der feministischen Literaturwissenschaft, zu einem heiß diskutierten und breit recherchierten Thema geworden. Als Renate von Heydebrand 1998 in ihrer Zusammenfassung der Ergebnisse des *DFG-Symposiums Kanon – Macht – Kultur* konstatierte, dass Frauen im 18. Jahrhundert ein „Platz in der passiven, nicht aktiven Kanontradition (und nicht in der Verantwortung für Deutungskanones!)“ (Heydebrand 1998b: 624) zugewiesen wurde und dass Untersuchungen zu Kanones von Autorinnen – sofern diese sich überhaupt belegen ließen – ein Forschungsdesirat darstellten, war die Forschungslage noch äußerst lückenhaft. Seither sind einige dieser Lücken zwar geschlossen worden, doch bleibt der Nachholbedarf nach wie vor beträchtlich.

Auch wenn dadurch neue, gewichtige Perspektiven eröffnet wurden, wird Frauen im Einklang mit dem fest kodifizierten kulturellen System häufig ein (noch immer diskriminierender) Sonderstatus zugestilligt, was bereits Marie von Ebner-Eschenbach pointiert artikulierte: „Auf den Eisenbahnen in Amerika gibt es eigene Waggons für Neger. / In den Büchern über Literaturgeschichte gibt es ein eigenes Kapitel für die Frauen“ (Ebner-Eschenbach 1995: 272). Dieses Diktum verweist auf die bis heute wirksame Tendenz, Autorinnen nicht selbstverständlich in den allgemeinen Kanon zu integrieren, sondern sie als ‚Sonderfall‘ abzusondern.

Bei der historischen Erforschung des gymnasialen Lektürekanons des 19. und frühen 20. Jahrhunderts lassen sich keine neuen Kanones entdecken, sondern lediglich die bereits bestehenden entschlüsseln. Das Ergebnis ist eindeutig: Der gymnasiale Lektürekanon ist ein männlich geprägter Kanon. Die wenigen Autorinnen nehmen darin lediglich eine marginale Stellung ein.

Abbildung 53: Autorinnen im Lektürekanon

Jahr	Autorin	Werk	Typ	Gym.
1900	Bertha von Suttner	<i>Die Waffen nieder</i>	A	M
1901	Ebner-Eschenbach		A	L
1910	Droste-Hülshoff	<i>Die Judenbuche</i>	L	L
1911	Ebner-Eschenbach	<i>Kreisphysikus</i>	L	K
1911	Ebner-Eschenbach		A	M
1912	Handel-Mazzetti	<i>Jesse und Maria</i>	L	K
1912	Handel-Mazzetti		R	K
1912	Droste-Hülshoff	<i>Die Judenbuche</i>	L	L
1913	Droste-Hülshoff	<i>Die Judenbuche</i>	L, A	K
1913	Droste-Hülshoff		R	M
1914	Droste-Hülshoff	<i>Die Judenbuche</i>	L, A	L
1916	Ebner-Eschenbach	<i>Krambambuli</i>	A	L
1916	Ebner-Eschenbach	<i>Die Spitzin</i>	L, A	K

Legende:

Typ: A: Aufsatz; R: Redeübung; L: Lektüre

Gym.: L: Laibach; K: Klagenfurt; M: Marburg

Mit insgesamt sieben Nennungen führt Annette von Droste-Hülshoff (1797–1848) die Liste an, vor allem mit ihrer *Judenbuche*, dicht gefolgt von Marie von Ebner-Eschenbach (1830–1916) mit sechs Nennungen. Letztere ist in den Jahresberichten gleich mit drei Erzählungen vertreten: *Die Spitzin*, *Der Kreisphysikus* und *Krambambuli*. Während *Die Judenbuche* – diese düstere Meistererzählung, die 1842 erstmals im *Morgenblatt für gebildete Leser* erschien – zu Beginn des 20. Jahrhunderts im gesamten deutschsprachigen Raum in den gymnasialen Lektürekanon Eingang fand und bis

heute „zu den unverwüstlichen Schullektüren“ (Freund 2001: 5). gehört, verdient die Positionierung Marie von Ebner-Eschenbachs eine besondere Beachtung und Betrachtung.

Die Leitbildfunktion¹¹⁰ für die hochgebildete, polyglotte Adelige – sie sprach Deutsch, Französisch und Tschechisch – erfüllte Annette von Droste-Hülshoff, über die sich Eschenbach in ihren Tagebüchern wiederholt mit respektvollen und bewundernden Worten äußert. In Eschenbachs Erzählungen spiegeln sich nicht nur die Stimmung der ausgehenden Monarchie und das Selbstverständnis der ihr vertrauten Aristokratie wider, sondern zugleich auch ihr soziales Denken, ihr psychologisches Einfühlungsvermögen und vor allem ihr sittlich-humanistischer Ansatz. Ebner-Eschenbach versuchte ihr Leben lang, durch ihr Schreiben und Wirken die Welt zu verändern – und ihre Bemühungen blieben nicht unbeachtet. Bereits 1898 erhielt sie mit dem Ehrenkreuz für Kunst und Literatur den höchsten zivilen Orden Österreichs; 1900 wurde ihr als erster Frau die Ehrendoktorwürde der Universität Wien verliehen. Wie die Jahresberichte zeigen, wurden anfangs vor allem ihre Aphorismen, die schon zu ihren Lebzeiten zum Zitatenschatz des Bildungsbürgertums avancierten, als Anregungen für Aufsatzthemen genutzt. Später setzte man sich zunehmend auch mit ihren literarischen Texten auseinander. Nach dem Zusammenbruch der Monarchie sicherte man Eschenbach – nicht zuletzt im Kontext der Suche nach einer genuin österreichischen kulturellen Identität – einen festen Platz im gymnasialen Kanon. Bis heute gehört sie zu den meistgelesenen Autorinnen im schulischen Unterricht.

Marie von Ebner-Eschenbach und Annette von Droste-Hülshoff sind nicht die einzigen Adeligen, die in den Jahresberichten Erwähnung finden. Obwohl die österreichische Autorin und Friedensnobelpreisträgerin für das Jahr 1905, Bertha von Suttner, dort nicht namentlich genannt wird, lässt die Themenstellung für einen Aufsatz in der 7. Klasse: „Die Waffen nieder! Eine Betrachtung an der Neige des 19. Jahrhunderts“ (JB Marburg 1900) keinen Zweifel daran, dass es sich hier um eine Referenz auf ihren aufsehenerregenden, 1889 erschienenen Roman *Die Waffen nieder!* (Suttner

110 Vgl. dazu und zu den spezifischen Bedingungen des Schreibens von Autorinnen im 19. Jahrhundert Fliedl 1988: 69–85, zu Ebner-Eschenbach Strigl 2016 sowie Samide 2024.

2008) handelt. Der Roman mit dem unmissverständlichen Titel – den man seinerzeit „als zu reißerisch und zudringlich empfand“ (Miladinović Zalaznik 2010: 163), weshalb die Autorin zunächst große Schwierigkeiten hatte, einen Verlag zu finden, bis das Werk schließlich 1889 bei Pierson in Leipzig erschien – wurde zu einem der größten literarischen Erfolge des ausgehenden 19. Jahrhunderts (vgl. Lugofer 2010 und 2024). 1905. 905, im Jahr der Verleihung des Nobelpreises, erreichte er bereits die 37. Auflage. Bis zu Suttner's Tod, kurz vor Beginn des Ersten Weltkrieges, waren rund 210.000 Exemplare in deutscher Sprache gedruckt; zudem wurde der Roman in zahlreiche andere Sprachen übersetzt (vgl. Lugofer 2007). Der Autorin Bertha von Suttner ist es darin gelungen,

ihre pazifistischen Ideen in ein Werk einzubinden, das ein Frauenroman ist, aber auch ein Liebes- und Eheroman, ein Gesellschaftsroman und Kriegsroman, der von Liebe, Krieg, Frieden, Kriegspropaganda, Waffen, Rotem Kreuz, Mord, Elend, Seuche, Gefallenenlisten, Patriotismus, Mutterschaft, Erziehung, Bildung, Hilfsbereitschaft, Aufopferung erzählt [...] (Miladinović Zalaznik 2010: 165)

– und dies „ohne Pathos und Falschheit, ohne Agitation und hochtrabende Worte“ (ebd.). So sehr die Einbeziehung der imponierenden Autorin, die sich fortdauernd zwischen „Pazifismus, Literatur, historischer Tagespolitik, engagiertem Journalismus, Frauenbewegung, Liberalismus, österreichischer Aristokratie und internationalem Mäzenentum“ (Lugofer 2007: 156) bewegte, erfreulich ist, so erklärlich ist auch ihr rasches Ausscheiden aus der Liste der Auserwählten. Der Roman appelliert an menschliche Werte, an Humanismus und Sittlichkeit, verkündet Vaterlandsliebe und das Recht auf freie, verantwortungsbewusste, individuelle Entscheidungen. Während die Hervorhebung des Edlen im Menschen zweifellos in die schulische Wertungsskala hineinpasste, erschienen Suttner's überschwänglicher Pazifismus, ihr Kampf gegen den imperialistischen Staat und ihre dezidiert demilitarisierenden Ideen in einer Zeit wachsender gesellschaftspolitischer Spannungen und kriegerischer Vorbereitungen doch zu ‚verdächtig‘ und potentiell gefährlich, als dass man

wagte, den Roman im Rahmen des regulären Literaturunterrichts zu bearbeiten. So blieb sein Auftreten ein einmaliges Gastspiel und es kann nur vermutet werden, was für „Betrachtungen“ angesichts des Titels „Die Waffen nieder! Eine Betrachtung an der Neige des 19. Jahrhunderts“ (JB Marburg 1900) von den Schülern des Marburger Gymnasiums erwartet und erwünscht waren.

Auf ein Gastspiel im Jahr 1912 reduziert blieb auch der zweibändige historische Roman *Jesse und Maria* (1906), das Hauptwerk der österreichischen Autorin Enrica von Handel-Mazzetti (1871–1955), die zu den erfolgreichsten Vertreterinnen des katholischen historischen Romans gezählt werden darf. Der Roman schildert die Glaubenskämpfe in der Zeit der Gegenreformation in Österreich und will dadurch zur Überwindung der konfessionellen Gegensätze zwischen Katholizismus und Protestantismus beitragen. *Jesse und Maria* erfreute sich bei seinem Erscheinen großer Beliebtheit, erreichte breite Leserkreise und wurde von der zeitgenössischen Kritik vielfach als literarisches Ereignis gewürdigt. Gerade diese Popularität, verbunden mit dem katholisch-konservativen Hintergrund der Autorin, dürfte dazu beigetragen haben, dass der Roman trotz seines noch sehr jungen Entstehungsdatums in den gymnasialen Lektüreplan aufgenommen wurde – ein Vorgang, der ansonsten höchst ungewöhnlich war.

Dass – mit Ausnahme der bereits kanonisierten Annette von Droste-Hülshoff – alle übrigen berücksichtigten Autorinnen österreichischer Herkunft sind, ist nicht zufällig. Ein eigenständiger deutschsprachiger Kanon von Autorinnen war um 1900 noch keineswegs etabliert (und ist es bis heute nicht). Umso stärker bot sich die Integration österreichischer Schriftstellerinnen an, deren Werke im Sinne einer identitätsstiftenden Funktion der Literatur herangezogen werden konnten. Dieses Muster, Autorinnen vor allem im Kontext nationaler bzw. kultureller Selbstvergewisserung zu berücksichtigen, besitzt bis in die Gegenwart hinein Gültigkeit. Damit ist bereits das nächste Thema angedeutet, dem sich das folgende Kapitel widmet: dem österreichischen Kanon.

3.3 Der österreichische Kanon

Im Folgenden soll untersucht werden, in welchem Ausmaß sich dieser Aspekt auch im Bereich des Deutschunterrichts, insbesondere im Literaturunterricht, niederschlug. Dafür ist es zunächst erforderlich, neben den bereits dargestellten politischen Implikationen die pädagogisch-didaktischen Prinzipien zu berücksichtigen, die im Untersuchungszeitraum von 1848 bis 1918 bestimend waren. Anschließend wird zu klären sein, inwieweit der Literaturunterricht zur Ausbildung einer vaterländischen Gesinnung unter den Gymnasiasten beitrug. Zu diesem Zweck wird zunächst in einem kurzen Exkurs die Rolle und Funktion des vaterländischen Unterrichts im Lehrplan österreichischer Gymnasien umrissen.

3.3.1 Das Vaterländische im Gymnasialunterricht

Der Begriff des ‚Vaterländischen‘ wird im *Deutschen Wörterbuch* von Jacob und Wilhelm Grimm als „dem Vaterlande zugehörend“, „im Vaterlande entstanden“ beziehungsweise „auf das Vaterland bezug nehmend, das Vaterland betreffend“ definiert (Grimm/Grimm 1854–1960). Die Brüder Grimm vermerken zudem, dass im deutschen Sprachraum zumeist das Fremdwort *patriotisch* verwendet werde, das jedoch von Campe treffend mit *vaterländisch* verdeutscht worden sei (ebd.). Sie führen darüber hinaus eine Reihe deutscher Autoren an, die den Begriff des Vaterländischen bevorzugten, darunter Uhland, Schiller, Kant und Claudius. Im 18. Jahrhundert wurde der Patriotismus- und Vaterlandsbegriff allgemein in einem friedlichen, aufklärerischen und kosmopolitischen Sinn verstanden (vgl. Wirtz 2006: 9ff), wie sich etwa in den Worten Johann Gottfried Herders widerspiegelt. Das Vaterland

knüpft das Menschengeschlecht in eine Kette fortgehender Glieder, die gegen einander Brüder, Schwestern, Verlobte, Freunde, Kinder, Eltern sind. Müßte Ein Vaterland nothwendig gegen ein andres, ja gegen jedes andre Vaterland aufstehn, das ja auch mit denselben Banden seine Glieder verknüpft? hat die Erde nicht für uns alle Raum? liegt ein Land nicht ruhig neben dem andern? Vaterländer gegen Vaterländer im Blutkampf ist der ärgste Barbarismus der menschlichen Sprache (Herder 1967–68: 212).

Aus Herders Perspektive bezeichnet der Begriff „Vaterland“ somit primär eine friedliche Gemeinschaft von freundschaftlich verbundenen Gliedern und trägt keinerlei nationalistische Konnotationen. Erst in den folgenden Jahrzehnten wird er zunehmend mit patriotischen, teils nationalistischen Bedeutungsgehalten verknüpft. Einen wichtigen Beitrag zur begrifflichen Differenzierung leistete Arnold Ruge, dessen Schrift *Der Patriotismus* zu den grundlegenden Texten des 19. Jahrhunderts zählt. Ruge unterscheidet ausdrücklich zwischen Vaterlandsliebe, die er als „naturwüchsige, gemüthliche, gewohnheitsmäßige Anhänglichkeit an Heimat und Bekannte“ beschreibt (Ruge 1968: 28), und Patriotismus, den er als politisches Gefühl der Einheit mit den „Seinigen“ im Sinne eines Volkes definiert. Dieses Selbstgefühl eines Volkes gründe zwar auf der Abgrenzung gegenüber anderen Völkern, könne jedoch nur durch politische Freiheit, Humanität und Bildung authentisch sein. Patriotismus entstehe demnach nicht durch den Gegensatz zu anderen freien Nationen, sondern durch die Ehre, mit diesen übereinzustimmen. In Abgrenzung zu einem exklusiv verstandenen Patriotismus bezeichnet Ruge dieses Freiheitsprinzip programmatisch als Humanismus (vgl. ebd.: 39).

Bereits Ende des 18. Jahrhunderts wies Carl Abraham Freiherr von Zedlitz in seiner Schrift *Ueber den Patriotismus als einen Gegenstand in der Erziehung in monarchischen Staaten* (1777) darauf hin, dass das Vaterländische in den Monarchien ein zentrales Element der Erziehung darstellen sollte. Es überrascht daher nicht, dass dieser Gedanke auch Eingang in die Lehrpläne des reformierten Gymnasiums fand. Zunächst wurde es in das Fach *Geographie und Geschichte* integriert, die bis 1910 eine untrennbare Einheit bildeten. Der Lehrplan sah in diesem Zusammenhang eine grundlegende Kenntnis der Erdoberfläche nach ihren politischen und natürlichen Einteilungen, die Übersicht der bedeutendsten historischen Persönlichkeiten sowie das Verständnis ihres chronologischen Zusammenhangs vor. Im Zentrum stand dabei die Geschichte der Neuzeit, die vorrangig als österreichische Geschichte vermittelt wurde (vgl. *Organisationsentwurf*: 30 f.). Zugleich wurde immer wieder auch auf das „spezielle Vaterland“ verwiesen, womit das jeweilige Kronland des Schulortes gemeint war. So wurde etwa in der vierten Klasse zunächst die österreichische Geschichte behandelt, bevor im Anschluss eine „populäre Vaterlandskunde, d. h.

Bekanntschaft mit dem österreichischen Staate unter Hervorhebung des speciellen Vaterlandes“ (ebd.: 31) an die Reihe kam.

Für das Obergymnasium waren im *Organisationsentwurf* folgende Lehr- und Lernziele im Fach Geschichte vorgesehen: Die Schüler sollten einen Überblick über die wesentlichen Ereignisse der Weltgeschichte in ihrem pragmatischen Zusammenhang erhalten, wobei „genauere Kenntnisse der geschichtlichen Entwicklung der Griechen, Römer und des Vaterlandes“ vermittelt werden sollten (*Organisationsentwurf*: 31). Die mittlere und neuere Geschichte¹¹¹ wurde dabei nicht mehr primär als österreichische, sondern als Weltgeschichte – im heutigen Sinne als europäische Geschichte – aufgefasst. Erst in der Maturaklasse trat erneut die Geschichte des österreichischen Staates in den Vordergrund, wiederum „mit Berücksichtigung der Geschichte seiner Theile, besonders des speciellen Vaterlandes“. Ergänzt wurde dieser Unterricht durch die Grundzüge der „Statistik des österreichischen Staates“ (ebd.: 32).

Bald nach dem Erscheinen des *Organisationsentwurfs* erwies es sich jedoch als notwendig, bestimmte Vorgaben und Richtlinien präziser zu definieren, eingehender zu erläutern und einzelne Aspekte besonders hervorzuheben. Es war Joseph Alexander Freiherr von Helfert, der in seiner Funktion als Unterstaatssekretär 1853 die „Nationalgeschichte Österreichs“ als politische Geschichte des Habsburgerreiches bestimmte:

Nationalgeschichte ist [...] die Geschichte einer territorial und politisch zusammengehörenden [...] Bevölkerung. Österreichische Nationalgeschichte ist die Geschichte des österreichischen Gesamtstaates und Gesamtvolkes, als dessen organisch ineinander verschlungene Glieder die verschiedenen Stämme erscheinen, die auf dem weiten Gebiete des Reiches [...] sich bewegen“ (Helfert 1853: 1–2).

Helfert erläutert die Überlegungen, die als Grundlage beim Konzipieren des *Organisationsentwurfs* dienten, und hebt dabei vor allem die Bedeutung des Vaterländischen hervor:

111 Unter *Älterer Geschichte* wurde der Bereich der Ur- und Frühgeschichte verstanden, während *Mittlere* und *Neuere Geschichte* das Mittelalter und die Neuzeit umfassten. Der Abschnitt *Neuere Geschichte* bezog sich dabei auf die Epoche ab etwa 1600.

„Die so sehr vernachlässigte patriotische Richtung mußte [...] durch den ganzen Lauf des Unterrichts in den Vordergrund gerückt werden. [...] Es war [...] dahin zu streben, dass [...] das von der einen Seite das **religiöse**, so von der andern das **vaterländische** Element durch alle Stufen der Schulbildung ihren maßgebenden Einfluss behauptete (Helfert 1853: 36).

Um den Lehrenden die Umsetzung zu erleichtern, extrahierte Helfert aus dem *Organisationsentwurf* gezielt jene Elemente, die sich auf die Geschichte Österreichs und die Pflege der Vaterlandskunde bezogen. Für das Untergymnasium galt demnach:

Das Unter-Gymnasium behandelt in der II., III. und im ersten Halbjahr der IV. Classe mittlere und neuere Geschichte mit ‚Hervorhebung der Hauptereignisse aus der Geschichte des österreichischen Staates‘; im letzten Semester aber ‚populäre Vaterlandskunde‘, d. h. Schilderung des österreichischen Staates nach seinen wichtigsten und leichter fasslichen erdkundlichen und statistischen Verhältnissen (Helfert 1853: 33).

Ebenso bedeutsam war der vaterlandsbezogene Unterricht im Obergymnasium, wo die von den Schülern gehaltenen Vorträge über mittlere und neuere Geschichte stets „mit besonderer Rücksichtnahme auf die Geschichte des österreichischen Staates zu behandeln sind“ (Helfert 1853: 34). Für den Übertritt an die Universität wurde zudem festgelegt, dass „bei den Maturitätsprüfungen auf die österreichische Geschichte eine besondere Aufmerksamkeit zu wenden“ sei (ebd.).

Helfert betonte jedoch, dass die Erziehung zum Vaterländischen nicht allein im Geschichtsunterricht erfolge. Vielmehr sollte gerade die Verbindung historischer Themen mit dem Deutschunterricht die gewünschten Resultate erzielen: „Neben diesem eigentlichen Geschichtsunterricht zieht sich durch alle Classen des Gymnasiums [...] der Unterricht in der Muttersprache“, der es ermögliche, „durch Beschreibungen und Erzählungen dasjenige mit lebhafteren Farben aufzufrischen, in genaueren Schilderungen zu erweitern, was der eigentliche Geschichts- und erdkundliche Unterricht nur in allgemeineren Umrissen anzeigen kann“ (ebd.).

Darüber hinaus differenzierte Helfert in seiner Studie die Begriffe „Heimatkunde“ und „Vaterlandskunde“ präzise:

Schon hat sich [...] eine eigene Terminologie festgestellt, welche **‘Heimatkunde’** als die Kenntnis des speciellen Kronlandes der **‘Vaterlandskunde’** als der Kenntnis des Gesamtvaterlandes von Groß-Österreich gegenüberstellt, oder, richtiger gesprochen, jene dieser unterordnet. (Helfert 1853: 36; Hervorgeh. im Original.)

1884 erschien die erste offizielle Ergänzung zum *Organisationsentwurf: Lehrplan und Instruktionen des Jahres 1884*. Die Richtlinien blieben im Wesentlichen unverändert; ein Unterschied trat jedoch deutlich hervor: Aus dem im *Organisationsentwurf* genannten „speciellen Vaterland“, also dem jeweiligen Kronland, war nun ein „specielles Land“, teilweise auch das „engere Heimatland“ (*Instruktionen 1884: XIV*) geworden, dessen geschichtliche Ereignisse in den Zusammenhang der Gesamtmonarchie gestellt werden sollten. Dies kann als Folge des ‚Völkerfrühlings‘ verstanden werden, durch den die ethnische, kulturelle, religiöse und sprachliche Vielfalt der Monarchie stärker in Erscheinung trat. Der Terminus ‚Vaterland‘ wurde in der Folge zunehmend ausschließlich auf die gesamte Monarchie bezogen. Die Umstellung vom „speciellen Vaterland“ zum „Heimatland“ signalisiert eine bewusste Strategie, die regionale Identifikation stärker in eine übergeordnete monarchische Identität einzubinden – ohne sie gänzlich zu unterdrücken. Anders ausgedrückt: Die regionale Zugehörigkeit wurde anerkannt, aber klar als Teil eines hierarchisch höheren Ganzen verstanden. Diese Entwicklung steht in Einklang mit einer gezielt staatsförmigen Erziehung, die auf der Ausbildung einer „geschichteten Identität“ beruhte, in welcher örtliche, ethnische und imperiale Loyalitäten koexistieren konnten (vgl. Moore 2020). Indem der Begriff ‚Vaterland‘ nun der gesamten Monarchie vorbehalten war, sollte die Loyalität auf die supranationale Ebene des Habsburgerreiches gelenkt werden.

Die Behandlung der österreichischen Geschichte war in allen Gymnasialklassen obligatorisch, wenngleich mit unterschiedlichen

Schwerpunkten. Besonders hervorgehoben wurden in den *Instruktionen* von 1884 die „Heldenzeit Österreichs, seine glorreichen Kämpfe gegen die Türken, der ruhmvolle spanische Erbfolgekrieg“, also jene „Momente, durch welche das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit aller unter dem Scepter der Habsburger vereinigten Völker geweckt und die Idee eines einheitlichen Staatswesens in Österreich entwickelt wurde“ (ebd.).

Die Zielsetzung war damit eindeutig umrissen. Historische Skizzen und Geschichtsbilder, verstanden als „wahrheitsgetreue und lebendige Schilderung der bedeutenden Momente und Charaktere, welche die vaterländische Geschichte im Laufe so vieler Jahrhunderte darbietet“, sollten in der Jugend „die Liebe zum Herrscherhaus und Vaterlande erwecken und nähren“ (*Instruktionen* 1884: 169). Die hier formulierten Zielsetzungen verdeutlichen, dass Geschichtsdidaktik im Gymnasium nicht primär der Entwicklung kritischen historischen Denkens diente, sondern in den Dienst der dynastischen Legitimation gestellt war, womit Geschichtsunterricht weniger als Wissenschaftsfach, sondern vor allem als Instrument patriotisch-imperialer Erziehung fungierte.

Ein wesentliches Instrument zur Betonung des österreichischen Gesamtstaates mit seinen vielfältigen Kulturen, Ethnien und Religionen bildeten die im Schulunterricht zugelassenen Lehrbücher. Besonders prägend war das weit verbreitete Standardwerk *Österreichische Vaterlandskunde für die VIII. Gymnasialclasse* von Andreas Zeehe und Wilhelm Schmidt (1901) sowie dessen revidierte Ausgabe *Österreichische Vaterlandskunde für die oberste Klasse der Mittelschulen* von Zeehe, Heiderich und Grunzel (1912). Beide Ausgaben hoben den Gesamtstaat in besonderer Weise hervor: Einerseits betonten sie geographische Merkmale sowie bedeutende historische Ereignisse und Persönlichkeiten, andererseits integrierten sie ausführlich Kunst und Literatur, die sich als ein wesentliches Strukturmerkmal der übernationalen Eigenart der Habsburgermonarchie erwiesen.

Im Kapitel „Literatur und Kunst“ beschränkten sich die Autoren nicht allein auf die deutschsprachige Tradition, sondern stellten in knapper Form auch die Entwicklung einzelner Literaturen der Donaumonarchie dar. So wird etwa die slowenische Literatur wie folgt charakterisiert:

Die Slowenen: Ihr erster bedeutender Dichter ist der Geistliche Vodnik, ein Lyriker; er begründete auch die erste slowenische Zeitschrift. Der größte Dichter dieses Stammes ist der Krainburger Advocat Prešeren, ein vielseitiger Lyriker. Als Slawisten sind die Wiener Universitätsprofessoren Kopitar und Miklosich zu nennen; der erstere war im Sinne der ‚literarischen Wechselseitigkeit‘ der Slawen eifrig thätig. (Zeehe/Schmidt 1901: 116)

Diese knappen Charakterisierungen sind im Kontext der Vaterlandskunde-Lehrbücher zu verstehen und keineswegs als literaturgeschichtliche Darstellungen. Sie verweisen in erster Linie auf einige herausragende Persönlichkeiten und sollen zugleich die kulturelle Vielfalt der Monarchie sichtbar machen. Auffällig ist dabei, dass die slowenische Literatur lediglich über wenige Repräsentanten eingeführt wird, wodurch sie eher als Ergänzung zur dominanten deutschsprachigen Kultur erscheint. Gerade dadurch wird deutlich, dass die Präsentation der „kleineren Literaturen“ weniger ihrer Eigenlogik folgte, sondern primär der Funktion, die Vielgestaltigkeit des Gesamtstaates in einem integrativen, aber hierarchisch strukturierten Rahmen vorzuführen.¹¹²

Begriffe wie ‚Vaterlandskunde‘, ‚Geschichte des Vaterlandes‘ oder ‚Hervorhebung des Vaterländischen‘ finden sich nicht nur bei Zeehe, sondern auch in zahlreichen weiteren Lehrbüchern. Der Terminus ‚Vaterlandsliebe‘ erwies sich dabei keineswegs als unproblematisch, sondern bedurfte einer anschaulichen Erläuterung für die Schüler, etwa in folgender Form:

Man versteht durch das Vaterland nicht nur das Land, in welchem man geboren und erzogen worden, sondern auch dasjenige Land, an welches man als Einwohner einverleibt ist und in welchem man den Schutz und die Wohltaten eines Bürgers genießt. (Lehmann/Branky/Sommer 1894: 187)

¹¹² Zur Funktion der „kleineren Literaturen“ im habsburgischen Bildungskontext vgl. Csáky 1996, bes. S. 45–67 sowie Judson 1996. Beide Studien zeigen, dass die Präsentation ethnischer Kulturen und Literaturen im Unterricht einerseits integrativ wirkte, andererseits jedoch in einer hierarchischen Ordnung verblieb, die die deutschsprachige Kultur in den Mittelpunkt stellte.

Als gewichtiger Faktor für die Betonung vaterländischer Themen erwies sich der Umstand, dass ein Großteil der Gymnasialschüler aus dem Mittel- bzw. unteren Mittelstand stammte. Gerade für diese Bevölkerungsgruppen hielt der Staat die Hervorhebung einer übernationalen Vaterlandsliebe für notwendig, da sie als anfällig für nationale Bewegungen galten (vgl. Cohen 1996: 171). Nicht ohne Grund: Während für viele deutschsprachige Österreicher nach der Revolution von 1848 die – ohnehin stark censierten – Forderungen nach Freiheit obsolet geworden waren, verbanden andere Nationalitäten ihre Bestrebungen nach Selbstbestimmung eng mit Bildung und Schule. Der Sprachkampf um den muttersprachlichen Unterricht war daher keineswegs bloße Symbolpolitik, sondern ein zentraler Emanzipationskampf um kulturelle Eigenständigkeit.

Im Einklang mit den Vorgaben des *Organisationsentwurfs*, wonach bei der Gestaltung des Unterrichts „wechselseitige [...] Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander“ (8) bzw. auf den „innere[n] Zusammenhang [...] zwischen manchen Gegenständen“ (81) zu berücksichtigen sei, wurden Inhalte aus Geographie und Geschichte häufig in den Literaturunterricht übertragen. So verfassten etwa die Schüler der 7. Klasse des Laibacher Gymnasiums im Schuljahr 1872/73 einen Aufsatz zum Thema: „Warum hat der Landbewohner grössere Anhänglichkeit an seine Heimat als der Grosstädter? Nach Motiven aus den *Studien* von Adalbert Stifter (JB Laibach 1873).“

Dieses Thema ist aus mehreren Gründen aufschlussreich: Erstens betont es die Vorzüge des Landlebens, das in Österreich traditionell höher bewertet wurde als das städtische Leben; zweitens agitiert es diskret für vaterländische Gefühle; und drittens verweist es auf das Werk des österreichischen Schriftstellers Adalbert Stifter (1805–1868), wodurch die Verbindung zwischen Literatur und Vaterland ausdrücklich markiert wird. Dass Stifter nicht aus der Metropole, sondern aus der böhmischen Provinz stammte, zeugt davon, dass unter günstigen Voraussetzungen auch Autoren von der Peripherie des Habsburgerreiches den Eingang in den Lektürekanon finden konnten. Gleichwohl konnte sich Stifter, wie im Folgenden gezeigt wird, nicht dauerhaft im Kanon etablieren, was vor allem mit seiner bevorzugten Gattung, der Erzählung, in Zusammenhang stand.

3.3.2 Österreichische Literatur im Deutschunterricht

Bevor auf die konkreten Daten aus den Jahresberichten eingegangen wird, ist zunächst das Problem des Begriffs ‚österreichische Literatur‘ zu erörtern. Wendelin Schmidt-Dengler weist darauf hin, dass sich die österreichische Literatur

nicht ihrem inneren Wesen nach, ihrer Sprache nach, ihrem Formenkanon nach von der deutschen (und Schweizer) Literatur differenziert; sehr wohl aber ist im Bereich der Literaturwissenschaft darauf zu achten, daß die Texte in ihrem historischen und damit eng verbunden, auch in ihrem literaturhistorischen Zusammenhang begriffen werden müssen (Schmidt-Dengler 1994: 10).

Daraus folgt, dass poetologische oder diskurstheoretische Fragestellungen, die nach einem ‚inneren‘ oder ‚essentiellen‘ Wesen österreichischer Literatur suchen, kaum weiterführen. Sehr wohl lassen sich aber Funktionen der Dramen und Gedichte im konkreten sozialen, politischen, historischen und literaturgeschichtlichen Rahmen Österreichs betrachten, der auch den sogenannten ‚habsburgischen Mythos‘ umfasst.

Die österreichische Literaturgeschichte erscheint bislang weitgehend eingebettet in das von der deutschen Literaturgeschichtsschreibung vorgegebene Muster, was mehrere Probleme mit sich bringt. Trotz unterschiedlicher Zäsuren wurden nämlich sowohl die historische Periodisierung als auch die Terminologie übernommen. Daher bleibt die Suche nach einer genuin österreichischen Klassik, Romantik oder einem österreichischen Naturalismus notwendig erfolglos. Eine österreichische Literaturgeschichte, die sich als „Gegenkonstruktion zur deutschen und im besonderen bundesdeutschen Literaturgeschichte begreift“, bleibt – wie Wendelin Schmidt-Dengler pointiert formuliert – „derart auf ihr Gegenbild gebunden, so daß sich die Zusammenhänge nicht erkennen lassen, die ihre besonderen Produktions- und Rezeptionsbedingungen ausmachen“ (1994: 10).

Dies zeigt sich exemplarisch in der im Österreich des 19. Jahrhunderts hochgeschätzten *Geschichte der deutschen Dichtung* von Georg Gottfried Gervinus. Österreichische Literatur wird darin nicht eigenständig verortet,

sondern an die deutsche Periodisierung angehängt, paternalistisch behandelt und aus einer dezidiert deutschen Perspektive bewertet. So etwa im Kapitel „Romantische Dichtung“:

Auch Oesterreichs Dichtung und Theatergeschichte erhielt durch die Romantiker eine neue Periode. Tieck's Einfluß reichte nach Wien herüber, wo die Brüder Collin gewisse Satzungen der neuen Schule annahmen, und wo sich eine verdiente Zeitschrift begründete, die lange Jahre hindurch die Hauptverkünderin aller romanischen und orientalischen Erscheinungen in der Poesie blieb, und sich für unsere romantische Schule am beständigsten interessirt hat. (Gervinus 1874: 636)

Charakteristisch für diese selbstgefällige Haltung ist eine gewisse, man könnte fast sagen: vagabundierende Allgemeinheit: Weder werden konkrete Namen noch Fakten genannt, nicht einmal der Titel der „verdienten Zeitschrift“ – vermutlich das *Deutsche Museum* – wird explizit erwähnt. Statt die Leistungen österreichischer Autoren hervorzuheben, konzentriert sich die Darstellung auf außerliterarische Fragen, etwa die „geistige Freiheit“, während literarische Werke und ihre Verfasser im Hintergrund bleiben.

Bis an die Wende zum 20. Jahrhundert standen den Lehrern für den Deutschunterricht lediglich einzelne Lesebücher sowie die *Einführung in die Geschichte der deutschen Literatur* von Kummer und Stejskal (1914) zur Verfügung. Zwar war darin auch die österreichische Literatur berücksichtigt, doch lag der Schwerpunkt eindeutig auf einer Gesamtdarstellung der für den Unterricht relevanten Autoren. Umso dringlicher erschien die Abfassung einer genuin österreichischen Literaturgeschichte – ein Vorhaben, das schließlich 1899 mit der Publikation von Nagl, Zeidler und Castle realisiert wurde. Seither fehlte diese Literaturgeschichte, wie die Bibliothekskataloge einzelner Gymnasien belegen, in keiner Schulbibliothek.

Die folgende Übersicht verzeichnet alle in den Jahresberichten zwischen 1849 und 1918 nachgewiesenen Nennungen österreichischer Autoren. Erfasst sind Lektüren (L), Maturitätsaufsätze (MA), Aufsatzthemen (A), Redeübungen (R) sowie Memorierstoffe (MS). Walther von

der Vogelweide wird hier nicht berücksichtigt, da er im Kontext der alt-, mittel- und frühneuhochdeutschen Literatur bereits behandelt wurde. Die absoluten Zahlen sind als relative Größen zu verstehen, sie erlauben jedoch eine verlässliche Einschätzung darüber, welche Autoren im Gymnasialunterricht präsent waren.

Abbildung 54: Österreichischer Kanon: Nennungen in den Jahresberichten 1850–1918

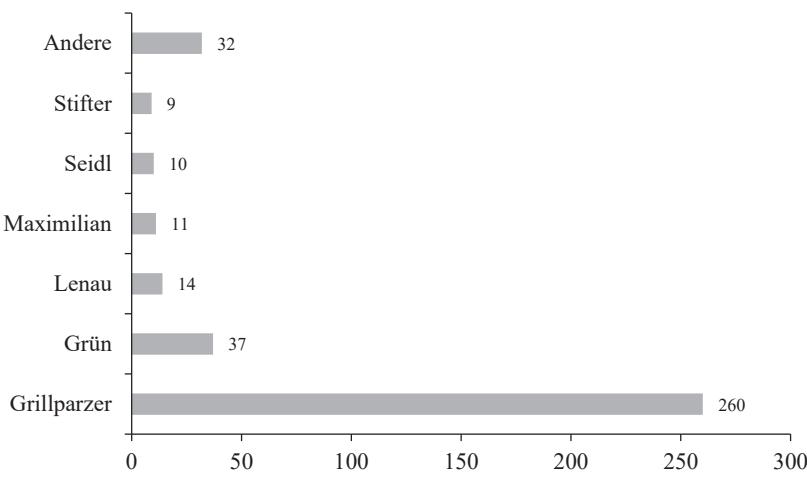
Autor	L	MA	A	R	MS	Σ
Franz Grillparzer	145	3	62	47	3	260
Anastasius Grün		2	29	4	2	37
Nikolaus Lenau			8	6		14
Johann Gabriel Seidl		1	7		2	10
Erzherzog Maximilian I.		1	7	2	1	11
Adalbert Stifter	1		6	2		9
Robert Hamerling				8		8
Marie von Ebner-Eschenbach	2		2	1		5
Enrica von Handel Mazzetti	1			1		2
Emil Ertl	2					2
Ottokar Kernstock	1			2		3
Detlev von Liliencron	1			1		2
Ferdinand Raimund		1		1		2
Valvasor und Südlawen				2		2
Ludwig Anzengruber	1					1
Jakob Julius David	1					1
Rudolf Greinz	1					1
Friedrich Halm	1					1
Karl Schönherr	1					1
Bertha von Suttner			1			1
Gesamt (Σ)	158	8	122	77	8	373

Legende:

A: Aufsatz; R: Redeübung; L: Lektüre; MS: Memorierstoff; MA: Maturitätsarbeit

Die Ergebnisse lassen deutliche Tendenzen erkennen: Mit großem Abstand dominiert Franz Grillparzer: Seine 260 Nennungen machen ihn zum unangefochtenen Kernautor des Unterrichts. Auf Platz zwei folgt Anastasius Grün mit 39 Nennungen, wobei auffällt, dass seine Texte vor allem als Grundlage für Aufsatzthemen dienten und weniger in Form direkter Lektüre vermittelt wurden. Eine mittlere Gruppe bilden Nikolaus Lenau, Johann Gabriel Seidl und Erzherzog Maximilian I., die jeweils zwischen zehn und vierzehn Mal verzeichnet sind. Auch Adalbert Stifter und Robert Hamerling gehören in diese Kategorie, wenngleich ihre Stellung zu relativieren ist: Stifter erscheint mit lediglich neun Nennungen marginal, während Hamerling ausschließlich im Rahmen von Redeübungen berücksichtigt wurde.

Abbildung 55: Österreichischer Kanon: Hauptautoren im Vergleich



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt: 373

Alle weiteren Autoren treten nur vereinzelt in Erscheinung. Dies gilt auch für Marie von Ebner-Eschenbach und Enrica von Handel-Mazzetti, die mit wenigen Einträgen immerhin die Präsenz weiblicher Autorinnen markieren. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass zeitgenössische Literaten, Schriftsteller aus den Kronländern sowie die in den Kulturperiodika der Zeit präsenten Stimmen kaum Eingang in den Schulkanon fanden.

Damit bestätigt die Statistik den stark selektiven Charakter des Gymnasialunterrichts. Im Sinne von Jan Assmann lässt sich diese Auswahl als bewusster Selektionsprozess verstehen, in dem Kanonisierung „immer zugleich Erinnerung und Vergessen, Bewahrung und Ausschluß“ bedeutet (Assmann 1992: 77). Der schulische Kanon fungierte somit als „Speichergedächtnis“, das eine verbindliche kulturelle Identität sichern sollte – im vorliegenden Fall die Loyalität gegenüber der habsburgischen Dynastie. Grillparzer nahm darin die Rolle des repräsentativen „Erinnerungsautors“ ein, dessen Werk paradigmatisch für die Verbindung von Literatur, Patriotismus und dynastischer Legitimation stand.

3.3.2.1 Franz Grillparzer, der österreichische Nationaldichter

„Franz Grillparzer – der österreichische Klopstock, Lessing, Goethe und Schiller zugleich“ lautete der Titel eines Maturitätsaufsatzes am Cillier Gymnasium im Schuljahr 1909/10 (vgl. *JB Cilli* 1910) und verwies damit auf eine starke identitätsstiftende Funktion, die dem österreichischen Nationaldichter Franz Grillparzer (1791–1872) in den Gymnasien nach 1900 zugeschrieben wurde.

Achtzig Jahre später, im Grillparzerjahr 1991, fielen die öffentlichen Stimmen deutlich differenzierter aus. Die Bedeutung Grillparzers für die österreichische Nation wurde nicht bestritten, wohl aber die Angemessenheit seiner schulischen Vermittlung. So schreibt Richard Reichensperger in *Der Standard* (15. 1. 1991) von „Franz Grillparzer, Österreichs Antwort auf Goethe [...], der von Pädagogen in langer Tradition entstellte, zerrissene Vertreter heimischen Ordnungsdenkens“. Günther Nenning formuliert noch schärfer: „Zu der vielfältigen Kriminalität des österreichischen Bildungswesens gehört, daß schon den Kindern unser Nationaldichter vermiest wird. Grillparzer ist als Unterrichtsgegenstand ungeeignet. Damit er gelesen wird, gehört er verboten“ (Nenning 1993: 84).

Und verboten wurde er, mehrere Male. Selbst das hochpatriotische Trauerspiel *König Ottokars Glück und Ende* wurde 1823 von der metternichschen Zensur untersagt – mutmaßlich auch deshalb, weil sich tschechische Kreise aufgrund der negativen Zeichnung ihres Nationalhelden zurückgesetzt fühlten. Grillparzer selbst identifizierte den ‚Täter‘, also den Verantwortlichen, mit einem „Staatskanzleirat böhmischer Herkunft, [der] wohl auch seinen Anteil an den ursprünglichen Zensur-Hindernissen beigesteuert hatte“

(Grillparzer 1994: 128). Wen genau er meinte, ist nicht belegt; bemerkenswert ist jedoch die folgende Koinzidenz: Am 7. Mai 1824 schrieb der slowenische Sprachwissenschaftler und Hofbibliothekar Jernej (Bartholomäus) Kopitar an den tschechischen Dichter und Philologen Václav Hanka: „Sie sollten einen besseren Ottokar machen als dieses Wiener Bürschchen, das meint, er sei ein Schiller, sich aber zu ihm etwa so verhält, wie in Goethes *Faust* der törichte Famulus Wagner zu Faust“ (Jagić 1897: 58). Als Kopitar diesen Brief verfasste, hatte Grillparzer bereits beachtliche Erfolge mit der Schicksalstragödie *Die Ahnfrau* (UA 1817), mit *Sappho* (UA 1818) und mit der Trilogie *Das goldene Vlies* (UA 1821) erzielt. Kopitars Voreingenommenheit erklärt sich wahrscheinlich aus der Darstellung der Tschechen im Drama; dass er sich fast ein Jahr vor der Aufführung äußerte, legt nahe, dass er das Stück im Manuskript kannte. Die Vermutung, dass er dies in seiner Eigenschaft als Zensor getan hat, liegt nahe; ob er tatsächlich der verantwortliche Zensor war, bleibt jedoch offen. Zehn Monate später wurde das Stück auf Intervention der Kaiserinmutter freigegeben; die Uraufführung erfolgte 1825, nach fünfzehn Vorstellungen wurde es jedoch wieder abgesetzt: Die Unzufriedenheit in tschechischen Kreisen war groß – ebenso ihr kulturpolitischer Einfluss.

Auch andere Vorfälle – zahlreiche Zensureingriffe in seine Gedichte,¹¹³ die Auflösung des Künstlervereins *Ludlamshöhle* (1826), der merkwürdige Wunsch des Kaisers, das Stück *Ein treuer Diener seines Herrn* (1830) als Privatbesitz zu erwerben¹¹⁴ und schließlich der Misserfolg der Uraufführung des Lustspiels *Weh dem, der lügt* im Burgtheater (1838) – zeugen davon, dass Grillparzers Verhältnis zum österreichischen Staat ambivalent blieb.

Unmittelbar nach dem Misserfolg von *Weh dem, der lügt* zog sich Grillparzer 1838 freiwillig für ein Jahrzehnt aus der Öffentlichkeit zurück und schrieb fortan ‚für die Schublade‘. In dieser Phase entstanden die Staatsdramen *Libussa* (1848), *Der Bruderzwist im Hause Habsburg* (1848) und *Die Jüdin von Toledo* (1855).

113 Zum ersten offenen Konflikt kam es wegen des Gedichts *Campo vaccino*, das kirchenkritisch ausfiel. Die Zensur ließ den Almanach *Aglaia* einziehen und die Bögen umdrucken. Vgl. Scheit 1989: 52. Verboten wurde z. B. auch das Gedicht *Klosteszene*.

114 Nach der Uraufführung im Februar 1828 im Burgtheater (Wien) äußerte Kaiser Franz I. den Wunsch, das Stück bzw. die exklusiven Rechte als Privatbesitz zu erwerben; Grillparzer lehnte ab. Ein Ankauf kam nicht zustande und das Stück blieb zu Lebzeiten des Autors nur sporadisch im Repertoire.

Obgleich sich der Dichter in Epigrammen und Gedichten als scharfer Kritiker des metternichschen Systems erwies, warnte er zugleich wiederholt davor, demokratische Bestrebungen zu weit zu treiben und damit den Fortbestand des Vielvölkerstaates zu gefährden. Erst nach 1850 wurde Grillparzer in Österreich allmählich (wieder)entdeckt und offiziell gewürdigt: Er erhielt mehrere Orden, wurde 1861 zum ständigen Mitglied in das österreichische Herrenhaus berufen und 1864 zum Ehrenbürger der Stadt Wien ernannt. Bei seinem Tod 1872 wurde er mit allen Ehrungen beigesetzt. Von diesen öffentlichen Huldigungen bis zur schulischen Kanonisierung vergingen jedoch noch einige Jahrzehnte.

Abbildung 56: Grillparzer im Lektürekanon:
erste Nennungen (1861–1893)

Jahr	Titel	Gym.	Klasse und Typ
1861	<i>Abschied von Gastein</i> und <i>Todtenkranze von Zedlitz</i>	M	7. Kl. (A)
1878	<i>König Ottokar</i>	K	8. Kl. (A)
1878	<i>Die Schwestern</i> Grillparzer und sein Wirken	M M	6. Kl. (A) 8. Kl. (A)
1879	Grillparzer <i>Medea</i> (im Vergleich mit Euripides)	M L	7. Kl. (R) 8. Kl. (A)
1881	Grillparzer und seine Werke	M	8. Kl. (R)
1885	<i>Scipio und Hanibal</i>	M	6. Kl. (A)
1886	Grillparzers Jugend	L	5. Kl. (A)
1887	<i>König Ottokars Glück und Ende</i>	K	8. Kl. (L, A)
1888	<i>König Ottokars Glück und Ende</i> <i>Feldmarschall Radetzky</i>	K L	8. Kl. (L, A) 5. Kl. (A)
1889	<i>König Ottokars Glück und Ende</i>	K	8. Kl. (L, A)
1890	<i>König Ottokar</i>	K	8. Kl. (L, A)
1891	<i>König Ottokar</i> <i>König Ottokar</i>	L K	8. Kl. (A) 8. Kl. (L, A)
1892	<i>König Ottokar</i>	K	8. Kl. (L, A)
1893	<i>Ahnfrau</i> <i>König Ottokar</i> <i>König Ottokar</i> <i>Ahnfrau</i>	K K M M	8. Kl. (L) 8. Kl. (L) 8. Kl. (L) 8. Kl. (L, A)

Wie die Tabelle zeigt, ist das Eintreten literarischer Größen in den schulischen Lektürekanon ein langfristiger Prozess, geprägt von Brüchen, Diskontinuitäten und Perspektivwechseln. Nach einem frühen Hinweis von 1861 – ein Aufsatz, der Grillparzers Gedicht *Abschied von Gastein* mit Zedlitz' *Totenträne* vergleicht (JB Marburg 1861) – fehlen bis 1878 weitere Nennungen. Angesichts lückenhafter Dokumentation ist die Annahme, Grillparzer sei bis dahin nirgends behandelt worden, zwar nicht gesichert; seine Präsenz lässt sich jedoch als marginal bezeichnen.

Bei den ersten Versuchen, Grillparzer in den Literaturunterricht zu integrieren, stehen am Marburger Gymnasium – häufig im Format der Redeübungen – die Dichterpersönlichkeit und das allgemeine Wirken Grillparzers im Vordergrund; einzelne Gedichte werden analysiert. Eine curriculare Verdichtung setzt erst 1892/93 ein, als *Die Ahnfrau* und *König Ottokars Glück und Ende* in der Lehrverfassung erscheinen, was als ein Indikator für den Übergang von anlassbezogener Beschäftigung zu verbindlicher Lektüre gedeutet werden kann.

Auch in Klagenfurt lässt sich dieses Muster beobachten: 1878 wird zwar erstmals ein Aufsatz zu *König Ottokars Glück und Ende* gestellt, doch erst 1887 steht das Drama als obligatorische Schullektüre im Lektionsplan. Während sich Grillparzers Präsenz in Klagenfurt seither stabilisiert, verankern Marburg und Laibach seinen Namen erst seit 1892/93 in der Lehrverfassung.

Im Folgenden eine Übersicht seiner Texte in den Lehrplänen dreier Gymnasien im Fünfjahresrhythmus.

Abbildung 57: Grillparzer im Lehrplan:
Nennungen im 5-Jahres-Rhythmus

Zeitperiode	L	K	M	Σ
1885–1890	0	4	0	4
1891–1895	5	7	6	18
1896–1900	5	5	5	15
1901–1905	18	5	4	27
1906–1910	16	5	9	30
1911–1915	21	14	9	44
Gesamt (Σ)	65	40	33	138

Legende: L: Laibach; K: Klagenfurt; M: Marburg

Die ersten dokumentierten Nennungen in der Lehrverfassung gehen mit den ersten Erwähnungen Grillparzers in den vom Unterrichtsministerium herausgegebenen offiziellen Richtlinien einher. In den *Instruktionen* 1884 wird erstmals behutsam auf Grillparzer verwiesen: „Auch Stücke der romantischen Schule, H. v. Kleists und Grillparzers müssen der Privatlektüre vorbehalten bleiben“ (*Instruktionen* 1884: 67). Sechs Jahre später, in der Ministerialverordnung vom 14. Januar 1890, verschiebt sich der Duktus: Für die achte Klasse werden eine „österreichische Literaturgeschichte“ und die „besondere Berücksichtigung Grillparzers“ gefordert.¹¹⁵ Diese Formulierungen schlagen sich etwa in der Lehrverfassung des Laibacher Gymnasiums ab 1892/93 nieder.

Die eigentliche Zäsur markiert jedoch erst das Jahr 1901. Vergleicht man 1896–1900 mit 1901–1905, steigt die Zahl der Nennungen von 15 auf 27 – ein Plus von 80 %. Dies lässt sich u. a. auf die *Instructionen* 1900 zurückführen, die – deutlich verbindlicher als die Verordnung von 1890 – die Behandlung der „vaterländischen Dichtung, namentlich des Grillparzers [...]“ (*Instructionen* 1900: 129) vorschreiben. Die quantitative Zunahme setzt sich fort: 1906–1910 sind 30 Nennungen verzeichnet, 1911–1915 44 – rund +47 % gegenüber der Vorperiode. Dieser Trend bewahrte sich bis weit in das zwanzigste Jahrhundert hinein.

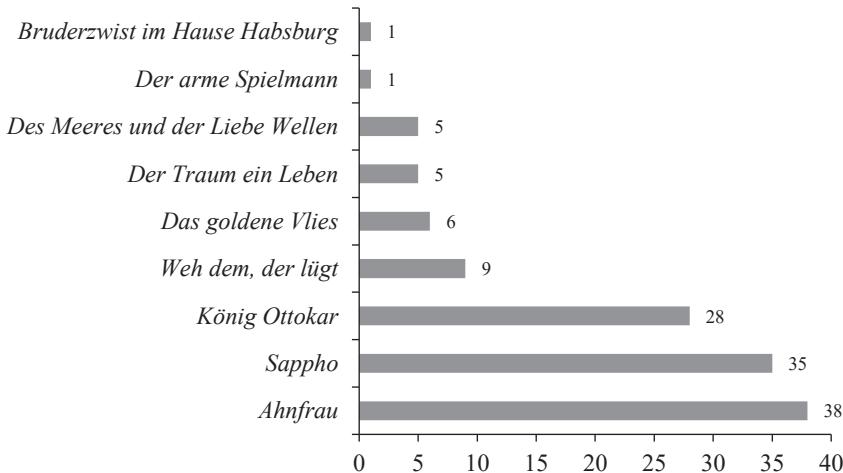
Im Quervergleich der drei Gymnasien zeigt sich zudem eine ungleiche Umsetzungsgeschwindigkeit: Laibach verzeichnet insgesamt 65 Nennungen, Klagenfurt 40, Marburg 33. Die Verschiebung von vereinzelten Erwähnungen hin zu curricular verankerten Lektüren unterstreicht den Übergang zu einer systematischen Kanonisierung Grillparzers im Unterricht.

3.3.2.1.1 *Grillparzer als Dramatiker*

Hinsichtlich der Dramenwahl zeigen sich die *Instructionen* liberal und delegieren die Auswahl an die Bildungseinrichtungen bzw. an die Lehrenden. Dies spiegelt sich in der für Lehrverfassungen unüblichen Formulierung „je drei Dramen Grillparzers nach eigener Wahl“ am Laibacher Gymnasium 1905/06–1907/08 (vgl. *JB Laibach* 1906, 1907, 1908). In der Praxis blieb die Werkpalette jedoch deutlich enger, als es solche Vorgaben vermuten lassen.

¹¹⁵ Die Ministerialverordnung wurde abgedruckt in *Zeitschrift für den deutschen Unterricht* 1890, Nr. 4, S. 182.

Abbildung 58: Grillparzers Werke im Lehrplan:
alle Gymnasien 1850–1918



absolute Nennungen; Nennungen insgesamt n= 126

An der Spitze der Kanonpyramide befinden sich – mit großem Abstand – drei Dramen, die auch thematisch unterschiedliche Felder markieren: die klassische Schicksalstragödie *Die Ahnfrau* (38 Nennungen), das Künstlerdrama *Sappho* (35) und das Staatsdrama im historischen Gewand *König Ottokars Glück und Ende* (28). Diese Trias bündelt drei didaktisch anschlussfähige Zugriffspunkte: Moralität und Fatalität (*Ahnfrau*), Kunst, Subjektivität und gesellschaftliche Norm (*Sappho*) sowie dynastische Legitimation und politische Ordnung (*König Ottokar*). Wenn zusätzlich zum Gesamtbild noch die Aufteilung nach einzelnen Gymnasien in Betracht gezogen wird, so bestätigt sich die Kanonrelevanz gerade für die genannten drei Werke:

Abbildung 59: Grillparzers Werke im Lehrplan:
Nennungen nach Gymnasien

Werk	L	K	M	Σ
<i>Die Ahnfrau</i>	15	8	15	38
<i>Sappho</i>	9	7	19	35
<i>König Ottokars Glück und Ende</i>	7	18	3	28
<i>Web dem, der lügt</i>	7	2	0	9
<i>Das goldene Vlies</i>	4	1	1	6
<i>Der Traum ein Leben</i>	5	0	0	5
<i>Des Meeres und der Liebe Wellen</i>	5	0	0	5
Gesamt (Σ)	52	36	38	126

Legende: L: Laibach; K: Klagenfurt; M: Marburg

Die Verteilung nach Gymnasien bestätigt die Kanonrelevanz der drei Spitzenwerke: In Klagenfurt dominiert *König Ottokar* (18), in Marburg *Sappho* (19), in Laibach zeigt sich ein vergleichsweise ausgewogenes Profil. Die übrigen Dramen erscheinen überwiegend in Laibach; in Klagenfurt und Marburg bleiben sie randständig. Diese Unterschiede lassen sich plausibel aus lokalen Fachtraditionen, dem Lehrerpersonal und aus curricularen Akzenten erklären – insbesondere aus dem verstärkten Gewicht „vaterländischer Dichtung“ seit 1900, das *König Ottokar* bevorzugte, sowie aus der Anschlussfähigkeit von *Sappho* für ästhetisch-poetologische Fragestellungen in der Oberstufe. Da der betrachtete Zeitraum relativ kurz ist, empfiehlt sich ergänzend der Blick auf alle Nennungen in den Jahresberichten (einschließlich Aufsatsthemen und Redeübungen): Hier verstärkt sich tendenziell die Sichtbarkeit jener Stücke, die für rhetorische und patriotische Übungen besonders geeignet waren – allen voran *König Ottokars Glück und Ende*.

Abbildung 60: Grillparzer im Lektürekanon: Gesamtnennungen

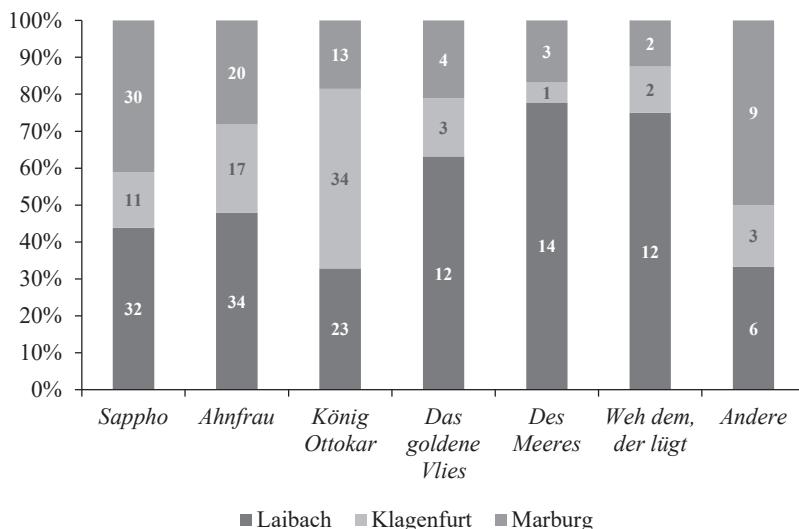
Werk	L	K	M	Σ
<i>Sappho</i>	32	11	30	73
<i>Die Ahnfrau</i>	34	17	20	71
<i>König Ottokars Glück und Ende</i>	23	34	13	70
<i>Das goldene Vlies</i>	12	3	4	19
<i>Des Meeres und der Liebe Wellen</i>	14	1	3	18
<i>Web dem, der lügt</i>	12	2	2	16
<i>Der Traum ein Leben</i>	4	1	2	7
<i>Libussa</i>	1	0	5	6
<i>Der Bruderzwist im Hause Habsburg</i>	1	2	2	5
Gesamt (Σ)	133	71	81	285

Legende: L: Laibach; K: Klagenfurt; M: Marburg

Auch die erweiterten Ergebnisse bestätigen die ersten Befunde, modifizieren sie jedoch insofern, als die Differenz zwischen den drei führenden Dramen im Gesamtdurchschnitt kaum ins Gewicht fällt. Mit leichten Schwankungen steht *Sappho* an erster Stelle, gefolgt von *Die Ahnfrau* und *König Ottokars Glück und Ende*. Aufgrund der minimalen Abstände hätte die Reihenfolge jedoch ebenso gut variieren können. Ein differenzierteres Bild ergibt sich bei der Betrachtung einzelner Gymnasien. In Laibach und Marburg teilen sich *Sappho* und *Die Ahnfrau* nahezu gleichrangig die Spitzenpositionen, während in Klagenfurt die deutliche Vorrangstellung von *König Ottokar* hervortritt – ein Befund, der im Kontext der stärkeren Betonung vaterländischer Themen an diesem Standort besonders aussagekräftig ist.

Das folgende Diagramm veranschaulicht die prozentualen Anteile der einzelnen Werke nach Gymnasien.

Abbildung 61: Grillparzer im Lektürekanon:
Nennungen nach Gymnasien



König Ottokars Glück und Ende präsentiert sich am Klagenfurter Gymnasium zweifellos als *das* Grillparzer-Stück. Im Zentrum dieses politischen Dramas stehen die historischen Gestalten Ottokar von Böhmen und Rudolf von Habsburg. Während Ottokar als machtbewusster, autoritär geprägter Herrscher alter Prägung erscheint, wirkt Rudolf moderner, aufgeklärter, menschlicher – und kann als Prototyp eines gerechten und zugleich resoluten Habsburgers gelten. Dass sich Grillparzer gerade mit diesem Drama als Repräsentant des von Claudio Magris beschworenen „habsburgischen Mythos“ (1966: 89) zeigt, liegt nahe: Im Stück manifestieren sich der Topos des übernationalen, väterlich schützenden Kaiserreichs sowie das Lob der Bescheidenheit anstelle titanischer, rücksichtsloser Selbstbehauptung.

Das typisch Österreichische, das die Leser im Stück erkannten, lieferte zugleich den Impuls dafür, Grillparzer als österreichischen Dichter zu positionieren. So schreibt sein großer Verehrer Hugo von Hofmannsthal: „Grillparzer geht aus dem alten Österreich hervor und ragt in das neue hinein; er steht mitten zwischen der Zeit Maria Theresias und unserer eigenen. Sein Charakter, der hier und dorthin paßt [...] gibt uns den Begriff eines

unzerstörbaren österreichischen Wesens“ (Hofmannsthal 1952: 259). Diese Österreich-Spezifik dürfte wiederum mit ein Grund gewesen sein, dass sich das Stück nur ausnahmsweise über die Grenzen der Monarchie verbreitete; denn, so Lehmann, *König Ottokar* liege „mit seiner Verherrlichung des Hauses Habsburg der deutschen Jugend ferner als der österreichischen“ (1892: 76).

Tatsächlich sind die meisten Aufsatztthemen auf eine Glorifizierung der Habsburgermonarchie ausgerichtet. Bereits 1878, noch bevor der Text „offiziell“ in die Lehrverfassung einging, verfassten die Schüler der achten Klasse des Klagenfurter Gymnasiums einen Aufsatz zum Motto:

Motto: „Es ist ein gutes Land
Wohl wert, dass sich ein Fürst sein unterwinde!
Wo habt ihr dessen Gleichen schon gesehen?“
(Grillparzers *Ottokars Glück und Ende*) (JB Klagenfurt 1878)

Im Fokus stand damit weniger die dramaturgische Struktur, als vielmehr das vaterländische Moment – verstärkt durch das Thema des Maturitätsaufsatzes im selben Jahr: „Der Österreicher hat ein Recht, auf sein Vaterland stolz zu sein“ (JB Klagenfurt 1878). Wie bedeutend das Stück für die vaterländische Bildung war, zeigt auch die Tatsache, dass das berühmte *Lob auf Österreich* aus dem Munde Ottokar von Hornecks, das auch als geistiger Mittelpunkt des Dramas bezeichnet werden kann, oft als obligater Memorierstoff verzeichnet wird.¹¹⁶

Wenn nicht unmittelbar auf das Vaterländische, so wurde das Augenmerk in den Aufsätzen auf den ‚Aufstieg und Fall‘ – bzw. in der Grillparzerschen Version auf *König Ottokars Glück und Übermut*¹¹⁷ gerichtet, womit wiederum die Überlegenheit des bedächtigen Habsburger-Kaisers Rudolf über den realitätsfernen und hochmütigen böhmischen König Ottokar hervorgehoben wurde.

Der Deutungskanon bzw. die Deutungsperspektive dieses Dramas verdichtete sich also unmissverständlich um vaterländisch orientierte

116 Vgl. JB Klagenfurt 1888, 1889 usf. Der auswendig zu lernende Stoff wurde nur ausnahmsweise in den Jahresberichten festgehalten, deswegen können diese Verweise lediglich als Anhaltspunkte dienen.

117 „Ottokars Glück und Übermut“ bzw. „König Ottokars Übermut und Demutigung nach Grillparzers Drama“ lauteten die Aufsatztitel, vgl. JB Klagenfurt 1888 und 1889.

Sinnmuster, die das Identitätsbewusstsein der Schüler stärken sollten. Anders als bei Schiller, der, wie bereits dargestellt, auch in österreichischen Gymnasien bedenkenlos für die (österreichisch-)nationale Identitätsstiftung ge- bzw. missbraucht wurde, blieb die entsprechende Vereinnahmung Grillparzers primär auf die habsburgische Monarchie bezogen. Das formuliert der österreichische Publizist Ferdinand Kürnberger pointiert anlässlich von Grillparzers 80. Geburtstag: „Grillparzer war in jedem Sinne berufen, ein großer deutscher Dichter zu werden. Er wurde nur Österreichs Grillparzer“ (Kürnberger 1877: 284).

Damit wird Grillparzer – in kritischer Zuspitzung Kürnbergers – zum repräsentativen österreichischen Klassiker, der in der internationalen Wahrnehmung zugleich als der „vergessene Klassiker“ (Klein/Klein 1993: 71) firmiert – oder, zugespitzt formuliert, „im großen Orchester der Weltliteratur [...] nur eine untergeordnete Rolle spielt. Vielleicht den Hornisten, ganz hinten rechts.“¹¹⁸

Trotz solcher Urteile wurde Grillparzer – zwar nicht in der Institution Schule, die ihren eigenen Kanonlogiken folgt, wohl aber auf der experimentierfreudigeren Bühne – schon früh an die Seite des Klassikers Schiller gestellt. Ein kurzer Bericht von Peter von Radics belegt dies: „In einem am 9. April 1820 aufgeführten ‚grossen Quodlibet‘ wurde neben einer Scene aus Grillparzer’s *Ahnfrau* mit Duett aus der Zauberflöte auch eine Scene aus Schillers Trauerspiel *Die Räuber* (Franz Moor, Daniel ein alter Diener) gegeben“ (Radics 1905: 19).

Ein solcher direkter Anschluss an den Kernkanonautor erhöht den Kanonrang des Dichters der *Ahnfrau* erheblich – auch wenn ihm dieser in der deutschsprachigen Literaturgeschichtsschreibung häufig abgesprochen wurde. So stellt etwa Georg Gottfried Gervinus in seiner *Geschichte der deutschen Dichtung* *Die Ahnfrau* auf eine Stufe mit den Schicksalstragödien Adolf Müllners und Ernst von Houwalds und charakterisiert sie — neben den Werken „so vieler anderer Dichter“, die ungenannt bleiben — als Stücke, die „mit dem Schauerlichen hier und da das Weinerliche wunderlich verbinden und überall den gesunkensten Begriff von Welt und Kunst in den Dichtern verraten“ (Gervinus 1874: 764).

118 Günter Kaindlstorfer: „Ich hätte Österreich verlassen müssen!“ In: *Arbeiter Zeitung*, 12.1.1991. Zitiert nach: Klein/Klein 1993: 89.

Was genau dieser „gesunkenste Begriff von Welt und Kunst“ bedeuten sollte, sagt uns Gervinus nicht. Eine ähnliche Meinung vertritt auch Friedrich Gundolf. Er spricht von der über der *Ahnfrau* waltenden „spätromantischen Zeitstimmung, wovon die Schicksalsdramen Werners, Müllners, Houwalds zeugen. Das Gruseln, nicht aus dem Glauben an übermenschliche Mächte, sondern aus der Nervenschwäche überreizter Bildungsleute, ist ihr poetischer Gehalt“ (Gundolf 1931: 29). Auch in Bezug auf die Schule war das Stück für manche „ganz ungeeignet“ (Lehmann 1882: 76) – und dennoch war es am Laibacher Gymnasium sogar das meistbehandelte Werk Grillparzers überhaupt (34 Nennungen in 25 Jahren). Wie lässt sich also die große Beliebtheit seines Erstlingswerks im schulischen Lektürekanon erklären?

Einerseits gebührte gerade der *Ahnfrau* im Bewusstsein des Bildungsbürgertums ein fester Platz. Im slowenischen ethnischen Gebiet war es zweifellos das bekannteste Werk Grillparzers, wovon u. a. eine Tagebuchnotiz zeugt, die anlässlich des Aufenthalts Grillparzers in Rimske toplice/Römerbad entstand, das er zwischen 1855 und 1864 alljährlich besuchte. In seinen Briefen an die Verlobte Katharina Fröhlich zeigte er sich oft mürrisch und unzugänglich und beklagte sich über den Bildungshorizont der Einheimischen:

Die Leute haben sich möglichst entfernt, und erst am Tage vor ihrer Abreise kommt ihnen das Verlangen, mit dem Dichter der Ahnfrau ein paar Worte gewechselt zu haben, denn weiter als auf die Ahnfrau hat es die Literaturkenntnis in den untersteierischen und kärntnerischen Landen vorderhand nicht gebracht. Die Dümmlsten sind noch die Gescheitesten. (Grillparzer 1910: 229)

Diese Bekanntheit kann wohl auch auf die ständige Theater-Präsenz des Stücks zurückgeführt werden. Auf der deutschen Bühne in Laibach wurde *Die Ahnfrau* bereits am 16. Mai 1819 aufgeführt, zwei Jahre nach der Uraufführung am Theater an der Wien (31. Januar 1817) und fünf Jahre vor der Premiere im Burgtheater, die am 21. August 1824 stattfand (vgl. Radics 1905: 19 sowie Wlassak 1876: 10). Wieder gespielt wurde das Stück in Ljubljana im Oktober 1840. Zu dieser Aufführung brachte die Zeitschrift *Carniola* auch eine längere Besprechung (Miladinović Zalaznik 2008: 50). Die Frage, wie oft Grillparzer auf der deutschen Bühne in Laibach in der

zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufgeführt wurde, muss an dieser Stelle leider noch unbeantwortet bleiben, da die Zeit zwischen 1850 und 1911 für das Laibacher deutsche Theater – im Gegensatz zu den vorigen Epochen, die bereits ausgiebig untersucht worden sind – noch keine relevanten Studien vorliegen. Auch hier zeigt sich die bereits angesprochene Diskrepanz in der ungleichmäßigen Behandlung des deutschsprachigen und slowenischen Kulturguts, die sich innerhalb der slowenistischen Forschung bis zum heutigen Tag hält. Mit dem schwer übersetzbaren Begriff ‚na Slovenskem‘ (= ‚im slowenischen ethnischen Gebiet‘ bzw. ‚in Slowenien‘) werden gewöhnlich nur slowenische Autoren bzw. die slowenische Rezeption verstanden und es wird häufig vernachlässigt, dass die Werke deutschsprachiger Autoren in der Zeit vor 1918 selbstverständlich auch in der deutschen Sprache, rezipiert wurden. Das deutsche *Ständische Theater* in Laibach stellte einen bedeutenden Bestandteil der slowenischen Bildungidentität dar, da es der städtischen Öffentlichkeit den Zugang zu aktueller wie auch klassischer Theaterproduktion eröffnete. Zugleich war es fest in den kulturellen Kontext der Habsburgermonarchie eingebettet und fungierte als transkultureller Vermittlungsraum einer mehrsprachigen Gesellschaft. In jüngster Zeit ist das Ständische Theater verstärkt zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen geworden; insbesondere sein Vormärz-Repertoire wird systematisch erforscht (Žigon/Smolej 2023; Smolej/Žigon 2024; Motnik/Žigon 2025; Birk 2002), während eingehendere Studien zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch ausstehen. Vor diesem Hintergrund können nur die bereits recherchierten Spielpläne des *Deutschen Theaters* in Marburg herangezogen werden. Dort gehörte *Die Ahnfrau* zu den beliebtesten Stücken Grillparzers: In der Zeitperiode 1862–1918 erfuhr es verschiedene Aufführungen, erstmals schon in der zweiten Spielaison (1863/64) und danach in regelmäßigen Abständen bis 1913/14, als die letzte Inszenierung stattfand. Es blieb aber nicht nur bei den deutschsprachigen Aufführungen. Um die Jahrhundertwende 1900 hätte *Die Ahnfrau* der angesehene slowenische Dichter und Dramatiker Ivan Cankar (1876–1918) übersetzen sollen. Das Stück wurde ihm vor seiner Abreise nach Wien seitens der Theaterdirektion in Auftrag gegeben. Wie jedoch aus seinem Brief vom 4. Oktober 1899 an den damaligen Theaterintendanten Fran Milčinski hervorgeht, wäre es ihm lieber, wenn man ihm „welch anderes, vielleicht ein *modernes* französisches

oder deutsches Werk“ in Auftrag gäbe – Grillparzer sei nämlich „äußerst langweilig“ (Cankar 1972: 101).

Obwohl das Drama sowohl für die Spielsaison 1899/1900 als auch für die Saison 1900/1901 auf dem Programm stand, ist es Cankar – was bei seiner offensichtlichen Abneigung gegen Grillparzer auch nicht überraschend ist – nicht gelungen, das Stück zu übersetzen. Uraufgeführt wurde es in der Übersetzung Vladimir Levstiks erst 1907 (vgl. Cankar 1971: 331).

Aber alleine die Beliebtheit beim Theaterpublikum ist, wie bei Schiller nachgewiesen, noch kein Anlass für die Aufnahme eines Werks in die Lektüreliste. Wenn die deutschen Literaturwissenschaftler in der *Ahnfrau* primär das Gruselige und Schicksalhafte sahen und daher das Stück in den Bereich des Trivialen rückten, wurde in den Schulen, wie anhand der überlieferten Aufsatzthemen nachgewiesen werden kann, insbesondere die Nähe bzw. Verwandtschaft zu Schillers Dramen betont („Anklänge an Schiller in Grillparzers *Ahnfrau*“ (JB Laibach 1914) oder „Inwiefern erinnert uns Grillparzers *Ahnfrau* an Schillers Dramen?“ (JB Laibach 1915)).

Einerseits konnten Parallelen zwischen der *Ahnfrau* und der *Braut von Messina* gefunden werden¹¹⁹ – schließlich bauen beide Dramen auf der Schicksalsidee und enden mit dem Untergang des ganzen Geschlechts –, andererseits gibt es manche Berührungspunkte auch in der Räuber-Thematik („Inwiefern wird in Grillparzers *Ahnfrau* für die Räuber Partei genommen?“; JB Laibach 1917) oder „Räuberromantik in der deutschen Literatur“; JB Laibach 1913), obwohl sich der Ansatz bei den beiden Dramatikern unterscheidet. Während es bei Schiller in erster Linie um den Konflikt zwischen Gesetz und Freiheit geht, sieht Jaromir, der mit drei Jahren von den Räubern entführt worden ist, die Räuberwelt tatsächlich als seine eigentliche Welt, worin nicht die Gesetzlosigkeit, sondern für ihn die einzige mögliche, verpflichtende Ordnung herrscht. Erst durch die Begegnung mit Berta – und später mit dem eigenen Vater, den er als solchen nicht (er)kennt – kommt es zu jenem tragischen Keim, zum Konflikt zwischen den Vertretern zweier verschieden strukturierter Welten, der die Handlung in die Katastrophe treibt.

119 Vgl. „Die Schicksalsidee in Schillers *Braut von Messina* und Grillparzers *Ahnfrau*“ (JB Klaugenfurt 1911) oder „Lassen sich zwischen Schillers *Braut von Messina* und Grillparzers *Ahnfrau* irgendwelche Berührungspunkte finden? (JB Laibach 1904) bzw. „Waltet nicht ein zum Teile ähnliches Verhängnis über beiden edlen Geschlechtern von Messina und Borotin?“ (JB Laibach 1905).

In der *Ahnfrau* verbirgt sich also viel mehr als nur „Crime, Mystery und Sex“, mehr als nur „das perfecte Grusical des neunzehnten Jahrhunderts“.¹²⁰ Das Tragische, die Parallelen zur klassischen attischen Tragödie (vgl. „Inwiefern verschulden die Personen der *Ahnfrau* ihr Schicksal selbst?“; *JB Laibach* 1916), das auch bei Schiller so ausgeprägte Spannungsverhältnis zwischen zwei in sich geschlossenen, verschieden organisierten Welten, aber auch die überzeugende Wirkung auf die menschliche Psyche „Worin liegt die Ursache der großen Wirkung der *Ahnfrau* auf das menschliche Gemüt?“; *JB Laibach* 1905) sowie gattungstheoretische und literaturhistorische Fragen¹²¹ wurden bei der Behandlung immer wieder hervorgehoben und analysiert.

Auch *Sappho*, das beliebteste Drama Grillparzers am Marburger Gymnasium (30 Nennungen in 25 Jahren gegenüber 20 Nennungen von *Ahnfrau* und 13 von *König Ottokar*), das von Lehmann als „die einzige würdige Nachfolgerin, die Goethes *Iphigenie* gefunden hat“ (1892: 76), bezeichnet wurde, war den Lehrern höchstwahrscheinlich bekannt, noch bevor es Eingang in den schulischen Lektürekanon fand. Auf der deutschen Bühne in Laibach wurde es bereits am 18. April 1819 aufgeführt, ein Jahr nach der Uraufführung im Wiener Burgtheater (vgl. (Radics 1905: 19 und Haussen 1909: 796). Der Direktor des Laibacher ständischen Theaters war damals Hiller, der, wie sich Peter von Radics äußerte, „das klassische Stück besonders kultivierte“ (Radics 1912: 91). So wie *Die Ahnfrau* erfuhr auch *Sappho* am Marburger deutschen Theater in der Zeitperiode 1862–1918 sechs Aufführungen, die erste in der Spielsaison 1869/70.¹²² Die erste slowenische Inszenierung Anton Verovšeks – in der Übersetzung Vekoslav Benkovičs – fand am 23. September 1900 statt, es folgten noch zwei Inszenierungen (1911 in *Drama SNG Ljubljana* und 1920 in *Drama SNG Maribor*).

Nicht nur Ludwig Börne, der 1820 seine rühmende *Sappho*-Besprechung mit den Worten „Grillparzer ist ein Dichter“ (Börne 1820: 383)

120 Vgl. Schäble 1967: 31: „Die Interpreten, die der Ahnfrau Höheres unterstellen als die virtuose Entfaltung von Crime, Mystery und Sex, die mehr in ihr sehen wollen, als das perfecte Grusical des neunzehnten Jahrhunderts, [...] unterliegen verehrungsvollen Irrtümern.“

121 Vgl. „Das deutsche Schicksalsdrama“ (*JB Laibach* 1914) oder „*Die Ahnfrau*, ein analytisches Drama“ (*JB Laibach* 1911) bzw. „Die Beziehungen Grillparzers *Ahnfrau* zur Romantik und zum Klassizismus“ (*JB Klagenfurt* 1913).

122 Weitere Inszenierungen gab es noch in den Spielsaisons 1892/93, 1898/99, 1901/02, 1903/04, 1910/11. Alle Daten wurden rekonstruiert nach Taufar 1982.

abschloss, auch Lord Byron zeigte sich bereits 1821 sowohl vom Autor mit dem „teuflischen Namen“ als auch von *Sappho* angetan:

Read the Italian translation by Guido Sorelli of the German Grillparzer – a devil of a name, to be sure, for posterity; but they must learn to pronounce it. With all the allowance for a translation [...] but with every allowance for such a disadvantage, the tragedy of Sappho is superb and sublime! There is no denying it. The man has done a great thing in writing that play. And who is he? I know him not; but ages will. 'Tis a high intellect. (Moore 1830: 407f.)

Davon, dass seine Qualitäten erst nach Jahren anerkannt werden würden, war auch Grillparzer selber überzeugt. Gegen Ende seines Lebens schrieb er in das Stammbuch der Gräfin Enzenberg:

Will unsre Zeit mich bestreiten,
Ich laß' es ruhig geschehn,
Ich komme aus andern Zeiten
Und hoffe in andre zu gehn. (Grillparzer 1960: 557)

Im Grunde genommen sind diese „andere Zeiten“ gerade mit der (verzögerten) Rezeption in der Schule gekommen, was sich auch bei *Sappho* bewahrheitete. Wenn bei der spannungsgeladenen *Ahnfrau* primär Parallelen mit Schiller gesucht (und gefunden) wurden, so positionierte sich *Sappho* in den Aufsatztthemen in der Nähe von Goethe: am häufigsten wurde die legendäre Dichterin, die die Kluft zwischen dem Kästlertum und dem realen Leben nicht zu überwinden vermochte, als Pendant zum Goethes *Tasso* gesehen, etwa mit dem Aufsatztthema: *Goethes Torquato Tasso und Grillparzers Sappho* (JB Marburg 1905). Man suchte aber auch nach Wesensähnlichkeiten zwischen *Sappho* und *Iphigenie* („Welche Geistesverwandtschaft und sachliche Übereinstimmung zeigt sich zwischen *Iphigenie* und *Sappho*?; JB Laibach 1900) und betonte deren tragisches Schicksal („Das Tragische im Schicksal *Sapphos*; JB Marburg 1912); Der tragische Konflikt und die Schuld in Grillparzers *Sappho*; JB Klagenfurt 1916).

Außer diesen drei Dramen, die sich nach 1900 als hochkanonisiert bestätigt haben, wurden sporadisch auch andere Werke Grillparzers gelesen und analysiert. Darunter fällt vor allem die Trilogie *Das goldene Vlies*, die, ähnlich wie z. B. *Die Ahnfrau* und manche Dramen Schillers, auf dem Konflikt zwischen zwei entgegengesetzten Welten aufbaut. Das zeichnet sich auch in der Titelgebung der Aufsätze ab: „*Das goldene Vließ*, eine Tragödie der Kulturgegensätze“, lautete eine Aufgabe (JB Laibach 1914) im Jahr 1914. Auch das Drama *Des Meeres und der Liebe Wellen* (1831), das sich auf dem Lektüre-Tableau zahlenmäßig gleich hinter der Trilogie befindet, beruht auf Konflikten und Gegensätzen, wobei für den schulischen Gebrauch vor allem die Gefahr der Vorherrschaft dämonischer seelischer Kräfte und die Notwendigkeit der sittlichen Bändigung hervorgehoben wurden, also der Vorrang der Pflicht vor der Neigung. Im letzten Kriegsjahr, 1917/18, schrieben somit die Schüler der achten Klasse des Laibacher Gymnasiums einen Aufsatz mit dem Titel: „*Die Pflicht in Grillparzers Des Meeres und der Liebe Wellen*“. Das Stück, das auf der deutschen Bühne in Marburg in der Zeit zwischen 1870 und 1918 regelmäßig aufgeführt wurde (9 Inszenierungen), erfreute sich später noch zweier Inszenierungen in slowenischer Sprache. Die letzte, 1953 im Theater *Mestno gledališče Ptuj*, war die letzte Aufführung eines Grillparzerschen Werks in Slowenien überhaupt.¹²³

Erwähnenswert ist noch das Lustspiel *Web dem, der lügt*, das bei seiner Uraufführung in Wien 1838 einen solchen Skandal auslöste, dass sich der Dichter seitdem weigerte, für die Öffentlichkeit zu schreiben. Die Empörung, die u. a. durch die vermeintliche Respektlosigkeit des Küchenjungen Leon gegenüber den Adeligen ausgelöst wurde, war um die Jahrhundertwende 1900 offensichtlich schon vergessen. So konzentrierte man sich bei den Aufgabenstellungen auf Leons Entwicklung sowie auf das Problem der Wahrheit und Lüge,¹²⁴ das wie ein roter Faden das ganze Stück durchzieht.

123 Ljubezni in morja valovi. Inszeniert von Peter Malec, übersetzt von Janko Moder. Nach der Premiere am 7. November 1953 gab es noch 11 Wiederholungen. Vgl. die Datenbank des Slowenischen Theatermuseums: <http://www.repertoar.sigledal.org/predstava/7159> [letzter Zugriff 11.11.2024].

124 „Die innere Entwicklung des Küchenjungen Leon“ sowie „Das Problem der Wahrhaftigkeit in Grillparzers *Web dem, der lügt*“ (beide Titel: JB Laibach 1914).

Andere Stücke – *Ein treuer Diener seines Herrn, Libussa* und sogar das habsburgischste von allen, *Der Bruderzwist im Hause Habsburg*, das sich vom Deutungssinn her gut an vaterländische Bestrebungen anschließen ließe, lassen sich aufgrund nur okkasioneller Belege nicht als kanonrelevant nachweisen.

Abschließend zur gymnasialen Kanonrelevanz Grillparzers als Dramatiker lässt sich festhalten, dass er, im Hinblick auf alle Nennungen, im letzten Zeitabschnitt, 1900–1918, in der Kanonpyramide bereits den dritten Platz einnimmt, nach Schiller und Goethe und vor Lessing und Kleist:

Abbildung 62: Kernkanondramatiker im Lektürekanon 1900–1918

Dramen in den Jahresberichten	1900–1918	Prozentanteil
Schillers Dramen	757	41%
Goethes Dramen	616	33,3%
Grillparzers Dramen	229	12,5%
Lessings Dramen	174	9,4%
Kleists Dramen	69	3,7%
Gesamt (Σ)	1845	100

Vergleicht man allein die Präsenz Grillparzers in der achten Klasse, so verändert sich das Bild noch einmal. Als Stichprobe sei der Zeitabschnitt 1911–1915 genommen:

Abbildung 63: Lektüre in der 8. Klasse 1911–1915: Laibacher Gymnasium

Gymnasium Laibach	1911	1912	1913	1914	1915	Σ
Grillparzer	3	4	4	3	2	16
Goethe	2	2	3	3	1	11
Hebbel	–	2	1	1	2	6
Schiller	2	–	–	3	–	5
Kleist	–	2	1	1	1	5
Ludwig	–	1	1	1	1	4
Anzengruber	–	1	1	–	–	2
Hauptmann	–	1	–	–	–	1
Gesamt (Σ)	7	13	11	12	7	50

Die Zahlen sprechen für sich: Die Lektüre Schillers verlagerte sich weitgehend in die siebte Klasse, die Zahl der Werke Goethes nahm ab und somit blieb in der achten Klasse genug Zeit und Raum für die vaterländische Dichtung, „namentlich des Grillparzers“ (*Instructionen* 1900: 129). Mit der deutlichen Vorrangstellung Grillparzers in der letzten Gymnasialklasse – vor Goethe, Schiller, Hebbel und Kleist – vollzog sich jene Transformation, wonach sich der Lektürekanon der österreichischen Gymnasien substanziell von dem der deutschen Gymnasien unterscheidet. Die bekannten Verse Grillparzers

Endlos ist das tolle Treiben
von vorwärts! vorwärts, erschallt das Land,
Ich möchte, wär's möglich, stehen bleiben,
wo Schiller und Goethe stand, (Grillparzer 1960: 460),

die gewöhnlich als ein Appell Grillparzers gegen den norddeutschen Fortschritt gedeutet werden, können somit symbolhaft auch auf den gymnasialen Lehrplan übertragen werden: Dort, wo einmal Goethe und Schiller standen, harrte nun Grillparzer mit seinen Werken.

3.3.2.1.2 *Grillparzer als vaterländischer Dichter*

Anhand dieser schematischen Übersicht über die in den Gymnasien am häufigsten behandelten Dramen wird ersichtlich, warum Grillparzer als österreichischer Goethe, Schiller und Lessing¹²⁵ zugleich behandelt werden konnte. Weniger einleuchtend mag wahrscheinlich die Titulierung Grillparzers als Österreichs Klopstock gelten, obwohl er als Lyriker natürlich nicht unbekannt war. Bereits seine erste Erwähnung (1861) betrifft gerade eines seiner Gedichte: *Abschied von Gastein* (JB Marburg 1861). Auch in der ersten ihm gewidmeten Abhandlung wird er ausdrücklich als Lyriker behandelt (Widmann 1874). Dennoch ist der Anteil seiner Gedichte im Deutschunterricht marginal. Wirklich viele wesensverwandte Parallelen zwischen dem Biedermeierdichter, dessen Gedichte nach der Meinung der Experten daran kränkeln, dass in ihnen die Ratio das Intuitive und

125 Die Nähe zu Lessing ist vor allem durch die Aufgabenstellungen deutlich, in denen Lessings Anforderungen an die Tragödie erörtert werden.

Emotionale überwuchert (vgl. Danzer/Rattner 2004: 27), und dem Dichter der Empfindsamkeit, der die Poesie als „Ausdruck innerer seelischer Bewegung“ (Häntzschel 1980) begriff, können aber auch nicht gefunden werden. Nichtsdestotrotz kunden die Jahresberichte davon, dass Klopstock tatsächlich – sehr konkret, wenngleich auch sehr symbolhaft – durch Grillparzer ersetzt wurde. Doch wie genau lässt sich dieser Wandel nachweisen?

Wie im Kapitel 3. 2. 3. 4 ausgeführt, ist Friedrich Gottlieb Klopstock, der in Deutschland um die Jahrhundertwende 1900 rekanonisiert und somit „zum ersten großen vaterländischen und patriotischen deutschen Autor des 18. Jahrhunderts stilisiert“ (Korte 2005a: 69) wurde, im Lektürekanon österreichischer Gymnasien zunehmend zur Papiergröße verblasst: Auch wenn Modifikationen der Lehrpläne ihn nicht so radikal gestrichen haben, wie es sich manche gewünscht hätten, lässt sich konstatieren, dass die schulische Auseinandersetzung mit Klopstock weitgehend auf seine Gedichte eingeschränkt blieb.¹²⁶ Dabei standen im Zentrum des schulischen Interesses das Memorieren und keine detailliertere Gedichtanalysen. Das einzige Gedicht, das als AufsatztHEMA auch nach 1880 vermehrt vorkommt, ist *Mein Vaterland*. Insgesamt 11-Mal ist es in den Jahresberichten der ausgewählten Gymnasien verzeichnet.¹²⁷ Der Hauptgrund dafür mag darin liegen, dass sich die Ode mühelos auch auf das ‚habsburgische Vaterland‘ übertragen lässt. Wie bereits im Schiller-Kapitel ausgeführt, wurden nämlich den alten, traditionellen Kanonwerken im Sinne einer „Umwertungsstrategie“ (Korte 2005a: 69) vaterländische Werte zugeschrieben, die anhand von Zitaten, Sprüchen und geflügelten Worten oft aus dem literaturgeschichtlichen Kontext gerissen und entsprechend neu funktionalisiert wurden.

Nach 1900, als Grillparzer (mit anderen österreichischen Autoren) immer mehr in den Vordergrund des Lektürekanons rückt, muss Klopstock, als das wahrscheinlich größte ‚Opfer‘ dieser Transformationsprozesse – im Einklang mit dem unmissverständlichen Titel eines österreichischen

126 Die allmähliche Dekanonisierung Klopstocks zog sich durch mehrere Jahrzehnte hindurch. Die Lehrpläne waren festgeschrieben und trotz einiger Modifikationen musste er auch in der Schule bearbeitet werden, im Laufe der Jahre wurde ihm aber immer weniger Aufmerksamkeit geschenkt.

127 Vgl.: „Inhalt und Gedankeng in Klopstock’s Ode *Mein Vaterland*“ (JB Klagenfurt 1881); Wodurch suchte Klopstock in den beiden vaterländischen Oden *Wir und Sie* und *Mein Vaterland* das Nationalbewusstsein seines Volkes zu entflammen? (JB Marburg 1899) usw.

Werks der heutigen Zeit zur Kanonproblematik (vgl. Schmidt-Dengler 1994) – ‚raus aus dem Kanon‘. Auf seine Stelle tritt (auch) Grillparzer – und dies, wie signifikativ, mit dem gleichen Gedichttitel. Die Verse

Sei mir gegrüßt, mein Österreich
Auf deinen neuen Wegen,
Es schlägt mein Herz, wie immer gleich,
Auch heute dir entgegen (Grillparzer 1960: 316–318)

konnte um die Jahrhundertwende 1900 – aber auch noch viel später, wie die heutigen Germanisten berichten – jeder Schüler der Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache in der Habsburgermonarchie auswendig rezitieren. Als obligater Memorierstoff befand sich Grillparzers Gedicht *Mein Vaterland* in bester Gesellschaft: Hand in Hand – abhängig vom jeweiligen Gymnasium – entweder mit Goethes *Erlkönig* und Schillers *Kraniche des Ibykus* oder *Eleusisches Fest*. Zu Beginn des Jahres 1905 verfassten die Schüler der letzten Klasse des k. k. Gymnasiums in Laibach auch einen *Oktavanergruß ans Vaterland zu Beginn des Schuljahres* mit dem Titel: *Sei mir gegrüßt, mein Österreich!*

Mein Vaterland war aber natürlich nicht der einzige Text, womit sich Grillparzer als *der* vaterländische Dichter präsentierte. Bis in die späten 1970er Jahre hatten österreichische Schüler die Lobrede Ottokars von Horneck an Österreich aus *König Ottokars Glück und Ende* auswendig zu lernen. Und auch als 1955, im Jahr der Unterzeichnung des österreichischen Staatsvertrags, das Wiener Burgtheater wieder eröffnet wurde, gab es als Prämiere weder Goethe noch Schiller, sondern gerade dieses Königsdrama aus der Feder Grillparzers (vgl. Moser 2011: 159).

Als ein erstes Zwischenergebnis lässt sich abschließend festhalten, dass anhand der im Unterricht behandelten Texte Franz Grillparzers samt betreffenden Aufgabenstellungen systematisch das Bild einer gemeinsamen österreichisch-habsburgischen Identität sowie einer im ethnisch-politischen Sinne nationbildenden gemeinsamen Kultur beschworen und konstruiert wurde. Obwohl die Dramen Grillparzers für verschiedene Akzentuierungen verwendet wurden, war die vaterländische Thematik doch der wichtigste Orientierungspunkt des Deutungskanons.

3.3.2.2 *Anastasius Grün*

Den zweiten Rang in der österreichischen Kanonhierarchie, wenn auch in deutlichem Abstand, aber dennoch gleich nach Franz Grillparzer, nimmt Anton Alexander Graf von Auersperg (1806–1876) mit dem dichterischen Namen Anastasius Grün ein, ein liberaler Krainer Autor und kontroverser Politiker, für den gerade in den letzten Jahr(zehnt)en ein gesteigertes Interesse zu verzeichnen ist (vgl. Lughofe 2024). Dies schlägt sich in einer Reihe wissenschaftlicher Beiträge und Publikationen nieder, die sich mit seinem (widersprüchlichen) Leben und Werk auseinander setzen, Aspekte seines politischen Engagierens beleuchten, auf seine hervorragende herausgeberische Tätigkeit hinweisen sowie zahlreiche Wechselbeziehungen und Korrespondenzen mit Literaten, Publizisten, Übersetzern, Wissenschaftlern etc. in der ehemaligen Habsburger-Monarchie untersuchen.¹²⁸

Die erste und einzige Erwähnung Grüns in ausgewählten Gymnasien in den 1850er Jahren geht auf ein Aufsatzthema zur *Baumpredigt* zurück, das 1858 den Schülern der 7. Klasse des Marburger Gymnasiums als Aufgabe gestellt wurde. Ende der 1850er Jahre sind die Zeiten, in denen Anton Alexander Graf von Auersperg sein dichterisches Schaffen wegen seiner ‚antihabsburgischen Haltung‘ streng verheimlichen musste, schon vorbei. Aber dennoch genoss Grün, der zwei Jahre später, 1860, eine erfolgreiche politische Laufbahn einschlug, damals noch nicht den Rang einer schulischen Kanongröße. Die Aufnahme dieses Gedichtes – übrigens des einzigen Textes Grüns, den Josef Mozart in sein Lesebuch einbezogen hatte¹²⁹ – in die ‚Beerenauslese‘ für die Aufsätze, lässt vermuten, dass sich dahinter eindeutige Lehrer-Präferenzen verbergen. Ein kurzer Blick in die durchgesehenen Jahresberichte genügt, um festzustellen, dass Deutsch in der 7. Klasse in jener Zeit vom legendären Rudolf Puff unterrichtet wurde, was wieder einmal beweist, was für einen entscheidenden Einfluss die Deutschlehrer auf die Auswahl der im Unterricht behandelten Werke haben (können). Während die Schüler seiner Klasse fast ausschließlich Aufsätze zu literarischen Themen geschrieben haben, wird in der 5. und

128 Vgl. Scharmitzer 2010, Miladinović Zalaznik 2008a und 2013, Lughofe 2024, Šlibar 1995, Janko/Schwob 1995.

129 Die *Baumpredigt* war in den von mir gesichteten Auflage das einzige Gedicht Grüns, auch noch in der neunten Auflage aus dem Jahre 1868, vgl. Mozart 1868: 522.

6. Klasse desselben Jahres (unterrichtet von Adalbert Svoboda und Franz Podrazek) kein einziger Aufsatz mit einem literarisch-orientierten Thema verzeichnet. Puff hatte sehr gute Fachkenntnisse, war selber Literat und Publizist und kannte sich in der damaligen Literaturszene sehr gut aus. Er konnte sich bestimmt noch daran erinnern, wie euphorisch die Slowenen 1850 Grüns Übersetzungen bzw. Nachdichtungen slowenischer Volkslieder mit dem Titel *Volkslieder aus Krain* bejubelten.

Der nächste Aufsatz mit dem Thema *Botenart. Erzählung nach dem Gedichte A. Grüns*¹³⁰ wird erst in der 5. Klasse im Jahr 1866 verzeichnet. Dabei handelt es sich um ein recht einfaches, ‚harmloses‘, mit schwarzem Humor versehenes und auf die Pointe hin gerichtetes Gedicht, worin – wie auch schon bei der *Baumpredigt*, einem lebhaften, geistvollen Reimgespräch zwischen verschiedenen Bäumen – nichts von „unerhörter Kühnheit“ (Schlossar 1906: 66) zu spüren ist, aber auch nichts vom revolutionären Freiheitsdrang der *Spaziergänge eines Wiener Poeten*, die 1831 in Hamburg wegen der Zensur anonym erschienen sind:

Kein Name des Verfassers, auch kein Deckname fand sich auf dem Titelblatte, und der Dichter Auersperg-Grün hütete sich auch wohl, seinen Namen kundzugeben. Denn dieses Büchlein, unter dem Eindrucke der Julirevolution in Paris entstanden, erklärte trotz aller darin niedergelegten höchst patriotischen Gesinnung dem in Österreich herrschenden Systeme den Krieg. Zunächst entfachten diese feurigen Strophen in allen Kreisen die höchste Begeisterung für den Dichter, ja in ganz Österreich die Bewunderung seiner Kühnheit. (Schlossar 1906: 30)

Darin schilderte Grün die Gedanken eines Dichters bei einem Frühlingsspaziergang durch Wien und kritisierte miserable Zustände, staatliche Einrichtungen und gewisse Gesellschaftskreise, wobei er aus seiner Kritik weder Zensur noch Polizeimacht und Kirche ausschloß. Dieser „Sittenspiegel“ erinnere „in manchem kräftigen Wörtlein an Abraham a

130 Anastasius Grün: *Botenart* (Grün 1906, Bd. 2: 153f.) Wie bereits erwähnt, wurde in den meisten Lesebuch-Auflagen nur *Die Baumpredigt* publiziert. Da 1866 noch immer das Lesebuch von Mozart verwendet wurde, kam es höchstwahrscheinlich in einer der späteren Auflagen zur Änderung bzw. Ergänzung der bisherigen Lektüre Grüns.

St. Clara“, bemerkten Nagl und Zeidler (1914: 761). Die Gedichte, die er dem Dichter Ludwig Uhland zueignete, „machten ihn schlagartig berühmt und wurden in händisch abgeschriebenen Kopien heimlich verbreitet“ (Miladinović Zalaznik 2008b: 160). In der Vormärzepoche gehörte somit Grün zu den renommiertesten Dichtern – nicht nur in der Monarchie, sondern im gesamten deutschsprachigen Raum, was z. B. die Zeilen Adelbert von Chamisso an Louis de la Foye vom 23. Dezember 1837 belegen:

In der Literatur weiß ich Dir nichts Ausgezeichnetes zu nennen; Goethe ist todt, und seine Stelle wird anscheinlich nicht wieder besetzt. Lyriker haben wir etliche auf dem Kampfplatz [...] Anastasius Grün (jetzt in Paris, Graf Auersperg) – Lenau (Niemsch Edler von Strehlenau) – Freiligrath – dies würden die ausgezeichnetesten sein. (Mádl 1995: 55)

Aufgrund heftiger Auseinandersetzungen mit der Zensurbehörde zog sich der Dichter nach 1838 auf das Stammschloss seiner Familie bei Thurn am Hart zurück. Die späteren dichterischen Veröffentlichungen wie das Epos *Der Pfaff vom Kahlenberg* (1850) konnten trotz der (versteckten) Gesellschaftskritik nicht an den Erfolg und Bekanntheitsgrad der politischen Tendenzlyrik aus der Zeit des Vormärz anknüpfen.

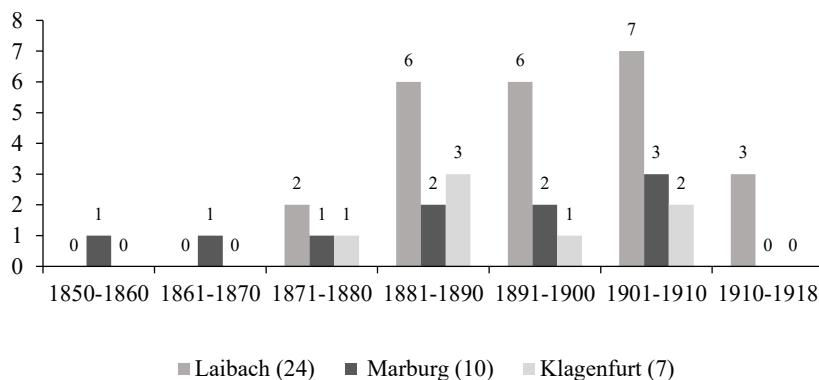
Die eigentliche Aufnahme Anastasius Grüns in den gymnasialen Literaturkanon fing erst einige Jahre nach seinem Tod 1876 an. Weder Auerspergs Tod noch sein 70. Geburtstag, der einige Monate davor begangen wurde, fanden in den Jahresberichten eine Erwähnung. Der Dichter, der, wie ein zeitgenössischer Redner verkündete „den Österreicher in die Literatur wieder eingeführt“¹³¹ hat, wurde vor allem in der deutschen Krainer Presse bejubelt, die slowenische Presse war dabei viel zurückhaltender.¹³² Ab 1880 ist jedoch eine deutliche quantitative Zunahme der Grün-Erwähnungen in den Gymnasien zu beobachten. Auffällig ist auch eine deutliche Bevorzugung Grüns am Gymnasium Laibach: 60% aller Nennungen

131 So Professor Schönbach in der Puntigamer Bierhalle in Graz am 17. März 1876, als Graf Anton Auersperg auch zum Ehrenbürger der Stadt Graz und zum Ehrendoktor der Philosophie der Grazer Universität ernannt wurde. Zitiert nach Schlossar 1906: 185f.

132 Der Gram der Slowenen gegenüber Grün geht auf seine Haltung hinsichtlich der Einführung der slowenischen Sprache in den Schulen zurück. Wie sich slowenische Zeitschriften und Intellektuelle anlässlich seines Todes benahmen vgl. Miladinović Zalaznik 2008a: 59ff.

beziehen sich auf dieses Gymnasium, was als Beweis für eine stärkere Be-
tonung der regionalen, hier Krainer, Literatur verstanden werden kann:

Abbildung 64: Anastasius Grün im Lektürekanon:
Nennungen nach Epochen



Wie aus der Abbildung ersichtlich, ist Grün am präsentesten am Laibacher Gymnasium. Der Eintrag aus dem Jahre 1879 belegt, dass man sich in der 8. Klasse sowohl mit seiner Dichtung *Schutt* als auch mit den Nachdichtungen slowenischer Volkslieder auseinandersetzte. Ein Blick ‚hinter die Kulissen‘ enthüllt auch das Geheimnis dieses jähnen Interesses: Der Deutschlehrer in der achten Klasse war Andreas Zeehe, der sich später mit Lehrwerken zur Österreichischen Heimatkunde einen Namen machte und – dies ist als ausschlaggebend zu betrachten – zwei Jahre später im Jahresbericht des Laibacher Gymnasiums eine fundierte Abhandlung zu Grüns *Schutt* publizierte. Auch wenn keine weiteren Verweise auf eine *Schutt*-Behandlung im Unterricht überliefert sind – Zeehe verließ bereits 1881 das Laibacher Gymnasium, um später zum Gymnasialdirektor am k. k. Staatsgymnasium in Villach zu avancieren – ist dieser Befund sehr wertvoll, und zwar aus mindestens drei Gründen:

1. Es ist ein unmittelbarer Beleg dafür, dass die in den gymnasialen Jahresberichten veröffentlichten Abhandlungen kein wissenschaftlicher Selbstzweck waren, sondern der tatsächlich stattgefundenen Wechselwirkung zwischen Lehre und Forschung dienten.

2. Die im *Organisationsentwurf* zementierten Richtlinien für den deutschen Unterricht dienten den Lehrern lediglich als Orientierung, während die Handhabung dieser Empfehlungen sowie die konkrete Gestaltung der Unterrichtspraxis – was auch die engere Auswahl der Texte betrifft – in den Händen des jeweiligen Deutschlehrers blieben, wobei der Einfluss der Schulleitung und anderer gesellschaftspolitischer Faktoren jedenfalls mitberücksichtigt werden soll.
3. In Zeehes Bestreben, im Deutschunterricht Grüns Nachdichtungen slowenischer Volkslieder zu behandeln, spiegelt sich unmittelbar das ursprüngliche Vorhaben der Reformatoren wider, im Unterricht die Kultur und Geschichte des engeren wie des breiteren Vaterlandes zu bearbeiten. Dieser Vorsatz stieß nicht auf eine so breite Resonanz wie erwünscht, deswegen ist das Engagement des einen oder anderen Lehrers umso mehr zu würdigen.

Andere Erwähnungen in den Lektüre- bzw. Aufsatznachweisen in den nächsten 8 Jahren – bis 1886 – betreffen vor allem Grüns Gedichte: *In der Veranda* (zum ersten Mal 1879 am Klagenfurter Gymnasium behandelt), *Pfaff von Kahlenberg* sowie *An Nikolaus Lenau*. Das letztere spricht die enge Dichterfreundschaft an, die die beiden Autoren, Grün und Lenau, miteinander verband (vgl. Mádl: 55–80). Die beiden Dichter werden in den AufsatztHEMAta daher auch oft nebeneinandergestellt: „Anastasius Grün und Lenau als Lyriker“ sowie „Was kennzeichnet Anastasius Grün, Lenau und ihre österreichischen Zeitgenossen als Österreicher?“ (vgl. JB Laibach 1915 und 1918).

Gerade diese letzte Aufgabe, die die schwierige Frage anschneidet – Was ist denn österreichisch in der österreichischen Literatur? – ist auch unmittelbar mit der Hervorhebung Grüns als vaterländischem Dichter verbunden. Hier ein Überblick über die in der Schule behandelten Texte Grüns:

Abbildung 65: Anastasius Grün: Einzelnennungen

Werke und Themen	Zahl der Nennungen
<i>Hymne an Österreich</i>	13
<i>In der Veranda</i>	6
Charakterbild	4
Wechselbeziehungen zu Lenau und anderen Dichtern	3
<i>Schutt</i>	2
Andere Gedichte	7
Anderes (Sprüche, Epigramme etc.)	5
Gesamt (Σ)	41

Ein Drittel aller Aufsatztthema, wozu auch zwei Abituraufsätze gehören, die in der Kanonhierarchie besonders schwerwiegend sind, bezieht sich auf Grüns *Hymne an Österreich*. Ausdrückliche Erwähnungen von Gedichttiteln sind bekanntlich besondere Markierungsformen der Kanonbildung, da „die Kodifizierung von Lyrik in gymnasialen Lektürekanones in aller Regel (bis heute) nicht über einzelne Gedichttitel erfolgt, sondern über additiv aufgereihte Autorennamen, oft verbunden mit der Hervorhebung von Gattungen und Genres“ (Korte 2007: 51). Es drängt sich also hier die Frage auf, ob die Hervorhebung einzelner Gedichttitel von Schiller bedenkenlos auch auf die Sonderstellung eines einzelnen Gedichts Anastasius Grüns innerhalb des österreichischen Lektürekanons übertragen werden kann. Wenn durch „die relative Häufigkeit, mit der Schillers Gedichte genannt werden“ das „einzelne lyrische Paradigma aus dem Gattungskanon herausgehoben werden soll“ (Korte 2007: 51), so sind bei Anastasius Grün auch außerliterarische Gründe gewiss von Bedeutung.

Die *Hymne an Österreich* steht im Mittelpunkt der *Spaziergänge eines Wiener Poeten* – jener Gedichtsammlung, die im vormärzlichen Österreich für so viel Erregung gesorgt hat. Ein halbes Jahrhundert später dienten die gewöhnlich aus dem Kontext gerissenen aufmunternden Worte der vorletzten Strophe

Wohl darfst du stolz und freudig Austria dein Haupt erheben,
Durch der fernsten Zeiten Nebel wird dein Schild noch glänzend
schweben!

Viel hat dich der Herr gesegnet, doch du darfst auch rühmend sagen,
Dass bei dir die edlen Keime reich und herrlich Frucht getragen.

als Motto für zahlreiche Aufsätze, in denen Österreich glorifiziert werden sollte. Die überlieferten Aufgabenstellungen vermitteln den Eindruck, als habe man sich lediglich auf die schillernden lobenden Worte konzentriert und die Hymne gar nicht in ihrer Ganzheit behandelt. Denn: dem paradiesischen Österreich, das von Grün in solch hymnischen Tönen besungen wird, muss gleichzeitig auch die ironische Antithese in der letzten Strophe gegenübergestellt werden:

Also klang jüngst meine Hymne. Sonst, wenn Dichter Hymnen singen,
Glänzt ihr Aug' wie Sonnenjubel, jauchzt ihr Herz wie Harfenklingen;
Doch wie mocht' es denn geschehen, daß ich mußte bei der meinen
So aus tiefstem, vollstem Herzen viel der bittern Thränen weinen?

Nur so erhält die Hymne ihre wahre Gestalt: die bitteren Tränen des lyrischen Ichs können nichts anderes bedeuten als seine Trauer angesichts der Regierung bzw. der Machtstrukturen, die die Verwirklichung eines wahren Traum(vater)landes verhindern. Die Hymne Grüns als eine reine Apotheose Österreichs zu lesen, gleicht einer Instrumentalisierung und Missachtung seiner dichterischen Aussage. Ohne die kritisch-ironisierende Note hervorgehoben zu haben, tut man dem Autor unrecht und vergisst dabei bewusst die Gründe, die zur Zensur seiner Gedichte geführt hatten.

Inwieweit man sich im Unterricht mit den verheerenden Folgen des Metternichschen Systems auseinandersetzte, kann anhand der Aufsatztitel nicht eruiert werden. Generell muss aber festgestellt werden, dass die Schule dazu geneigt war, bei Grün – wie auch bei Grillparzer und anderen – alles Unangenehme zu ignorieren (vgl. Šlibar 1995). So kommt es leicht dazu, dass Karl Kraus 1907 über „langweilige Gedichte, die unter dem Namen Anastasius Grün noch heute Völkerfrühling und Schuljugend

belasten“¹³³ lästert. Aber nicht alle Autoren der Wiener Moderne teilten seine Meinung. Arthur Schnitzler etwa verteidigte Anastasius Grün entschieden gegenüber seinem Deutschlehrer, der sich abwertend über ihn geäußert hatte (vgl. Schnitzler 1985: 75).

Die Anzahl der Gesamtnennungen Anastasius Grüns offenbart, dass der Autor in den Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet des Habsburgerreiches punktuell gelesen und in der Klasse bearbeitet wurde: außer einzelnen Gedichten erfreute sich besonders seine *Hymne an Österreich* einer gesteigerten Aufmerksamkeit, wobei im Zentrum nicht etwa ihr literarisch-ästhetischer Wert, sondern vor allem die vaterländische Thematik, der Preis Österreichs, stand. Dass Grün in seinem dichterischen Werk – die Hymne nicht ausgeschlossen – oft eine kritische Haltung gegenüber dem herrschenden System zeigte, wurde gewöhnlich beiseite gelassen, genauso wie all die ‚unangenehmen‘ Details aus seiner Biographie. Erst in den letzten Jahren vor dem Zusammenbruch der Monarchie nahm man ihn im Unterricht als einen Vorkämpfer für die politische Freiheit Österreichs wahr und präsentierte ihn als einen *der österreichischen Dichter*.

3.3.2.3 *Nikolaus Lenau*

Anhand des Aufsatztitels, den die Oktavianer am Laibacher Gymnasium im letzten Kriegsjahr 1917/18 geschrieben haben – „Was kennzeichnet Grün, Lenau und ihre dichterischen Zeitgenossen als Österreicher?“ – kristallisiert sich deutlich der Schwerpunkt im Literaturunterricht nach 1900 in den letzten Klassen heraus: Da die Literatur zu einem wichtigen Identitäts- und Identifizierungsmerkmal der Monarchie wurde, war es notwendig, außer Grillparzer, der sich ohnehin als *der* vaterländische Autor schlechthin präsentierte, in den streng reglementierten und schwer zugänglichen gymnasialen Lektürekanon noch andere österreichische Dichternamen einzuführen. Wie die (noch immer sehr dürftigen) Verweise in den Jahresberichten belegen, nahm den dritten Platz nach Grillparzer und Grün Nikolaus Franz Niembsch Edler von Strehlenau (1802–1850) mit dem dichterischen Namen Lenau ein, dessen *Sämtliche Werke* 1855 erstmals von Anastasius Grün aufgelegt wurden.

133 Das Zitat, das in seiner Zeitung *Die Fackel* (Nr. 216 vom 9.1.1907) veröffentlicht wurde, wird nach Scharmitzer 2010: 375 zitiert.

Der Dichter, dem, wie die in den damaligen Gymnasien verwendete österreichische Literaturgeschichte belegt, „sein Musendienst tatsächlich wie ein Priestertum erschien“ (Nagl/Zeidler/Castle 1914: 769) und der zu „den größten [zählt], wenn von den Lyrikern der deutschen Zunge die Rede ist“ (ebd.: 770), wurde bereits in seiner Zeit wahrgenommen als Dichter des Zweifels, der Ungewissheiten, der melancholischen Unbestimmtheit, als jemand, der das Ungefahre liebte, „selbst in exaltierten Höhen der Phantasie“ (Görner 2002: 196). Dieses Bild bestätigt das – von Walter Weiss so benannte – „westliche“ Bild Lenaus, wonach er als „Dichter des Weltschmerzes, des Pessimismus, des Nihilismus, der gebrochenen Existenz“ (Weiss 1984: 119)¹³⁴ gilt. Dies schlägt sich treffend in der Charakterisierung Lenaus durch Robert Walsers nieder: „Unverwelkliches Welken, blühender, unsterblicher Gram, rosengleiches Verzagen und Klagen, immergrüner Schmerz, ewig junger, ewig lebendiger Tod“ (Walser 1914: 70) und manifestiert sich unmittelbar in einem freien Schülervortrag: „Der Ausdruck des Weltschmerzes in der deutschen Poesie, besonders bei Nikolaus Lenau“ (*JB Laibach* 1904). Die enge Verbindung zwischen dem dichterischen Werk und der Persönlichkeit Lenaus wird auch anhand einiger anderer Aufsatztitel erkennbar.

Anhand der Aufsätze und Redeübungen lässt sich die schulische Auseinandersetzung mit Lenau in drei Kategorien einteilen: Lenau als Mensch, Lenau als Epiker/Dramatiker und Lenau als Lyriker.

Die größte Aufmerksamkeit wurde seiner episch-dramatischen Dichtung *Faust* (1836) geschenkt, die sich bewusst an und gegen Goethes Drama lehnt. Lenaus Faust ist keinesfalls die Symbolgestalt des ewig strebenden Menschen, sondern viel eher die Spiegelung einer von Zweifeln gequälten Seele, die zum Werk- und Spielzeug Mephistopheles' wird. Indem seine Dichtung unmittelbar mit dem Meisterwerk Goethes verglichen wird („Lenaus Faust in seinen Beziehungen zum Goethes Faust“ (*JB Marburg* 1906), wird auch Lenau zwangsläufig ein höherer Kanonrang beigemessen: allein die Nähe der Kanongrößen bewirkt eine Aufwertung des jeweiligen Dichters.

134 Nach Weiss bestehen noch ein zweites, im Osten, vor allem in Ungarn und in der DDR beheimatetes Bild, wonach Lenau als „der Dichter der Freiheit und des Fortschritts, der Überwinder der Nachtseiten des Lebens“ gilt, und ein drittes, wo er schließlich nur „als Poet“ fungiert. Vgl. ebd.

In den beiden Aufsätzen am Laibacher Gymnasium, in denen Lenau mit Anastasius Grün verglichen wird,¹³⁵ manifestiert sich eine häufige Herangehensweise an den Autor. Bereits in Scholls *Geschichte der deutschen Literatur* aus dem Jahr 1845, die die ersten Jahre nach der Reform am Laibacher Gymnasium als obligates Lehrwerk verwendet wurde, werden die beiden Dichter unmittelbar gegenübergestellt (vgl. Scholl/Scholl 1845: 831).

Die beiden Dichter, deren Freundschaft sehr einprägsam der Lenau-Experte Antal Mádl (1995) beschrieb, blieben auch nach ihrem Tod dicht beisammen: ihre Denkmäler, von Karl Schwerzek verfertigt und 1891 enthüllt, stehen im Schillerpark in Wien.

Außer Anastasius Grün wurde auch Johann Gabriel Seidl mit Lenau auf einen Nenner gebracht: Im Aufsatz aus dem Jahr 1903 waren die Schüler aufgefordert, die gleichnamigen Gedichte beider Autoren – *An mein Vaterland* – miteinander zu vergleichen, womit auch Lenau, bei dem sonst vorwiegend sein lyrisches Schaffen und seine Stellung innerhalb der deutschen Lyrik-Landschaft beleuchtet wurden, zum betont vaterländischen Dichter emporstieg.

3.3.2.4 Johann Gabriel Seidl

Der in Wien geborene Schriftsteller, Reiseberichtverfasser, Historiker, Archäologe, Ethnologe und Lehrer Johann Gabriel Seidl (1804–1875), der untrennbar mit dem slowenischen ethnischen Gebiet verbunden war (vgl. Planinec 2008), wurde bereits seit der Gymnasialreform als vaterländischer Dichter identifiziert und präsentiert.

Wie bereits dargestellt, publizierte Josef Mozart 1850 im zweiten Band seines Lesebuchs für Untergymnasien einige bis dahin noch nicht veröffentlichte Fabeln und Erzählungen Seidls. Auch in den Lesebüchern für das Obergymnasium, die hauptsächlich für die bewährten deutschen Klassiker reserviert waren, finden sich einige seiner Texte. So gibt es im ersten Band die Erzählung *Der König und der Landmann*, deren Bearbeitung bereits 1859/60 in der 5. Klasse des Görzer Gymnasiums nachgewiesen wird, während er sich in der letzten, neunten Auflage des zweiten

135 „Anastasius Grün und Lenau als Lyriker“ (JB Laibach 1916) sowie „Was kennzeichnet A. Grün, Lenau und ihre dichterischen Zeitgenossen als Österreicher“ (JB Lsibach 1918)

Bandes des *Deutschen Lesebuchs für die oberen Klassen der Gymnasien* aus dem Jahre 1868 vorrangig als Dichter präsentiert: veröffentlicht wurden darin zwei seiner Gedichte, *Der todte Soldat* und *Hans Euler* (Mozart 1868: 537). Seine Texte, „echte Früchte des Biedermeiers, voller Patriotismus, Sentimentalität, Menschenliebe, aber auch Gläubigkeit und Lebensfreude“ (Miladinović Zalaznik 2008b: 56), scheinen wie geschaffen für den Schulgebrauch zu sein.

Seidl war ein vielseitiger Autor. Er schrieb dramatische Werke, Novellen, topographische Schilderungen und Poesie, die er in verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften veröffentlichte. Seine ersten lyrischen Publikationen (1820) fanden sich unter dem Pseudonym Emil Lledies in der Sammelschrift *Die Cicade* sowie im Berliner *Gesellschafter* und in der Dresdener *Abendzeitung*. Gleichzeitig publizierte er in Hormayers *Archiv für Geschichte, Statistik, Literatur und Kunst* und in Alfred Bäuerles *Theaterzeitung*. Besonders wertvoll in unserem Kontext sind seine feuilletonistisch anmutenden Reiseschilderungen, worin er u. a. slowenische Volksmärchen und -sagen sowie Sitten und Gebräuche einbettete, die er eifrig sammelte und in verschiedenen Formen herausbrachte. Maßgeblich ist auch Seidls Rolle als Lehrer und Pädagoge. Nachdem er 1840 nach Wien zurückgekehrt war, war er die ganze Zeit auf pädagogischem Gebiet tätig. Vorübergehend übernahm er 1849 sogar die Professur der deutschen Sprache am Josefstadter Gymnasium, publizierte Aufsätze zur Didaktik des Unterrichts, beteiligte sich aktiv an der Unterrichtsreform und war – zusammen mit Hermann Bonitz, Franz Exner, Joseph Mozart und Adalbert Stifter – Mitbegründer und Mitredakteur der *Zeitschrift für österreichische Gymnasien*, welche er bis zu seinem Tod leitete (vgl. Schlossar 1891). Er war einer von den wenigen Redakteuren, der von der Gründung der Zeitschrift 1850 bis zu seinem Tod 1875 daran aktiv mitwirkte. Er verfasste zahlreiche Rezensionen deutscher und französischer Lesebücher, Grammatiken, Lehrwerke zur Vaterlandskunde sowie klassischer Werke, Beiträge zur Jugendliteratur, zu verschiedenen literarischen Erscheinungen, literaturtheoretischen und ästhetischen Fragen. Regelmäßig fasste er die Abhandlungen in den Jahresberichten zusammen und war verantwortlich für die Rubrik, worin alle Personalveränderungen im Gymnasialwesen festgehalten worden sind. Seine

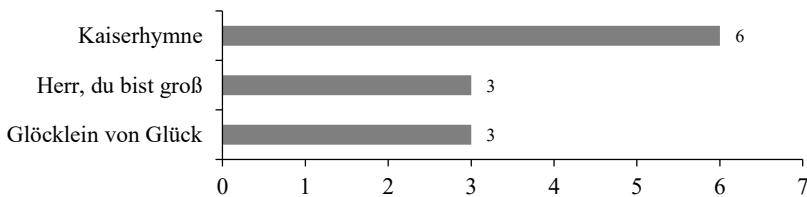
diesbezügliche Tätigkeit müsste im Rahmen einer größeren Studie zur *Zeitschrift für österreichische Gymnasien* – die weiterhin ein Forschungsdesideratum bleibt – gesondert untersucht werden. Noch vor der Reform setzte sich Seidl für den Gebrauch der Muttersprache im Unterricht ein, „das nicht nur zu einem Schulfach unter vielen werden sollte, sondern dem seiner Ansicht nach die Rolle des wichtigsten Ausbildungs- und Erziehungsfaches zufallen müsste“ (Miladinović Zalaznik 2008b: 56). Auch wenn die Durchsetzung des Slowenischen im Unterricht, wie bereits in Kapitel 2.3.3 gezeigt, ein schwieriges und langwieriges Unterfangen war, griffen seine Ideen in den 1850er und 1860er Jahren auch slowenische Lehrer und Professoren auf, so z. B. Fran Miklošič (1813–1891), Anton Janežič (1828–1869), später Jakob Šket (1852–1912).

Im slowenischen ethnischen Gebiet der Habsburger Zeit war also Seidl ein bekannter und geschätzter Autor. Da seine Gedichte in allen Lesebüchern vorkommen, kann angenommen werden, dass sie öfters gelesen und bearbeitet wurden, als dies anhand der Aufsatztitel den Eindruck erweckt. Die Aufsätze, die bekanntlich nur die Höhepunkte des Deutschunterrichts dokumentieren, setzen sich nämlich vorwiegend mit dramatischen Texten auseinander, Gedichte und kleinere Prosaformen bleiben eher im Hintergrund.

Der erste nachgewiesene Aufsatz aus den drei untersuchten Gymnasien aus dem Jahr 1873 fokussiert sich auf das damals bekannte und beliebte *Glöcklein des Glücks*, das bereits 1860 in der von Janez Bleiweis (1808–1881) herausgegebenen slowenischsprachigen landwirtschaftlichen Zeitung *Kmetijske in rokodelske novice* in slowenischer Übersetzung erschien und um die Jahrhundertwende 1900 von Richard Bartmuss (1859–1910) vertont wurde.

Am häufigsten diente als Schreibimpuls für schulische Aufsätze seine Hymne *An mein Vaterland*, die bereits 1841 in seiner Gedichtsammlung *Bijolien* erschienen ist und 1853, als Folge eines Wettbewerbs, als die zukünftige österreichische Volkshymne ausgewählt wurde. In den *Instruktionen* 1900 wurde sie auch in den Kanon der zu memorierenden Gedichte aufgenommen.

Abbildung 66: Johann Gabriel Seidl im Lektürekanon



Bezeichnenderweise fand die Hymne Eingang in das eiserne Kanonrepertoire erst nach 1884, als die Forderungen nach einem vaterländisch orientierten (Literatur)Unterricht kategorischer wurden. Parallel dazu verloren andere Texte Seidls an Bedeutung: einzig *Herr, du bist groß*, eine hymnische Apotheose an Gott, wurde außer *Kaiserhymne* einige Male als AufsatztHEMA bearbeitet, was einerseits von einer starken Orientierung hin zu den Leitsymbolen der Monarchie, Kirche und Kaiser, zeugt, andererseits aber eine feste Kanonstruktur belegt, die nur schwer abzubauen war. In diesem Kontext ist noch besonders hervorzuheben, dass Seidls *Kaiserhymne* nicht nur als AufsatztHEMA, sondern zweimal (1901 in Marburg und 1915 in Laibach) auch als Thema für den Abituraufsatz angeboten wurde. Damit kann der Text samt seinem Autor im Literaturunterricht des angehenden 20. Jahrhunderts als endgültig etabliert gelten.

3.3.2.5 Adalbert Stifter

Die relativ niedrige kanonische Resonanz Stifters – 9 Nennungen in allen Jahresberichten ausgewählter Gymnasien im Zeitraum 1850–1918, davon nur eine in der Lehrverfassung¹³⁶ – mag auf den ersten Blick verwundern:

Da Stifter ein großer Verehrer des Kanon-Königs Goethe war, dem er sich stets verpflichtet fühlte, sich primär an ihm und seiner edlen Gehobenheit und Harmonie, an seinem strengen Ethos und geistigen Wachstum orientierte¹³⁷, würde man annehmen, dass vor dem Hinter-

¹³⁶ Es handelt sich um *Narrenburg*, eine düstere Geschichte im idyllischen Rahmen. Außerdem finden Erwähnung noch *Hochwald* und *Die Haide*, meistens als Thema der Redeübungen.

¹³⁷ Bekanntlich ließ er Goethes vitales Sturm-und-Drangtum, sein leidenschaftliches faustisches Streben oder kontroverse ethische Dilemmata im Roman *Wahlverwandtschaften* vollkommen unbeachtet. Vgl. Burkhard Meyer-Sickendiek 2005: 361.

grund dieser Wesensverwandtschaft auch Stifter automatisch aufgewertet worden ist, zumal sich vor allem zwischen seinem *Nachsommer* und Goethes *Wilhelm Meister* etliche Parallelen aufspüren lassen. Aber es darf nicht vergessen werden, dass auch *Wilhelm Meister*, der Prototyp des Entwicklungs- und Bildungsromans, im Gymnasium nur geringe Beachtung erfuhr: Prosawerke, ob Roman oder Erzählungen, waren, wie bereits geschildert, aus dem Lektürekanon weitgehend ausgeschlossen. So mögen die Gründe für die dürftige Anerkennung Stifters, der von einigen, wie z. B. Friedrich Hebbel, wegen seiner als restaurativ empfundenen Sittlichkeit und ausschweifenden Naturschilderungen stark kritisiert, von anderen, u. a. von Nietzsche, von *enfant terrible* Karl Kraus sowie von Peter Handke wiederum stark bejubelt wurde, in erster Linie in seinem bevorzugten Genre liegen.

Andererseits können Stifters Texte – im Gegensatz zu den Dramen Grillparzers oder den Hymnen Grüns und Seidls – keine „memorialpolitische Funktion“¹³⁸ übernehmen, die für den Schulkanon so wichtig war. In einer politisch gespannten Lage, als man in der Literatur einen Ausdruck der eigenen (historisch bewiesenen) Stärke suchte und sich der Kaiser und staatliche Institutionen, allen voran die Schule, allmählich zu Hütern der österreichischen Tradition und Kultur aufschwangen, konnte Stifters biedermeierliches Festhalten an der idyllischen, ins Private verdrängten Szenerie, folglich keinesfalls zu den Unterrichtszielen beitragen.

3.3.3 Literaturunterricht als vaterländischer Unterricht

Die bisherigen Analysen zeigen, dass, im Einklang mit den offiziellen Richtlinien, nach 1884 und besonders nach 1890, den vaterländischen Themen im Deutschunterricht besondere Aufmerksamkeit zuteil wurde. Dabei kristallisieren sich folgende Strategien heraus:

1. Graduelle Dekanonisierung einiger betont deutscher Autoren, wozu August Gottfried Bürger, die Autoren des Göttinger Hainbunds und vor allem Friedrich Gottlieb Klopstock zu zählen sind.

138 So stellt Hermann Korte in Anlehnung an Manfred Fuhrmann fest, dass die Geschichte der deutschen Nationalliteratur „im Kern die Entdeckung der Nation und ihrer im Literaturkanon verbürgten Größe“ sei und dass der gesamte Schulkanon eine „memorialpolitische Funktion“ innehatte (Korte 2005a: 68).

2. Erweiterung des klassischen Zitatenschatzes (in erster Linie aus Schillers *Wilhelm Tell* und *Wallenstein*) um neue, allgemein vaterländische (damit auch österreichische) Wertzuschreibungen.
3. Erweiterung des Kernkanons (Schiller, Goethe, Lessing) durch den österreichischen Autor Franz Grillparzer, dessen Bedeutung im Deutschunterricht um die Jahrhundertwende am treffendsten in der folgenden Charakterisierung aus der für den Schulgebrauch bestimmten *Einführung in die Geschichte der deutschen Literatur* dargestellt wird:

Grillparzer gebührt in der Geschichte des geistigen Lebens im vormärzlichen Österreich die erste Stelle. Er eröffnete wieder die tiefen Schlachten des Geistes, erweiterte und bereicherte die deutsche Kunst durch eine Fülle unverbrauchter Kräfte, hob das Selbstvertrauen seiner Landsleute und gab ihnen wieder Mut und Stärke im geistigen Kampfe. [...] Trotz allem, was ihm die böse Zensur, das herrschende System und eine übelwollende Kritik angetan, hielt er an seiner Liebe fest: „Ich bin in mein Österreich verliebt und möchte nirgends anders leben“. (Kummer/Stejskal 1914: 408)

4. Hervorhebung von Autoren, die zum Bereich *Deutsche Literatur in Österreich* gezählt werden können, worin allmählich der Weg für eine österreichische Literaturgeschichte geebnet wurde. Diese verstärkte Akzentuierung des Österreichischen brachte neue Möglichkeiten, in den Kanon relevante Autoren und Texte aufzunehmen, deren Chancen für eine schulische Auseinandersetzung vorher aufgrund der Vorherrschaft traditionsreicher Kanongrößen viel geringer waren. Dies betrifft sowohl mittelalterliche Autoren wie Walther von der Vogelweide als auch österreichische Autoren des 19. Jahrhunderts (Anastasius Grün, Johann Gabriel Seidl u. a.).
5. Akzentuierung der Vaterlandsliebe, die sich in Hervorhebung des paradigmatischsten Textgenres überhaupt – der Hymne –, widerspiegelt. Nachdem 1884 erstmals die Kaiserhymne *An mein Vaterland* von Seidl als Aufsatzzhema vorkommt, dienen patriotische Hymnen von Seidl, Grün, Erzherzog Ferdinand Maximilian und Grillparzer bis zum Ende der Monarchie kontinuierlich als Thema für Aufsätze und Abituraufsätze.

Der Literaturunterricht stand, dies haben die Analysen oft genug gezeigt, nicht nur im Dienste der Literatur, sondern – vielleicht sogar in erster Linie – im Dienste des Staates. Paradigmatisch steht dafür der Name des Erzherzogs Ferdinand Maximilian (1832–1867), des ältesten Bruders des Kaisers Franz Joseph I. Die Teilnahme des Herrscherhauses am literarischen Leben war damals ein Novum: Seit Maximilian I. und Ferdinand II. hatte die habsburgische Familie keinen Dichter mehr hervorgebracht. Der neue Zeitgeist, der die österreichischen Autoren in einem neuen Licht erscheinen ließ, schuf aber auch hier einen bedeutenden Wandel. Maximilians Werke lassen sich in drei Gruppen teilen: Reiseskizzen, Gedichte und Aphorismen. Wie aus einer zeitgenössischen Beurteilung hervorgeht, „ist [in] den Gedichten [...] oft fremder Einfluß sichtbar, doch zeigt sich in ihnen Begeisterung, Wahrheit des Gefühles in Glück und Enttäuschung, wenn auch mangelnde Vollkommenheit der Form“ (Nagl/Zeidler/Castle 1914: 198). Davon haben die Gymnasialschüler offensichtlich nur wenig mitbekommen: Der Erzherzog tritt im Lektürekanon ausschließlich als Verfasser des Gedichts *Mein Vaterland*¹³⁹ hervor. Gerade der Stoff, und nicht der hohe ästhetische Wert des Textes oder die Kanonisierung Maximilians als Schriftstellers, dürfte das zentrale Kanonisierungsmotiv gewesen sein. Mit dem Untergang der Habsburgermonarchie verschwand der Text nicht nur aus Lesebüchern und Literaturlisten, sondern auch aus Anthologien und Literaturgeschichten sowie aus dem österreichischen Kulturgedächtnis.

Dennoch: Die österreichischen Autoren, deren Hymnen geistig zur Erhaltung des Systems und der habsburgischen Lebenssicherheit beigetragen und die Achse Kaiser–Kirche–Armee unterstützt haben, trugen innerhalb des Deutschunterrichts wesentlich zur Bildung und Förderung des nationalen Selbstbewusstseins bei – sowohl des österreichischen als auch des slowenischen. In den meisten Hymnen wurden nicht nur die Deutsch-Österreicher, sondern, wie bei Maximilian,

139 Ferdinand Maximilian 1867: 353–354. Nach Auskünften des Ferdinand-Maximilian-Experten, Johann Georg Lughofers (vgl. Lughofers 2002), der mir dankenswerterweise auch bei der Suche nach dem Gedicht *Mein Vaterland* behilflich war, wurde das Gedicht schon in einer früheren Ausgabe (Druck: Hofdruckerei) aus dem Jahr 1859 publiziert, die jedoch nur für einen erlauchten Kreis und nicht für den Verkauf bestimmt war.

Wie lob' ich mir den Völkerbund
Von Deutschen, Slaven und Magyaren,
Wo klangvoll singt der wälsche Mund,
Tyroler deutsche Treu' bewahren. (Maximilian 1867: 354)

auch andere in der Monarchie lebenden Völker als wichtiges, konstitutives Glied des ganzen Staates angesehen. Anastasius Grün, z. B., galt für die damaligen Literaturwissenschaftler – allen Bedenken der Slowenen zum Trotz – als der ‘größte deutsche Dichter des Krainerlandes’ (Nagl/Zeidler 1914: 759) und gleichzeitig als Dichter, in dem „die Krainer Heimat, Steiermark, dem er seit seinen juristischen Studien verbunden war, und Wien ineinander“ (ebd.: 760) wirkten. Die Behandlung seiner Person im Unterricht ermöglichte den (interessierten) Lehrern zudem, auch auf seine Verdienste beim Sammeln des slowenischen Volksguts bzw. der Krainer Lieder aufmerksam zu machen – genauso wie dies bei Johann Gabriel Seidl der Fall war.

Selbstverständlich standen die patriotische Verbundenheit zur habsburgischen Monarchie, die Förderung der Liebe zum Kaiser und Vaterland, im Vordergrund. Friedrich Knapp, der Fachlehrer für deutsche Sprache am Marburger Gymnasium, hob diese Funktion der Schule in seiner Festrede anlässlich des 150jährigen Bestandes der Anstalt 1908 folgendermaßen hervor:

[Die Schule] soll ihren Zöglingen **Kenntnisse** vermitteln, sie **selbstständig denken** lehren und ihren **Verstand** schärfen. Sie darf sich aber, wenn sie ihre hohe Aufgabe voll und ganz erfüllen will, damit nicht begnügen, sondern sie muß ihnen noch viel mehr bieten, nämlich Gefühlswerte, die Anleitung zu echter **Herzens- und Charakterbildung**. Ernste, unverdrossene **Arbeit** soll sie ihre Schüler lehren, treue **Pflichterfüllung**, wahre **Liebe zu Heimat und Vaterland**, **Idealismus**, **Begeisterungsfähigkeit**. (Knapp 1908: 99)

Die Institution Schule hatte tatsächlich die Macht, das kollektive Selbstverständnis zu kontrollieren, zu beeinflussen und zu steuern – und das Ausüben dieser Macht verstand sie als eine ihrer primären Aufgaben.

4 Schlussbemerkungen

Die vorliegende Monographie untersucht den Literaturunterricht an Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet der Habsburgermonarchie in der Zeit von 1848 bis 1918. Sie gliedert sich in drei Teile: Nach dem einleitenden Kapitel, in dem Fragestellungen, Verfahren, Terminologie und Forschungsstand umrissen werden, bietet das zweite Kapitel einen Überblick über das reformierte Bildungswesen der Monarchie, die spezifische Lage der Slowenen, die Problematik der Unterrichtssprache sowie die Besonderheiten der ausgewählten Gymnasien. Das dritte, umfangreichste Kapitel analysiert das Gymnasium als Kanoninstanz. Ausgehend von der Publikationsform Jahresbericht, den Lehrplänen für den Deutschunterricht und den wichtigsten Lesebüchern wird die Kanonarchitektur des Literaturunterrichts der Oberstufe im Detail rekonstruiert. Dargestellt werden die Rolle der alt-, mittel- und frühneuhochdeutschen Literatur, der Literatur des Barocks, der Klassiker des Unterrichts (Schiller, Goethe, Lessing, Klopstock, Herder) sowie Neuankömmlinge im Kanon wie Heinrich von Kleist. Abschließend richtet sich der Blick auf den österreichischen Kanon und auf die Frage nach dem Literaturunterricht als vaterländischem Unterricht. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Gymnasialreform 1849/50

Mit dem unter Unterrichtsminister Graf Leo Thun von Hohenstein erarbeiteten *Organisationsentwurf* (Franz Exner, Hermann Bonitz) trat 1849/50 eine richtungsweisende Reform in Kraft. Ziel und Zweck des Gymnasiums war eine höhere Allgemeinbildung und zugleich die Vorbereitung auf das Universitätsstudium, zu dem von nun an nur das Bestehen einer Maturitätsprüfung berechtigte, die von jedem öffentlichen Gymnasium am Ende eines jeden Schuljahres abzuhalten war. Jedes Gymnasium war verpflichtet, am Ende des Schuljahres einen Jahresbericht herauszugeben. Wie die Analysen gezeigt haben, fungieren die Jahresberichte als eine einzigartige Publikationsform. Sie gewähren einen vertieften

Einblick nicht nur in die gymnasialen Lektüre- und Kanonisierungsprozesse, sondern erfüllen gleichzeitig mehrere andere Aufgaben: Die Abhandlungen popularisieren das wissenschaftliche, akademische Wissen und machen es dem interessierten Fachpublikum zugänglich; mithilfe der Titel der deutschen Aufsätze lassen sich wertvolle Aufschlüsse über das Innenleben der Institution Schule, über die Normen ihrer Sozialisation und über ihr Selbstverständnis gewinnen. Gleichzeitig lässt sich anhand der Aufsatztthemen nachvollziehen, was für ein Status einzelnen Autoren, Gattungen, Epochen innerhalb des Literaturunterrichts gebührte und wie sich dieser im Laufe der Zeit vor dem Hintergrund veränderter geschichtlicher, gesellschaftspolitischer, sprachpolitischer und kultureller Situation modifizierte. In ihrer Diktion, in ihrem Sprachgebrauch und den Huldigungsformeln zeigen sie sich oft übergewissenhaft dem Staatsystem gegenüber. Die Anfangsthese, dass sich in den Jahresberichten das herrschende gesellschaftliche und politische System sowie die Selbstpräsentationstendenzen österreichischer Gymnasien zeigen, kann somit zur Gänze bestätigt werden.

2. Die Unterrichtssprache in allen Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet war bis zur Auflösung der Monarchie Deutsch. Parallel dazu setzte sich in den unteren Gymnasialklassen sowie in einigen Fächern des Obergymnasiums gegen die Jahrhundertwende Slowenisch durch, was mancherorts (z. B. am Cillier Gymnasium) für heftige Auseinandersetzungen sorgte. Während die Bemühungen um die slowenische Sprache in den Schulen im Kronland Krain wenigstens ansatzweise erfolgreich waren, konnte sich im Klagenfurter Gymnasium das Slowenische nie den Status eines relativ obligaten Freifaches erwerben.

So unterschiedlich die politische und gesellschaftliche Situation in einzelnen Gymnasien auch war, so sind die Differenzen zwischen einzelnen Gymnasien im Hinblick auf den Deutschunterricht erstaunlich gering. Die Kanongrößen – Goethe, Schiller, Lessing – dominieren in allen Gymnasien mit einem ähnlichen prozentuellen Anteil. In allen Gymnasien wurden erst nach 1890 konsequenter, österreichische Autoren gezielt in den Lektürekanon einbezogen. Jedoch lassen sich bei der Auswahl einzelner Texte einige Unterschiede konstatieren, die nicht dem reinen Zufall

zugeschrieben werden können. Während z. B. in Ljubljana und Maribor Grillparzers *Sappho* und *Die Ahnfrau* bevorzugt wurden, dominierte in Klagenfurt *König Ottokars Glück und Ende*, sein österreichischstes Drama, das das Haus Habsburg glorifiziert und Grillparzer als *den österreichischen Dichter hervorhebt*. Obwohl man generell dazu neigte, auch in einzelnen Kronländern die Liebe und Zuneigung zum ‚großen Vaterland‘, zur Gesamtmonarchie zu fördern, standen im Literaturunterricht doch primär künstlerische und ästhetische Fragen, die z. B. *Sappho* anspricht, im Vordergrund.

Die größten Differenzen zeigen sich somit im Bereich der Abhandlungen. Wie die Analysen gezeigt haben, ist der Anteil regionalbedingter, das engere Vaterland betreffender Themen im Laibacher und Marburger Gymnasium erheblich größer als im Klagenfurter Gymnasium. Darin werden auch sprachlich-kulturelle Unterschiede offensichtlicher: So ist am Klagenfurter Gymnasium in den 70 Jahren keine einzige Abhandlung in slowenischer Sprache erschienen – für das Marburger und Laibacher Gymnasium beträgt dieser Anteil doch 11 bzw. 23 Prozent.

So lässt sich die These hinsichtlich beträchtlicher Unterschiede zwischen einzelnen Gymnasien nur teilweise bestätigen. Die kleineren Differenzen im Lehrplan lassen sich nur zum Teil auf die Politik der Gymnasialleitung, größtenteils aber wahrscheinlich auf die Vorlieben der jeweiligen Deutschlehrer zurückführen. Am deutlichsten zeigt sich das disparate Selbstbild ausgewählter Gymnasien in den Abhandlungen, in denen sich das Selbstverständnis der Schulen nach außen präsentiert.

3. Der Literaturunterricht in österreichischen Gymnasien manifestiert sich eindeutig auch als vaterländischer Unterricht, wobei in der untersuchten 70-jährigen Epoche größere Wandlungen zu beobachten sind. Während die Fragestellungen in den ersten drei Jahrzehnten nach der Reform hauptsächlich entweder literar-ästhetisch oder ethisch-moralisch akzentuiert waren, verschiebt sich danach der Schwerpunkt in Richtung vaterländischer Interessen. Nach der Jahrhundertwende, d.h. während den Kriegsvorbereitungen, werden, auch mithilfe gezielt ausgewählter Aufsatztitel, die eigentlichen Zentralwerte klassisch-humanistischer Bildung um Sekundärtugenden wie Gehorsam, Disziplin, Patriotismus und Pflichterfüllung

ergänzt. Dazu werden, wie bereits subsummierend gezeigt, verschiedene Strategien eingesetzt. Für die Stärkung des Vaterlandsgefühls werden prinzipiell nicht nur österreichische Autoren und ihre Werke, sondern auch deutsche Klassiker bzw. deren Texte herangezogen und entsprechend instrumentalisiert. Über die Gründe dafür kann nur spekuliert werden. Ein relativ naheliegender Interpretationsansatz könnte darin ein aktives Gegensteuern gegen das Gefühl des Werte- und Orientierungsverlusts um die Jahrhundertwende sehen.

4. Die vaterländische Pointierung des Deutschunterrichts zeigt sich hauptsächlich durch ‚großvaterländische‘ Themen, Auseinandersetzung mit allgemeinen Fragen, die die Liebe zum Vaterland, zum Kaiser und Gott ansprechen und sich entweder in Hymnen an Österreich oder in entsprechenden Literaturzitaten ausdrücken. Das allgemein Vaterländische wird in der Regel auch bei denjenigen Autoren hervorgehoben, die eine besondere Bedeutung für das slowenische ethnische Gebiet aufweisen, wie z. B. Anastasius Grün und Johann Gabriel Seidl. Für Texte heimischer Autoren, in denen sich vorwiegend Besonderheiten der ‚kleinen Heimat‘ zeigen würden, bleibt im Deutschunterricht hingegen viel weniger Platz. Meine Anfangsthese, dass im Literaturunterricht außer den Klassikern der deutschen Literatur auch Texte regionaler Autoren behandelt wurden, kann somit nur teilweise bestätigt werden. Durch den von den höchsten Behörden ratifizierten *Organisationsentwurf* sowie *Instruktionen* 1884 und *Instructionen* 1900 war die Koppelung der „Ordnungen des Wissens“ (Korte 2007: 22)¹⁴⁰ mit diskursiver Macht offensichtlich stark genug, dass die in allen offiziellen Dokumenten niedergeschriebenen Richtlinien für den deutschen Unterricht ihre Gültigkeit auch im slowenischen ethnischen Gebiet zeigen konnten.

140 Unter ‚diskursive Macht‘ verstehe ich nach Korte „Setzungen, Anforderungen, Ansprüche und Gratifikationen, die gesellschaftliche Machtstrukturen [...] im 19. Jahrhundert abbildeten“ (Korte 2007: 22). Dabei ist zu betonen, dass diese diskursive Macht in der Donaumonarchie noch um mindestens einen Grad stärker als in Preußen war. Im 19. Jahrhundert hatten in Preußen die Schulbehörden durch Provinzialschulkollegien mithilfe der Schulprogramme zwar eine Übersicht über den Lehrplan einzelner Schulen, normative staatliche Richtlinien gab es jedoch nicht. So stammt der erste reguläre Lehrplan in Preußen aus dem Jahr 1882. Vgl. Korte 2005a: 23 sowie Jakob 2005: 139.

5. Die triadische Kanonspitze in den Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet blieb das gesamte 19. Jahrhundert hindurch unverändert: Schiller, Goethe und Lessing beherrschten den größten Teil des Deutschunterrichts, wobei im Zentrum die klassischen Dramen, versehen mit einem streng selektierten Deutungskanon, standen. Ab den 1890er Jahren ist in den Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet eine deutliche Orientierung hin zu einem österreichischen Lektürekanon zu vermerken. Der österreichische Dramatiker Franz Grillparzer setzt sich rasch durch, tritt bis zum Jahr 1905 in der achten Gymnasialklasse vollkommen ebenbürtig an Goethe und Schiller heran und weist in einigen Fällen sogar mehr Nennungen auf als die beiden Klassiker. Dadurch differenziert sich der Lektürekanon in österreichischen Gymnasien maßgeblich von dem in preußischen und bayerischen Gymnasien. Der klassische Kernkanon wird durch Grillparzer ergänzt und teilweise ersetzt: in ihm wird gleichzeitig ein Dramatiker der alten, bewährten Schule entdeckt sowie *die* literarische NationalgröÙe Österreichs gefeiert.

6. Die Geschichte der Kanonisierungshandlungen ist auch eine Geschichte der Dekanonisierungen und Nicht-Kanonisierungen. Die Liste der Autoren und Texte, die *nicht* im Lektürekanon österreichischer Gymnasien zu finden sind, ist genauso lang wie – wenn nicht länger als – die Liste der zu behandelnden Werke. Die Schule übt ihre institutionelle Macht aus, kontrolliert die Lektüre der Schüler – auch die sogenannte Privatlectüre – und wählt in der Regel nur solche Texte aus, die ihrer Meinung nach eine konstruktive, sittliche, bildende und/oder erziehende Funktion erfüllen. Alles moralisch Umstrittene, sittlich Verwerfliche, politisch Bedenkliche, gesellschaftskritisch Anmutende, aber auch (fast) alles von Frauen Geschriebene oder in der Prosaform Verfasste hatte im Literaturunterricht nichts zu suchen. Lesegenuss und Leseleidenschaft waren keine angestrebten Kategorien, deswegen verwarf man in der Regel Romane und humoristisch-ironische Texte. Nestroy und Raimund wurden ebenso wenig gelesen wie die *Wahlverwandtschaften* Goethes, Georg Büchner war genauso unbekannt wie Karoline von Günderrode und erst nach 1900, vor allem aber nach 1910, öffnete sich sporadisch der Kanon für neue-alte Autoren wie z. B. Theodor Fontane oder Annette von Droste Hülshoff. Die Schule – den

Deutschunterricht miteinbegriffen – verstand sich tatsächlich als Hüterin der Tradition, der bestehenden Ordnung, der gesellschaftlichen Werte und der allgemeinen Moral.

7. Trotz der im *Organisationsentwurf* zementierten Richtlinien für den deutschen Unterricht blieben die Handhabung dieser Empfehlungen sowie die konkrete Gestaltung der Unterrichtspraxis in den Händen des jeweiligen Deutschlehrers. Da die Lehrer in der Habsburgermonarchie verbeamtet und somit zur Loyalität verpflichtet waren, sollte jedoch dabei der Einfluss der Schulleitung und anderer gesellschaftspolitischer Faktoren jedenfalls mitberücksichtigt werden. Eine genaue Analyse des Lehrerverhaltens in untersuchten Gymnasien anhand der Lektürenachweise und Lektüreempfehlungen würde den Rahmen dieser Untersuchung jedoch bei Weitem sprengen. Musste dieses Ziel auch folglich aus der vorliegenden Studie ausgeklammert werden, so konnte in der Untersuchung doch mithilfe einiger Mikroanalysen gezeigt werden, dass die Lehrer mit ihrer jeweiligen Akzentsetzung oft eine sehr wichtige Rolle in der Konstituierung des Literatur- und Kulturhorizonts ihrer Schüler gespielt haben, sei es in der frühen Einsetzung Anastasius Grüns am Marburger Gymnasium (Rudolf Puff), in der Behandlung seiner *Volkslieder aus Krain* (Andreas Zeehe) bzw. der Abhandlung zu *Schutt* (Zeehe 1881) am Laibacher Gymnasium, in der Bekanntmachung Abraham a Santa Claras am Laibacher Gymnasium (Egger 1857), in der Hervorhebung von Jean Pauls Werk *Flegeljahre* am Marburger Gymnasium (Franz Lang) oder in der Einbeziehung Bertha von Suttner's *Die Waffen nieder* am Marburger Gymnasium (Franz Xaver Metzler). Auch durch das Verfassen von Abhandlungen, die in den Jahresberichten erschienen sind, konnten die Professoren ihren Vorlieben wissenschaftlich nachgehen und sie der breiteren Öffentlichkeit präsentieren. Die Funktion der Lehrer im österreichischen humanistischen Gymnasium war eine viel wichtigere und breiter aufgefasste als nur die des Wissensvermittlers: Sie bildeten die Schüler im ästhetisch-literarischen Sinne, sie erzogen sie zu loyalen und treuen Bürgern der Monarchie, sie brachten ihnen sittliche Tugenden und Werte bei und vieles mehr erfüllten damit eine umfassende erzieherische Aufgabe.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass die gewonnenen Ergebnisse einen (Teil)Überblick über die Gesamtstruktur des literarischen Kanons in den Gymnasien der Habsburgermonarchie der behandelten Epoche bieten. Diese Kanonarchitektur erweist sich keinesfalls als eine statische unabänderliche Größe, sondern als ein dynamischer Kanonisierungprozess, worin der klassische Kernkanon durch den österreichischen Kanon zunächst ergänzt und im zweiten Schritt teilweise sogar ersetzt bzw. abgelöst wird. Anhand der quantitativen Auszählungen auf Basis der Jahresberichte und verschiedener anderer Quellen (Abhandlungen, Zeitschriftenaufsätze, Lesebücher) sowie unter Berücksichtigung allgemeiner gesellschaftlich-politischer Veränderungen wurden in der Monographie Gründe für diese Kanonisierungsprozesse ermittelt. Somit wurde ein fundiertes Bild der Kanonisierungspraxis in den Gymnasien auf dem slowenischen ethnischen Gebiet dargelegt.

5 Bibliographisches

5.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Monographie untersucht die Prozesse der literarischen Kanonbildung an humanistischen Gymnasien im slowenischen ethnischen Raum der Habsburgermonarchie im Zeitraum von 1848 bis 1918. Im Zentrum der Analyse stehen die Mechanismen der Auswahl, Vermittlung und Transformation des deutschsprachigen Lektürekanons im schulischen Kontext sowie dessen gesellschaftliche und kulturelle Funktionen. Methodisch verbindet die Arbeit Ansätze der historischen Bildungsforschung, der Literatursoziologie und der Kanonforschung und liefert eine detaillierte Rekonstruktion der schulischen Kanonpraxis in einem mehrsprachigen, multiethnischen Bildungsraum.

Kapitel 1: Einleitung: Das erste Kapitel formuliert die zentrale Forschungsfrage nach den Bedingungen, Mechanismen und Wirkungen des deutschsprachigen Lektürekanons im Gymnasialwesen der Habsburgermonarchie. Neben einer präzisen Begriffsbestimmung (Kanon, Kanonbildung, Kanonisierungsprozesse) werden der aktuelle Forschungsstand und das methodische Vorgehen erläutert. Die Untersuchung stützt sich in erster Linie auf die Analyse von Jahresberichten dreier Gymnasien – Laibach, Marburg und Klagenfurt – und bezieht zusätzlich Lehrpläne, Lesebücher und Maturitätsaufsätze ein. Die Monographie vertritt die These, dass der schulische Lektürekanon nicht nur eine literarische, sondern zugleich eine identitätsstiftende und disziplinierende Funktion erfüllte.

Von besonderer Bedeutung ist die zeitliche Rahmung der Untersuchung. Die Wahl des Zeitraums 1848 bis 1918 erklärt sich aus den tiefgreifenden politischen und bildungspolitischen Veränderungen, die mit der österreichischen Gymnasialreform von 1849 einsetzten und mit dem Zerfall der Habsburgermonarchie endeten. Diese Reform führte zur Einführung eines normierten Deutschunterrichts, der einen stabilen Kernkanon klassischer Literatur etablierte. Dieser blieb über Jahrzehnte weitgehend

unverändert, wurde jedoch in den letzten Jahrzehnten der Monarchie unter dem Einfluss politischer und nationaler Konflikte modifiziert.

Die Forschung zur Kanonbildung im Schulwesen ist bislang ungleich verteilt. Während für das Deutsche Reich und für Preußen zahlreiche Studien vorliegen, gibt es für die Habsburgermonarchie nur wenige umfassende Arbeiten. Die vorliegende Monographie schließt diese Lücke, indem sie nicht nur die Mechanismen der Kanonbildung rekonstruiert, sondern auch die gesellschafts- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen analysiert, die auf diese Prozesse Einfluss nahmen.

Kapitel 2: Das Bildungswesen in der Donaumonarchie 1848–1918:

Dieses Kapitel bietet eine umfassende Kontextualisierung des gymnasialen Bildungssystems in der Habsburgermonarchie. Nach einer Skizze der Schulstruktur vor 1848 folgt eine Analyse der Reform von 1849, welche die Rolle des Deutschunterrichts nachhaltig stärkte. Die Einführung von Jahresberichten als öffentlich zugängliche Dokumente ermöglichte eine Standardisierung und Kontrolle des Unterrichts. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Entwicklung der Gymnasien im slowenischen ethnischen Raum, wo das Slowenische als Unterrichtssprache eine marginale Stellung behielt, während Deutsch als zentrale Bildungssprache fungierte.

Ein weiteres wichtiges Thema ist die zunehmende Politisierung des Bildungswesens. Während in der ersten Phase nach 1848 noch gewisse regionale Spielräume bestanden, wurde der Deutschunterricht seit den 1880er Jahren immer stärker als Instrument nationaler Identitätsbildung instrumentalisiert.

Kapitel 3: Gymnasium als Kanoninstanz: Das dritte Kapitel behandelt das Gymnasium als zentrale Institution der Kanonbildung. Jahresberichte, Lesebücher und Lehrpläne werden als Instrumente normativer Steuerung literarischer Bildung analysiert. Der Unterricht orientierte sich an kanonisierten Autoren wie Goethe, Schiller, Lessing und Klopstock. Die gymnasiale Kanonarchitektur war durch eine strenge Hierarchisierung von Autoren und Werken geprägt, wobei insbesondere Schiller und Goethe eine herausragende Stellung einnahmen.

Ein Schwerpunkt liegt auf den Mechanismen der Kanonstabilisierung und -transformation. Während einige Autoren über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg im Kanon blieben, fanden andere nur

zeitweise Eingang in den Unterricht. Die Monographie zeigt, dass diese Veränderungen eng mit politischen und kulturellen Entwicklungen verknüpft waren. Ein wesentlicher Aspekt ist die Rolle der Lesebücher. Diese präsentierten nicht nur eine Auswahl kanonisierter Texte, sondern steuerten durch Kommentare und Anmerkungen auch deren Interpretation. Auf diese Weise wurde der schulische Literaturkanon nicht nur durch die Textauswahl, sondern auch durch die Art der Vermittlung geprägt. Auch die Rolle von Lehrkräften und Schulleitungen als Vermittler des Kanons wird beleuchtet, wobei ihre individuellen Handlungsspielräume und ideologischen Präferenzen erheblichen Einfluss hatten.

Besondere Aufmerksamkeit wird dem österreichischen Kanon gewidmet, der parallel zum deutschen Kanon existierte, jedoch stärker auf vaterländische und identitätsstiftende Texte ausgerichtet war: Franz Grillparzer nahm hier eine prominente Stellung ein. Ein weiteres Anliegen der Monographie ist die Untersuchung von Ausschlussmechanismen innerhalb der Kanonbildung. Autorinnen sowie progressive und gesellschaftskritische Stimmen blieben weitgehend außen vor oder wurden in einem sehr begrenzten Rahmen behandelt. Die Analyse zeigt, dass die schulische Kanonbildung ein normierendes und homogenisierendes Instrument war, das literarische Vielfalt bewusst reduzierte.

Kapitel 4: Schlussbemerkungen und Ergebnisse: Die Monographie kommt zu dem Ergebnis, dass der deutschsprachige Lektürekanon an den Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet zwischen 1848 und 1918 in hohem Maße von politischen und ideologischen Faktoren geprägt war. Der Literaturunterricht diente nicht allein der Vermittlung sprachlicher und literarischer Kompetenzen, sondern auch der nationalen und kulturellen Identitätsbildung. In enger Verzahnung mit den staatlichen Steuerungsmechanismen etablierte sich ein konservativer, vaterländisch geprägter Kanon.

Darüber hinaus zeigt die Untersuchung, dass der gymnasiale Literaturkanon der Habsburgermonarchie eine eigenständige Entwicklung nahm, die sich von der preußischen oder bayerischen Praxis deutlich unterschied. Die Monographie leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur historischen Kanonforschung und zur Geschichte des deutschsprachigen Literaturunterrichts in der Habsburgermonarchie. Sie bietet eine detaillierte

Rekonstruktion der Kanonisierungsprozesse und verdeutlicht, inwiefern das Gymnasium als institutionelle Kanoninstanz fungierte.

Der gymnasiale Kanon im slowenischen Raum der Habsburgermonarchie war kein statisches Gebilde, sondern ein dynamischer Prozess, in dem der klassische Kernkanon durch den österreichischen Kanon ergänzt und partiell ersetzt wurde. Auf Grundlage quantitativer Erhebungen und qualitativer Analysen bietet die Monographie ein differenziertes Bild der Kanonisierungspraktiken und leistet damit einen substantiellen Beitrag zur Erforschung des Literaturunterrichts und der Kanonbildung in der Donaumonarchie.

5.2 Povzetek

V središču pričajoče monografije je rekonstrukcija literarnega kanona pri pouku nemščine v gimnazijah na Slovenskem v obdobju od velike gimnazijske reforme leta 1848 do razpada Avstro-Ogrske leta 1918. Raziskava se posveča kompleksnim vprašanjem literarne kanonizacije, s posebnim podarkom na položaju nemške književnosti v gimnazijah na tem območju. Predstavlja osrednje avtorje in besedila, s katerimi so se ukvarjali učitelji in dijaki pri urah nemščine, osvetljuje mehanizme, ki so usmerjali literarno kanonizacijo, ter obenem ponazarja delovanje, učinkovanje in vplive posameznih avtorjev in besedil v širšem družbenem kontekstu.

Kako nujne so empirične raziskave na področju kanona, so znanstveniki poudarjali že na začetku osemdesetih let 20. stoletja. V nasprotju z razširjenimi in priljubljenimi normativnimi razpravami o tem, kaj sodi v literarni kanon in kaj ne, je pričajoče delo zavezano historično-deskriptivnemu pristopu in se osredotoča na tisto področje, ki ga Renate von Heydebrand (Heydebrand 1998) prepoznavata kot ključen deziderat na področju raziskovanja kanona: na procese literarne kanonizacije v šoli. Časovni okvir – od leta 1848 do 1918 – je zamejen zlasti z dvema prelomnicama: Leta 1848/49 so v Avstriji položili temelje za veliko gimnazijsko reformato po humboldtovskem vzoru, ki je namenila nemščini eno konstitutivnih vlog v gimnazijskem izobraževanju. Leta 1918, ob razpadu Avstro-Ogrske in nastanku nove politične strukture, pa so se na Slovenskem v temeljih

spremenili politični, kulturni, družbeni in jezikovni parametri in nemščina je bila nenadoma potisnjena na obrobje. Začrtanih sedemdeset let tako predstavlja zaključeno in strnjeno obdobje, ki omogoča verodostojne primerjalne analize obravnavane tematike.

Monografija temelji v prvi vrsti na rezultatih sistematične in empirične analize šolskih izvestij oz. letnih poročil treh humanističnih oz. klasičnih gimnazij na Slovenskem: c. kr. gimnazije v Ljubljani, c. kr. gimnazije v Mariboru in c. kr. gimnazije v Celovcu. Razlogi za izbor teh treh gimnazij so bili naslednji: vse tri gimnazije so bile središče treh dežel z etnično in jezikovno mešanim prebivalstvom in različnim deležem slovenskih in nemških dijakov: Kranjske (Ljubljana), Štajerske ozziroma Spodnje Štajerske (Maribor) ter Koroške (Celovec). To nam omogoča celovit vpogled v literarni kanon ter hkrati ohranja specifičnost slovenskega etničnega območja z njegovo dvojezičnostjo. Prav te gimnazije so se takoj po reformi srednjega šolstva preoblikovale v popolne, tj. osemletne humanistične gimnazije, kjer so takoj začeli potekati maturitetni izpiti. Pomemben razlog za izbor teh treh gimnazij je tudi dostopnost virov, saj so letna poročila prav v vseh teh gimnazijah v celoti ohranjena: Fond letnih poročil na ljubljanski gimnaziji zajema leta 1850–1918, na mariborski gimnaziji od leta 1851 do 1918 in na celovški gimnaziji od leta 1851 do 1916, pri čemer je treba omeniti, da v šolskem letu 1914/15 letno poročilo zaradi izrednih vojnih razmer dokazano ni izšlo. V raziskavi se prepletata dva vidika: zgodovinsko-pedagoški in literarno-didaktični; razprava tako z raziskovalno-analitične in primerjalne perspektive podaja kompleksen in obenem eksemplaričen pregled pouka nemške književnosti na Slovenskem, pri čemer se ni bilo možno izogniti družbenopolitični, zgodovinski in jezikovni specifiki slovenskega prostora. Učni jezik v gimnazijah je bil sicer vse do razpada Habsburške monarhije nemški, vendar so bile zahteve po uvedbi slovenščine kot maternega jezika v šolah in javnem življenju po letu 1848 vse močnejše, čemur se je (šolska) oblast močno upirala. Tako je bila ena od osnovnih nalog pouka tudi krepitev domovinskih čustev, pri čemer so na etnično mešanih območjih upoštevali dve domovini: t. i. ožjo domovino, ki je zaobjemala posamezno deželo, ter širšo domovino, ki sta jo utelešala cesar in celotna monarhija. Vsi ti dejavniki igrajo tudi pri kanonizacijskih procesih nezanemarljivo vlogo.

Monografija je razdeljena na tri glavna poglavja. V uvodnem poglavju so predstavljena osrednja raziskovalna vprašanja, teze in metode dela, pojasnjeni temeljni pojmi literarne kanonizacije – kanon, literarni kanon, dekanonizacija, rekanonizacija – ter osvetljene dosedanje raziskave pri nas in na nemškem govornem področju. Drugo poglavje ponuja poglobljen vpogled v reformirano srednje šolstvo v okviru Habsburške monarhije, v specifični položaj Slovencev, problematiko učnega jezika ter v posebnosti izbranih gimnazij. V tretjem, najobsežnejšem poglavju, je sistematično analizirana vloga gimnazije pri konstituiranju literarnega kanona. Uvodoma so predstavljeni žanr letnega poročila, najpomembnejša berila ter učni načrt za nemščino, kakor ga je določil *Osnutek organizacije gimnazij in realk v Avstriji* iz leta 1849. Nato je podrobneje predstavljena arhitektura literarnega kanona pri pouku nemščine na višji stopnji. Najprej je prikazana vloga staroveške in srednjeveške književnosti, sledi književnost baroka in t. i. klasikov šolskega pouka (Schiller, Goethe, Lessing, Klopstock, Herder), ki se jim postopoma pridružujejo tudi drugi avtorji, v prvi vrsti Heinrich von Kleist in Franz Grillparzer. Slednjemu, najbolj reprezentativnemu avstrijskemu avtorju, je v nadaljevanju tretjega poglavja namenjena osrednja pozornost. Hkrati z njim je podrobneje osvetljen celoten avstrijski kanon (Anastazij Grün, Johann Gabriel Seidl in drugi). Vzporedno z njim se zastavlja vprašanje pouka književnosti kot domovinskega pouka.

Pri historični rekonstrukciji literarne kanonizacije v šolah lahko posežemo po številnih virih. Osnovni vir za preučevanje pouka književnosti v gimnazijah v času Habsburške monarhije je *Osnutek organizacije gimnazij in realk v Avstriji* iz leta 1849, poleg njega so pomembna tudi *Navodila za pouk* iz leta 1884 ter *Učni načrt in navodila za pouk* iz leta 1900. Navodila so vsebovala napotke glede obsega dela, ciljev ter natančnejše smernice za obravnavo posameznih učnih vsebin. Najpomembnejši vir pa so letna poročila, ki ponujajo skupaj z učbeniki in strokovnimi razpravami izvrstno podlago za preučevanje geneze nemškega literarnega kanona in literarne kanonizacije in s tem omogočajo relevanten vpogled v šolski literarni vsakdan.

Letna poročila omogočajo natančen uvid v procese gimnazijskega branja in kanonizacije ter izpolnjujejo hkrati še več drugih nalog: tu objavljene razprave popularizirajo znanstveno, akademsko pisanje in omogočajo dostop do njega tako strokovni kakor tudi zainteresirani siceršnji javnosti. Na

podlagi razprav in naslovov šolskih spisov lahko ugotovimo, kakšen status so imeli posamezni avtorji, dela, žanri in dobe v okviru pouka književnosti in kako se je ta status spremenjal glede na spremenjen zgodovinski, družbenopolitični, jezikovno-politični in kulturni položaj. Prav tako lahko prek njih preučujemo splošne etične vrednote, svetovnonazorske smernice in naravnost šolskega sistema ter posamezne šole. V letnih poročilih se tako zrcalita vladajoči družbeni in politični sistem ter gimnazija kot državna izobraževalna institucija.

V empirični del raziskave sta vključeni 202 letni poročili z gimnazij v Ljubljani, Mariboru in Celovcu ter eksemplarično še okoli 100 poročil z gimnazij v Gorici, Kopru, Trstu, Kranju, Novem mestu, Celju in Kočevju. Sprva so se letna poročila, ki jih je morala vsaka gimnazija na območju monarhije izdati ob koncu šolskega leta, med seboj precej razlikovala, leta 1875 pa je šolsko ministrstvo poenotilo njihovo obliko. Tako so bila vsa poročila sestavljena po enakem konceptu. Znanstveni razpravi, ki je tvorila ločen, vendar obvezen del, je sledila šolska kronika, ki je mdr. zaobjemala sestavo učiteljskega zборa, predpisano snov, seznam učbenikov in obveznega domačega branja, naslove šolskih spisov pri grščini, latinščini, nemščini in slovenščini ter podatke o maturitetnih izpitih.

Raziskava je pokazala, da je bila gimnazija ena od najpomembnejših institucij, udeleženih pri nastajanju, legitimizaciji in ohranjanju literarnega kanona. Triadni vrh piramide literarnega kanona je ostal v sedmih desetletjih nespremenjen: Schiller, Goethe in Lessing so obvladovali največji del pouka, pri čemer so bile v ospredju njihove klasične drame. Od leta 1890 naprej pa lahko opažamo jasen pomik proti avstrijskemu literarnemu kanonu. Avstrijski dramatik Franz Grillparzer si je izredno hitro pridobil stalno mesto v strogi hierarhiji in se do leta 1905 enakopravno uveljavil poleg Goetheja in Schillerja. Medtem ko je bil poudarek v prvih treh desetletjih po reformi predvsem na literarno-estetskih in etično-moralnih vidikih, se je težišče kasneje premaknilo proti domovinskim interesom. Po prelomu stoletja, med pripravami na vojno, so se tudi s pomočjo načrtno izbranih naslovov spisov osrednje vrednote klasično-humanistične izobrazbe dopolnjevale s sekundarnimi vrlinami, kot so poslušnost, disciplina in patriotizem.

Zgodovina kanonizacijskih procesov je hkrati tudi zgodovina dekanonizacij in nekanonizacij. Seznam avtorjev in besedil, ki jih ne zasledimo

v kanonu avstrijskih gimnazij, je prav tako dolg kot seznam obravnava-
nih del. Šola je izkoriščala svojo institucionalno moč, nadzorovala branje
dijakov, tudi tako imenovano domače branje, in izbirala praviloma le ta-
kšna besedila, ki so po njenem mnenju izpolnjevala konstruktivno, etično,
izobraževalno in/ali vzgojno funkcijo. Za vse, kar je bilo moralno sporno,
etično sprevrženo, politično dvomljivo, pa tudi (skoraj) vse, kar so napisale
ženske ali je bilo napisano v prozni obliki, pri pouku književnosti ni bilo
prostora. Šola je tako navznoter in navzven praviloma delovala kot čuvaj
tradicije, obstoječega reda, družbenih vrednot in splošne morale.

Ne glede na to pa je raziskava pokazala, da se kljub jasno začrtanim
smernicam v konkretni praksi posameznih gimnazij in letnikov kažejo tudi
precejšnje razlike, kar priča o tem, da so pomembno vlogo pri konstituira-
nju literarnega in kulturnega obzorja svojih dijakov odigrali tudi učitelji.

Tako monografija na podlagi kvantitativnih raziskav in kvalitativnih
analiz razkriva živo, dinamično podobo kanonizacijskih praks ter pokaže,
da je bil pouk književnosti v habsburški monarhiji ne le prostor prenosa
znanja, temveč tudi prostor oblikovanja kulturnega spomina, domovinske-
ga čuta, etičnih vrednot in kolektivne identitete.

5.3 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Slowenischer Bevölkerungsanteil in ausgewählten Kronländern der Habsburgermonarchie (1880–1910)

Abb. 2: Offizielle Bezeichnungen des Laibacher Gymnasiums

Abb. 3: Direktoren des Laibacher Gymnasiums

Abb. 4: Offizielle Bezeichnungen des Marburger Gymnasiums

Abb. 5: Offizielle Bezeichnungen des Klagenfurter Gymnasiums

Abb. 6: Direktoren des Klagenfurter Gymnasiums

Abb. 7: Abhandlungen nach Hauptbereichen: Kategorisierung

Abb. 8: Abhandlungen nach Hauptbereichen: Diagramm

Abb. 9: Abhandlungen in deutscher und slowenischer Sprache

Abb. 10: Literarische Abhandlungen in ausgewählten Gymnasien

Abb. 11: Literarische Abhandlungen: Kategorisierung

Abb. 12: Literarische Abhandlungen in allen Gymnasien im slowenischen ethnischen Gebiet

Abb. 13: Literarische Abhandlungen in allen Gymnasien: Kategorisierung

Abb. 14: Lehrplan für die deutsche Sprache als Muttersprache: Obergymnasium

Abb. 15: Themen der Maturitätsaufsätze nach Kategorien

Abb. 16: Anteil literarischer Themen in Maturitätsaufsätzen

Abb. 17: Kanonautoren 1850–1918: Nennungen im Lehrplan ohne literaturhistorische Zäsuren (alle Gymnasien)

Abb. 18: Autoren und Werke 1850–1918: Gesamtnennungen

Abb. 19: Kanonautoren 1850–1890: Explizite Nennungen im Lehrplan

Abb. 20: Kanonautoren 1891–1918: Explizite Nennungen im Lehrplan

Abb. 21: Alt- und mittelhochdeutsche Literatur 1850–1918 im Lehrplan: Gesamtnennungen

Abb. 22: Autoren nach Zeitepochen im Lehrplan 1850–1918

Abb. 23: Alt- und mittelhochdeutsche Literatur 1850–1918 im Lehrplan: Einzelnennungen von Werken

Abb. 24: Alt- und mittelhochdeutsche Literatur 1850–1918 im Lehrplan: Nennungen nach Gymnasien

Abb. 25: Literatur des Barocks im Lektürekanon

Abb. 26: Schiller im Marburger Theater 1867–1919: Aufführungen

Abb. 27: Schiller am Marburger Gymnasium 1851–1918: Nennungen im Lehrplan

Abb. 28: Schiller am Marburger Gymnasium 1851–1918: Gesamtnennungen

Abb. 29: Schillers Dramen im Lektürekanon aller drei Gymnasien

Abb. 30: *Kabale und Liebe* im Unterricht

Abb. 31. *Die Räuber* im Unterricht

Abb. 32: Schillers Gedichte im Lektürekanon

Abb. 33: Goethes epische und dramatische Werke im Lektürekanon

Abb. 34: *Iphigenie auf Tauris* im Lektürekanon

Abb. 35: *Faust* im Lektürekanon: Gesamtnennungen 1850–1918

Abb. 36: *Faust* im Lektürekanon: Entwicklung 1850–1918

Abb. 37: Goethes Romane und Erzählungen im Lektürekanon 1850–1918

Abb. 38: Goethes Gedichte im Lektürekanon

Abb. 39: Lessing im Lehrplan aller drei Gymnasien

Abb. 40: Lessings Werke im Lektürekanon aller drei Gymnasien

Abb. 41: Klopstock im Lektürekanon: Gesamtnennungen

Abb. 42: Klopstocks Leben und Werk: Aufsatsthemen

Abb. 43: Herder in den Lehrplänen 1850–1918

Abb. 44: Herder: Aufsatthemen im 5-Jahresrhythmus

Abb. 45: Kleist im Lektürekanon: Gesamtnennungen

Abb. 46: Kleist im Lektürekanon: Nennungen nach Epochen

Abb. 47: Kleist im Lektürekanon: Nennungen nach Gymnasien

Abb. 48: Bürger und Haller im Lektürekanon

Abb. 49: Autoren zwischen Klassik und Romantik im Lektürekanon

Abb. 50: Autoren der Früh- und mittleren Romantik im Lektürekanon

Abb. 51: Romantik im Lektürekanon: allgemein

Abb. 52: Erweiterung des Kanons nach 1900: Jahresberichte

Abb. 53: Autorinnen im Lektürekanon

Abb. 54: Österreichischer Kanon: Nennungen in den Jahresberichten 1850–1918

Abb. 55: Österreichischer Kanon: Hauptautoren im Vergleich

Abb. 56: Grillparzer im Lektürekanon: erste Nennungen (1861–1893)

Abb. 57: Grillparzer im Lehrplan: Nennungen im 5-Jahres-Rhythmus

Abb. 58: Grillparzers Werke im Lehrplan: alle Gymnasien 1850–1918

Abb. 59: Grillparzers Werke im Lehrplan: Nennungen nach Gymnasien

Abb. 60: Grillparzer im Lektürekanon: Gesamtnennungen
Abb. 61: Grillparzer im Lektürekanon: Nennungen nach Gymnasien
Abb. 62: Kernkanondramatiker im Lektürekanon 1900–1918
Abb. 63: Lektüre in der 8. Klasse 1911–1915: Laibacher Gymnasium
Abb. 64: Anastasius Grün im Lektürekanon: Nennungen nach Epochen
Abb. 65: Anastasius Grün: Einzelnennungen
Abb. 66: Johann Gabriel Seidl im Lektürekanon

5.4 Literaturverzeichnis

5.4.1 Primärliteratur

CANKAR, Ivan (1972): *Pisma III. Zbrano delo*. Bd. 28. Hg. von Jože Munda. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

DODERER, Heimito von (1951): *Die erleuchteten Fenster oder Die Menschwerdung des Amtsrates Julius Zihal*. München: Biederstein.

EBNER-ESCHENBACH, Marie (1995): *Tagebücher*. Hg. und kommentiert von Karl Konrad Polheim und Norbert Gabriel. Tübingen: Max Niemeyer.

GOETHE, Johann Wolfgang von (1999): *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Hg. von Volker C. Dörr und Norbert Oellers. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

GRILLPARZER, Franz (1910): *Briefe und Tagebücher*. Bd. 2. Hg. von August Sauer und Carl Glossy. Stuttgart/Berlin: Cotta.

GRILLPARZER, Franz (1960): *Sämtliche Werke*. Bd. 1. Hg. von Peter Frank und Karl Pörnbacher. München: Carl Hanser.

GRILLPARZER, Franz (1994): *Selbstbiographie*. Hg. von Arno Dusini. Salzburg: Jung & Jung.

GRÜN, Anastasius (1906): *Sämtliche Werke in zehn Bänden*. Hg. von Anton Schlossar. Leipzig: Max Hesses Verlag.

GRÜN, Anastasius (1909): *Werke*. Hg. von Eduard Castle. Berlin/Leipzig/Wien/Stuttgart: Deutsches Verlagshaus Bong & Co.

HERDER, Johann Gottfried (1967–68): Briefe zur Beförderung der Humanität. Fünfte Sammlung. In: Ders.: *Sämtliche Werke*. Bd. 17. Hg. von Bernhard Suphan. Reprographischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1877–1913. Hildesheim: Georg Olms, S. 197–259.

HOFMANNSTHAL, Hugo von (1952): Grillparzers politisches Vermächtnis. In: Ders.: *Gesammelte Werke. Prosa III*. Hg. von Herbert Steiner. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, S. 252–259.

LESSING, Gotthold Ephraim (1959): Fabeln und Erzählungen. Abhandlungen über die Fabel. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden*. Weimar: Aufbau, S. 77–221.

MAXIMILIAN, Ferdinand von Österreich (1867): *Aus meinem Leben. Reiseskizzen, Aphorismen, Gedichte*. Bd. 7. Leipzig: Verlag von Duncker und Humblot.

ROTH, Joseph (1989): Kapuzinergruft. In: Ders.: *Werke*. Bd. 6. Hg. und mit einem Nachwort von Fritz Hackert. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 225–347.

SCHNITZLER, Arthur (1985): *Jugend in Wien*. Frankfurt am Main: Fischer.

SUTTNER, Bertha (2008): *Die Waffen nieder!* Berlin: Deutsche Literaturgesellschaft.

TRDINA, Janez (1951): Moje življenje. In: Ders.: *Zbrano delo*. Bd. 3. Hg. von Janez Logar. Ljubljana: Državna založba Slovenije, S. 481–567.

VOŠNJAK, Josip (1867): *Slovenci, kaj čemo. Svojim slovenskim rojakom na spodnjem Štajarji za poduk in prevdarek posvečuje pisatelj*. Slovenska Bistrica: J. Vošnjak.

WALSER, Robert (1914): *Kleine Dichtungen*. Leipzig: Kurt Wolff Verlag.

ZEDLITZ, Carl Abraham Freyherr von (1777): *Ueber den Patriotismus als einen Gegenstand in der Erziehung in monarchischen Staaten. Eine Vorlesung*. Berlin: Christian Friedrich Voß.

5.4.2 Sekundärliteratur

ÄCHTLER, Norman (2021a): Schiller-Rezeption an den Höheren Lehranstalten des Deutschen Kaiserreichs – Empirische Befunde an Schulprogrammen. In: Ächtler, Norman (Hg.): *Schulprogramme Höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung*. Hannover: Wehrhahn, S. 239–264.

ÄCHTLER, Norman (Hg.) (2021b): *Schulprogramme Höherer Lehranstalten: interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung*. Hannover: Wehrhahn.

ALMASY, Karin (2014): *Wie aus Marburgern ‚Slowenen‘ und ‚Deutsche‘ wurden. Ein Beispiel zur beginnenden nationalen Differenzierung in Zentral-europa zwischen 1848 und 1861*. Graz: Pavelshaus.

ALMASY, Karin (2018): *Kanon und nationale Konsolidierung: Übersetzungen und ideologische Steuerung in slowenischen Schullesebüchern (1848–1918)*. Wien/Berlin/Weimar: Böhlau.

ALT, Peter-André (2009): *Schiller. Eine Biographie*. Bd. 1. 1759–1791. München: Beck.

ASSMANN, Aleida (1993): Zum Problem der Identität aus kulturwissen-schaftlicher Sicht. In: *Leviathan*. Jg. 21, S. 238–253.

ASSMANN, Aleida (1998): Kanonforschung als Provokation der Literatur-wissenschaft. In: Heydebrand, Renate von (Hg.): *Kanon. Macht. Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 47–59.

ASSMANN, Aleida/ASSMANN, Jan (1987): Kanon und Zensur. In: Ass-mann/Assmann (Hg.): *Kanon und Zensur. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II*. München: Fink, S. 7–27.

ASSMANN, Jan (1992): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und po-litische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.

BAUM, Wilhelm (1991): Vom „Collegium Sapientiae et Pietatis“ zum Bun-desgymnasium Völkermarkter Ring. In: Ders. (Hg.): *Kollegium. Lyzeum. Gymnasium*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, S. 9–14.

BEER, Adolph/HOCHEGGER, Franz (1867): *Die Fortschritte des Unterrichts-wesens in den Culturstaaten Europas*. Bd. 1: Frankreich und Österreich. Wien: Carl Gerold’s Sohn.

BEILEIN, Matthias/STOCKINGER, Claudia/WINKO, Simone (Hg.) (2011): *Kanon, Wertung und Vermittlung: Literatur in der Wissensgesellschaft*. Berlin/New York: De Gruyter.

BERNIK, France (1989): Henrich Heine in slovenska literatura. In: *Slavistična revija*. Jg. 37, Nr. 4, S. 429–443.

BIRK, Matjaž (1999): Die deutschsprachige Dramenproduktion am Stän-dischen Theater in Ljubljana (Laibach) im Vormärz. In: *Sprachkunst. Beiträge zur Literaturwissenschaft*. Jg. 30, S. 213–226.

BIRK, Matjaž (2004): „[...] es flogen Äpfel, Eier und andere Gegenstände [...] auf die Bühne“. Zu einigen Merkmalen der Nestroy-Rezeption

in einer südslawisch-österreichischen Provinz im Vormärz und darüber hinaus. In: *Nestroyana*. Jg. 24, Nr. 3, S. 185–194.

BLOOM, Harold (1994): *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. New York: Harcourt Brace & Company.

BÖHLER, Michael (1998): „Cross the Border – Close the Gap!“ – Die Dekanonisierung der Elitekultur in der Postmoderne und die Rekanonisierung des Amerika-Mythos. Zur Kanondiskussion in den USA. In: Heydebrand, Renate von (Hg.): *Kanon. Macht. Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 483–503.

BORCHMEYER, Dieter (1992): Iphigenie auf Tauris. In: Hinderer, Walter (Hg.): *Goethes Dramen. Interpretationen*. Stuttgart: Reclam, S. 111–157.

BÖRNE, Ludwig (1820): Sappho. Trauerspiel von Grillparzer. In: *Die Wage. Eine Zeitschrift für Bürgerleben, Wissenschaft und Kunst*. Jg. I, Nr. 8, S. 374–383.

BOURDIEU, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BOURDIEU, Pierre/PASSERON, Jean-Claude (1979): *The Inheritors. French Students and Their Relations to Culture*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

BRANDTNER, Andreas/MICHLER, Werner (1996): *Zur Geschichte der österreichisch-slowenischen Literaturbeziehungen*. Wien: Turia & Kant

BRAUN, Michael (2006): Schiller spielen – Schiller lesen. Zur Rezeption des Klassikers in Schule und Theater, am Beispiel des Wilhelm Tell. In: *Studia germanica gedanesi*. Jg. 14, S. 209–222.

BRODNIG, Melanie (1991): Thomas Koschat – der Vater des Kärntnerliestes. In: Baum, Wilhelm (Hg.): *Kollegium. Lyzeum. Gymnasium. Vom „Collegium Sapientiae et Pietatis“ zum Bundesgymnasium Völkermarkter Ring, Klagenfurt. Die Geschichte des ältesten Gymnasiums Österreichs*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, S. 319–324.

CIPERLE, Jože (1976): *Gimnazije in njihov pouk na Slovenskem do srede 19. stoletja*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

CIPERLE, Jože (1979): *Gimnazije na Slovenskem v letu 1848 ter njihov razvoj do leta 1918*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

CIPERLE, Jože/VOKO, Andrej (1987): *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

COHEN, Gary B. (1996): *Education and Middle-Class Society in Imperial Austria 1848–1918*. West Lafayette: Purdue University Press.

COSTA, Ethbin Christian (1857): *Denkbuch der Anwesenheit Allerhöchster Majestäten Franz Josef und Elisabeth im Herzogthume Krain*. Laibach: Ignaz v. Kleinmayr.

CsÁKY, Moritz (1996): *Ideologie der Operette und Wiener Moderne. Ein kultur-historischer Essay zur österreichischen Identität*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

CURK, Jože (1999): Dr. Rudolf Gustav Puff in njegov mariborski čas. In: Puff, Rudolf Gustav: *Maribor: njegova okolica, prebivalci in zgodovina*. Maribor: Obzorja, S. 291–315.

CVIRN, Janez (1997): *Trdnjavski trikotnik. Politična orientacija Nemcev na Spodnjem Štajerskem (1861–1914)*. Maribor: Obzorja.

DANZER, Gerhard/RATTNER, Josef (2004): *Europäisches Österreich. Literatur- und geistesgeschichtliche Essays über den Zeitraum 1800–1980*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

DAWIDOWSKI, Christian/EHLERS, Swantje (2012): *Das Lesebuch als Bildungsmedium. Vorträge des Giessener Symposiums zur Lesebuchforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

DROBESCH, Werner (1995): Der Deutsche Schulverein 1880–1914. Ideologie, Binnenstruktur und Tätigkeit einer (deutsch)nationalen Kulturorganisation unter besonderer Berücksichtigung Sloweniens. In: Bister, Feliks/Vodopivec, Peter (Hg.): *Kulturelle Wechselseitigkeit in Mitteleuropa. Deutsche und slowenische Kultur im slowenischen Raum vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Zweiten Weltkrieg*. Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete, S. 129–154.

EGGER, Alois (1857): Abraham a Santa Clara's „Redliche Red' für die kranierische Nation“. In: *Jahresbericht des k. k. Obergymnasiums zu Laibach*. Laibach: Ignaz v. Kleinmayr, S. 1–12.

EHLERS, Swantje (2003): *Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des lesebuchs im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

ELWERT, Georg (1989): Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wir-Gruppen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Jg 41, S. 440–464.

ENGELBRECHT, Helmut (1986): *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*. Bd. 4. Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

FEHRMANN, Georg (2001): „Verschiedene Varianten des Wolfsmotivs“ – Kanondiskussion und Textauswahl in der Sekundarstufe II: Ein Problemaufriss. In: Fehrmann, Georg (Hg.): *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht*. Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik 4. Bonn: Romanistischer Verlag, S. 13–33.

FLIEDL, Konstanze (1988): Auch ein Beruf. „Realistische“ Autorinnen im 19. Jahrhundert. In: Brinker-Gabler, Gisela (Hg.): *Deutsche Literatur von Frauen*. Bd. 2. München: Beck, S. 69–85

FRANKFURTER, Salomon (1893): *Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz. Beiträge zur Geschichte der österreichischen Unterrichtsreform*. Wien: Hölder.

FREUND, Winfried (2001): *Erläuterungen zu Annette von Droste Hülshoff: Die Judenbuche*. Hollfeld: Bange.

FRIEDRICH, Hanns (1904): *Das Volksschullesebuch. Ein Beitrag zur Lösung der Lesebuchfrage in Bayern*. Frankenthal: Göring.

FUHRMANN, Manfred (1999): *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt am Main: Insel.

GABER, Mateja (2014): *Podoba Walterja von der Vogelweideja v fiktivnih biografijah od 19. do 21. stoletja*. Diss. Ljubljana: [M. Gaber].

GABRIČ, Aleš (2011): Šolstvo na Slovenskem. In: Bajt, Drago/Vidic, Marko (Hg.): *Slovenski zgodovinski atlas*. Ljubljana: Nova revija, S. 151.

GANSEL, Carsten (2021): Zur Lessing-Rezeption im Kulturraum Schule. Zwischenbilanz eines editorischen Projekts. In: Ächtler, Norman (Hg.): *Schulprogramme höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung*. Hannover: Wehrhahn, S. 185–212.

GANSEL, Carsten/ÄCHTLER, Norman/SIWICZYK, Birka (Hg.) (2017): *Gottbold Ephraim Lessing im Kulturraum Schule. Aspekte der Wirkungsgeschichte im 19. Jahrhundert*. Göttingen: V&R unipress.

GENETTE, Gérard (1989): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt am Main/New York: Suhrkamp.

GERVINUS, Georg Gottfried (1841): *Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen*. Teil V. Leipzig: Johann Georg Heyse.

GERVINUS, Georg Gottfried (1849): *Handbuch der Geschichte der poetischen National-Literatur der Deutschen*. Vierte Auflage. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.

GERVINUS, Georg Gottfried (1874): *Geschichte der deutschen Dichtung*. Bd. 5. Fünfte Auflage. Hg. von Karl Bartsch. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.

GOLDSCHEIDER, Paul (1906): *Lesestücke und Schriftwerke im Deutschen Unterricht*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

GÖRLICH, ERNST JOSEPH (1946): *Einführung in die Geschichte der österreichischen Literatur*. Wien: Manzsche Verlagsbuchhandlung

GÖRNER, Rüdiger (2002): Lenaus poetische Grenzerfahrung. In: *Sprachkunst. Beiträge zur Literaturwissenschaft*. Jg. 33, S. 195–203.

GRDINA, Igor (1995): Die Rezeption der Deutschen und der deutschen Kultur. In: Bister, Feliks/Vodopivec, Peter (Hg.): *Kulturelle Wechselseitigkeit in Mitteleuropa. Deutsche und slowenische Kultur im slowenischen Raum vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Zweiten Weltkrieg*. Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete, S. 263–285.

GRIMM, Gerald (1980): *Vaterländische Erziehung im Rahmen der Thunschen Bildungsreform und des neoabsolutistischen Systems 1848–1860*. [Diplomarbeit. Klagenfurt: (G. Grimm)].

GRIMM, Gerald (1984): Der Stellenwert des Mediums Schulbuch im Rahmen des Unterrichtsprinzips vaterländisch-religiöse Erziehung in der Thunschen Bildungsreform 1848–1860. In: *Didaktische Reflexionen in einer sich ändernden Welt*. Hg. von der Forschungskommission der Universität für Bildungswissenschaften. Klagenfurt: Außeninstitut der Universität für Bildungswissenschaften.

GRIMM, Gerald (1987): *Die Schulreform Maria Theresias 1747–1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinbildender Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordenschulwesen, theresianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

GROSS, Heinrich (1882): *Deutschlands Dichterinnen und Schriftstellerinnen. Eine literarhistorische Skizze*. 2. Aufl. Wien: Carl Gerold's Sohn.

GUNDOLF, Friedrich (1922): *Goethe*. Berlin: Cotta.

GUNDOLF, Friedrich (1931): Franz Grillparzer. In: *Jahrbuch des Freien Deutschen Hochstifts*. Jg. 6, S. 9–93.

HALBWACHS, Maurice (1985): *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

HANISCH, Ernst (1994): *Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert*. Wien: Ueberreuter.

HÄNTZSCHEL, Günter (1980): Klopstock, Friedrich Gottlieb. In: *Neue Deutsche Biographie* 12, S. 116–121. Zugänglich unter: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118563386.html#ndbcontent>

HARTH, Dietrich (1996): Die literarische als kulturelle Tätigkeit. Vorschläge zur Orientierung. In: Böhme, Hartmut/Scherpe, Klaus R. (Hg.): *Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle*. Reinbek: rororo, S. 320–340.

HARTMAN, Bruno (1996): *Zgodovina slovenskega dramskega gledališča v Mariboru do druge svetovne vojne*. Maribor: Založba Obzorja.

HAUSSEN, Adolf (1909): Radics P. v., Schiller auf der deutschen Bühne in Laibach. Aus Anlaß des 100. Gedenktages seines Todes. Laibach 1905. Selbstverlag. In: *Euphorion*. Jg. 16, Nr. 4, S. 792–797.

HELPFERT, Joseph Alexander Freiherr von (1853): *Über Nationalgeschichte und den gegenwärtigen Stand ihrer Pflege in Österreich*. Prag: Verlag der J. G. Calve'schen Buchhandlung.

HERRLITZ, Georg (1964): *Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium. Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Schulliteratur*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

HEYDEBRAND, Renate von/WINKO, Simone (1994): Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Beobachtungen und systematische Überlegungen. In: *IASL. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*. Jg. 19, Nr. 2, S. 96–172.

HEYDEBRAND, Renate von/WINKO, Simone (1996): *Einführung in die Wertung der Literatur. Systematik, Geschichte, Legitimation*. Paderborn: Schöningh.

HEYDEBRAND, Renate von (Hg.) (1998a): *Kanon. Macht. Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

HEYDEBRAND, Renate von (1998b): Kanon – Macht – Kultur. Versuch einer Zusammenfassung. In: Dies. (Hg.): *Kanon. Macht. Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 612–625.

HIECKE, Robert Heinrich (1842): *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch*. Leipzig: Verlag von Eduard Eisenach.

HINDERER, Walter (1981): Jenseits von Eden – zu Schillers Tell. In: Hinck, Walter (Hg.): *Geschichte als Schauspiel. Deutsche Geschichtsdramen. Interpretationen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 133–146.

HOFFER, Max (1908): Das k. k. Staatsgymnasium in Marburg von 1858 bis 1908. In: *Festprogramm des k. k. Staats-Gymnasiums in Marburg a. D. Zur Erinnerung an die Feier des hundertfünfzigjährigen Bestandes der Anstalt*, S. 5–37.

HOJAN, Tatjana (1970): *Žensko šolstvo in delovanje učiteljic na Slovenskem – Razstava v Slovenskem šolskem muzeju*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

HOJAN, Tatjana (2003): Letna poročila. In: Cvirn, Janez et al. (Hg.): *Slovenska kronika XIX. stoletja 1861/1883*. Bd. 2. Ljubljana: Nova revija, S. 281.

HOJAN, Tatjana (2005): Naše prve maturantke. In: *Šolska kronika/School Chronicle/Schulchronik: Matura X let / Abitur X Jahre*, S. 68–76.

HÖLTER, Achim (1997): Kanon als Text. In: Moog-Grünewald, Maria (Hg.): *Kanon und Theorie*. Heidelberg: Winter, S. 21–39.

HOLZER, Joseph (1899): Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens, insbesondere des Mittelschulwesens unter der Regierung Franz Josefs I. In: *Jahresbericht des k. k. Staats-Gymnasiums in Marburg*. Marburg: Im Verlage des k. k. Staatsgymnasiums, S. 1–21.

HONEGGER, Claudia (1991): *Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib 1750–1850*. Frankfurt am Main: Campus.

HÖSLER, JOACHIM (2006): *Von Krain bis Slowenien. Die Anfänge der nationalen Differenzierungsprozesse in Krain und in der Untersteiermark von der Aufklärung bis zur Revolution 1768–1848*. München: R. Oldenbourg.

HRIBERŠEK, Matej (2005): *Klasični jeziki v slovenskem šolstvu 1848–1945*. Ljubljana: Agora.

JÄGER, Georg (1979): Zur literarischen Gymnasialbildung in Österreich von der Aufklärung bis zum Vormärz. In: Zeman, Herbert (Hg.): *Die österreichische Literatur. Ihr Profil an der Wende vom 18. bis zum 19. Jahrhundert (1750–1830)*. Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt, S. 85–118.

JÄGER, Georg (1981): *Schule und literarische Kultur. Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz*. Bd. 1: Darstellung. Stuttgart: Metzler.

JÄGER, Georg (2003): Der Schulbuchverlag. In: Jäger, Georg (Hg.): *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert*. Bd. 1., Teil 2. Frankfurt am Main: Buchhändler-Vereinigung, S. 62–102.

JAGIĆ, Vatroslav (1897): Novija pisma Dobrovskago, Kopitara i drugih ju-
gozapadnih slavj. In: *Sbornik* (Sankt Petersburg). Jg. LXII, S. 58.

JAKOB, Hans Joachim (2005): Schulprogramme im 19. Jahrhundert. Anatomie
einer Publikationsform. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans-
Joachim (Hg.): *Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten. Kanoninstanz
Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulpro-
grammen des 19. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 135–154.

JAKOB, Hans-Joachim (2006): Paratexte im Lesebuch des späten 19. Jahr-
hunderts. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka (Hg.): *Das Lesebuch
1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem
Diskurs*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 183–195.

JAKOB, Hans Joachim (2009): Vom natürlichen Widerstand des histori-
schen Textes gegen seine empirische Auswertung. Quellenkritische
Skizze zur historisch-empirischen Schulkanonforschung an einer Rei-
he von Beispielen. In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hg.):
Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte. Frankfurt am
Main u. a.: Peter Lang, S. 169–190.

JAKOB, Hans-Joachim (2021): Gedicht-Verinnerlichung. Die Deklamation
als Texterschließungsverfahren im deutschen Unterricht in den Lehr-
verfassungen und Abhandlungen ausgewählter Schulprogramme des 19.
Jahrhunderts. In: Ächtler, Norman (Hg.): *Schulprogramme höherer Lehran-
stalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und
kulturwissenschaftliche Quellengattung*. Hannover: Wehrhahn S., 265–288.

JANKO, Anton (1989): Nemško slovstvo na Slovenskem v obdobju baroka.
In: Skaza, Aleksander/Vidovič-Muha, Ada (Hg.): *Obdobje baroka v slo-
venskem jeziku, književnosti in kulturi. Mednarodni simpozij v Ljubljani
od 1. do 3. julija 1987*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, S. 209–218.

JANKO, Anton (1999): Johann Anton Suppantschitsch/Janez Anton
Zupančič (1785–1833). Bedeutung und Grenzen seines literarischen
Werkes. In: Mádl, Antal/Motzan, Peter (Hg.): *Schriftsteller zwischen
(zwei) Sprachen und Kulturen*. München: Verl. Südostdeutsches Kultur-
werk, S. 59–68.

JENKO, Sandra (2007): Das Kaiser Franz Joseph-Jubiläumstheater in
Laibach von 1911 bis 1918. In: Fassel, Horst/Paul Stanley, Ulrich
(Hg.): *Alltag und Festtag im deutschen Theater im Ausland vom 17. – 20.*

Jahrhundert: Repertoirepolitik zwischen Wunschvorstellungen der Kritik und des Publikums. Berlin: Lit Verlag, S. 183–192.

JENKO, Sandra (2014): *Jubilejno gledališče Cesarja Franca Jožefa v Ljubljani: zgodovina nastanka in razvoj nemškega odra med 1911 in 1918.* Ljubljana: Slovenski gledališki muzej.

JUDSON, Pieter M. (1996): *Exclusive Revolutionaries. Liberal Politics, Social Experience, and National Identity in the Austrian Empire, 1848–1914.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

JUŽNIČ, Rudolf (1911): Tavriška Ifigenija pri Evripidu in pri Goetheju. In: *Jahresbericht des k. k. Obergymnasiums in Rudolfswerth.* Rudolfswerth: Verlag der Lehranstalt, S. 3–27.

KISSLING, Walter (2021): „Der innige Kontakt zwischen Schule und Haus wirkt segensreich.“ Die Beziehung zwischen Schule und Eltern in Schuljahresberichten des Landstraße Gymnasiums in Wien (1900–1939). In: Ächtler, Norman (Hg.): *Schulprogramme höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung.* Hannover: Wehrhahn, S. 385–412.

KLAMBAUER, Karl (2010): „(...) ein in begeisterter Verehrung ergebener Unterthan!“. Das Gymnasium Rosasgasse im Spiegel seiner Jahresberichte 1884–1917. Versuch einer zeitgeschichtlichen Deutung. In: Krammer, Reinhard et al. (Hg.): *Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag.* Wien: Böhlau, S. 61–92.

KLEEMANN, Johann (1851): Schlußrede bei Gelegenheit der feierlichen Prämien-Vertheilung am Laibacher Gymnasium, gehalten am 1. August 1850 vom prov. Director der Anstalt Dr. Johann Kleemann. In: *Jahresbericht des k. k. Gymnasiums zu Laibach.* Laibach: Ignaz Alois v. Kleinmayr, S. 2–8.

KLEIN, Monika/KLEIN, Michael (Hg.) (1993): *Grillparzer-Bilder 1991. Dokumentation und Bibliographie von Artikeln deutschsprachiger Zeitungen zum 200. Geburtstag des Dichters.* Innsbruck: Innsbrucker Zeitungsarchiv.

KLIMESCH, Johann Matthäus (1896): Zur Geschichte des Laibacher Gymnasiums. In: *Jahresbericht des k. k. Staats-Obergymnasiums zu Laibach am Schlusse des Schuljahres 1895/96.* Laibach: Verlag des k. k. Staats-Obergymnasiums, S. 3–31.

KNAPP, Friedrich (1908): Festrede. In: Direktion (Hg.): *Festprogramm des k. k. Staats-Gymnasiums in Marburg a. D. Zur Erinnerung an die Feier des hundertfünfzigjährigen Bestandes der Anstalt*. Marburg: Im Verlage des k. k. Staatsgymnasiums, S. 97–100.

KNOP, Seta (2011): *Od doktorja do mojstra: razvoj faustovskega motiva v evropski književnosti*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

KONDRIČ HORVAT, Vesna (2002): *Der eigenen Utopie nachzspüren: zur Prosa der deutschsprachigen Autorinnen in der Schweiz zwischen 1970 und 1990, dargestellt am Werk Gertrud Leuteneggers und Hanna Johansens*. Bern [etc.]: P. Lang.

KORITNIK, Anton (1930): *Ob srebrnem jubileju škofjskega zavoda sv. Stanislava in škofjske gimnazije*. Št. Vid nad Ljubljano: Zavod sv. Stanislava.

KORTE, Hermann (1998): Neue Blicke auf den literarischen Pantheon? Paradigmen und Perspektiven der historischen Kanonforschung. In: *Der Deutschunterricht*. Jg. 50, Nr. 6, S. 15–28.

KORTE, Hermann (2002a): Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Bogdal, Klaus Michael/Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 61–77.

KORTE, Hermann (2002b): K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern. In: Arnold, Heinz Ludwig/Korte, Hermann (Hg.): *Literarische Kanonbildung*. München: Text+Kritik, S. 25–38.

KORTE, Hermann (2005a): Innenansichten der Kanoninstanz Schule. Die Konstruktion des deutschen Lektürekanons in Programmschriften des 19. Jahrhunderts. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans Joachim (Hg.): „*Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten*“. *Kanoninstanz Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts*. (Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 1), Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 17–112.

KORTE, Hermann (2005b): Aus dem Kanon, aus dem Sinn? Dekanonisierung – am Beispiel prominenter ›vergessener‹ Dichter. In: *Der Deutschunterricht*. Jg. 57, Nr. 6, S. 6–21.

KORTE, Hermann (2007): Ein deutsches Musterstück. Literarische Kanonbildung an westfälischen Gymnasien bis 1870. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans Joachim (Hg.): *Der deutsche*

Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1820 bis 1870. (Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 4), Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 9–174.

KORTE, Hermann (2011): Gymnasiale Kanonarchitektur und literarische Kanonisierungspraxis 1871 bis 1918 am Beispiel Westfalens. Eine diskursanalytische Studie. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans-Joachim (Hg.): *Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1871 bis 1918.* (Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 11), Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 11–122.

KORTE, Hermann/Zimmer, Ilonka (Hg.) (2006): *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs.* Vorträge des 2. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung. (Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 3), Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

KORTE, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans Joachim (Hg.) (2005): „*Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten.*“ *Kanoninstanz Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts.* (Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 1), Frankfurt am Main u. a: Peter Lang.

KOSI, Jernej (2013): *Kako je nastal slovenski narod: začetki slovenskega nacionalnega gibanja v prvi polovici 19. stoletja.* Ljubljana: Sophia.

KRAFT, Herbert (Hg.) (1963): *Schillers Kabale und Liebe. Das Mannheimer Soufflierbuch.* Mannheim: Bibliographisches Institut Mannheim.

KRAMBERGER, Petra (2015): „*Alle guten Österreicher werden unser patriotisches Unternehmen unterstützen*“: *Südsteirische Post (1881–1900)*, nemški časopis za slovenske interese. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

KRAMBERGER, Petra/SAMIDE, Irena/ŽIGON Tanja (2018): *Frauen, die studieren, sind gefährlich. Ausgewählte Porträts slowenischer Frauen der Intelligenz.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

KRISPER, Mineja/KRAMBERGER, Petra (2024): Heinrich Heine im slowenischen Lektürekanon: eine Analyse seiner Rezeption und Präsenz von 1850 bis heute. In: *Acta neophilologica.* Jg. 57, Nr. 2, S. 93–112. DOI: 10.4312/an.57.2.93-112.

KRISPER, Mineja/KRAMBERGER, Petra (2023): Die Heinrich-Heine-Rezeption in der im slowenischen ethnischen Gebiet erschienenen Presse bis 1860. In: *Acta neophilologica*. Jg. 56, Nr. 1/2, S. 285–302. DOI: 10.4312/an.56.1-2.285-302.

KUCHER, Heinz Primus (Hg.) (2006): *Adolf Ritter von Tschabuschnigg (1808–1877). Literatur und Politik zwischen Vormärz und Neoabsolutismus*. Wien: Brill.

KÜRNBERGER, Ferdinand (1877): Oesterreich's Grillparzer. In: Ders.: *Literarische Herzenssachen. Reflexionen und Kritiken*. Wien: L. Rosner, S. 281–298.

KUŠEJ, Mateja (1996): *Prve učiteljice, prve pisateljice – kdo jih še pozna?* Čelovec: Drava.

LAMPE, F[rančíšek] (1893): Izvestja naših slovensko-nemških srednjih šol. In: *Dom in svet*. Jg. 6, Nr. 8, S. 378.

LAUF-IMMESBERGER, Karin (1987): *Literatur, Schule und Nationalismus. Zum Lektürekanon der höheren Schule im Dritten Reich*. St. Ingbert: Röhrig.

LEITNER, Rainer (1998): Das Reformwerk von Exner, Bonitz und Thun. Das österreichische Gymnasium in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Kaderschmiede der Wiener Moderne. In: Kreidl, Sonja Rinofner (Hg.): *Zwischen Orientierung und Krise. Zum Umgang mit Wissen in der Moderne*. Wien: Böhlau, S. 17–70.

LEITNER, Rainer (2004): *Das Gymnasium der österreichischen (zentraleuropäischen) Moderne und seine autobiographische Rekonstruktion: „Kreatives Milieu“ oder „Büchse der Pandora“? Eine kultursemiotisch-mnemistische Betrachtung autobiographischer Schulerinnerungen*. Diss. Graz: [R. Leitner].

LEVEC, France (1890): Šolska poročila leta 1890. In: *Ljubljanski zvon*. Jg. 10, Nr. 12, S. 763.

LJUBLJANSKI KLASIKI 1563–1965 (1999). Ljubljana: samozaložba.

LUGHOFER, Johann (2002): *Des Kaisers neues Leben: Der Fall Maximilian von Mexiko*. Wien: Ueberreuter.

LUGHOFER, Johann Georg (2007): Erinnerungskultur in Österreich. In: *Acta Neophilologica*. Jg. 40, Nr. 1/2, S. 155–165.

LUGHOFER, Johann Georg (Hg.) (2010): *Im Prisma. Bertha von Suttner: „Die Waffen nieder!“* Wien: Edition Art Science.

LUGHOFER, Johann Georg (2024): *Bertha von Suttner: (1843–1914): Freidenkerin und Pazifistin*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

LUGHOFER, Johann Georg (Hg.) (2024): *Anastasius Grün: Interpretationen, Kommentare, Didaktisierungen*. Wien: Praesens.

MÁDL, Antal (1995): Anastasius Grün und Nikolaus Lenau. Eine Dichterfreundschaft. In: Janko, Anton/Schwob, Anton (Hg.): *Anastasius Grün und die politische Dichtung im Vormärz*. München: Südostdeutsches Kulturwerk, S. 55–80.

MAGRIS, Claudio (1966): *Der habsburgische Mythos in der österreichischen Literatur*. Salzburg: Otto Müller Verlag.

MANN, Golo (1985): Die Urballade. In: Reich-Ranicki, Marcel (Hg.): *1000 Deutsche Gedichte und ihre Interpretationen*. Bd. 2. Leipzig: Reclam, S. 137–141.

MATTHIAS, Adolf (1907): *Geschichte des deutschen Unterrichts*. München: Beck.

MAYER, Hans (1981): Der Streit zwischen Heine und Platen. In: Ders.: *Auseinanderseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 207–223.

MELIK, Vasilij (1995): Deutsche und Slowenen (1815–1941). In: Bister, Feliks/Vodopivec, Peter (Hg.): *Kulturelle Wechselseitigkeit in Mitteleuropa. Deutsche und slowenische Kultur im slowenischen Raum vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Zweiten Weltkrieg*. Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete, S. 15–20.

MELIK, Vasilij (1997): Die Wahlerfolge der Deutschen, Italiener und Slowenen in Laibach, Triest, Marburg an der Drau und anderen krainischen und unterkrainischen Städten in den Jahren 1848–1927. In: Moritsch, Andreas (Hg.): *Alpen-Adria-Städte im nationalen Differenzierungsprozeß*. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras, S. 57–110.

MERGEN, Torsten (2007): Kritisches zur Kameradschaft. Thomas Kühne analysiert die Soldaten des nationalsozialistischen Krieges. In: *Literaturkritik.de*. Nr. 3. Zugänglich unter: http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=10414&ausgabe=200703 (Zugriffsdatum: 15.1.2025).

MILADINOVIC ZALAZNIK, Mira (1995a): Lepold Kordesch, ein Krainer Literat des Vormärz. In: Janko, Anton/Schwob, Anton (Hg.): *Anastasius Grün und die politische Dichtung im Vormärz*. München: Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, S. 157–168.

MILADINOVIC ZALAZNIK, Mira (1995b): Theaterkritik in der Zeitschrift *Carniolia*. In: Bister, Feliks J./Vodopivec, Peter (Hg): *Kulturelle Wechselseitigkeit in Mitteleuropa: deutsche und slowenische Kultur im slowenischen Raum vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Zweiten Weltkrieg*. Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete, S. 183–196.

MILADINOVIC ZALAZNIK, Mira (1998): „Ein jedes Volk hat einen Mann, den es sich von einem heiligen, reinen Glorienschein umgeben denkt.“ Ein kleiner Versuch über France Prešeren im 19. Jahrhundert. In: Brandtner, Andreas/Michler, Werner (Hg.): *Zur Geschichte der österreichisch-slowenischen Literaturbeziehungen*. Wien: Turia & Kant, S. 91–104.

MILADINOVIC ZALAZNIK, Mira (2001): „Ein Geschichtsschreiber, der wissendlich Romanen für Historien ausgibt...“ Johann Weichard Freiherr von Valvasor (1641–1693). In: Zach, Krista/Miladinović-Zalaznik Mira (Hg.): *Querschnitte. Der wissendlich Romanen für Historien ausgibt ... Deutsch-slowenische Kultur und Geschichte im gemeinsamen Raum*. München: Südostdeutsches Kulturwerk, S. 91–124.

MILADINOVIC ZALAZNIK, Mira (2008a): Anastasius Grün und das Vereinte Slowenien. In: *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für deutsche Sprache, Literatur und Kultur*. Jg. 67, S. 51–63.

MILADINOVIC ZALAZNIK, Mira (2008b): *Deutsch-slowenische literarische Wechselbeziehungen II. Leopold Kordesch und seine Zeit*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za germanistiko s skandinavistiko in nederlandistiko.

MILADINOVIC ZALAZNIK, Mira (2010): „.... ‘Ich hab’s gewagt [...] Ich hab’s gesagt!‘ Bertha von Suttner „Die Waffen nieder!“ In: Lughofer, Johann (Hg.): *Im Prisma. Bertha von Suttner: „Die Waffen nieder!“* Wien: Edition Art Science, S. 157–168.

MILADINOVIC ZALAZNIK, Mira (2013): Auersperg, Marija Anton Aleksander, grof (1806–1876). In: *Slovenska biografija*. Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU. Zugänglich unter: <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi131820/#novi-slovenski-biografski-leksikon> (Zugriffssdatum: 7.1.2025).

MILHARCIĆ HLADNIK, Mirjam (1995): *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

MÖBIUS, Thomas (2021): „Vom Rittertum des Geistes“ – mittelalterliche Texte in Schulprogrammschriften des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Ächtler, Norman (Hg.): *Schulprogramme höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung*. Hannover: Wehrhahn, S. 155–184.

MOENNINGHOFF, Burkhard (2002): Paratexte. In: Arnold, Heinz Ludwig/Detering, Heinrich (Hg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: dtv, S. 349–356.

MOOG-GRÜNEWALD, Maria (1997): *Kanon und Theorie*. Heidelberg: Winter.

MOORE, Scott (2020): *Teaching the Empire: Education and State Loyalty in Late Habsburg Austria*. West Lafayette: Purdue University Press.

MOORE, Thomas (Hg.) (1830): *Letters and Journals of Lord Byron*. London: John Murray.

MORITSCH, Andreas (1997): „Slovenen“ und „Deutsche“ in den Städten Kärntens 1850–1940. In: Moritsch, Andreas (Hg.): *Alpen-Adria-Städte im nationalen Differenzierungsprozeß*. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras, S. 11–48.

MOSER, Doris (2011): Kanon, Koffer, Kunstbericht. Staatliche Literaturförderung und nationale Kanonisierungstendenzen in Österreich. In: Beilein, Matthias/Stockinger, Claudia/Winko, Simone (Hg.): *Kanon, Wertung und Vermittlung: Literatur in der Wissensgesellschaft*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 159–178.

MOTNIK, Marko/ŽIGON, Tanja (2025): Pregled repertoarja stanovskega gledališča v Ljubljani od sezone 1833/34 do sezone 1839/40. In: Preinfalk, Miha (Hg.): *Podobe bidermajerske Ljubljane*. Ljubljana: Založba ZRC, S. 231–255. DOI: 10.3986/9789610508984_08.

MUKAŘOVSKÝ, Jan (1989): Kann der ästhetische Wert in der Kunst allgemeine Geltung haben? In: Ders.: *Kunst, Poetik, Semiotik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 139–155.

MÜLLER-SEIDEL, Walter (2009): *Friedrich Schiller und die Politik*. München: Beck.

MÜNCH, Wilhelm (1900): Goethe in der deutschen Schule. In: *Goethe-Jahrbuch*, S. 139–172.

NAGL, J. W./ZEIDLER, J./CASTLE, E. (1899): *Deutsch-Österreichische Literaturgeschichte: ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Dichtung in Österreich-Ungarn*. Hauptband. Wien: Fromme.

NAGL, J. W./ZEIDLER, J./CASTLE, E. (1914): *Deutsch-österreichische Literaturgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Dichtung in Österreich-Ungarn*. 2. Bd: von 1750–1848. Wien: Fromme.

NAGL, J. W./ZEIDLER, J./CASTLE, E. (1930): *Deutsch-Österreichische Literaturgeschichte*. 3. Bd: von 1848–1890. Wien: Fromme.

NENNING, Günther (1991): „Die Welt wird grillparzerisch“. In: *profil*, 31.12.1990/1.1.1991, nachgedruckt in: Klein/Klein 1993: 84.

NIETHAMMER, Lutz (2000): *Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

OBERDORF, Andreas (2023): *Schulprogramme online – Jahresberichte höherer Schulen in Preußen als bildungshistorische Quelle. Das Paulinische Gymnasium zu Münster als Beispiel*. Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. DOI: 10.25523/32552.20.

OKOLIŠ, Stane (2009): *Zgodovina šolstva na Slovenskem*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

PELIKAN, Egon (1995): Laibach/Ljubljana: Kultur–Ideologie–Politik. Die „liberal-klerikale“ Spaltung in Slowenien am Ende des 19. Jahrhunderts und ihre Folgen. In: Kannonier, Reinhard/Konrad, Helmut (Hg.): *Urbane Leitkulturen 1890–1914: (Leipzig – Ljubljana – Linz – Bologna)*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, S. 169–181.

PERDIH, Franc (2018): Ana Mayer Kansky (1895–1962), die erste Promovierte an der slowenischen Universität. In: Kramberger, Petra/Samide, Irena/Žigon Tanja (Hg.): *Frauen, die studieren, sind gefährlich. Ausgewählte Porträts slowenischer Frauen der Intelligenz*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, S. 107–125.

PETERS, Jelko (2005): „Dieß Heldengedicht muß in allen Schulen gelesen und erklärt werden“. Zur mittelalterlichen Literatur im Deutschunterricht des 19. Jahrhunderts. In: Korte, Hermann/Rauch, Marja (Hg.): *Literaturvermittlung im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. (Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 2), Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 109–135.

PEYER, Franz (1850): *Wiener Chronik für das Jahr 1848*. Wien: J. P. Sollinger's Witwe.

PLANINEC, Urša (2008): *Johann Gabriel Seidl na Slovenskem/Johann Gabriel Seidl im slowenischen ethnischen Gebiet*. Diplomarbeit. Ljubljana: [Urša Planinec].

PLETERSKI, Janko (1980): Die Slowenen. In: Wandruszka, Adam/Urbanitsch, Peter (Hg.): *Die Habsburgermonarchie*. Bd. III/2. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 801–838.

PORATH, Mike (2021): Aspekte der Goethe-Rezeption im Höheren Schulwesen des 19. Jahrhunderts. In: Ächtler, Norman (Hg.): *Schulprogramme höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung*. Hannover: Wehrhahn, S. 213–238.

PUFF, Rudolf Gustav (1855): Ueber die Nothwendigkeit der genauen Geschichtskenntnis der einzelnen Erbländer Oesterreichs. In: *Fünftes Programm des k. k. vollständigen Staatsgymnasiums in Marburg am Schlusse des Studienjahres 1855*. Marburg: Im Selbstverlage des Gymnasiums, S. 1–8.

PUFF, Rudolf Gustav (1847): *Marburg in Steiermark, seine Umgebung, Bewohner und Geschichte*. Gratz: a. Leykam'sche Erben.

RADICS, Peter von (1876): *Anastasius Grün und seine Heimath. Festschrift zum 70jährigen Jubiläum des Dichters*. Stuttgart: Verlag J. G. Cotta.

RADICS, P[eter] von (1905): *Schiller auf der deutschen Bühne in Laibach. Aus Anlaß des 100. Gedenktages seines Todes*. Laibach: im Selbstverlage.

RADICS, Peter von (1912): *Die Entwicklung des deutschen Bühnenwesens in Laibach. Kulturbilder anlässlich der Eröffnung des Kaiser Franz-Josephs-Jubiläumstheaters*. Laibach: Im Selbstverlage.

RASCH, Wolfdietrich (1979): *Goethes „Iphigenie auf Tauris“ als Drama der Autonomie*. München: Beck.

REICHENSPERGER, Richard (1991): Ein Kuckucksei im patriotischen Nest. In: *Der Standard*. 15.01.1991.

REISP, Branko (1987): *Korespondenca Janeza Vajkarda Valvasorja z Royal Society*. Ljubljana: SAZU.

REISSENBERGER, Karl (1886): Über den deutschen Unterricht im Ober-Gymnasium (Lectüre – Redeübungen –Aufsätze). In: *Der Gymnasial-Lehrplan und die Instructionen für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien*. Wien: Karl Graeser, S. 92–107.

REUTER, Peter (2021): Schulprogrammschriften und ihre Erschließung in Bibliotheken. In: Ächtler, Norman (Hg.): *Schulprogramme höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung*. Hannover: Wehrhahn, S. 463–484.

RIBARIČ, Mateja (2005): Od mature do mature. Zgodovinski razvoj mature na Slovenskem 1849/50–1994/95. In: *Šolska kronika/School Chronicle/Schulchronik: Matura X let / Abitur X Jahre*. Zbornik ob deseti obletnici splošne mature v Sloveniji. Jg. 14, Nr. 2, S. 233–253.

RIEDL, Franz (1894): Schillers Wallenstein als tragischer Charakter. In: *Jahresbericht der Staats-Oberrealschule in Laibach*. Laibach: Im Selbstverlag der Lehranstalt, S. 1–63.

ROEDER, Peter-Martin (1961): *Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule*. Weinheim: Beltz.

ROSENBERG, Rainer (2007): Kanon. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Bd. II. Berlin: Walter de Gruyter, S. 224–227.

ROSENTHAL, Friedrich (1913): Wieland und Österreich. In: *Jahrbuch der Grillparzer-Gesellschaft*. Jg. 24, S. 55–102.

RUGE, Arnold (1968): *Der Patriotismus*. Frankfurt am Main: Insel.

RUTHNER, Clemens (2003): *Am Rande. Kanon, Kulturokonomie und die Intertextualität des Marginalen am Beispiel der (österreichischen) Phantastik im 20. Jahrhundert*. Tübingen/Basel: Francke Verlag.

SAMIDE, Irena (1996): Topografija faustovskih svetov. In: Goethe, Johann Wolfgang von: *Faust, Drugi del, odlomki*. Ljubljana: Mladinska knjiga, S. 207–235.

SAMIDE, Irena (2000): Od jelšjega škrata du duhovína ali Metamorfoze Goethejeve balade *Erlkönig* v slovenskih prevodih. In: Smolej, Tone (Hg.): *Goethe v slovenskih prevodih*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev, S. 94–115.

SAMIDE, Irena (2011): Grillparzerjev pripovedni svet. In: Grillparzer, Franz: *Revni goslar. Sendorirski samostan*. Celovec: Mohorjeva, S. 93–100.

SAMIDE, Irena (2016): Evropski kulturni svetnik Friedrich Schiller in njegova kanonizacija na Slovenskem. In: Dović, Marijan (Hg.): *Kulturni svetniki in kanonizacija*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, S. 119–136.

SAMIDE, Irena/KRAMBERGER, Petra (2023): The beginnings of Slovene Germanic philology. In: *Annales. Series historia et sociologia*. Jg. 33, Nr. 2, S. 315–330.

SAMIDE, Irena (2024): „Haben und nichts geben ist in manchen Fällen schlechter als stehlen“: die Macht des Mitgefühls bei Marie von Ebner-Eschenbach. In: *Ars & humanitas revija za umetnost in humanistiko*. Jg. 18, Nr. 1, S. 163–179. DOI: 10.4312/ars.18.1.163-179.

SCHÄBLE, Günther (1967): *Franz Grillparzer*. Velber bei Hannover: Friedrich Verlag.

SCHARMITZER, Dietmar (2010): *Anastasius Grün (1806–1876). Leben und Werk*. Wien: Böhlau.

SCHEIT, Gerhard (1989): *Franz Grillparzer mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

SCHERER, Wilhelm (1896): *Kleine Schriften zur neueren Literatur, Kunst und Zeitgeschichte*. Hg. von Erich Schmidt. Berlin: Weidmann.

SCHLEGEL, Friedrich (1961): *Geschichte der alten und neuen Literatur*. Hg. und eingel. von Hans Eichner. München/Paderborn/Wien: Schöningh.

SCHLOSSAR, Anton (1891): Seidl, Johann Gabriel. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*. Hg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Bd. 33, S. 633–639.

SCHLOSSAR, Anton (1898): *Hundert Jahre deutscher Dichtung in Steiermark, 1785 bis 1885*. Wien: Carl Graeser Verlag.

SCHLOSSAR, Anton (1906): Anastasius Grüns Leben und Schaffen. In: Grün, Anastasius: *Sämtliche Werke in zehn Bänden*. Hg. von Anton Schlossar. Leipzig: Max Hesses Verlag, S. 5–200.

SCHMIDT, Siegfried J. (1991): *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft* 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

SCHMIDT, Vlado (1963–1966): *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*. 1. Teil: bis 1805; 2. Teil: 1805–1848; 3. Teil: 1848–1870. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

SCHMIDT-DENGLER, Wendelin (1994): Die einen raus – die anderen rein. Zur Problematik des Kanons in der österreichischen Literatur. In: Schmidt-Dengler, Wendelin/Zeyringer, Klaus/Sonnleitner, Johann (Hg.): *Die einen raus – die anderen rein. Kanon und Literatur: Vorüberlegungen zu einer Literaturgeschichte Österreichs*. Berlin: E. Schmidt, S. 9–18.

SCHMIDT-DENGLER, Wendelin (Hg.) (1997): *Probleme und Methoden der Literaturgeschichtsschreibung in Österreich und in der Schweiz*. Wien: Verl. Ed. Praesens.

SCHMIDT-DENGLER, Wendelin/ZEYRINGER, Klaus/SONNLEITNER, Johann (Hg.) (1995): *Literaturgeschichte: Österreich. Prolegomena und Fallstudien*. Berlin: Schmidt.

SCHNATZ, Franz (1914): *Der Dramatiker Schiller. Aufzeigung seines Werdens und Wesens durch einheitlich-vergleichende Betrachtung und ästhetische Erklärung seiner Dramen*. Leipzig: Wunderlich.

SCHULZE, Winfried (1987): Kanon und Pluralisierung in der Frühen Neuzeit. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan (Hg.): *Kanon und Zensur. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II*. München: Fink, S. 317–325.

SCHWEIKLE, Günther (1984): Kanon. In: Schweikle, Günther/Schweikle, Irmgard (Hg.): *Metzler Literatur Lexikon. Stichwörter zur Weltliteratur*. Stuttgart: Metzler, S. 220.

SEGBRECHT, Wulf (2000): *Was sollen Germanisten lesen? Ein Vorschlag*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

SEGBRECHT, Wulf (2005): *Was Schillers Glocke geschlagen hat. Vom Nachklang und Widerhall des meistparodierten deutschen Gedichts*. München: Hanser.

ŠLIBAR, Neva (1995): „Du Freiheitspaganini“. Biographisches von und über Anastasius Grün. In: Janko, Anton/Schwob, Anton (Hg.): *Anastasius Grün und die politische Dichtung im Vormärz*. München: Verlag Südostdeutsches Kulturwerk, S. 39–54.

SMOLEJ, Tone/ŽIGON, Tanja (2023): Kotzebues komische dramatische Formen auf der Ständischen Bühne in Laibach von 1830 bis 1840. In: *Acta neophilologica*. Jg. 56, Nr. 1/2, S. 303–323. DOI: 10.4312/an.56.1-2.303-323.

SMOLEJ, Tone (2000): Druga Goethejeva *Popotnikova nočna pesem* med prevodom in vplivom. In: Smolej, Tone (Hg.): *Goethe v slovenskih prevodih*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev, S. 116–133.

STACHEL, Peter (1999): Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918. In: Acham, Karl (Hg.): *Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften*. Bd. 1. Wien: Passagen, S. 115–146. Zugänglich unter <http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf> (Zugriffssdatum: 12.2.2025).

STACHEL, Peter (2001): „Ein Staat, der an einem Sprachfehler zu Grunde ging.“ Die „Vielsprachigkeit“ der Habsburgermonarchie und ihre Auswirkungen. In: Feichtinger, Johannes/Stachel, Peter (Hg.): *Das Gewebe der Kultur. Kulturwissenschaftliche Analysen zur Geschichte und Identität Österreichs in der Moderne*. Innsbruck: Studienverlag, S. 11–45.

STEINER, George (2005): Um die Muse aufzumuntern. Rede zur Eröffnung der Marbacher Sonderausstellung zu Schillers Leben und Werk. In: *Die Zeit*. 28.4.2005.

STERGAR, ROK (2020): Karin Almasy, Kanon und nationale Konsolidierung. Übersetzungen und ideologische Steuerung in slowenischen Schullesebüchern (1848–1918). In: *Prispevki za novejšo zgodovino*. Jg. 60, Nr. 2, S. 237–239.

ŠTIH, Peter/SIMONITI, Vasko/VODOPIVEC, Peter (2008): *Slowenische Geschichte. Gesellschaft – Politik – Kultur*. Graz: Leykam.

STOURZH, Gerald (1985): *Die Gleichberechtigung der Nationalitäten in der Verfassung und Verwaltung Österreichs 1848–1918*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

STOWASSER, Josef Maria (1882): Glossen zu Eggers Lesebüchern für die 1. – 3. Classe des Untergymnasiums. In: *Zeitschrift für österreichische Gymnasien*. Jg. 33, S. 139–153.

STRELLER, Siegfried (1986): Einleitung. In: Kleist, Heinrich von: *Dramen*. Bd 1. Hg. von Siegfried Streller. Frankfurt am Main: Insel, S. 5–96.

STRIGL, Daniela (2016): *Berühmt sein ist nichts: Marie von Ebner-Eschenbach. Eine Biographie*. Salzburg: Residenz Verlag.

STRIGL, Hans (1904a): Abraham a Sancta Clara. In: Strigl, Hans (Hg.): *Abraham a Sancta Claras Werke. Auslese*. Bd 1. Wien: Verlag vom Heinrich Kirsch, S. XIII–XL.

STRIGL, Hans (1904b): Vorwort. In: Strigl, Hans (Hg.): *Abraham a Sancta Claras Werke. Auslese*. Bd 1. Wien: Verlag vom Heinrich Kirsch, S. V–XI.

SUPPAN, Arnold (2002): Sprachenstreit, Nationalitätenkampf und nationale Ausgrenzung in Innenösterreich 1895 bis 1918. In: Krahwinkler, Harald (Hg.): *Stadt – Land – Nation – Region. Gesellschaftliches Bewußtsein in den österreichischen Ländern Kärnten, Krain, Steiermark und Küstenland 1740 bis 1918*. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras, S. 333–362.

ŠUŠTAR, Branko (2005): Maturitetne naloge: kratek pogled na nekaj naslovov pisnih zrelostnih izkušenj (višjih tečajnih izpitov) na gimnazijah 1876–1936. In: *Šolska kronika/School Chronicle/Schulchronik: Matura X let / Abitur X Jahre*. Jg. 14, Nr. 2, S. 76–105.

TAEGE, Friedrich (1992): *Konzepte eines deutschen Literaturunterrichts im Vormärz*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

TAUFAR, Walter (1982): Das deutschsprachige Theater in Marburg an der Drau. Typologie eines Provinztheaters. Diss. Wien: [W. Taufar].

TEISTLER, Gisela (2006): Vom Kinderfreund zum Reichslesebuch. Ein statistischer Näherungsversuch an die Entwicklung des deutschen Lesebuchs von den Anfängen bis zum Ende der nationalsozialistischen Periode anhand des Bestandes des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka (Hg.): *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 9–34.

THIELKING, Sigrid (2006): Das eine und das andere Lesebuch. Überlegungen zu einer verdrängten Form. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka (Hg.): *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 35–50.

TOISCHER, W[endelin] (1900): Die deutsche Lektüre in der VIII. Classe. In: *Zeitschrift für österreichische Gymnasien*. Jg. 51, S. 1141.

ULLRICH, Richard (1908): *Programmwesen und Programmbibliothek der Höheren Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Übersicht der Entwicklung im 19. Jahrhundert und Versuch einer Darstellung der Aufgaben für die Zukunft. Mit Programmbibliographie und einem Verzeichnis ausgewählter Programme von 1824–1906*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.

UREKAR, Anja/BIRK, Matjaž (2009): Prozesse der Hybridisierung und Abgrenzung in der Mariborer Theaterlandschaft (1900–1919). In: Birk, Matjaž (Hg.): *Zwischenräume. Kulturelle Transfers in deutschsprachigen Regionalperiodika des Habsburgerreichs (1850–1918)*. Wien/Berlin: LIT Verlag, S. 125–148.

VERNALEKEN, Theodor (1864): Der deutsche Unterricht an Mittelschulen. In: *Zeitschrift für österreichische Gymnasien*. Jg. 15, S. 717–731.

VETTER, Wilhelm (1864): Geordnetes Verzeichniß der Abhandlungen, welche in den Schulschriften sämmtlicher an dem Programmentausche Theil nehmenden Lehranstalten vom J. 1851 bis 1863 erschienen sind. Luckau: Gymnasium Luckau.

VEVAR, Štefan (2012): Fenomen Goethe: njegova estetika in poetika med originalom in slovenskim prevodom. Ljubljana: LUD Literatura.

VIRANT, Špela (2005): Theater als Medium der Literaturvermittlung in Slowenien im Zeitraum von 1867 bis 1914 oder „Was soll und kann das Theater leisten?“ In: Korte, Hermann/Rauch, Marja (Hg.): *Literaturvermittlung im 19. und frühen 20. Jahrhundert*, S. 161–167.

VODOPIVEC, Peter (2004): Die Slowenen und die Habsburgermonarchie. In: Nečak, Dušan et al. (Hg.): *Slovensko-avstrijski odnosi v 20. stoletju = Slowenisch-österreichische Beziehungen im 20. Jahrhundert*. Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete, S. 47–62.

WAGNER, Kurt (1991): Josef Stefan, ein österreichischer Physiker. In: Baum, Wilhelm (Hg.): *Kollegium. Lyzeum. Gymnasium. Vom „Collegium Sapientiae et Pietatis“ zum Bundesgymnasium Völkermarkter Ring, Klagenfurt. Die Geschichte des ältesten Gymnasiums Österreichs*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, S. 305–317.

WALTHER von der Vogelweide/GABER, Mateja (2025): *Ljubezen, kdo ti dal je moč? Walther von der Vogelweide, izbrane pesmi*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.

WEISS, Walter (1984): Das Lenau-Bild und Lenaus Sprache. Voruntersuchung zu einem Wörterbuch. In: Mádl, Antal/Schwob, Anton (Hg.): *Vergleichende Literaturforschung. Internationale Lenau-Gesellschaft 1964 bis 1984*. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1984, 119–137.

WIDMANN, Hans (1873): Zur Kudrun. Mythisches und Historisches. In: *Jahresbericht des k. k. Obergymnasiums in Görz*. Görz: Im Selbstverlage der Lehranstalt, S. 3–45.

WIDMANN, Hans (1874): Grillparzer als Lyriker. In: *Jahresbericht des k. k. Obergymnasiums in Görz*. Görz: Im Selbstverlage der Lehranstalt, S. 5–40.

WIECKHORST, Katrin (2013): *Schulschriften und ihre Erschließung in Bibliotheken*. Halle (Saale): Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt.

WIMMER, Barbara (1991): *Zur Charakteristik der deutschen Lesebücher für österreichische Gymnasien vom 1850 bis 1884*. Diplomarbeit. Wien: [B. Wimmer]

WINKO, Simone (1996): Literarische Wertung und Kanonbildung. In: Arnold, Heinz Ludwig/Detering, Heinrich (Hg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: dtv, S. 585–600.

WINKO, Simone (2002): Literatur-Kanon als *invisible hand*-Phänomen. In: Arnold, Heinz-Ludwig/Korte, Hermann (Hg.): *Literarische Kanonbildung*. München: Text+Kritik, S. 9–24.

WINTER, Eduard (1968): *Frühliberalismus in der Donaumonarchie. Religiöse, nationale und wissenschaftliche Strömungen von 1790–1869*. Berlin: Akademie.

WINTER, ROBERT (1996): *Das akademische Gymnasium in Wien. Vergangenheit und Gegenwart*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

WIRTZ, Michaela (2006): *Patriotismus und Weltbürgertum. Eine begriffsgeschichtliche Studie zur deutsch-jüdischen Literatur 1750–1850*. Berlin: De Gruyter.

WITTE, Bernd u. a. (Hg.) (1996): *Goethe-Handbuch*. Bd. 1. Weimar: Metzler.

WЛАSSAK, Eduard (Hg.) (1876): *Chronik des k. u. k. Hof-Burgtheaters. Zu dessen Säcular-Feier im Februar 1876*. Wien: L. Rossner.

WOLFF, Lutz (2000): *Heimoto von Doderer*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

WOTKE, Karl (1905): *Das Oesterreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias*. Bd. 1. Berlin: Hofman & Comp.

WUNDER, Roman (1991): Das Gymnasium Klagenfurt seit 1848. In: Baum, Wilhelm (Hg.): *Kollegium. Lyzeum. Gymnasium. Vom „Collegium Sapientiae et Pietatis“ zum Bundesgymnasium Völkermarkter Ring, Klagenfurt. Die Geschichte des ältesten Gymnasiums Österreichs*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, S. 293–303.

ZEDLITZ, Carl Abraham Freyherr von (1777): *Ueber den Patriotismus als einen Gegenstand in der Erziehung in monarchischen Staaten. Eine Vorlesung*. Berlin: Christian Friedrich Voß.

ZEEHE, Andreas (1881): Anastasius Grüns „Schutt“. In: *Jahresbericht des k. k. Obergymnasiums zu Laibach*. Laibach: Verlag des k. k. Obergymnasiums, S. 3–46.

ZIMMER, Ilonka (2005): Kanon und Lesebuch. Aspekte einer Allianz. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans Joachim (Hg.): „*Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten.*“ *Kanoninstanz Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 113–134.

ZIMMER, Ilonka (2006): Der „alte Hopf“ und die Lehrplanbestimmungen: Ein Lesebuchkonzept im Wandel. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka (Hg.): *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 133–159.

ZIMMER, Ilonka (2009a): *Uhland im Kanon. Studien zur Praxis literarischer Kanonisierung im 19. und 20. Jahrhundert*. (Siegener Schriften zur Kanonforschung, Bd. 8), Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

ZIMMER, Ilonka (2009b): Überlegungen zu empirischen Verfahren in der historischen Kanonforschung. Notizen aus einem Werkstattbericht (Uhland im Kanon). In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hg.): *Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 191–222.

ZIMMER, Ilonka (2011): Gymnasiale Feierkultur und Kanonpflege. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans Joachim (Hg.): *Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1871 bis 1918*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 123–204.

Ziwsa, Karl (1905): Nachruf. Alois Egger von Möllwald. In: *Zeitschrift für österreichische Gymnasien*. Jg. 56, S. 96.

ŽIGON, Tanja (2004): *Nemški časnik za slovenske interese – Triglav (1865–1870)*. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije, 2004.

ŽIGON, Tanja (2009): *Zgodovinski spomin Kranjske: življenje in delo Petra Pavla pl. Radicsa (1836–1912)*. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

ŽIGON, Tanja (2010): Der Grillparzer-Verein: ein von Krainern gegründeter literarischer Zirkel in Wien. In: Miladinović Zalaznik, Mira et al. (Hg.): *Literarische Zentrenbildung in Ostmittel- und Südosteuropa: Hermannstadt/Sibiu, Laibach/Ljubljana und weitere Fallbeispiele*. München: IKGS-Verlag, S. 365–380.

ŽIGON, Tanja (2017): Petra Kramberger: „Alle guten Oesterreicher werden unser patriotisches Unternehmen unterstützen“: Südsteirische Post (1881–1900), nemški časopis za slovenske interese. In: *Ars & Humanitas*. Jg. 11, Nr. 1, S. 227–231. DOI: 10.4312/ars.11.1.227–231.

ŽIGON, Tanja/SMOLEJ, Tone (2024): „Ihr wohldurchdachtes Spiel wirkt so elektrisch auf das Publicum“: die Theatersaison 1829/30 im Ständischen Theater in Laibach (Ljubljana). V: Neunhuber, Christian/Pappel, Kristel/Tar, Gabriella-Nóra (Hg.): *Deutschsprachiges Theater im Ausland im interdisziplinären und transnationalen Fokus 30 Jahre Thalia Germanica*. Wien: Lit Verlag, S. 103–135.

ŽIGON, Tanja (2020): Matej Cigale (1819–1889) als Übersetzer von Schulbüchern. In: *Acta neophilologica*. Jg. 53, Nr. 1/2, S. 167–182. DOI: 10.4312/an.53.1-2.167–182.

ŽUNKOVIČ, Igor (2018): Das Frauenstudium im historischen, gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen und nationalen Kontext der ausgehenden Habsburgermonarchie. In: Kramberger, Petra/Samide, Irena/Žigon Tanja (Hg.): *Frauen, die studieren, sind gefährlich. Ausgewählte Porträts slowenischer Frauen der Intelligenz*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, S. 13–33.

5.5.3 Quellen und Nachschlagewerke

EGGER, Alois (1869): *Deutsches Lehr- und Lesebuch für höhere Anstalten. Als Einleitung in die Literaturkunde*. Erster Theil. Zweite, veränderte und vermehrte Auflage. Wien: Beck'sche Universitätsbuchhandlung (Alfred Hölder).

EGGER, Alois (1870): *Deutsches Lehr- und Lesebuch für höhere Anstalten. Als Einleitung in die Literaturkunde*. Zweiter Theil, Bd. 2. Wien: Beck'sche Universitätsbuchhandlung (Alfred Hölder).

EGGER, Alois (1874): *Volksbildung und Schulwesen*. Theil 1–5. Wien: Hölder.

EGGER, Alois (1877): *Deutsches Lesebuch für die erste Classe der österreichischen Mittelschulen*. Wien: Hölder.

EGGER, Alois (1878): *Deutsches Lehr- und Lesebuch für höhere Lehranstalten. Literaturkunde*. Zweiter Theil, Bd. 1. Wien: Hölder.

EGGER, Alois (1882a): *Deutsches Lehr- und Lesebuch für höhere Anstalten*. Zweiter Theil, Bd. 2. 5. Auflage. Wien: Alfred Hölder, k. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler.

EGGER, Alois (1882b): *Deutsches Lehr- und Lesebuch für höhere Anstalten. Erster Theil: Als Einleitung in die Literaturkunde.* 7. verb. Aufl. Wien: Alfred Hölder, k. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler.

ENTWURF DER ORGANISATION DER GYMNASIEN UND REALSCHULEN IN ÖSTERREICH (1849). Wien: Staatsdruckerei. [Zitiert als *Organisationsentwurf*].

GESAMTVERZEICHNIS DES DEUTSCHSPRACHIGEN SCHRIFTTUMS 1700–1910. Bd. 99: Mont – Mui (1983). Berlin/Boston: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783111687377>

GRIMM, Jakob/GRIMM, Wilhelm (1854–1960): *Deutsches Wörterbuch.* Leipzig: Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Zugänglich unter: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB&lemid=A00001> (Zugriffsdatum: 13.3.2025).

HIECKE, Robert Heinrich (1842): *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch.* Leipzig: Eduard Eisenach Verlag.

HIECKE, Robert Heinrich (1844): *Deutsches Lesebuch für die unteren und mittleren Classen von Gymnasien und Realschulen.* Leipzig: Eduard Eisenach Verlag.

HIECKE, Robert Heinrich (1847): *Deutsches Lesebuch für obere Gymnasialklassen; enthaltend eine auf Erweiterung des Gedankenkreises u. Bildung der Darstellung berechnete Sammlung erlesener Prosastücke.* Leipzig: Eduard Eisenach Verlag

HOPF, Jakob/PAULSIEK, Karl (1855): *Deutsches Lesebuch für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen.* Berlin: Hamm.

HÜBL, Franz (1869): *Systematisch-geordnetes Verzeichnis derjenigen Abhandlungen, Reden, Gedichte u. d. g., welche in den Mittelschulprogrammen Oesterreich-Ungarn seit d. J. 1850 bis 1869 und in jenen von Preussen seit 1852 und von Baiern seit 1863 bis 1868 enthalten sind.* I. Theil. Czernowitz: Im Selbstverlage des Herausgebers.

HÜBL, Franz (1874): *Systematisch geordnetes Verzeichnis derjenigen Abhandlungen, Reden und Gedichte, welche in den Mittelschulprogrammen Oesterreichs seit 1870–1873 und in jenen von Preussen und Baiern seit 1869–1872 enthalten sind.* II. Theil. Wien: Beck'sche Universitätsbuchhandlung.

INSTRUKTIONEN FÜR DEN UNTERRICHT AN DEN GYMNASIEN IN ÖSTERREICH (1884). Hg. von k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht. Wien: k. k. Schulbücher-Verlag. [Zitiert als *Instruktionen* 1884].

INSTRUKTIONEN FÜR DEN UNTERRICHT AN DEN ÖSTERREICHISCHEN GYMNASIEN (1886). Wien: Karl Graesser.

KLUSSMANN, Rudolf (1976): *Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen von Schulschriften*. Bd. I (1876–1885). Leipzig 1889. Bd. II (1886–1890). Leipzig 1893. Bd. III (1891–1895). Leipzig 1899. Bd. IV (1896–1900). Leipzig 1903. Bd. V (1901–1910). Leipzig/Berlin 1916. Bd. I–V. Hildesheim/New York: Olms 1976.

KÖSSLER, Franz (1987–1990): *Verzeichnis von Programm-Abhandlungen deutscher, österreichischer und schweizerischer Schulen der Jahre 1825–1918*. Alphabetisch geordnet nach Verfassern. Bd. 1–5. München u. a.: Saur.

KÖSSLER, Franz (1987–1991): *Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts: Berufsbiographien aus Schul-Jahresberichten und Schulprogrammen 1825–1918 mit Veröffentlichungsverzeichnissen*. Zugänglich unter: <https://jlupub.ub.uni-giessen.de/items/2ec1d28f-740a-4651-9542-4f4f-03b8e3ce/full> (Zugriffsdatum 15.1.2025).

KUMMER, Karl Ferdinand/STEJSKAL, Karl (1914): *Einführung in die Geschichte der deutschen Literatur*. Wien: Manzsche k.u.k. Hof-Verlags- und Universitätsbuchhandlung.

LEHMANN, Joseph/BRANKY, Franz /SOMMER, Johann (1894): *Deutsches Lesebuch für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten*. II. Theil. Wien: Im kaiserlich-königlichen Schulbücher-Verlage.

LEHRPLAN UND INSTRUCTIONEN FÜR DEN UNTERRICHT AN DEN GYMNASIEN IN ÖSTERREICH (1900). Wien: Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn. [Zitiert als *Instructionen* 1900].

MEYERS GROSSES KONVERSATIONS-LEXIKON (1908–1909). Leipzig/Wien: Bibliographisches Institut.

MOZART, Josef (1850): *Deutsches Lesebuch für die unteren Klassen der Gymnasien*. Bd. 2. Wien: Carl Gerold.

MOZART, Josef (1854a): *Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen der Gymnasien*. Bd. 1. Dritte Auflage. Wien: Carl Gerold.

MOZART, Josef (1854b): *Deutsches Lesebuch für die oberen Classen der Gymnasien*. Bd. 3. Erste Auflage. Wien: Carl Gerold.

MOZART, Josef (1855): *Deutsches Lesebuch für die oberen Classen der Gymnasien*. Bd. 2. Zweite, umgearbeitete Auflage. Wien: Carl Gerold.

MOZART, Josef (1868): *Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen der Gymnasien*. Bd. 2. Neunte Auflage. Wien: Carl Gerold.

MOZART, Josef (1859): *Deutsches Lesebuch für die unteren Klassen der Gymnasien*. Bd. 2. Wien: Carl Gerold.

ÖSTERREICHISCHES BIOGRAPHISCHES LEXIKON ÖBL 1815–1950. Hg. von Österreichischer Akademie der Wissenschaften unter der Leitung von Leo Santifaller. Graz/Köln: Hermann Böhlaus Nachfolger. Autorisierte On-Line Version (mit Verweisen auf die Print-Ausgabe): [http://www.biographien.ac.at/oebl? frames=yes](http://www.biographien.ac.at/oebl?frames=yes)). [Zitiert als ÖBL.]

PERKTOLD, Fidelis (1914): *Entwürfe zu deutschen Aufsätzen. Auf Grund der an österreichischen Mittel- und Bürgerschulen zumeist eingeführten deutschen Lesebücher*. 1. Teil. Wien: Manzsche k.u.k. Hof-Verlags- und Universitätsbuchhandlung.

PRIMIC, Janez Nepomuk (1814): *Novi némshko-slovénshki bukvar*. Grätz: Miller.

SCHOLL, Gottlob Heinrich Friedrich/SCHOLL, Traugott Ferdinand (1845): *Geschichte der Neudeutschen Literatur in Proben und Biographien*. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Stuttgart: Ebner & Seubert.

TERBECK, Joseph (1868): *Geordnetes Verzeichniß der Abhandlungen, welche in den Schulschriften sämmtlicher an dem Programmentausche Theil nehmenden Lehranstalten vom Jahre 1864 bis 1868 erschienen sind*. Münster: Gymnasium Münster.

WEINHOLD, Karl (1850): *Mittelhochdeutsches Lesebuch. Mit einer Laut- und Formenlehre des Mittelhochdeutschen und einem Wortverzeichnisse*. Wien: Carl Gerold.

WURZBACH, Constant von (Hg.) (1856–1891): *Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich*. Wien: Hof- und Staatsdruckerei.

ZEEHE, Andreas/HEIDERICH, Franz/GRUNZEL Joseph (1912): *Österreichische Vaterlandskunde für die oberste Klasse der Mittelschulen*. 4. Auflage. Laibach: Ignaz v. Kleinmayr.

ZEEHE, Andreas/SCHMIDT, Wilhelm (1901): *Österreichische Vaterlandskunde für die VIII. Gymnasialklasse*. Laibach: Kleinmayr & Bamberg.

6 Personenverzeichnis

A

Abraham a Santa Clara 90, 91, 93, 138–140, 247, 269
Ächtler, Norman 33, 142, 177
Aischylos 118
Almasy, Karin 8, 35, 36, 38, 55, 59, 60, 61
Alt, Peter-André 149
Anzengruber, Ludwig 127, 223, 242
Assmann, Aleida 12, 22, 26, 31
Assmann, Jan 22, 26, 31, 225
Auersperg, Alexander Graf von: s. Grün, Anastasius

B

Balde, Jacob 90, 91, 93
Bäuerle, Alfred 256
Bauernfeld, Eduard 91, 95, 97
Baum, Wilhelm 77
Beer, Adolph 105
Beethoven, Ludwig van 96
Beilein, Matthias 10
Benkovič, Vekoslav 239
Bernik, France 128
Binder, Josef Julius 94
Birk, Matjaž 39, 143, 237
Bloom, Harold 7
Böhler, Michael 7
Boltzmann, Ludwig 78
Bonitz, Hermann 49, 66, 74, 256, 263, 275, 277

Borchmeyer, Dieter 162

Börne, Ludwig 239

Bourdieu, Pierre 32, 64, 83

Brandis, Grafen von 76

Brandtner, Andreas 38

Braun, Michael 154

Brodnig, Melanie 79

Büchner, Georg 23, 267, 278

Bürger, August Gottfried 197, 259

Burger, Johann Ritter von 78

Byron, George Gordon 240

C

Calderón, Pedro de la Barca 111
Cankar, Ivan 237, 238
Castle, Eduard 222, 254, 261, 262
Chamisso, Adelbert von 248
Cigale, Matej 36
Ciperle, Jože 40, 57, 61
Claudius, Matthias 213
Cohen, Gary 65, 220
Collin, Heinrich Joseph und Matthäus 222
Costa, Ethbin Christian 72
Csáky, Moritz 219
Curk, Jože 75
Cvirk, Janez 61

Č

Čop, Matija 72

D

Dach, Simon 138
Dajnko, Peter 76
Dalberg, Wolfgang Heribert von
149
Danzer, Gerhard 244
David, Jakob Julius 223
Dawidowski, Christian 35
Debevec, Josip 95
Denis, Michael 47, 77, 164
Doderer, Heimito von 63, 64
Doppler, Christian 78
Drobisch 135
Droste-Hülshoff, Annette 98, 127,
209, 210, 212, 267

E

Ebner-Eschenbach, Marie von 127,
208–210, 223, 224
Egger-Möllwald, Alois 72, 90, 93,
107, 112–115, 120, 140, 163,
176, 269
Ehlers, Swantje 35
Eisner, Franz 95
Elisabeth von Österreich, Kaiserin
128
Elwert, Georg 25
Engelbrecht, Helmut 40, 61, 65,
67, 69
Ertl Emil 128, 223
Euripides 96, 118, 227
Exner, Franz Serafin 49, 66, 74, 98,
108, 256, 263, 275

F

Fehrmann, Georg 7
Ferdinand II., Erzherzog von
Österreich 94
Fischer, Kuno 170
Fleming, Paul 138
Fliedl, Konstanze 210
Flora, Gottfried 78
Fontane, Theodor 125, 206–208,
267
Frankfurter, Salomon 108
Franz I., Kaiser von Österreich
226
Franz Josef I., Kaiser von
Österreich 66, 117
Freund, Winfried 210
Friedrich, Hanns 204
Frisch, Franz 120
Fuhrmann, Manfred 20, 137, 259
Funtek, Anton 169

G

Gaber, Mateja 137
Gabrič, Aleš 40
Gallenstein, Meinrad Thaurer von
79
Gansel, Carsten 33, 177
Gaßner, Josef 90, 95
Gauby, Ludwig 96
Gellert, Christian Fürchtegott 46,
47
Genelin, Placid 94
Genette, Gérard 108
George, Stefan 198
Gerold, Carl 110

Gervinus, Georg Gottfried 99, 154, 163, 167, 196, 221, 235, 236

Gessler, Johann 86

Gindl, Lorenz 152

Gisela, Erzherzogin von Österreich 112

Goethe (auch Göthe), Johann Wolfgang von 13, 33, 36, 46, 47, 76, 77, 86, 89–93, 96, 102, 105, 115, 118, 122–124, 126, 127, 129, 136, 139, 141, 142, 148, 160–176, 180, 182–184, 188, 190–192, 194, 203, 206, 225, 226, 239–243, 253, 254, 258–260, 263, 264, 267, 272, 276, 277

Goldscheider, Paul 197

Görlich, Ernst Joseph 135

Görner, Rüdiger 254

Graf, Rainer 90, 93

Grafenauer, Ivan 95

Grdina, Igor 169, 170

Gregorčič, Simon 95, 97

Greinz, Rudolf 128, 223

Grillparzer, Franz 14, 36, 94, 95, 97, 111, 113, 118, 123, 124, 126, 127, 129, 179, 183, 192, 193, 207, 223, 224, 225–245, 246, 252, 254, 259, 260, 265, 267, 273, 276, 277

Grimm, Gerald 40, 41

Grimm, Jacob 105, 213

Grimm, Wilhelm 105, 213

Grimmelshausen, Hans Jakob Christoffel von 138

Gross, Heinrich 94, 98

Grün, Anastasius 49, 58, 90, 91, 94, 95, 97, 118, 140, 223, 224, 246–253, 255, 259, 260, 262, 266, 269, 276

Grunzel, Joseph 218

Gubo, Andreas 95

Günderrode, Karoline 267

Gundolf, Friedrich 163, 236

H

Hagedorn, Friedrich von 90, 95

Halbwachs, Maurice 26

Haller, Albrecht 197–198

Halm, Friedrich 113, 223

Hamerling, Robert 95, 128, 223, 224

Handel-Mazzetti, Enrica von 209, 212, 223, 224, 243, 259

Hanisch, Ernst 135

Hanka, Václav 226

Hann, Franz Gustav 79, 90, 94

Häntzschel, Günter 244

Harth, Dietrich 19

Hartman, Bruno 75

Haschnigg, Josef/Hašník, Jožef 76

Haug, Balthasar 47

Haussen, Adolf 239

Hebbel, Friedrich 36, 118, 127, 128, 206, 207, 208, 242,

Heidenreich, David Elias 164

Heiderich, Franz 218

Heine, Heinrich 127, 128, 129, 205

Heinke, Franz Joseph von 48

Helfert, Joseph Alexander Freiherr von 215, 216, 217

Herbart, Johann Friedrich 49, 98, 99
Herder, Johann Gottfried 47, 77, 101, 102, 104, 122–124, 126, 127, 129, 141, 174, 176, 184, 188–192, 213, 214, 263, 276
Herrlitz, Georg 31
Heydebrand, Renate 14, 20, 22, 31, 106, 159, 208, 274
Hiecke, Robert Heinrich 46, 99, 158, 163, 171, 198, 200
Hinderer, Walter 154
Hintner, Florian 139
Hirsch, Friedrich 96
Hochegger, Franz 105
Hoffer, Max 70, 75, 76
Hofmannsthal, Hugo von 233, 234
Hojan, Tatjana 68
Hölderlin, Friedrich 198, 199
Hölter, Achim 21
Holzer, Joseph 66
Honegger, Claudia 67
Hopf, Jakob 203
Houwald, Ernst von 235, 236
Hriberšek, Matej 34, 85
Hübl, Franz 29, 30, 83, 85
Humboldt, Wilhelm von 49, 99

I
Immermann, Karl 128

J
Jäger, Franz 90, 94
Jäger, Georg 41, 46, 47, 108
Jagić, Vatroslav 226

Jakob, Hans Joachim 13, 30, 32, 33, 41, 82, 109, 266
Janežič, Anton 79, 257
Janko, Anton 76, 83, 139, 170
Jarc, Anton 73
Jarnik, Urban 79
Jean Paul 128, 139, 198–200, 269
Jenko, Davorin 95, 97
Jenko, Sandra 39
Jenko, Simon 95, 97
Joseph II., römisch-deutscher Kaiser 45
Judson, Pieter 219
Južnič, Rudolf 96

K
Kansky, Ana Mayer 70
Kant, Immanuel 213
Kelemina, Jakob 61
Keller, Gottfried 27, 128
Kernstock, Ottokar 96, 223
Kissling, Walter 34
Klambauer, Karl 33, 135
Kleemann, Johann 73, 74
Klein, Michael 235
Klein, Monika 235
Kleist, Heinrich von 36, 123, 124, 126, 127, 129, 192, 193–199, 201, 202, 229, 242, 243, 263, 276
Klimesch, Johann Matthäus 71, 72
Klopstock, Friedrich Gottlieb 13, 46, 47, 63, 77, 102, 111, 118, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 134, 141, 161, 176, 184–188,

192, 225, 243, 244, 259, 263, 272, 276

Kluibenschedel, Hans 94

Klußmann, Rudolf 28, 29

Knapp, Friedrich 262

Knop, Seta 170

Koberstein, August 99

Kondrič Horvat, Vesna 198

Kopitar, Jernej (Bartholomäus) 72, 219, 226

Kordesch, Leopold 55

Koritnik, Anton 71

Körner, Christian Gottfried 90, 94, 126, 127, 148

Korte, Hermann 6, 7, 12–14, 21–23, 31, 32, 35, 46, 63, 81, 82, 85, 91, 103, 104, 123, 128, 130, 134, 136, 141, 148, 149, 153, 167, 171, 173, 179, 181, 183, 192, 194, 199, 200, 203, 244, 251, 259, 266

Koschat, Thomas 78

Kosi, Jernej 55

Kössler, Franz 29

Kraft, Herbert 149

Kramberger, Petra 38, 61, 64, 68, 75, 128

Kraus, Karl 252, 259

Krispej, Mineja 128

Kucher, Heinz Primus 79

Kummer, Karl Ferdinand 120, 185, 222

Kürenberger, Ferdinand 235

Kušej, Mateja 68

L

Lampe, Frančíšek 83

Lampel, Leopold 120

Lang, Adolph 76

Lang, Franz 90, 94, 269

Latzel, Robert 78

Lauf-Immersberger, Karin 41

Ledie, Emil: s. Seidl, Johann Gabriel

Lehmann, Joseph 120, 234, 239

Leitner, Rainer 64, 67

Lenau, Nikolaus 223, 224, 248, 250, 251, 253–255, 273

Lessing, Gotthold Ephraim 13, 33, 46, 47, 113, 118, 121, 123, 124, 126, 127, 129, 141, 142, 176–184, 187, 188, 190, 192, 193, 206, 225, 242, 243, 260–264, 267, 272, 276, 277

Levec, Franc 94, 167

Levstik, Vladimir 207

Liechtenstein, Ulrich von 90, 92, 93

Liliencron, Detlev von 223

Lindemayr, Maurus 90, 91, 95

Lindner, Gustav 93

Linhart, Anton Tomaž 72

Loschmidt, Josef 78

Ludwig, Otto 36, 127, 128, 203, 206–208, 242, 248

Lughofer, Johann Georg 211, 261

Luscher, Georg 73

M

Mádl, Antal 248, 250, 255

Magris, Claudio 192, 233

Majcen, Danilo 95
Mally, Georg 76
Mann, Golo 174
Manzoni, Alessandro 111
Maria Thereria, Erzherzogin von Österreich 44, 233
Matthias, Adolf 40
Matthison, Friedrich von 47
Maximilian I., Erzherzog 223, 224, 260–262
Mayer, Hans 205
Melik, Vasilij 54
Melzer, Carl 72
Mergen, Torsten 204
Metzler, Franz Xaver 269
Michler, Werner 38
Miklau, Julius 90, 95
Miklošič (Miklosich), Franc (Franz) 76, 219, 257
Miladinović Zalaznik, Mira 6, 38, 39, 49, 55, 58, 72, 75, 79, 140, 194, 211, 248, 256, 257
Milčinski, Fran 237
Milharčič Hladnik, Mirjam 68
Mitteis, Heinrich 73
Mitteregger, Peter 120
Möbius, Thomas 33
Moder, Janko 170, 241
Moenninghoff, Burkhard 108
Moog-Grünewald, Maria 19
Moore, Scott 217
Moore, Thomas 240
Mörike, Eduard 36, 127, 128
Moritsch, Andreas 54, 55, 56, 60, Moritz, Karl Philipp 149
Moser, Doris 245
Motnik, Marko 39
Mozart, Josef 36, 107, 108–112, 113, 186, 189, 246, 247, 255, 256
Mukařovský, Jan 20, 21
Müller-Seidel, Walter 148
Müllner, Adolf 235
Münch, Wilhelm 163

N
Nagl, Johann Wilibald 222, 248, 254, 261, 262
Napoleon Bonaparte 45
Nathansky, Alfred 95
Nečásek, Jan 73
Nenning, Günther 225
Niethammer, Lutz 26
Novak, Franz 73

O
Oberdorf, Andreas 30
Okoliš, Stane 40
Opitz, Martin 101, 102, 104
Ottokar II. Přemysl, König von Böhmen 234

P
Passeron, Jean Claude 64
Paulsiek, Karl 203
Pelikan, Egon 60
Perdih, Franci 70
Perktold, Fidelis 120
Pescheck, Josef 96
Pesjak, Luiza 72

Peters, Jelko 130, 133

Petruzzi, Peter 72, 90, 93, 134

Peyer, Franz 48

Pfeffel, Gottlieb Konrad 47

Pirnat, Makso 95

Planinec, Urša 204, 255

Pleterski, Janko 80

Pleteršnik, Maks (Max) 72

Podrazek, Franz 247

Pohlin, Marko 72

Porath, Mike 33

Posch, Conrad 93

Požar, Lovro 73

Prešeren, France 48, 72, 76, 79, 95, 97, 140, 219

Primic, Janez (Johann) Nepomuk 143

Puff, Rudolf Gustav 54, 75, 76, 87, 90, 93, 246, 247, 269

Puschnigg, Roman 79

R

Raabe, Wilhelm 128

Rabenlechner, Michael Maria 95

Radics, Peter von 39, 58, 72, 140, 143, 145, 150, 153, 235, 236, 239

Raimund, Ferdinand 223, 267

Rasch, Wolfdietrich 163

Rattner, Josef 244

Reichel, Rudolf 90, 93, 131, 179

Reichensperger, Richard 225

Reisp, Branko 140

Reissenberger, Karl 170, 184, 185, 192

Reuter, Peter 33

Ribarič, Mateja 68

Riedl, Franz 94, 95

Rizzi, Vinzenz 79

Roeder, Peter Martin 35, 203, 204

Rosegger, Peter 113

Rosenberg, Rainer 19

Rosenthal, Friedrich 47

Roth, Joseph 53

Rudolf I. von Habsburg 112, 234

Ruge, Arnold 214

Ruhnken, David 20, 21

Ruthner, Clemens 20

S

Salis, Johann Gaudenz von 47, 164

Samide, Irena 61, 64, 68, 142, 170, 174, 210

Schäble, Günther 239

Schäfer, Johann Wilhelm 99

Scharmitzer, Dietmar 253

Scheit, Gerhard 226

Scherer, Wilhelm 114

Schiller, Friedrich 13, 47, 76, 89–97, 102, 105, 112, 113, 118, 120, 122–129, 139, 141–160, 163, 164, 167, 173, 176, 178, 180, 182–184, 188, 192, 198, 201–203, 206, 216, 225, 226, 235, 238–245, 251, 260, 263, 264, 267, 272, 276, 277

Schlegel, August Wilhelm 133, 200, 201

Schlegel, Friedrich 81, 200, 201

Schlossar, Anton 75, 247, 248, 256

Schmidt, Siegfried J. 197
Schmidt, Vlado 40, 47
Schmidt, Wilhelm 92, 135, 218, 219
Schmidt-Dengler, Wendelin 10, 221, 245
Schmued, Ludwig 78
Schnatz, Franz 151
Schnitzler, Arthur 253
Scholl, Gottlob Heinrich Friedrich 164, 165, 255
Scholl, Traugott Ferdinand 164, 165, 255
Schönherr, Karl 223
Schubert, Franz 95, 97
Schulze, Winfried 12, 81
Schwab, Gustav 46
Schweikle, Günther 21
Schwerzek, Karl 255
Sealsfield, Charles 113
Segebrecht, Wulf 148, 157
Seidl, Johann Gabriel 95, 97, 109, 113, 204, 223–225, 255–258, 259, 260, 262, 266, 276
Senekovič, Andrej 73
Serbiewski, Maciej 90, 93
Simoniti, Vasko 61
Slomšek, Anton Martin 76
Smolej, Jakob 73
Smolej, Tone 39, 174
Sommaruga, Franz Freiherr von 47, 49
Sorelli, Guido 240
Sovre, Anton 74
Stachel, Peter 40, 45, 46, 48, 49, 56, 59, 69
Stadelmann, Franz 94
Stauber, Emmanuel Ritter von 94
Steiner, George 154
Stejskal, Karl 120, 185, 222
Stergar, Rok 36
Stifter, Adalbert 113, 128, 220, 223, 224, 256, 258–25, 273, 278
Stockinger, Claudia 10
Stourzh, Gerald 57
Stowasser, Joseph Maria 113
Streller, Siegfried 192
Strigl, Daniela 210
Strigl, Hans 139
Sudermann, Hermann 128
Suppan, Arnold 60
Suttner, Bertha von 209–211, 223, 269
Svoboda, Adalbert 247
Svoboda, Franz 78
Swida, Franz 94
Swieten, Gerard von 44
Szabó, János 198

Š
Šafárik, Pavel Josef 49
Šket, Jakob 257
Šlibar, Neva 6, 252
Šefan/Stefan, Jožef/Josef 78
Štih, Peter 61
Šuman, Josip 73
Šuštar, Branko 34

T
Taafe, Eduard Graf von 61
Taege, Friedrich 41

Taufar, Walter 39, 144, 181, 239

Tegetthoff, Wilhelm von 76

Teistler, Gisela 36, 38

Terbeck, Joseph 29

Terstenjak, Davorin 76

Thielking, Sigrid 107

Thun-Hohenstein, Leopold Graf von 43, 49, 50, 66, 106, 108, 263, 275, 277

Tieck, Ludwig 222

Toischer, Wendelin 115

Trdina, Janez 191

Trubar (Truber), Primož (Primus) 94

Tschabuschnigg, Adolf Riter von 79

U

Uhland, Ludwig 126, 127, 203–205, 213, 248

Ullrich, Richard 31, 82, 84, 120

Urbanitsch, Peter 40, 44, 61, 135

Urekar, Anja 143

V

Valvasor, Johann Weichard von (Janez Vajkard) 71, 138, 140, 223

Vega, Georg (Jurij) 72

Vernaleken, Theodor 110

Verovšek, Anton 239

Vetter, Wilhelm 29

Vevar, Štefan 176

Vilmar, August Friedrich Christian 99

Virant, Špela 142, 143

Vodnik, Valentin 72, 219

Vodopivec, Peter 60, 61

Vošnjak, Josip 58

Voss, Johann Heinrich 47

Vovko, Andrej 40

Vraz, Stanko 76

W

Wackernagel, Philipp 46, 99, 105

Wagner, Kurt 78

Wagner, Richard 128

Waldis, Burkhardt 90, 95

Walser, Robert 254

Walther von der Vogelweide 123, 126, 131, 133, 136, 137, 222, 260

Wartinger, Josef 76

Weichselmann, Adolf 90, 93

Weinhold, Karl 108

Weiss, Walter 254

Wertheim, Hugo 95

Widmann, Hans 94, 243

Wieckhorst, Katrin 33

Wieland, Christoph Martin 47, 76, 123, 126, 127, 176, 185, 187, 192

Wimann, Hans 94

Wimmer, Barbara 109

Windisch-Grätz 61, 268

Winko, Simone 10, 14, 20, 22, 81, 83, 84, 106, 159

Winter, Eduard 43

Winter, Robert 34

Wirtz, Michaela 213

Witte, Bernd 174
Wlassak, Eduard 236
Wolf, Hugo 76
Wolff, Lutz 64
Wotke, Karl 40
Wunder, Roman 78
Wurzbach, Constant von 43

Z

Zedlitz, Carl Abraham Freiherr
von 214, 227, 228,
Zeehe, Andreas 90, 94, 218, 219,
249, 250, 269,
Zeidler, Jakob 222, 248, 261, 262
Zimmer, Ilonka 13, 22, 32, 35, 66,
106, 128, 143, 195, 203
Ziwsa, Karl 112, 113
Zupančič, Janez Anton 76

Ž

Žigon, Avgust 95
Žigon, Tanja 36, 38, 39, 68, 72, 140
Žunkovič, Igor 68, 69

Slovenske germanistične študije

V zbirki Slovenske germanistične študije so doslej izšle naslednje knjige:

1. Vesna Kondrič Horvat (ur.) (2007): Nekoč se bodo vendarle morale sesuti okostenele pregrade med ljudstvi. Spominski zbornik ob sedemdesetletnici rojstva Draga Graha.
2. Mira Miladinović Zalaznik (2008): Deutsch-slowenische literarische Wechselbeziehungen II. Leopold Kordesch und seine Zeit.
3. Neva Šlibar (2009): Rundum Literatur I: Der literarische Text.
4. Marija Javor Briški, Mira Miladinović Zalaznik, Stojan Bračić (ur.) (2009): Sprache und Literatur durch das Prisma der Interkulturalität und Diachronizität. Festschrift für Anton Janko zum 70. Geburtstag.
5. Mira Miladinović Zalaznik, Irena Samide (ur.) (2010): »Zur Linde hier, sich dort zur Eiche wende...« 90 Jahre Germanistik an der Universität Ljubljana.
6. Neva Šlibar (ur.) (2010): Ingeborg Bachmann weiter lesen und weiter schreiben.
7. Janja Polajnar (Hrsg.) (2012): Emotionen in Sprache und Kultur.
8. Kristian Donko, Neva Šlibar (ur.) (2012): Gefühlswelten und Emotionsdiskurse in der deutschsprachigen Literatur.
9. Brigita Kosevski Puljić (ur.) (2012): Gefühlswelten in der fremdsprachlichen Didaktik.
10. Mira Miladinović Zalaznik, Tanja Žigon (ur.) (2014): Stiki in sovplivanja med središčem in obrobjem.
11. Petra Kramberger (2015): »Alle guten Österreicher werden unser patriotisches Unternehmen unterstützen« – Südsteirische Post (1881–1900), nemški časopis za slovenske interese
12. Urška Valenčič Arh, Darko Čuden (ur.) (2015): V labirintu jezika/ Im Labyrinth der Sprache
13. Stojan Bračić, Mateja Petrovčič (Hg.): Partikeln überall. Deutsch – Slowenisch – Chinesisch
14. Petra Kramberger, Irena Samide und Tanja Žigon (Hg.): »Und die Brücke hat gezogen, die vom Ost zum West sich schwingt«

15. Vesna Kondrič Horvat, Dejan Kos, Andrea Leskovec, Špela Virant (Hg.): *Literarische Freiräume*
16. Johann Georg Lughofer (Hg.): *Erinnern – Enthüllen – Erzählen*