

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Literaturgeschichte

Herausgegeben von
Wolfgang Hackl und Claudia Rauchegger-Fischer

Heft 4-2012
36. Jahrgang

Editorial

| | |
|---|---|
| WOLFGANG HACKL, CLAUDIA RAUCHEGGER-FISCHER: Literaturgeschichte im Deutsch- unterricht. Eine Standort- bestimmung | 5 |
|---|---|

Außer der Reihe

| | |
|---|-----|
| CLAUDIA PLANKENAUER: »Lebensbäume – Lebensträume«. Ein Projekt zum Übergang in die Sekundarstufe I | 108 |
|---|-----|

Magazin

| | |
|---------------------------------|-----|
| Das Gedicht im Unterricht | 115 |
| Kommentar | 119 |
| ide empfiehlt | 121 |
| Neu im Regal | 124 |

Spannungsfeld Literaturgeschichte

| | |
|--|----|
| ULF ABRAHAM: Literaturgeschichte lehren und lernen im kompetenzorientierten Deutschunterricht | 8 |
| WOLFGANG WIESMÜLLER: Kanon – ist ein literaturhistorischer Kanon für den Literaturunterricht notwendig? | 18 |
| HERWIG GOTTWALD: Zur Rolle von Literatur und Literaturgeschichte im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Literaturwissenschaftliche und bildungspolitische Anmerkungen | 28 |

Der didaktische Ort

| | |
|--|----|
| HELEN BITO: Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen in literaturgeschichtlichen Lehrwerken | 35 |
| JENS NICKLAS: Der didaktische Ort der Literaturverfilmung in der Literaturgeschichte. Mit Erläuterungen zu Alexander Sokurows <i>Faust</i> | 44 |
| REINHOLD EMBACHER: Literatur(geschichte) in der Neuen Mittelschule. | 53 |

Zugänge im Unterricht

| | |
|---|----|
| ELISABETH KOSSMEIER: »Wozu muss ich Literaturgeschichte lernen? Was hat <i>Meier Helmbrecht</i> mit mir zu tun?«. Über die Arbeit mit Kernideen im Literaturunterricht | 62 |
| CLAUDIA RAUCHEGGER-FISCHER: »Meine Mutter ist wie Herzloyde« – <i>Parzival</i> im Deutschunterricht | 70 |
| KATJA LEHMANN: <i>Kabale und Liebe</i> als Ausgangspunkt literarischen und historischen Lernens im Deutschunterricht | 80 |
| GABRIELE RATHGEB: Ein Gedicht ist ein Gedicht ist ein Gedicht. Das Unverfügbare achten: Überlegungen und Anregungen aus der Praxis. . | 88 |
| CHRISTA WERNISCH: Wie Literaturgeschichte in einen kompetenzorientierten Unterricht integriert werden kann am Beispiel von Juli Zehs <i>Spieltrieb</i> | 95 |

Service

| | |
|---|-----|
| OLIVIA RAUCHEGGER: Kompetenzen und Literaturgeschichte. Bibliographische Hinweise zur Literaturgeschichte im Deutschunterricht. . | 102 |
|---|-----|

»Literaturgeschichte« in anderen ide-Heften

- ide 3-2001 Mittelalter
- ide 1-2005 Adalbert Stifter
- ide 4-2005 Thomas Bernhard
- ide 1-2010 Weltliteratur
- ide 4-2011 Österreichische Gegenwartsliteratur. 2000–2010

Das nächste ide-Heft

- ide 1-2013 Literale Praxis von Jugendlichen
erscheint im März 2013

Vorschau

- ide 2-2013 Musik (im Deutschunterricht)
- ide 3-2013 Identitäten

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Literaturgeschichte im Deutschunterricht Eine Standortbestimmung

Nicht zuletzt die Diskussionen um die Neugestaltung der Reifeprüfung, die auch im Unterrichtsfach Deutsch eine zentral gestellte standardisierte, kompetenzorientierte schriftliche Prüfung vorsieht, hat die Debatte um die Notwendigkeit und Funktion des schulischen Literaturunterrichts wieder in den Vordergrund gerückt. Viele fürchten als Folge der Änderungen die vollkommene Marginalisierung der Literatur oder bestenfalls die Reduktion auf Lyrik und Kurzprosa als einzige dem Prüfungsformat angemessene literarische Textsorten. Dabei wird jedoch übersehen, dass guter Unterricht immer schon mehr als die Vermittlung von Inhalten und Sachwissen zum Ziel hatte. In den seit 2000 gültigen Lehrplänen für das Fach Deutsch werden die Lehrziele kompetenzorientiert formuliert und der »Überblick über die deutschsprachige Literatur im Kontext der Weltliteratur« explizit als Bildungs- und Lehraufgabe angegeben.

Welche Rolle nun der Literatur im Deutschunterricht zukommen kann, ob und inwiefern Literaturgeschichte notwendig und sinnvoll ist, wird in diesem *ide*-Themenheft »Literatur-

geschichte« reflektiert und an Beispielen bewährter Unterrichtspraxis dargestellt. Dabei steht die Frage nach der Legitimation von Literatur und im Besonderen der Literaturgeschichte im Unterricht am Anfang.

Ulf Abraham reflektiert sie im Spannungsfeld von Standardisierung und Kompetenzorientierung, indem er einerseits von der notwendigen historischen Situierung literarischer Texte ausgeht und andererseits zentrale Begriffe des literaturhistorischen Diskurses thematisiert: den Epochenbegriff und die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines Kanons im Zusammenspiel von Unterrichtenden, Schülerinnen und Schülern oder Schulbuchverlagen als Akteure des Literaturunterrichts. Und er lenkt dabei unseren Blick über den österreichischen Tellerrand hinaus. Die Frage nach der Notwendigkeit eines Kanons stellt auch *Wolfgang Wiesmüller*. Ausgehend von der immer wiederkehrenden medialen Kanon-Diskussion, vor allem im Feuilleton und dem diesbezüglichen literaturwissenschaftlichen Diskurs, fokussiert er schließlich die Frage auf den Kontext der aktuellen literaturdidaktischen Diskussion um den Stellenwert literarischer Bildung.

Herwig Gottwalds literaturwissenschaftliche und bildungspolitische Anmerkungen zur Rolle von Literatur und Literaturgeschichte im kompetenzorientierten Deutschunterricht sind eine pointierte Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen Positionen der Bildungsdebatte, die sich auch in den paradoxen Positionen zentraler Leittexte für den Deutschunterricht zeigen, und ein Plädoyer »für kritisches, freies Denken, die Entwicklung ästhetischer und politischer Urteilskraft« als

zentraler Aufgabe des Deutschunterrichts.

Die Beiträge von Helen Bito, Jens Nicklas und Reinhold Embacher erörtern die Rolle der Literaturgeschichte im Zusammenhang mit spezifischen didaktischen Fragestellungen. *Helen Bito* stellt die Frage nach dem Stellenwert der Kompetenzorientierung im Literaturunterricht im Unterschied zum gewohnten wissens- und inhaltsorientierten Ansatz und analysiert gängige Lehrwerke zur Literaturgeschichte aus österreichischen Verlagen in Hinblick auf kompetenzorientierte Aufgabenstellungen. Unbestritten bleibt auch bei ihr, dass Kompetenzorientierung nicht ausreicht, um literarische Bildung im Deutschunterricht zu vermitteln.

Jens Nicklas setzt sich angesichts der Intertextualität und Intermedialität der Literatur mit der Frage nach dem didaktischen Ort von Literaturverfilmungen als einer spezifischen ästhetischen Form auseinander. Am Beispiel von Alexander Sokurows *Faust* zeigt er die Notwendigkeit von medienspezifischen analytischen Werkzeugen und entsprechender Interpretationskompetenz, die in der Anwendung zu einer wechselseitigen Befruchtung der Textsorten und zu einer Festigung literarischen Wissens führen.

Reinhold Embacher wiederum zeigt Möglichkeiten des kompetenzorientierten Literaturunterrichts in der Neuen Mittelschule auf, wobei er zum einen auf die Rahmenbedingungen verweist und zum anderen grundsätzliche Potentiale der Neuen Mittelschule anhand konkreter Unterrichtsbeispiele vorzeigt.

Ein dritter Teil des Heftes ist den Zugängen im Unterricht gewidmet. Dem

oft marginalisierten und als sperrig geltenden Mittelalter wird gleich zweimal besondere Aufmerksamkeit geschenkt, wobei sowohl *Elisabeth Kossmeier* als auch *Claudia Raucheegger-Fischer* zunächst die Lernenden in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen stellen. Während Kossmeier in der Folge aus dem Konzept der Kernideen Möglichkeiten einer individuellen Auseinandersetzung mit literarischen Texten erörtert, konkretisiert Raucheegger-Fischer in zehn Bausteinen die abstrakten literarischen Kompetenzen Spinners für den Unterrichtsalltag am Beispiel von Wolframs *Parzival*.

Für *Katja Lehmann* dagegen ist das vielfältige Deutungspotential von Schillers *Kabale und Liebe* Ausgangspunkt, um eine Verbindung zwischen historischer Kontextualisierung und literarischer Kompetenzorientierung im Zuge der Textanalyse und Interpretation im Unterricht herzustellen.

Gabriele Rathgeb stellt sich der Herausforderung, die Lyrik als »schwierige Gattung« SchülerInnen und Schülern zu vermitteln und aus einer sehr persönlichen, aber auch gattungsspezifischen Perspektive die Chancen und Möglichkeiten einer offenen Auseinandersetzung mit Gedichten aus unterschiedlichen Epochen aufzuzeigen.

Schließlich setzt *Christa Wernisch* mit Juli Zehs *Spieltrieb* bei einem zeitgenössischen Text an, um auf das literaturgeschichtliche Potential der Gegenwartsliteratur zu verweisen. Abschließend fasst *Olivia Raucheegger* wichtige Publikationen zum Thema in einem bibliographischen Überblick zusammen.

Freilich verdeutlicht auch dieses Kaleidoskop, dass der Kompetenzbegriff

im Literaturunterricht noch nicht ausdiskutiert oder gar endgültig definiert ist. Doch zeigt es hoffentlich, dass Kompetenzorientierung nicht die Reduktion auf kurzfristig überprüfbare Fertigkeiten und Fähigkeiten bedeutet, indem einige Grundlinien von Zugängen zu diesem schillernden und in der Debatte oft widersprüchlich verwendeten Begriff aufgezeigt und die einen oder anderen Operationalisierungen für den schulischen Alltag in der exemplarischen Auseinandersetzung mit Kaspar Spinners Konzeption versucht werden. Es ist ebenso Ausdruck eines Versuchs der Orientierung in einem Diskussionsprozess, der im Spannungsfeld eines kritischen Blicks auf vertraute Traditionen des an Epochen orientierten Unterrichts und aktueller Herausforderungen an den gegenwärtigen Deutschunterricht abläuft. Dabei werden die Schwierigkeiten und Chancen dargelegt, in der schulischen Literaturvermittlung bildungspolitische Positionen, strukturelle Herausforderungen und literaturdidaktische Entwürfe unter einen Hut zu bringen. Und das in einem Umfeld, in dem sich immer wieder die Frage stellt, ob wir denn im Zeitalter von Wikipedia und einer weiteren Fülle von Online-Angeboten überhaupt noch Literaturgeschichte brauchen.

Das vorliegende Heft ist ein – wie wir meinen – interessantes Potpourri aus einzelnen Puzzleteilen, das zwar noch kein kohärentes Bild präsentiert, aber trotzdem zur Orientierung und Motivation dienen kann, sich auch im Unterricht immer wieder auf das Abenteuer Literatur einzulassen. Denn so notwendig und selbstverständlich eine fundierte und umfassende Sprach-, Lese- und Kommunikationskompetenz ist, so

selbstverständlich muss die ästhetische Bildung und damit die Literatur in Geschichte und Gegenwart mit ihrem Potential subjektiver Involviertheit ihren Platz in der Schule haben. Deren Ziel und Aufgabe ist es doch, junge Menschen auf die Herausforderungen unserer Gesellschaft vorzubereiten und dafür auf die erzieherischen und emanzipatorisch-kritischen Aspekte der Literatur zu setzen, um neben Kultur und Bildung auch Mündigkeit und Identität als Bildungsziele ernstzunehmen.

WOLFGANG HACKL
CLAUDIA RAUCHEGGER-FISCHER

WOLFGANG HACKL ist ao. Univ.-Professor für Neuere deutsche Literatur am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck. Forschung und Lehre zur österreichischen Literatur, Zeitschriftenforschung und Literatur- und Kulturwissenschaft sowie zu Deutsch als Fremdsprache. Außerdem ist er Mitarbeiter der *Historisch-kritischen Stifter-Ausgabe*.

E-Mail: wolfgang.f.hackl@uibk.ac.at

CLAUDIA RAUCHEGGER-FISCHER unterrichtet Deutsch und Geschichte am Akademischen Gymnasium in Innsbruck und ist Lektorin an den Instituten für Germanistik, Geschichte sowie LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck.

E-Mail: c.rauchegger@tirol.com

Ulf Abraham

Literaturgeschichte lehren und lernen im kompetenzorientierten Deutschunterricht

1. Können Fahnen klirren? Ein Beispiel für Interpretation ohne Geschichtsbewusstsein

*Hälfte des Lebens*¹
Friedrich Hölderlin

Mit gelben Birnen hänget
Und voll mit wilden Rosen
Das Land in den See,
Ihr holden Schwäne,
Und trunken von Küssen
Tunkt ihr das Haupt
Ins heilignüchterne Wasser.

Weh mir, wo nehm ich, wenn
Es Winter ist, die Blumen, und wo
Den Sonnenschein,
Und Schatten der Erde?
Die Mauern stehn
Sprachlos und kalt, im Winde
Klirren die Fahnen.

ULF ABRAHAM ist seit 1995 Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, gegenwärtig Inhaber des Lehrstuhls an der Universität Bamberg. Er befasst sich mit Literaturdidaktik unter Einschluss der Medien sowie mit der Theorie des Schreibunterrichts. Seit 2002 ist er Mitherausgeber der Zeitschrift *Praxis Deutsch* und seit 2008 1. Vorsitzender des Fachverbandes »Symposion Deutschdidaktik«. E-Mail: ulf.abraham@uni-bamberg.de

1 Geschrieben 1803. Erstdruck in: *Taschenbuch für das Jahr 1805. Der Liebe und Freundschaft gewidmet*. Frankfurt/M.: Friedrich Wilmans 1805. Text nach der *Stuttgarter Ausgabe* (1951), Bd. 2,1, S. 117.

Verstehen literarischer Texte setzt in unterschiedlichem Ausmaß Vorwissen voraus. Wir merken das besonders, wenn wir Literatur aus anderen Kulturkreisen verstehen wollen oder tausend Jahre zwischen aktueller Lektüre und Textentstehung liegen. Schon das Einfache wird dann schwierig. Ein prominentes Beispiel findet sich in einem der bekanntesten Gedichte Friedrich Hölderlins, das auf den ersten Blick keine historisch bedingten Verstehensprobleme zu bereiten scheint, weil seine Lexik von zeitloser Einfachheit ist: *Birnen, Rosen, Land, See, Schwäne, Küsse, Wasser, Blumen, Sonnenschein, Mauern, Wind*. Das, könnte man denken, hat es immer gegeben, wo Menschen gelebt, Häuser gebaut, Zier- und Nutzpflanzen gehegt haben. Kenntnisse der sozialen, politischen oder technischen Verhältnisse um 1800 scheinen entbehrlich.

Dass das ein Irrtum ist, zeigt der Vers *im Winde / Klirren die Fahnen*. Wie viele Interpreten haben hier ein kühnes Sprachbild sehen wollen, das zeige, wie »modern« Hölderlin bereits gewesen sei! Die Deutung der Stelle, und das dürfte auch für Unterrichtsgespräche über das Gedicht gelten, nimmt nicht selten einen breiten Raum ein. Ein unfreiwillig komisches Beispiel sei hier zitiert:

Inwiefern können Fahnen klirren? Verursachen die Metallteile ihrer Befestigung dieses harte Geräusch? (Wurden Fahnen zu Hölderlins Zeiten überhaupt mit Metallteilen versehen?) Ist der Fahnenstoff nass geworden und gefroren, so dass der Wind die Eisschicht klirren macht? Aber warum gerade Fahnen? Weil sie ein Symbol für alles Militärische sind, für kriegerische Aufmärsche, für mehr oder weniger geistlose Anhängerschaften – für Erscheinungen also, die Hölderlin hasst und gefürchtet hat? (Ständig 2010, S. 173)

Fahnen im heutigen Sprachgebrauch sind aus Stoff und mögen kulturell die hier beschriebenen Assoziationen hervorrufen. Versetzt man sich aber in eine Stadt um 1800 (beispielsweise Tübingen), so wird schnell klar: Der Autor hat *Wetterfahnen* gemeint. Der Literaturwissenschaftler Ulrich Knoop bemerkt unter Berufung auf die entsprechende Erläuterung der Stuttgarter Hölderlin-Ausgabe (1951): »So mußte man vor einem halben Jahrhundert z. B. das Wort ›Fahne‹ erklären (StA II, S. 666), obwohl dessen Bedeutung ›Wetterfahne‹ noch um 1880 präsent war, also ›Tuchfahne‹ nicht gemeint sein konnte.« (Knoop o. J., S. 2) Zedlers *Universallexicon* (Zedler 1732 ff.) erklärt das Gemeinte als um eine Stange schwingende »blecherne Tafel – die, weil sie mit der Figur einer Fahne übereinkommt, oder, weil sie sich wie eine Fahne so leicht vom Winde bewegen läßt, eine Wetter=Fahne genennet wird. Rostet sie, so kann auch der stärkste Wind sie nicht lösen.«

Eine Wetterfahne kann also, je nach technischem Zustand, durchaus quietschen oder klirren. Diese Erklärung macht den poetischen Ausdruckswert des Bildes zwar keineswegs zunichte, bereitet aber jener hermeneutischen Spekulation im Deutschunterricht ein Ende, an der sich Lernende so oft stören – und manchmal zu Recht.²

2 Wie unsicher Lernende mit dem »gefühlten Auftrag« symbolischen Verstehens sind, zeigen Pieper/Wieser (2012b) in ihrer Studie zum Metaphernverstehen an drastischen Beispielen von Überinterpretation.

Meist aber können sie eine Deutung zunächst deshalb nicht nachvollziehen, weil ihnen historisches Wissen fehlt, oder (allgemeiner) eine Vorstellung vom ganz anderen Denken und Fühlen einer vergangenen Epoche: *Literaturgeschichte ist Geschichte*, je nach Kontext also Politik-, Sozial-, Technik-, Geistes- oder Kunstgeschichte, jedenfalls aber *Kulturgeschichte*.³ Die Fachdidaktik hat freilich bisher nur selten versucht, »Geschichtslernen und den Umgang mit Literaturgeschichte aufeinander zu beziehen« (Korte 2003, S. 7).

2. Geschichtsbewusstsein, Fremdverstehen, Differenzerfahrung: drei Antworten auf die Legitimationsfrage

Literaturgeschichte löst bei Lernenden zuweilen Neugier und Interesse, immer wieder aber auch Abwehr aus. So wird bereits die Diktion Fontanes oder die literarische Sprache der Goethezeit als schwer verständlich, fremd und obsolet empfunden. Angesichts entsprechender Reaktionen sind Deutschlehrer/-innen herausgefordert, die Zumutung der Literaturgeschichte didaktisch zu rechtfertigen (vgl. schon *ide* 10/1985, H. 3/4). Aktualisierung hilft manchmal; so kann Bärnthaler (2010) zeigen, wie der Artus-Stoff zur positiven Herausforderung werden kann, nämlich als »Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht«. Da es Literaturgeschichte nie »an sich«, sondern immer nur »für uns« gibt (vgl. Bekes 2009, S. 160), ist dieser Abgleich mit der Gegenwart wichtig für das kulturelle Gedächtnis. Allerdings muss man sich dabei hüten, Alterität (hier: die des Mittelalters) zum Verschwinden zu bringen. Beschäftigung mit Literatur überhaupt, und mit älterer Literatur zumal, ist der fortgesetzte, unabschließbare Versuch des Fremdverstehens. Geschichtsbewusstsein im Literaturunterricht entsteht, wenn überhaupt, aus einer Differenzerfahrung: *Literatur war einmal anders* (wenn auch nicht in jeder Hinsicht).

Fremdverstehen als »historisches Verstehen« beschreibt Brüggemann (2009); er nennt es eine im Zug der literaturdidaktischen Debatte »nach PISA« stark unterschätzte Komponente literarischer Rezeptionskompetenz. Die Möglichkeit, ein Werk textimmanent – aus sich heraus – zu verstehen, schwindet mit seiner zeitlichen Entfernung von der Gegenwart des Lesers; es braucht dann Vorwissen ganz verschiedener Art, von der *ère* des Hochmittelalters bis zu den Wetterfahnen um 1800.

Da es sich aber um literarische Texte handelt, die verstanden werden wollen, geht es nicht nur um historisches, sondern um »poetisches Verstehen« (Winkler/Masanek/Abraham 2010), und das schließt, wenn es gelingt, Einfühlung in das Fremde ein. Kammler (2004, S. 241) hält als Konsens innerhalb der Literaturdidaktik unter anderem fest, dass Literatur »im Spiegel der Fiktion Anstöße zur Auseinandersetzung mit dem Fremden wie mit der eigenen Person geben kann«.

3 Vgl. hierzu Fingerhut 2010. Gerade die österreichische Literatur möchte Schmidt-Dengler (1995, S. 12f.) in deutschen Literaturgeschichten erheblich stärker in die politische und soziale Geschichte eingebettet dargestellt sehen.

So konsensfähig solche Ziele sind, so strittig bleiben die Wege dorthin. Systematische Vermittlung von Literaturgeschichte an Hand der Besprechung jeweils einiger Referenztexte der Epoche schafft oft wohl nicht wirklich Geschichtsbewusstsein und reduziert die Differenzerfahrung auf die Differenz epochentypischer »Merkmale«: Das Absuchen einzelner Werke auf deren Vorhandensein kritisiert Fiebich (2010) an Interpretationsleistungen der Reifeprüfung; sie bemängelt ein »Verschwinden des Textes hinter dem Kontext«. ⁴ Entdeckendes und forschendes Lernen an Literaturgeschichte, wie es Nutz (z. B. 2002) vorschlägt, ist zwar eine Antwort darauf, kommt aber nicht umhin, das Kontextwissen, das geschaffen werden soll, teilweise schon vorauszusetzen (zur Kritik vgl. Brüggemann 2008, S. 466f.). Eine Möglichkeit, das Problem anzugehen, ist neben der Nutzung von Jugendsachbüchern ⁵ auch beiläufiger Wissenserwerb aus gut recherchierten biografischen Romanen (z. B. Peter Härtlings *Hölderlin*, 1976; Penelope Fitzgeralds Novalis-Roman *Die blaue Blume*, 2000; oder aktuell Michael Kumpfmüllers Roman *Die Herrlichkeit des Lebens* über Kafkas letztes Lebensjahr, 2011) und Filmen (z. B. Martin Weinharts *Schiller*, D 2005, oder Philipp Stölzls *Goethe!*, D 2010). Trotz gelegentlich mangelnder Faktentreue sind auch solche Filme, solange man sie nicht für die biografische Wahrheit hält, durchaus eine Hilfe bei der sozialgeschichtlichen Kontextuierung von Person und Werk.

3. Probleme des Literaturgeschichtsunterrichts im Spannungsfeld von Standardisierung und Kompetenzorientierung

Der Literaturgeschichtsunterricht ist keineswegs erst auf Grund der Zentralisierung von Abschlussprüfungen in die Krise geraten, in der er sich befindet. Vielmehr haben wir es mit einer Erosion kanonischer Wissensbestände zu tun, die seit den 60er-Jahren des vorigen Jahrhunderts anhält. Am paradigmatischen Beispiel von Goethe im Deutschunterricht zwischen 1899 und 1999 zeichnet Popp (2005) nach, wie ein Klassikerstatus zunächst ausgebildet, dann umgedeutet und schließlich kritisch hinterfragt wird. Allgemeiner gesagt: Die Beantwortung der Frage, wie Literaturgeschichte zu lehren wäre, setzt eine Klärung dessen voraus, was als literaturgeschichtliches Wissen gefasst werden soll. Eggert (2002) hat für das Forschungsprojekt »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft« die spezifischen Anforderungen zu beschreiben versucht, die literarische Texte für die Lesekompetenz bieten, und dabei *Gattungswissen*, *Kontextualisierungsfähigkeit*, *kulturelles Wissen* sowie *Rezeptionsgenuss* »zwischen Reflexion und Involviertheit« unterschieden (vgl. Eggert 2002, S. 188–193). Die Schwierigkeit aller vier Anforderungen wächst aber offensichtlich mit dem Alter der Texte, um die es geht:

4 Ähnlich Freudenberg (2012, S. 264) in ihrer Auswertung von Abiturarbeiten zu einem Barocksonett (Christian Hofmann von Hofmannswaldau, *Vergänglichkeit der Schönheit*).

5 Zum Beispiel die Reihe *Bertuchs Weltliteratur für junge Leser*, hg. von Wolfgang Brekle (Weimar: Bertuch).

- Der »höfische Roman« als historische *Gattung* ist schwerer zugänglich als die meisten Gegenwartsromane.
- *Kontextuierung* fällt bei Gegenwartslyrik leichter als zum Beispiel bei *Vergänglichkeit der Schönheit*.⁶
- *Kulturelles Wissen* haben Leser/-innen zunächst nur in Bezug auf die eigene Zeit und Gesellschaft.
- *Rezeptionsgenuss* ist gerade bei älteren Texten aus diesen drei Gründen ohne Reflexion nicht zu haben.

In diesem Zusammenhang sind es vor allem zwei Begriffe, deren Problematisierung von der anhaltenden und im Zeichen von Standardisierung und Kompetenzorientierung verschärften Krise des Literaturgeschichtsunterrichts kündigt: *Epoche* und *Kanon*.

3.1 Epoche

Epochenbezeichnungen sind »massive Konstruktionsleistungen« und als solche kritisch zu reflektieren (vgl. Achermann 2002, S. 239). Obwohl die Fachwissenschaft daran arbeitet, ist in herkömmlichen Literaturgeschichten nicht nur eine gewisse »Verwendungsvielfalt« und damit Unschärfe des Epochenbegriffs zu bemängeln (Brüggemann 2008, S. 449), sondern *Epoche* ist noch immer ein Konzept, das die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen eher verschleiert, und zwar sowohl unter einzelsprachlicher Perspektive als auch im Kontext der Weltliteratur (vgl. hierzu ausführlicher Abraham/Rauch 2011, S. 66). Dass sich die Literaturdidaktik aus diesen Gründen an eine »Relativierung der literarischen Epochenbegriffe« gemacht hat, konstatiert Fingerhut (2002, S. 160). Das heißt aber nicht, dass solche Begriffe völlig ausgemustert werden sollten. Den Literaturgeschichtsunterricht an großräumigen Kategorien wie *Mittelalter*, *frühe Neuzeit*, *bürgerliches Zeitalter* und *Moderne* zu orientieren (vgl. ebd., S. 162), löst manche, aber nicht alle soeben skizzierten Probleme eines Denkens in Epochen. Es fehlt hier an Forschung: Bonholt/Rupp (2006) kritisieren nicht nur die zumeist unreflektierte Verwendung von Epocheneinteilungen in Lehrplänen und Unterrichtswerken, sondern benennen auch Defizite empirischer Erforschung des Literaturgeschichtsunterrichts. In Auseinandersetzung mit den in den PISA-Studien verwendeten Begriffen für die oberste Kompetenzstufe bezeichnen sie »Epochenwissen als Kontextwissen«, das erst auf »hierarchiehohe Stufen von Lesekompetenz« erworben und artikuliert werden könne (Bonholt/Rupp 2006, S. 61).

Zu solchen philologischen und empirischen Problemen der Modellierung von Epochen kommt ein literaturdidaktisch-praktisches: Hält man einen Durchzieher durch »alle« Epochen für unverzichtbar, so muss man curricular entsprechend früh ansetzen und damit den Abbruch von Lesebiografien riskieren, weil das Umsteigen

6 Vgl. Anm. 4.

von Jugendliteratur auf die »Klassiker« nicht gelingt; scheut man dieses Risiko, so bleibt nur eine exemplarische Auswahl in der Oberstufe. Ein Blick auf drei bundesdeutsche Lehrpläne zeigt, dass jede denkbare Lösung ihre Stärken und Schwächen hat:

- In Bayern setzt die Behandlung literaturgeschichtlicher Epochen bereits ab der Jahrgangsstufe 7 ein. Ab 10 (Gymnasium) sollen Schüler/-innen »die Werke in ihren literaturgeschichtlichen Zusammenhängen sehen« und »epochentypische Merkmale [...] für das Textverständnis fruchtbar machen«. ⁷
- In Berlin wird dagegen erst in Jahrgangsstufe 11/12 auf die Auseinandersetzung mit »Literatur und Sprache in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen« eingegangen, worunter dann aber auch die »Thematisierung und Problematisierung des Epochenbegriffs« fällt. ⁸ Kaum ist *Epoche* als Ordnungsbegriff überhaupt eingeführt, wird er auch gleich problematisiert.
- In Nordrhein-Westfalen konzentriert sich die Beschäftigung mit Literaturgeschichte auf die *Epochenumbrüche* vom 17. zum 18. und vom 18. zum 19. Jahrhundert, die als bedeutsam für die Gegenwart gelten. Allerdings ist der Begriff *Epochenumbruch* irreführend, »da sich reale Transformationsprozesse ja eher langfristig und gerade nicht bruchartig vollziehen.« (Kämper-van den Boogaart 2008, S. 43)

Grundsätzlich verfehlt die exemplarische Behandlung einzelner Epochen bei Verzicht auf andere »den dynamischen Charakter von Literaturgeschichte« (Wichert 2010, S. 47). Literaturdidaktisch interessante Fragen wie die, ob Heinrich von Kleist »der Beginn der Moderne« ist (Reinersdorff 1996) oder ob die Postmoderne als »eine neue Epoche« gelten kann (Dawidowski 2003), würden bei den Lernenden ein mentales Modell von Literaturgeschichte insgesamt voraussetzen. Probleme der Literaturgeschichtsschreibung wären dann – aber nur dann – ein lohnender Lerngegenstand für die Oberstufe: ⁹ Wie funktioniert »Konstruktion der Vergangenheit« (Bekes 2004)? Wie lässt sich zum Beispiel das *Mittelalter* als Epoche fassen (vgl. Heinze 1989 und Brüggemann 2008), oder wie kann man eine »Literaturgeschichte Österreichs« (vgl. Schmidt-Dengler 1995 und Zeman/Bauer 1996) schreiben?

3.2 Kanon

Klagen über den Verlust eines verbindlichen Kanons der Literatur sind Legion. *Kanon heute* (Hamann 2009) ist vor allem Kanondebatte und -reflexion, die leider gerade dort, wo sie praktisch wirksam wird, oft »unter Ausschluss der Öffentlichkeit« in Lehrplan- und Zentralabiturkommissionen stattfindet (vgl. Kammler/Noack

7 Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (G8) 2003, D 10.4.

8 Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe 2006, S. 18.

9 Korte (2003, S. 8) plädiert in diesem Sinn dafür, Literaturgeschichtsschreibung selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Dazu gehöre, Literaturgeschichten nicht als bloße Instruktionsmedien zu nutzen, sondern einer »Metareflexion« zu unterziehen.

2010, S. 12). Literaturgeschichten für Schülerhand¹⁰ bleiben meist bei einem Gebrauchskanon bewährter Texte, mit deren Hilfe sich Epochen und Gattungen erschließen oder »Dichterbilder« (Müller 2004) entwerfen lassen. Ist die Literaturdidaktik in den 1970er-Jahren zur Entkanonisierung der Lesebücher aufgebrochen, so hat inzwischen längst eine Gegenbewegung eingesetzt. Mit der Umstellung auf Zentralabitur in Österreich und einigen deutschen Bundesländern erhält diese Bewegung einen Schub. In Nordrhein-Westfalen sind seit 2007 – anders als etwa in Bayern und Österreich – zu den im Lehrplan der Oberstufe genannten Schwerpunkten jeweils bestimmte Werke vorgeschrieben (vgl. Bekes 2009, S. 166). Damit will man Vergleichbarkeit der Abiturleistungen herstellen, nimmt aber den Lehrkräften sowohl die Chance auf eine »Arbeit am Kanon« als auch auf Einbeziehung von Schülerinteressen.¹¹ Zugleich wird über das passgenaue Angebot der Schulbuchverlage das neuerliche Entstehen eines heimlichen Schulklassiker-Kanons gefördert. Und schließlich ist zu vermuten, dass die Darstellungs- und Interpretationsaufgaben der Reifeprüfung, die scheinbar leichter sind, wenn der Bezugstext vorher feststeht, sich de facto eher schwerer mit sehr gutem Resultat bearbeiten lassen, weil der »vorbereitete Text« höhere Erwartungen bei den Prüfer/-innen auslöst als das Umgehen-Können mit einem unbekanntem Text(ausschnitt). Tatsächlich kompetenzorientierte Aufgaben, die nicht angelesene Wissensbestände abfragen, sondern aktive Auseinandersetzung erfordern, lassen sich eher an solchen Texten entwickeln. Überdenken müssten wir dazu allerdings die lange Zeit in Theorie und Praxis des Deutschunterrichts übliche »Geringschätzung von schematischen Wissensbeständen« (Brüggemann 2009, S. 21) und zurückkehren zu einem bewussteren Erwerb historischen Orientierungswissens; erst dieses begründet die »literarische bzw. literaturgeschichtliche Kompetenz, um selbstständig und nach Möglichkeit problembewusst mit den Texten umzugehen« (Abraham/Rauch 2011, S. 60).

Orientierungswissen kommt ohne die Konzepte Epoche und Kanon nicht aus; es enthält aber gerade nicht Spezialkenntnisse, sondern beschreibt die Fähigkeit, Unbekanntes an Hand bekannter Referenztexte und -autoren einzuschätzen und einzuordnen. In diesem Sinn fordert auch Kämper-van den Boogaart (2008, S. 44) bereits für die Sekundarstufe I eine »deutlichere kulturhistorische Kontextualisierung«, verbunden mit der Forderung nach mehr fachbezogenen Sachtexten im Deutschunterricht (»Texte zu und aus der Kulturgeschichte.«) Neben der damit angeregten Arbeit der Informationsverarbeitung aus Sach- und Fachtexten (die in der neuen schriftlichen Reifeprüfung eine wichtige Rolle spielen wird) ist aber im Interesse der neuen mündlichen Reifeprüfung (vgl. *ide* 1/2012) auch die Überblick schaffende Präsentation literaturgeschichtlicher Themen intensiver einzubeziehen. Schon Radtke (1999) schlägt eine Literatur-Revue als »Zeitreise durch 200

10 Zum Beispiel in Österreich Schacherreiter/Schacherreiter 2004 und Rainer/Kern/Rainer 2006 oder in Deutschland Mende 2010.

11 Vgl. hierzu kritisch Kammler/Noack 2010, S. 6 und Bekes 2009, S. 166f.

Jahre deutsche Geschichte« vor; Gien (2008) lässt für ihr Epochenjournal »eine Epoche recherchieren und präsentieren«; Grimm (2006) zeigt, wie in der individuellen Prüfungsvorbereitung Epochenkurzdarstellungen erarbeitet werden können. In diesem Zusammenhang interessant ist auch, wie Wrobel (2011) die Konstruiertheit einer Autorbiografie didaktisch aufbereitet: Am Beispiel Max Frisch zeigt er, dass es immer verschiedene (Re)Konstruktionen einer Biografie geben wird. Lernende, die davon profitiert haben, lesen biografische Angaben (im Oberstufenarbeitsbuch oder in einer Abituraufgabe) anders.

4. Literaturgeschichtliche Fragestellungen in der Reifeprüfung

Betrachtet man die österreichische Deutsch-Reifeprüfung hinsichtlich ihrer »Literaturthemen im Lichte zentraler Aufgabenstellungen« (Staud 2010), so fällt auf, dass schon bisher Literaturgeschichte in Maturathemen einen weniger breiten Raum einnimmt als im Oberstufenunterricht (vgl. ebd., S. 30). Da es dort aber weniger um einen Kanon der Werke als der Umgangsformen geht (vgl. ebd. S. 28), ist das durchaus zu akzeptieren. An Werken (z. B. Gedichte, Kurzgeschichten) oder Textauszügen (z. B. Dramen, Romane), die in Prüfungsaufgaben Verwendung finden, interessiert nicht in erster Linie die historische Einordnung, sondern die Interpretierbarkeit und Interpretation, allerdings unter Berücksichtigung historischen Kontextuierungswissens. Das ist und bleibt nicht nur in Österreich schwierig: In einer Analyse von Abiturarbeiten aus Nordrhein-Westfalen zeigt Köster (2010), dass schwache Arbeiten oft an der Anforderung scheitern, eine Textinterpretation über die Werkimmanenz hinaus historisch (z. B. politisch-sozial, biografisch, rezeptionsgeschichtlich) zu kontextuieren (vgl. Köster 2010, S. 152).

Aber die Zentralisierung der schriftlichen Reifeprüfung, die ja mit einer Kompetenzorientierung einhergeht, schafft auf Grund ihres Prinzips des materialgestützten Arbeitens auch in den literarischen Aufgaben eher bessere Voraussetzungen dafür, diesen Anspruch einzulösen. Gerade eine kompetenzorientierte Prüfung sollte nicht Faktenwissen abprüfen wollen. Benötigte Information (Lebensdaten, Fakten zur Werkentstehung, Quellen, Vorlagen, usw.) kann im Bedarfsfall mitgeliefert werden – ebenso wie die womöglich notwendige sozialgeschichtliche Erläuterung vom Typ »Wetterfahne«. Die Anforderung, solche Information mit dem Text zu verknüpfen und für eine überzeugende Deutung zu nutzen, ist dann die eigentliche Leistung. Lernende, die Differenzenerfahrungen an Texten sehr verschiedener Epochen gemacht, dabei Geschichtsbewusstsein erworben und Fremdverstehen geübt haben, haben eine faire Chance, sie zu erbringen.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; RAUCH, MARJA (2011): Eine eigene Kompetenz für Literaturgeschichte als Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts? Ein Problemaufriss. In: *Didaktik Deutsch* 17, H. 30, S. 57-73.
- ACHERMANN, ERIC (2002): Existieren Epochen? In: *MdG* 49, H. 3, S. 222-239.

- BÄRNTHALER, GÜNTHER (2010): *Was hat denn das mit uns zu tun? Gahmuret, Parzival und Gawain als Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- BEKES, PETER (2004): Konstruktion der Vergangenheit. Epochen und Epochenumbrüche. Basisbeitrag. In: *Deutschunterricht* 57, H. 6, S. 4–9.
- DERS. (2009): Kanonisierungsprozesse und Zentralabitur. In: Hamann/Hofmann 2009, S. 157–172.
- BONHOLT, HELGE; RUPP, GERHARD (2006): Epochen – Kulturen. In: Hurrelmann, Bettina; Groeben, Norbert (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim-München: Beltz Juventa, S. 53–72.
- BRÜGGEMANN, JÖRN (2008): *Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem. Eine Studie am Beispiel des Mittelalters*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- DERS. (2009): Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz. In: *Didaktik Deutsch* 15 (26), S. 12–30.
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN (2003): Postmoderne – eine neue Epoche im Deutschunterricht? In: *Der Deutschunterricht* 55, H. 6, S. 66–77.
- EGGERT, HARTMUT (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 186–194.
- FIEBICH, PEGGY (2010): Das Verschwinden des Textes hinter dem Kontext. Oder: warum und wie Abituraufgaben unvorhersehbare Deutungen verhindern. In: Fiebich/Thielking 2010, S. 87–117.
- FIEBICH, PEGGY; THIELKING, SIGRID (Hg., 2010): *Literatur im Abitur – Reifepprüfung mit Kompetenz?* Bielefeld: Aisthesis.
- FINGERHUT, KARLHEINZ (2002): Didaktik der Literaturgeschichte. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 147–165.
- DERS. (2010): Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht*. Teil 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11), S. 255–293.
- FITZGERALD, PENELOPE (2000): *Die blaue Blume*. Frankfurt/M.: Insel.
- FREUDENBERG, RICARDA (2012): Wer mehr weiß, ist klar im Vorteil? Der Einfluss domänenspezifischen Vorwissens auf das Erschließen literarischer Texte. In: Pieper/Wieser 2010, S. 259–273.
- GIEN, GABRIELE (2008): Das »Epochenjournal«. Eine Epoche recherchieren und präsentieren. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 210, 36–41.
- GRIMM, LEA (2006): Vom Schulbuchtext zum Lerntext. Möglichkeiten der Textproduktion zur individuellen Prüfungsvorbereitung am Beispiel der Epochenkurzdarstellung. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 197, S. 47–53.
- HAMANN, CHRISTOF; HOFMANN, MICHAEL (Hg., 2009): *Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HÄRTLING, PETER (1976): *Hölderlin*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HEINZLE, JOACHIM (1989): Wie schreibt man eine Geschichte der deutschen Literatur des Mittelalters? In: *Der Deutschunterricht* 41, H. 1, S. 27–40.
- HÖLDERLIN, FRIEDRICH (1951): Hälfte des Lebens. In: *Hölderlin. Sämtliche Werke. Große Stuttgarter Ausgabe*. Hg. von Friedrich Beissner. Bd. 2,1. Stuttgart, S. 117.
- KAMMLER, CLEMENS; NOACK, BETTINA (2010): Literaturgeschichte und Kanon im Zentralabitur 2008–2010. In: *Der Deutschunterricht* 62, H. 1, S. 5–12.
- KAMMLER, CLEMENS (2004): Anmerkungen zum Stellenwert des Literaturunterrichts nach PISA. In: Kämper-van den Boogaart (Hg.): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 235–244.
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART (2010): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht*. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11), S. 3–85.
- DERS. (Hg., 2008): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.

- KNOOP, ULRICH (O.J.): *Hälfte des Lebens. Wortgeschichtliche Erläuterungen zu Hölderlins Gedicht*. Online: http://www.klassikerwortschatz.uni-freiburg.de/admin_storage/file/literatur/knoop_ulrich_haelfte_des_lebens.pdf [Zugriff: 28.8.2012].
- KÖSTER, JULIANE (2010): Was wird im Deutschabitur geprüft? Anforderungen und Leistungen im Bereich der »Erschließung literarischer Texte«. In: Fiebich/Thielking 2010, S.145–163.
- KORTE, HERMANN (2003): Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule. In: *Der Deutschunterricht* 55, H. 6, S. 2–10.
- KUMPFMÜLLER, MICHAEL (2011): *Die Herrlichkeit des Lebens*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- MENDE, CLAUDIO (Hg., 2010): *Deutsche Literaturgeschichte – Epochenüberblicke. Realschule und Gymnasium, 8.–13. Klasse*. Hollfeld: Bange.
- MÜLLER, BRIGITTE (2004): »Dichterbilder« in Literaturgeschichten. *Die Darstellung Droste-Hülshoffs, Heines und Mörikes in literaturgeschichtlichen Kommentaren*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- NUTZ, MAXIMILIAN (2002): Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: *MdG* 49, H. 3, S. 330–346.
- PIEPER, IRENE; WIESER, DOROTHEE (Hg., 2012a): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- DIES. (2012b): Metaphernverstehen im Umgang mit lyrischen Texten: Zur Bestimmung von Interpretationsoperationen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: Pieper/Wieser 21012a, S. 171–192.
- POPP, KRISTINA (2005): *Goethe: Vorbild oder Denkbild? Goetherezeption im Deutschunterricht des späten 19. Jahrhunderts und im aktuellen Literaturunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- RADTKE, GERHARD (1999): Die Literatur-Revue. Eine Zeitreise durch 200 Jahre deutsche Geschichte. In: *Praxis Schule* 5–10, H. 2, S. 42–48.
- RAINER, GERALD; KERN, NORBERT; RAINER, EVA (2006): *Stichwort Literatur. Geschichte der deutschsprachigen Literatur*. Loinz. Veritas.
- REINERSDORFF, UTA VON (1996): Der Beginn der Moderne: Heinrich von Kleist. In: *Deutsch betrifft uns*, H. 5, S. 32.
- SCHACHERREITER, CHRISTIAN; SCHACHERREITER ULRIKE (2004): *Das Literaturbuch: 70 Fenster zur Literatur/Literaturgeschichtlicher Überblick: Texte besser verstehen. Schülerbücher 1 und 2*. Linz: Veritas.
- SCHMIDT-DENGLER, WENDELIN (1995): Literaturgeschichte Österreichs. Eine Einführung in die Problematik. In: Schmidt-Dengler, Wendelin; Sonnleitner, Johann; Zeyringer, Klaus (Hg.): *Literaturgeschichte Österreichs. Prolegomena und Fallstudien*. Berlin: Erich Schmidt, S. 9–18.
- STÄNDIG, UTA (2010): Texte im Fremdsprachenunterricht – alte Probleme und neue Herangehensweisen. In: Krause, Wolf-Dieter (Hg.): *Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. Potsdam: Universitätsverlag, S. 165–187.
- STAUD, HERBERT (2010): Literaturthemen im Lichte zentraler Aufgabenstellungen. In: Fiebich/Thielking 2010, S. 15–41.
- WICHERT, ADALBERT (2010): Epochen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans W.; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51–53.
- WINKLER, IRIS; MASANEK, NICOLE; ABRAHAM, ULF (Hg., 2010): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WROBEL, DIETER (2011): Du sollst dir kein Bildnis machen von ... Max Frisch. In: *Praxis Deutsch* 227, S. 38–43.
- ZEDLER, JOHANN HEINRICH (1732 ff.): *Großes vollständiges Universallexicon aller Wissenschaften und Künste*. Halle-Leipzig: Lemma »Wetterfahne«.
- ZEMAN, HERBERT; BAUER, WERNER M. (Hg., 1996): *Literaturgeschichte Österreichs. Von den Anfängen im Mittelalter bis zur Gegenwart*. Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt.

Wolfgang Wiesmüller

Kanon – ist ein literaturhistorischer Kanon für den Literaturunterricht notwendig?

Es gibt kaum eine andere Frage, die außerhalb der Literaturwissenschaft auf ein so breites und langandauerndes mediales Interesse stößt, wie die Frage nach dem Kanon der deutschsprachigen Literatur und in Verbindung damit nach dem Lektürekanon im Deutschunterricht. Diesen Zusammenhang hat bereits Jürgen Hein (1990) in seiner Bestandsaufnahme der *Kanon-Diskussion in Literaturdidaktik und Öffentlichkeit* von den 1960er- zu den 1980er-Jahren betont. Das mag daran liegen, dass dieser Frage ein hoher kultur- und bildungspolitischer Stellenwert eingeräumt wird, der sich gerade im Kontext einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft noch gefestigt hat.

Wenn hier verschiedene Diskursfelder der Kanonfrage beleuchtet werden sollen, um Relevanz und Funktion eines Lektürekansons für den Literaturunterricht herauszuarbeiten, sei zunächst ein Blick auf die mediale Diskussion an den Anfang gestellt, um die gesellschaftspolitische Bedeutung des Themas zu unterstreichen.

1. Der mediale Diskurs

Die mediale Debatte über Kanonfragen erweist sich nicht nur als Dauerbrenner, in gewisser Regelmäßigkeit wird auch ein konkreter Kanon präsentiert und meistens

WOLFGANG WIESMÜLLER ist ao.Univ.-Professor für Neuere deutsche Literatur am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck. Er ist Mitarbeiter der *Historisch-kritischen Stifter-Ausgabe*. Publikationen zur österreichischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, zur Lyrik nach 1945, zum historischen Roman, zum Verhältnis von Theologie und Literatur sowie zur Literaturtheorie.

E-Mail: wolfgang.wiesmueller@uibk.ac.at

gleich wieder kritisiert.¹ Dieses Phänomen hat sich, wie es scheint, in den Jahren nach der »Wende« und der damit verbundenen Wiedervereinigung Deutschlands verdichtet. Es entsteht der Eindruck eines drohenden Verlusts des literarischen Traditionsbewusstseins, vor allem im Deutschunterricht.²

Im Verlauf der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts scheinen die Medien ihren Fokus in der Kanon-Debatte vermehrt auf die Stimmen der Experten zu richten. Denn spätestens seit den 1990er-Jahren finden mehr oder weniger regelmäßig Tagungen zu Fragen der Kanonbildung statt (vgl. Janota 1993 und Heydebrand 1998), über die in den Medien berichtet wird.

Das journalistische Interesse an der literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Kanon scheint darin begründet, dass sie als Rückkoppelung des medialen Diskurses wahrgenommen wird. Dahingehend kommentiert jedenfalls Thomas Thiel in der *FAZ* eine diesbezügliche Tagung der Stiftung »Weimarer Klassik«: »Parallel zu dem wachsenden öffentlichen Bedürfnis nach Kanonisierung hat sich auch die wissenschaftliche Forschung auf den Kanonbegriff rückbesonnen.« (Thiel 2005) An seinem Bericht zeigt sich eine Tendenz, die für das Bild der literaturwissenschaftlichen Kanonforschung in den Medien symptomatisch ist: »Der Wille zur Reflexion über die eigenen Werte, unumgänglich bei einer Kritik an der Wertsetzung eines bestehenden Kanons, überwog letztlich den Willen zur konkreten Identifizierung [...] von allgemeinen Maßstäben der Kanonisierung.« (Ebd.) Es zeigt sich also, auch im Zusammenhang mit Berichten über andere Tagungen zur Kanonfrage³, das Bild einer Literaturwissenschaft, die bei der Dekretierung von Kanones äußerste Zurückhaltung zeigt. Im Subtext der medialen Berichterstattung wird das durchaus als Rückzug aus der Expertenverantwortung kritisiert. Die Literaturwissenschaft reflektiere zwar Entstehung und Wandel von Kriterien und Wertmaßstäben verschiedenster Art, die einen Kanon erzeugen und zusammenhalten, von ästhetischen, soziokulturellen bis hin zu systeminternen, wolle aber selber an der Kanonbildung nicht mitwirken. Das wäre jedoch angesichts der »Zersetzung einer gemeinsamen Gesprächs- und Wertegrundlage im Zuge der Medienrevolution« (Thiel 2005) durchaus angebracht.

Zu den Berichten fügen sich Recherchen mit integrierten Interviews von Fachleuten. So hat Anna Goldenberg in der *Presse* die Frage nach dem Literaturkanon speziell im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht unter die Lupe genommen (Goldenberg 2010). Dabei kommt ein »heimlicher Literaturkanon« der Höheren Schulen in Österreich zum Vorschein, denn in den österreichischen Lehrplänen für den Literaturgeschichtsunterricht ist ein solcher nicht vorgegeben. Stefan Kramer erklärt dieses Phänomen damit, dass »gewisse Texte [...] im kollektiven

1 Die im Folgenden berücksichtigten Zeitungsartikel wurden im »Innsbrucker Zeitungsarchiv zur deutsch- und fremdsprachigen Literatur (IZA)« eingesehen (<http://www.uibk.ac.at/iza>).

2 Vgl. dazu Wiesmüller 2002. Teile dieses Aufsatzes wurden im vorliegenden Beitrag verarbeitet.

3 Vgl. z. B. »Kanon oder nicht Kanon?« Die Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik (ÖGG) fand im September dieses Jahres in Olmütz (Olomuc) statt und war dem Thema »Kanon« gewidmet (OÖN, 23.11.2007); des Weiteren Spinnler 2005, Hildebrand 2010.

Gedächtnis« bleiben. »Sowohl Lehrer als auch Schüler wollen sie dann lesen«. Er meint, solche Traditionen sollten »gelegentlich auch aufgebrochen werden.« Im Gespräch mit Schulinspektoren und Deutschlehrern und -lehrerinnen zeigt sich allerdings, dass ein anderer Aspekt als der eines Lektürekansons weitaus entscheidender ist, nämlich *wie* Literatur in der Schule vermittelt wird. Dabei wird einerseits betont, man müsse den Schülern und Schülerinnen erfahrbar machen, »dass alte, teilweise schwer zugängliche Texte ihnen für ihr Leben Relevantes sagen können«. Zu diesem Lebensbezug gehört inzwischen auch die Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen, weshalb mithilfe der Literatur auch gelernt werden kann, »das Andere kennen zu lernen und Fremdes aufzuspüren«, wie Theresia Ladstätter in Hinblick auf die transkulturelle Literaturdidaktik meint. Andererseits wird mit der Formel »Bildung statt Ausbildung« auch der Wert der Literatur für die Persönlichkeitsentwicklung betont. Im Kontext der Literaturdidaktik scheint also das Problem eines Lektürekansons, vor allem aus der Sicht der Praxis, keineswegs vordringlich zu sein, es geht vielmehr darum, die Schülerinnen und Schüler überhaupt für Literatur zu interessieren und ihnen ganz allgemein deren Bedeutung und Relevanz zu vermitteln.

Und dann gibt es die Wortmeldungen der Politik, die uns den bereits eingangs erwähnten gesellschaftspolitischen Stellenwert der Thematik in Erinnerung rufen. Um ein spezifisch auf den Literaturunterricht gemünztes Beispiel heranzuziehen, sei auf das »Symposium für Deutschlehrer aller Schularten« des Kulturministeriums von Baden-Württemberg 2005 hingewiesen. Es zeigt sich, dass es bei dem Versuch einer Erneuerung der »Bildungspläne für den Literaturunterricht« aus der Sicht der Politik um einen Spagat geht: Einerseits gibt es »die Klassiker, also die kanonischen Texte und Autoren, auf die kein Literaturunterricht verzichten kann« – in diesem Sinne werden noch »siebzehn klassische Autoren von Walther von der Vogelweide bis Ingeborg Bachmann festgelegt«, andererseits will man »allen Beteiligten künftig mehr Freiraum lassen, wie sie diese Begegnung gestalten wollen.« Auch hier wird wiederum deutlich, dass sich die Diskussion um den Kanon in Richtung des Umgangs mit Literatur im Unterricht verschiebt. Anlass des genannten Symposions waren nämlich »empirische Untersuchungen der Leseforschung«, die ergeben haben, »dass viele Schüler die im Unterricht behandelte Literatur langweilig finden und privat nie lesen würden.« Der Deutschunterricht würde also, anstatt »Lesefreude« zu wecken, vom Lesen abschrecken. Demgegenüber habe aber der »Boom etwa der Harry-Potter-Bücher« die »Lesebereitschaft« der Jugendlichen unter Beweis gestellt. Die Konsequenz, die die Kulturpolitik daraus ziehen möchte, ist, »den Spaß am Lesen bei der Unterrichtsgestaltung mehr in den Vordergrund zu rücken« (Spinnler 2005).

In Summe wird im medialen Diskurs über die Kanonfrage eine Reihe von Aspekten angesprochen, die sowohl auf literaturwissenschaftliche als auch fachdidaktische Diskussionen Bezug nehmen und einer differenzierteren Betrachtung bedürfen.

2. Der literaturwissenschaftliche Diskurs

Welche Rolle spielt die Literaturwissenschaft und speziell die universitäre Lehre, der auch die Ausbildung der DeutschlehrerInnen obliegt, im Prozess der Kanonisierung, nimmt sie doch Einfluss darauf, was die Studierenden und künftigen LehrerInnen lesen? Für die Beantwortung der Frage, warum, wie und wozu welcher Kanon in der universitären Lehre und im Anschluss daran auch für den Literaturunterricht erstellt werden soll oder ob ein solches Unterfangen obsolet erscheint, kann ein Blick auf die literaturwissenschaftliche Reflexion von Kanonisierungsprozessen durchaus hilfreich sein.

Bereits 1996 hat die DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) dem Thema »Kanon« eines ihrer großen Symposien gewidmet und damit seine Bedeutung nachhaltig unterstrichen. In dem Band *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung*, der die Beiträge dieses Symposions sammelt, fasst Anz (1998) wie später auch Korte (2002) die Nomenklatur der Kanondiskussion zusammen. Er stellt die Klassifizierungen der »Kanon«-Theorie in einer Reihe von Begriffspaaren vor:

- *Materialer Kanon versus Deutungskanon:*

Unter dem »materialen Kanon« versteht man die aus der Überlieferung ausgewählten und als verbindlich festgelegten Autoren und Autorinnen und/oder Werke. Der »Deutungskanon« hingegen besteht in Form von Auslegungs- und Interpretationsmustern, die vorgeben, wie mit den kanonisierten Werken umzugehen ist; er findet seinen Niederschlag zum Beispiel in sogenannten Standardinterpretationen für Universität und Schule. Während nun der materiale Kanon eine gewisse Beständigkeit aufweist, ist der Deutungskanon einem stärkeren Wandel unterworfen, d. h. ein und dieselben Texte werden immer wieder nach neuen Interpretationsmustern ausgelegt.

- *Idealer (offizieller, expliziter, postulativer) versus Realer (inoffizieller, aktiver, wilder) Kanon:*

Dem »idealen Kanon« (erstellt und verordnet durch Bildungsinstitutionen) steht ein eigener, abweichender Kanon gegenüber, den die Leserschaft durch ihre Vorliebe für AutorInnen und Werke bestimmt. In diese Richtung zielen die empirische Leserforschung oder Projekte zur Erhebung eines »Kanons von unten«. Das würde auch implizieren, dass man einen Kanon zwar vorgeben kann, die Akzeptanz bei der Leserschaft ist aber damit nicht garantiert.

- *Kernkanon versus Akuter Kanon:*

Hier geht es um den Zeitaspekt des Kanons. Es gibt sozusagen einen längerfristigen, resistenten Kanon, der einen festen Kernbereich oder Kernbestand abdeckt. Um ihn herum erstreckt sich aber eine flexiblere Zone, in der sich der Kanon ändert und wandelt.

- *Gruppenkanon versus Institutionen:*

Mit dieser Unterscheidung ist der Geltungsbereich eines Kanons angesprochen. Neben dem Universalanspruch des von Institutionen vorgegebenen Kanons bilden verschiedene soziale Gruppen und Schichten, beispielsweise bestimmte

Altersgruppen von Schülerinnen und Schülern, ihren eigenen Kanon aus. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe lässt dann auch deren Kanon verbindlich werden.

Nach Anz gibt es verschiedene *Positionen der Kanon-Diskussion*, die sich in einem Spektrum zwischen Für und Wider entfalten. Den einen Pol bilden die Befürworter und Verteidiger der Kanon-Idee. Ihrer Meinung nach ist die Notwendigkeit eines Kanons aufgrund seiner kulturellen und sozialen Funktionen (Identität und Integration) unbestritten. Es gelte daher, den Kanon zu bewahren und zu pflegen, seine Einheit und Universalität zu garantieren. Am anderen Pol wird für die Freiheit von normativen Zwängen und für die Pluralisierung gesprochen; ein Kanon sei anachronistisch, ein Erbe des Bildungsbürgertums und einer nicht mehr homogenen, sondern pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft nicht mehr angemessen. Dazwischen finden sich folgende abgestufte Standpunkte:

- Der materiale Kanon soll zwar bewahrt werden, aber der Deutungskanon kann und muss sich verändern, um historisch-sozialen und kulturellen Entwicklungen Rechnung zu tragen.
- Der Kanon muss von Zeit zu Zeit revidiert werden, wobei die Anzahl der kanonisierten Texte einen festen Rahmen abgeben soll.
- Jeder Kanon bedarf eines Gegen-Kanons. Man soll immer wieder Texte ins Spiel bringen, die vom Kanon ausgeschlossen sind.
- Kanonbildung ist ein Vorgang, der nicht ausgeschaltet werden kann, er ist unausweichlich. Wenn man einen Kanon abschafft, bildet sich ein neuer, ohne dass er als solcher benannt wird (»anonymer Kanon«). Daher geht es einfach darum, die Prozesse von Kanonbildungen zu beobachten und zu reflektieren.

Wenn man die Kanon-Idee nicht grundsätzlich in Frage stellt, sollte man allerdings bestimmte Kanones nicht verabsolutieren, sondern ihre Entstehung und ihre Geltung als dynamischen Vorgang begreifen und dessen Kriterien und Wertmaßstäbe explizieren und reflektieren.⁴

3. Der literaturdidaktische Diskurs

Bei den literaturdidaktischen Überlegungen zur Kanonfrage soll uns zunächst die Praxis der universitären Lehre im Bereich der Literaturwissenschaft als Anknüpfungspunkt dienen, unterscheiden sich doch ihre grundlegenden Probleme nicht von denen der Schule und bleibt doch die universitäre LehrerInnenausbildung nicht ohne Einfluss auf die Kanonbildung in der Schule, zumindest dürfte sie *ein* entscheidender Faktor derselben sein. Es geht um die sogenannten »Lese- oder Lektürelisten«, die an den Germanistikinstituten nach wie vor Verwendung finden und keineswegs unumstritten sind.

4 Folgende Tagungsbände vermitteln spezielle Einblicke in die neueren Diskussionen der literaturwissenschaftlichen Kanonforschung: Struger 2008 und Sanna 2009.

Die generelle Funktion von Lektürelisten für die Primärliteratur im Bereich der neueren deutschen Literatur könnte dahingehend bestimmt werden, dass sie den Studierenden durch das gesamte Studium hindurch als *Orientierung* dienen sollen, im Sinne eines diachronen wie synchronen Überblicks. Entscheidend sind die Kriterien für die Auswahl von Autorinnen und Autoren und/oder Texten, die wie folgt festgelegt werden könnten:⁵ die *Abstimmung* mit »Lektürelisten« anderer Germanistikinstitute sozusagen im Sinne einer »corporate identity«⁶ sowie mit dem jeweiligen *Lehrangebot*, zum Beispiel mit literaturgeschichtlichen Überblicks- oder Zyklusvorlesungen; weiters werden *nationale/regionale Kriterien* zu berücksichtigen sein, etwa Werke der österreichischen Literatur⁷ oder der Region des Hochschulstandorts; andererseits wird man den Blick auf die Weltliteratur richten müssen. Von besonderer Bedeutung sind die *expliziten Beurteilungskriterien*, wie sie beispielsweise Elisabeth Stuck für die Aufnahme eines literarischen Werks in einen universitären Literaturkanon aufgelistet hat. Dabei gilt es, das jeweilige Werk nach folgenden Aspekten zu bewerten:

- »formal-ästhetische Eigenschaften«,
- »lebensweltliche Bezugsmöglichkeiten« (Aktualisierbarkeit),
- literaturgeschichtlicher »Innovationsschub«,
- sozialhistorisch relevante Themen,
- »repräsentativ für die Epoche«,
- »exemplarisch für die Gattung«,
- »intertextuelle Bezüge« und »Neubearbeitungen«,
- Potential für »affektive Beteiligung« der LeserInnen,
- Bedeutung in der »europäischen Literatur/Weltliteratur« (Stuck 2003, S. 107).

Insgesamt gesehen wird sich die Erstellung von Lektüreliste wohl immer als Gratwanderung gestalten: zum einen zwischen idealen Zielvorstellungen und pragmatischen Rücksichten, zum anderen zwischen festen Bestandteilen eines materialen Kanons und flexiblen Modulen bzw. individuellen Gestaltungsspielräumen der Studierenden. Mindestens so wichtig aber wie das Ergebnis sind die Diskussionen zu veranschlagen, die dabei geführt werden müssen, halten sie doch die »Kanonreflexion« in Gang, im Zuge derer man die »Auswahlkriterien sichtbar macht, erklärt und darstellt« (Schmidt-Dengler/Zeyringer 1993, S. 11) und ohne die jede Form der Kanonbildung tatsächlich zu einem Traditionsautomatismus erstarrt.

Wenn nun Studierende des Faches »Lehramt Deutsch« im Zuge ihrer universitären Ausbildung mit einer Art Kanon in Form von Lektürelisten konfrontiert werden,

5 Es handelt sich um jene Kriterien, die bei der Erstellung der Lektürelisten für das Diplomstudium »Deutsche Philologie« sowie für das Lehramtsstudium »Deutsch« am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck in einem kollektiven Entscheidungsprozess der Lehrenden herangezogen wurden. Siehe <http://www.uibk.ac.at/germanistik/studium/formulare.html>: Lektüreliste Neuere deutsche Literatur [Zugriff 30.8.2012].

6 Es könnten auch anderweitige Vorschläge herangezogen werden, wie z. B. Segebrecht 2000.

7 Zur Frage eines österreichischen Literaturkanons vgl. Holzner 1990 und Scheichl 1991.

stellt sich die Frage, wie sie es damit später in ihrer beruflichen Praxis in der Schule halten; insbesondere angesichts der Tatsache, dass die österreichischen Lehrpläne derzeit für den Deutschunterricht respektive Literaturunterricht keine verbindliche Liste von zu behandelnden Werken vorgeben. Wie schon angedeutet, hat dieses »Vakuum« aber scheinbar gerade dazu geführt, eine Art »heimlichen« oder »anonymen« Kanon an den Schulen auszubilden, der sich nicht nur einer literaturkritischen Bewertung der jeweiligen Werke verdankt, sondern auch anderen Faktoren wie der Verfügbarkeit von Textausgaben, Lesehilfen oder Literaturverfilmungen. Das heißt, auf der einen Seite wird behördlich ein Spielraum eröffnet, der das »anything goes« begünstigt, auf der anderen Seite haben sich doch wieder gewisse Normierungen eingeschlichen. Wie ist dieses Dilemma im Lichte literaturdidaktischer Reflexionen zu beurteilen, die den Literaturunterricht und darin wiederum die für die Kanonfrage besonders relevante Vermittlung der Literaturgeschichte zu modellieren versuchen?

Eine eingehende Erörterung der »Kanonfrage« in Verbindung mit literarischem Lernen findet sich in der Neubearbeitung und Erweiterung der Einführung in die *Literaturdidaktik Deutsch* von Ulf Abraham und Matthis Kepser (2009). Sie führen »das Verschwinden eines verbindlichen Kanons und einer darauf abzustellenden literarischen Grundbildung« auf den Zweifel sowohl der Literaturwissenschaft als auch der Literaturdidaktik an der »Legitimation von Kanonisierung« zurück, der auch auf die Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien durchgeschlagen hat. Sie sehen darin eine »Reaktion auf eine sozial, psychosozial und ökonomisch seit den sechziger Jahren radikal veränderte Lebens- und Medienwelt« (Abraham/Kepser 2009, S. 93). Es sei aber der falsche Weg, diesem Phänomen mit der Polemik zu begegnen, in der Praxis der Auswahl der Texte für den Literaturunterricht herrsche reine Beliebigkeit und man müsse dem durch einen definitiven Kanon Einhalt gebieten. Vielmehr sollte man sich auf das »Prinzip von Bewahrung und Sichtung« (Abraham/Kepser 2009, S. 94 f.) besinnen, das bereits Jürgen Kreft (1977, S. 310) das »Kanonprinzip« genannt hat. Das bedeutet, der »Kanonstatus« der ausgewählten Werke muss thematisiert werden und die »Kriterien für Kanonentscheidungen« sind offenzulegen. Sie verweisen auf Harro Müller-Michaels (1997), der folgende Auswahlkriterien für die Sekundarstufe II aufgestellt hat; sie überschneiden sich mit jenen, die bereits im Zusammenhang mit den universitären Lektürelisten angesprochen wurden:

»Exemplarität« (die Beziehung eines Werkes zu seiner Epoche und/oder Gattung); »Aktualität« (die Beziehung zwischen dem historischen Werkkontext und den Verstehensvoraussetzungen heutiger Lernender); »Wirkungsmächtigkeit« (die Beziehung zwischen dem Werk und dem Leser/der Leserin). (Abraham/Kepser 2009, S. 95).

Abraham/Kepser betonen nachdrücklich, dass es bei der Vermittlung von »literarhistorische[m] Wissen« im Literaturgeschichtsunterricht auf keinen Fall um abfragbares »Benennungswissen« gehen darf, sondern darum, »im Unterricht eine lebendige Auseinandersetzung über die Bedeutung eines Werkes zu stiften«, wobei folgende Fragen, bezogen auf das jeweilige literarische Werk, aufgeworfen werden

könnten: »Welche Bedeutung hat es im Kontext seiner Zeit und Gattung? Welche hat es heute, zum Beispiel in der Inszenierungspraxis des Theaters oder als Stoff für neue Filme? Und welche hat es für *uns*, gleichsam eingetragen in unseren Erfahrungshorizont und gelesen in Kenntnis unserer Lebenswelt?« (Abraham/Kepser 2009, S. 95; Hervorhebung im Original). In diesem Sinne fokussieren sie ihre Überlegungen zum Lektürekanon im Literaturunterricht in der entscheidenden These: »Nicht die Kenntnis eines materialen Kanons, sondern das Bewusstsein der Notwendigkeit von Kanonrevision und Rekanonisierung, der Funktion der Kanondebatte für unsere literarische Kultur, halten wir insgesamt also für einen Ausweis ›literarischer Bildung.« Dazu bedarf es allerdings eines »Bildungsfundaments«, nämlich »Wissen und Fähigkeiten hinsichtlich der literarischen Tradition« (Abraham/Kepser 2009, S. 96).⁸

Da die Frage nach dem Lektürekanon im Literaturunterricht übergreifenden literaturdidaktischen Aspekten untergeordnet ist, sei sie noch in den Kontext aktueller Diskussionen der Literaturdidaktik eingebettet, wie sie beispielsweise Werner Wintersteiner (2011) skizziert, wenn er den Fragen nachgeht »Literarische Bildung – noch immer? Schon wieder? Warum?«. Der von der »PISA-Philosophie« ausgelöste Paradigmenwechsel von der traditionellen literarischen Bildung hin zur Kompetenzorientierung zwingt zur Legitimation eines »an der Hochliteratur orientierten und auf Interpretation ästhetischer Texte fokussierten« Literaturunterrichts (Wintersteiner 2011, S. 98). Diese Herausforderung hat die Literaturdidaktik angenommen und die »Ziele des Literaturunterrichts [...] in die Sprache der Kompetenzorientierung übersetzt«. Wintersteiner verweist auf Kaspar H. Spinner, der »elf Aspekte literarischen Lernens« kompetenzorientiert herausgearbeitet hat (vgl. Wintersteiner 2011, S. 103f.). Dazu zählen im Bereich des literarischen Verstehens »Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen« und »Literarhistorisches Bewusstsein gewinnen« (Spinner 2006, S. 13). Mit Blick auf unsere Fragestellung wäre anzumerken, dass man dabei ohne Auswahl von Werken der Literaturgeschichte nach dem Kanonkriterium des Exemplarischen wohl nicht auskommen wird. Wintersteiner sieht die Stärke des literarischen Kompetenzdiskurses, der inzwischen weiter ausdifferenziert wurde, darin, nicht das »Wissen [über Literatur] zum Angelpunkt« des Literaturunterrichts zu machen, sondern den »Lernprozess des literarischen Verstehens [...] deutlicher ins Auge zu fassen.« (Wintersteiner 2011, S. 105). In seinem »Ausblick« unterstreicht er aber, dass das »Festhalten an einem ganzheitlichen, persönlichkeitsorientierten Literaturunterricht« unverzichtbar sei. Wenngleich »eine zeitgemäße persönlichkeitsorientierte Literaturdidaktik [...] die positiven Elemente des Kompetenzdiskurses aufgreifen« muss, so bietet dieser in der Engführung auf die »Ökonomisierung des Bildungswesens [...] keine Alternative.« Wenn etwas zur Disposition gestellt werden kann, so die »Einschränkung auf den bestehenden Kanon an Hochliteratur, an traditionellen Gattungen, die Fixierung auf das Medium Buch« (ebd., S.114f.).

8 Vgl. dazu auch den Artikel von Ulf Abraham in diesem Heft.

Sofern es einen »Kanon an Hochliteratur«, wie immer er aussieht, noch gibt, müsste man ihn meines Erachtens nicht gleich zur Disposition stellen, da er für bestimmte Zielsetzungen auch des kompetenzorientierten Literaturunterrichts durchaus nützlich sein kann, ja sogar unverzichtbar erscheint, wie wir gesehen haben. Entscheidender ist aber wohl, dass er in Bewegung gehalten wird. Daher sei jener Appell von Jürgen Hein in Erinnerung gerufen, der mir durchaus noch immer bedenkenswert erscheint: »Kanon nicht als Last, sondern als belebende Herausforderung zu begreifen.« (Hein 1990, S. 340).

Literatur

- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: E. Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, 42), 3., neu bearb. u. erw. Aufl.
- ANZ, THOMAS (1998): Einführung. In: Heydebrand 1998, S. 3–8.
- GOLDENBERG, ANNA (2010): Die verstaubten Bestseller. In: *Die Presse*, 20. September 2010.
- HEIN, JÜRGEN (1990): Kanon-Diskussion in Literaturdidaktik und Öffentlichkeit. Eine Bestandsaufnahme. In: Kochan 1990, S. 311–346.
- HEYDEBRAND, RENATE VON (Hg., 1998): *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung*. Stuttgart-Weimar: Metzler (= Germanistische Symposien. Berichtsbände, XIX).
- HILDEBRAND, KATHLEEN (2010): Kanon und Literaturkritik 2.0. Was überlieferenswert ist, entscheidet sich auch nach seiner Fähigkeit, an das schon Überlieferte anzuschließen: eine Göttinger Tagung über Klassiker und Nebenwirkungen. In: *FAZ*, 10.2.2010.
- HOLZNER, JOHANN (1990): Kanon-Diskussion und Kanon-Destruktion in Österreich. In: Kochan 1990, S. 113–135.
- JANOTA, JOHANNES (Hg., 1993): *Germanistik, Deutschunterricht und Kulturpolitik*. Tübingen: Niemeyer (= Vorträge des Augsburger Germanistentages 1991/4).
- KOCHAN, DETLEF C. (Hg., 1990): *Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht*. Amsterdam: Rodopi (= Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik, 30).
- KORTE, HERMANN (2002): K wie Kanon und Kultur. Kleines Kanonglossar in 25 Stichwörtern. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): *Literarische Kanonbildung*. München: edition text+kritik (= Text+Kritik. Sonderband), S. 25–38.
- KREFT, JÜRGEN (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- MÜLLER-MICHAELS, HARRO (1997): Kanon – Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen. In: Ivo, Hubert; Wardetzky, Kristin (Hg.): *aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten. Zur literar-ästhetischen Bildung im politischen Wandel*. Festschrift für Wilfried Bürow. Berlin: Volk & Wissen, S. 117–123.
- SANNA, SIMONETTA (Hg., 2009): *Der Kanon in der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Bern u. a.: Peter Lang (= IRIS. Ricerche di cultura europea/Forschungen zur europäischen Kultur, 24).
- SCHEICHL, SIGURD PAUL (1991): Der literarische Kanon in Österreich – ein österreichischer literarischer Kanon. In: Ekman, Bjørn u. a. (Hg.): *Deutsch – eine Sprache? Wie viele Kulturen?* Kopenhagen-München: Fink (= Kopenhagener Kolloquien zur deutschen Literatur 15/Text&Kontext. Sonderreihe, 30), S. 101–126.
- SCHMIDT-DENGLER, WENDELIN; ZEYRINGER, KLAUS (1993): Die einen raus – die anderen rein. Zur Problematik des Kanons in der österreichischen Literatur. In: Schmidt-Dengler, Wendelin u. a. (Hg.): *Die einen raus – die anderen rein. Kanon und Literatur: Vorüberlegungen zu einer Literaturgeschichte Österreichs*. Berlin: E. Schmidt (= Philologische Studien und Quellen, 128), S. 9–18.
- SEGBRECHT, WULF (2000): *Was sollen Germanisten lesen? Ein Vorschlag*. Berlin: E. Schmidt, 2., überarb. und erw. Aufl.

- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, S. 6–16.
- SPINNLER, ROLF (2005): Der Klassikerkanon lässt sich nicht einfach wegzappen. Pflicht oder Kür? Bei einem Symposium in Marbach wird über Wege zur Literaturvermittlung in der Schule debattiert. In: *Stuttgarter Zeitung*, 8. Juli 2005.
- STRUGER, JÜRGEN (Hg., 2008): *Der Kanon – Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen*. Wien: Praesens (= Stimulus. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2007).
- STUCK, ELISABETH (2003): Die Rolle des literarischen Kanons an der Universität. Überlegungen zu impliziten und expliziten Wertungen bei der Selektion am Beispiel von Friedrich Rückert. In: Wiesinger, Peter (Hg.): *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000*. Band 8: *Kanon und Kanonisierung als Problem der Literaturgeschichtsschreibung*. Bern u. a.: Peter Lang (= Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Kongreßberichte, 60), S. 105–111.
- THIEL, THOMAS (2005): »Google oder Kanon?« Über den wertfreien Umgang mit Werten: Eine Tagung auf dem Wielandgut Oßmannstedt. In: *FAZ*, 26. November 2005.
- WIESMÜLLER, WOLFGANG (2002): Die Kanondebatte im Spiegel der Printmedien, der Literaturwissenschaft und der universitären Lehre. In: *Mitteilungen aus dem Brenner-Archiv*, Nr. 21, S. 99–114.
- WINTERSTEINER, WERNER (2011): Literarische Bildung – noch immer? Schon wieder? Warum? Literaturunterricht in Zeiten der Standardisierung und Kompetenzorientierung. In: Hackl, Wolfgang; Tanzer, Ulrike (Hg.): *Germanistikstudium in Modulen. Curricula zwischen Berufsorientierung und Fachstudium*. Wien: Praesens (= Stimulus. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2010), S. 94–115.

Herwig Gottwald

Zur Rolle von Literatur und Literaturgeschichte im kompetenzorientierten Deutschunterricht

Literaturwissenschaftliche und bildungspolitische Anmerkungen

In einem literaturwissenschaftlichen Proseminar für Studienanfänger/innen kamen wir vor kurzem auf die deutschsprachige Exilliteratur der dreißiger und vierziger Jahre des 20. Jahrhunderts zu sprechen. Auf meine Frage, welche Autoren hier gemeint seien, wurde zuerst Heinrich Heine genannt. Die weitere Frage, warum es überhaupt eine »Exilliteratur« gegeben habe, konnte von niemandem beantwortet werden. Der Zusammenhang zwischen politischen Entwicklungen und der Literatur generell bzw. den einzelnen literarischen Texten im Besonderen war den wenigsten Studien-Anfängerinnen und -Anfängern klar. Ebenso scheiterte das Gros der Hörer/innen in einer Vorlesung für Studienanfänger (*Kulturgeschichtliches Propädeutikum*)¹ beim Versuch, Bert Brechts Gedicht *Fragen eines lesenden Arbeiters* auch nur oberflächlich einem politischen bzw. soziokulturellen Kontext zuzuordnen. Die politische Botschaft dieses berühmten Texts konnte von den meisten (nicht von allen!) aus diesem Kreise nicht klar formuliert werden. Die Kompetenzen der Studienanfänger/innen reichten offenbar nicht aus, die ästhetische Struktur des Texts halbwegs angemessen beschreiben zu können. Ähnliches lässt sich interessanterweise nicht nur in Bezug auf den Umgang von Maturant/inn/en unserer

HERWIG GOTTWALD war 13 Jahre AHS-Lehrer und ist nun ao. Univ.-Professor am Institut für Germanistik der Universität Salzburg. Er ist Mitarbeiter an der *Historisch-kritischen Gesamtausgabe der Werke Adalbert Stifters*. E-Mail: herwig.gottwald@sbg.ac.at

1 Von Univ.-Prof. Dr. Konstanze Fliedl um 2005 an unserem Fachbereich initiierte und von mir und mehreren Kollegen als Pflicht-Lehrveranstaltung im Studienplan verankerte Vorlesung, die als »Crash-Kurs« die Hauptdefizite (in Bezug auf historisches Wissen und kulturgeschichtliche Grundorientierung) von Studienanfänger/inne/n auszugleichen versucht – mit wechselndem Erfolg. Die Schere zwischen extremen Gruppierungen der Studienanfänger/innen scheint immer weiter auseinanderzugehen.

Zeit mit sogenannten »älteren« Texten (also vor 1945 entstandenen), sondern auch mit solchen der sogenannten »Gegenwartsliteratur« berichten. Da die Literaturgeschichten der DDR, der BRD, des Nachkriegs-Österreich für allzu viele junge Menschen hierzulande (übrigens auch für solche aus den Nachbarstaaten) weitgehend unbekannt sind, stoßen Texte von Christa Wolf, Christoph Hein oder gar von Heiner Müller meist auf Unverständnis oder gar Desinteresse. Selbst ein den älteren Germanisten-Generationen (also den im Kontext von 1968 und kurz danach politisch und literarisch sozialisierten) wohlvertrauter Autor wie Thomas Bernhard kann von vielen weitgehend nicht mehr in literarhistorische oder kulturgeschichtlich-politische Zusammenhänge eingeordnet werden. Wozu heute noch Bernhard? – Diese Frage wurde mir direkt gestellt. Ein wichtiger Indikator für das Fremdwerden literarischer Texte bei vielen ist das Nicht-Erkennen satirischer Elemente: Dass bei der Vorführung von Helmut Qualtingers *Herrn Karl* Heiterkeitseffekte vor allem aufgrund redundanter Äußerlichkeiten erzeugt werden (Aussehen des Schauspielers, Wiener Dialekt-Ausdrücke), die satirisch-gesellschaftskritische Dimension und damit die politische Botschaft des Stücks hingegen weitgehend verfehlt wird, ist dafür bezeichnend. Allzu oft bin ich gezwungen, Studierenden zu erklären, dass diese oder jene Textstelle eigentlich »lustig« sei, ironisch, komisch, satirisch – wie in amerikanischen *Sitcoms* das im Hintergrund eingespielte Lachen dem Publikum signalisiert, dass gelacht werden dürfe (bzw. müsse). Bei all diesen Beispielen handelt es sich um solche aus dem Bereich des Germanistik-Studiums.

1. »Kompetenzen«

Sind diese (nahezu beliebig fortsetzbaren) Erzählungen von Eindrücken an der universitären »Bildungsfront« bloße Anekdoten oder haben sie repräsentativen Charakter? Eine empirisch fundierte Studie über facheinschlägige Kompetenzen können sie jedenfalls nicht ersetzen – wo aber gibt es diese? Interessiert sich hierzulande jemand aus den verantwortlichen Institutionen wirklich für die empirische Erhebung derjenigen »Kompetenzen«, die in den Vorgaben des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE, vgl. <https://www.bifie.at/srdp>) in Bezug auf die neue Reifeprüfung wie folgt definiert werden? Da heißt es bezüglich der Ausgangstexte für die schriftliche Klausur:

- An Sach- und Fachkompetenz wird kulturelles, historisches, literarisches Wissen allgemeiner Art vorausgesetzt, das im Laufe von 12 bis 13 Jahren Schule erworben wurde.
- Für eine sinnvolle Interpretation allenfalls erforderliche Informationen werden den Texten beigegeben. Besondere historische Vorkenntnisse sind zur Bearbeitung nicht erforderlich, wohl aber die Kompetenz, Texte jeder Art (literarische und nichtliterarische) zu verstehen, zu analysieren und zu interpretieren.

Genauso wenig ist die vorhergehende Kenntnis des jeweiligen Textes oder spezielles Wissen über Autorinnen und Autoren bzw. eine literarische Epoche erforderlich.²

2 Die neue schriftliche Reifeprüfung Deutsch auf einen Blick: <https://www.bifie.at/node/766>, S. 3 [Zugriff: 29.8.2012]; im Folgenden zitiert als RD.

Der bezeichnende Widerspruch zwischen der Einforderung von »kulturellem, historischem, literarischem Wissen« nach dem Motto »Das wird vorausgesetzt!« und dessen gleichzeitiger Obsolet-Erklärung zieht sich nicht nur durch diesen Text, sondern prägt die Bildungsdebatten der letzten Jahre zumindest hierzulande generell. Ein Hintergrund dieser »Diskurse« ist jenes Unterrichts- und Wissensmodell, das Egon Friedell und Alfred Polgar in ihrem Sketch über *Goethe im Examen* (1908) satirisch entlarvt haben. Wie sollte man bildungspolitische Anstrengungen des 21. Jahrhunderts nennen, dieses Unterrichtsmodell jetzt endlich zu beseitigen?

In einem ähnlichen Stil ist dieses Konzept weiter formuliert. Das Zentralwort »Kompetenz« wird wie folgt definiert: Kompetenzen seien »bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten der Problemlösung sowie die damit verbundene motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit, auftretende Probleme in variablen Situationen erfolgreich und selbstverantwortlich zu lösen« (RD, S. 2). Den hier zutage tretenden Denkstil hat der meistgespielte Dramatiker der deutschen Gegenwartsliteratur, Botho Strauß, in seinem Prosawerk *Paare, Passanten* schon 1981 ebenso polemisch wie prophetisch wie folgt charakterisiert:

Zielstrebige Realitätsbewältigung« höre ich einen Sozialpädagogen sagen, das sei es, wozu man die Kinder, die Jugend immerzu anhalte müsse. [...] Wie bedauerlich sind diese armseligen, heruntergekommenen Überzeugungen, die da munter weitersprudeln aus den Köpfen unserer Lehrer! (die Achtundsechziger-Generation, die noch einmal Glück gehabt hat und ihre bescheidenen Gescheitheiten nun jahrzehntelang unabänderlich von bequemen Lehrstühlen verbreiten wird ...) Mit solchen Beschwörungsformeln – Realitätsbewältigung! – versucht die bedrängte Vernunft, das Dickicht des Lebendigen in eine leere Begriffswelt zu verwandeln, [...]. Was heißt: Realität bewältigen, zielstrebig? Wie will einer das anstellen? Wenn sie doch ehrlich sagen würden: es richte sich jeder darauf ein, auf gut Glück durchzukommen, ohne dabei seinen Verstand und seine Selbstachtung zu verlieren. [...]. (Strauß 1981, S. 153)

Leicht erkennt man: Große Literatur hat dem jeweiligen Zeitgeist und seinen politischen wie journalistischen Ausprägungen immer schon ein Analyse-Potential voraus, das aufnahmebereite Menschen zur Entdeckung und Erforschung einlädt; so können literarische bzw. interpretative Kompetenzen durch literarische Texte entwickelt werden, die (bildungs)politische Vorgaben und Phrasen zu analysieren und zu hinterfragen imstande sind. Hier zeigt sich die von anderen Textgattungen nicht einholbare Qualität von großer Literatur: in deren Subversivität, ihrer Fähigkeit, Erwartungshaltungen zu enttäuschen, zu verblüffen, zu verstören und grundsätzlich alles Menschliche, alle Äußerungen der Kultur prinzipiell in Frage zu stellen. Dies leistet jene den Verantwortlichen wohlbekannte Literatur von Aristophanes bis Walther von der Vogelweide, von Gryphius bis Kleist, von Goethe bis Stifter, von Kafka bis Musil und von Handke bis Jelinek.

»Fürs Leben gern wüßt' ich: was fangen die vielen Leute nur mit dem erweiterten Horizont an?« (Kraus 1986, S. 221) So Karl Kraus über ein Modewort seiner Zeit – unschwer könnte man mit dieser Methode an große Worte nicht nur des zitierten Texts, sondern auch zahlreicher anderer Textmassen unseres journalistischen Zeitalters herangehen und sie zu entlarven versuchen, wenn man das denn überhaupt

wollte (und etwa Karl Kraus konsequent in den Schulen lesen würde: Wie viele Lichter würden da so manchem aufgehen ...). Dazu wäre es aber erforderlich, endlich klarzumachen, welche Rolle bzw. Funktion Literatur im Deutschunterricht, in der Schule überhaupt haben sollte, haben könnte. Das wird trotz der vielen Worte, die hier gemacht werden, keineswegs klarer!

2. Bildungspolitische Kontexte

»Geredet werden muss nur über das, was man nicht gültig hat.« (Braungart 1996, S. 131 f.) Dies zeigt die Bildungs-Debatte wohl besonders deutlich: Expertinnen und Experten, Journalist/inn/en und Politiker/innen warten seit Jahren regelmäßig mit neuen Vorschlägen zur Bildungsreform auf, bisher ohne irgendeinen empirisch wahrnehmbaren Erfolg. Außer vielen Worten und neuen Namen für alte Einrichtungen (von »Kompetenz« über »Mittelschule« bis »Pädagogische Hochschule«) ist auf der Ebene von Studienanfänger/inne/n nichts erkennbar, was auf eine Trendumkehr deuten könnte. Wäre es anders, warum wurden dann 2011 an österreichischen Universitäten nahezu flächendeckend die sogenannten »Studieneingangs- und Orientierungsphasen« (STEOP) eingeführt? Warum werden an zahlreichen Fachbereichen spezielle Lehrveranstaltungen zur Verbesserung der Schreib-Kompetenzen eingeführt, in Salzburg etwa Übungen zur »Sprachnormkompetenz« (wie in diversen VO-Verzeichnissen leicht nachzulesen)? Warum gibt es in diesem Kernbereich (laut BIFIE ist »Schreibkompetenz« eine Schlüsselqualifikation; RD, S. 6) keine institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und den Universitäten, etwa den Germanistik-Instituten?

Konrad Paul Liessmann, Wissenschaftler des Jahres 2006 hierzulande, hat in seiner *Theorie der Unbildung* (Liessmann 2006) die zentralen gesellschaftlichen, politischen bzw. kulturellen Hintergründe der allgemeinen Bildungs-Misere in den westlichen Ländern analysiert, ohne aber eine entsprechende Wirkung bei den Entscheidungsträgern auszulösen. Weder das Bildungs-Ministerium noch dessen Expertengruppen haben auf eine wahrnehmbare Weise auf dieses grundlegende Buch reagiert. Es wird hier von offizieller Seite so getan, als ob die von Liessmann pointiert und scharfsinnig erörterten Probleme einfach übergangen werden könnten – durch Negation. Dazu passt, dass es keine strukturierte universitätsweite Auseinandersetzung mit den Vorhaben des Ministeriums und des BIFIE zu geben scheint.

3. Literaturgeschichte

Kann und soll man literarhistorisches Wissen, die Fähigkeit zur Textanalyse und Interpretation, den reflektierten Umgang mit großen literarischen Texten und Textgattungen voneinander trennen? Ist es sinnvoll, diesbezügliche Kompetenzen einzufordern oder auch nur zu erwarten, die unabhängig von solchem Wissen erworben werden sollen? Ich greife aus Liessmanns Buch seine Ausführungen über den Begriff des »Wissens« in der »Wissengesellschaft« heraus: Er unterscheidet (wie vor ihm Walter Benjamin oder Theodor Adorno, zwei Bildungstheoretiker übrigens,

die genau zu studieren nicht wenigen Expert/inn/en der Bildungsreformen gut anstünde, vgl. Benjamin 1936 und Adorno 1959) zwischen »Wissen« und »Information«:

Wissen ist mehr als Information. [...] Wissen existiert dort, wo etwas erklärt oder verstanden werden kann. [...] Ohne Durcharbeitung und verstehende Aneignung bleiben die meisten Informationen schlechterdings äußerlich. [...] die Aneignung von Wissen kann nicht spielerisch erfolgen, weil es ohne die Mühe des Denkens schlicht und einfach nicht geht. [...] Im Gedächtnis gespeicherte Daten welcher Art auch immer sind noch kein Wissen. (Liessmann 2006, S. 29 ff.)

Einiges davon wussten schon Friedell und Polgar 1908; inzwischen aber werden semantische Differenzen zwischen Wissen und Information ebenso verwischt, wie Begriffe wie »Verstehen«, »Interpretieren«, »Analysieren« zu Worthülsen verkommen sind. Wie soll man »Texte jeder Art« (vgl. RD, S. 4) »analysieren«, »interpretieren« oder gar »verstehen« können, wenn es keine verbindlichen Vorstellungen und auch Normen des »Wissens« geben darf? Das betrifft auch die weitgehend verpönte Literaturgeschichte. Was soll daran schlecht sein, sogenannte »Basics« der deutschen und auch europäischen Literaturgeschichte in den Schulen zu lehren (und mehr als Basics« können es ohnehin nicht mehr sein), solange diese nicht Selbstzweck sind und etwa – wie in vergangenen, längst versunkenen Zeiten – lediglich dem Abprüfen dienen? Inzwischen gibt es genug Literaturgeschichten, sowohl für Deutschlehrer/innen bzw. Literaturwissenschaftler/innen³ als auch für Schüler/innen, die – sinnvoll eingesetzt und genutzt – zu diesem angestrebten »Verstehen« und »Interpretieren« Entscheidendes beizutragen vermögen. Es gibt keine Diskussion über Literatur jeder Zeit und Art im faktenleeren Raum; es kann daher auch kein wie immer geartetes »Verstehen« von Texten geben dort, wo Wissen (im oben skizzierten Sinn) durch Information ersetzt wird (vgl. Benjamin 1936, S. 444 f.), wo Jargon und große Worte diejenigen Kenntnisse ersetzen, die etwa Hegel in seinen Vorlesungen zur Ästhetik als Grundlage von Bildung voraussetzt: den Kanon der abendländischen Geistesgeschichte, wozu natürlich auch die große deutsche Literatur gehört, vor allem die klassisch gewordenen Werke (vgl. Sloterdijk 1986). Fragen des Kanons und der literaturgeschichtlichen Grund-Orientierung gehören selbstverständlich ebenso in diesen Zusammenhang eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts wie solche grundlegenden historischen Wissens, ästhetischer Urteilskraft und von Grundkenntnissen etwa der Mythologie, der Bibel, der Geistes- und Kulturgeschichte Europas allgemein (vgl. Fuhrmann 1996 und 1999).

Natürlich gibt es einen solchen Kanon, der wiederum an seinen Rändern veränderlich ist, erweitert, ergänzt, revidiert werden kann (vgl. Gottwald 2001), an dem

3 Zu nennen ist hier etwa die vor allem als Nachschlagewerk gut geeignete Literaturgeschichte des Beck-Verlages sowie *Hansers Sozialgeschichte der Literatur* (inzwischen als dtv-Bände leicht zu erwerben); für die Unterrichtenden gut geeignet erscheinen mir die 16 Bändchen des Reclam-Verlages *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung*; für den Unterrichtsgebrauch (Schüler/innen) ebenso gut geeignet erscheint mir das mehrbändige Lehrwerk *Das Literaturbuch* von Christian und Ulrike Schacherreiter (2004–2011; Linz: Veritas).

zu orientieren aber für jeden Unterricht unabdingbar bleibt (ohne dass man sich sklavisch daran halten müsste), der auf Kompetenzen wie »Verstehen«, »Analysieren« oder »Interpretieren« abzielt und »Weltoffenheit« oder »Allgemeinbildung« zum Ziel hat.

Bestritten wurde der Kanon stets von literarisch unbelesenen Theoriemolchen. Diese sind nicht mehr überall an der Macht, aber die Eier, die sie gelegt haben, stinken immer noch. Mindestens zwei Generationen junger Leute wurden von ihnen betrogen. (Peter von Matt in: *Die Zeit* 21/1997)

Ruth Klüger hat sich vor längerer Zeit ebenfalls zur Kanonfrage geäußert: »Wer den literarischen Kanon der eigenen Muttersprache nicht kennt, hat sein (oder ihr) rechtmäßiges Erbe auf den Müll geworfen.« (*Die Zeit* 21, 1997) Ohne literarhistorische Basics aber wird jede Orientierung an ästhetisch hochwertigen, kanonisierten Texten im Unterricht obsolet. Diese können auch nicht – durch die Hintertür – als bloße Informationen an den Schüler/inne/n vorgelegte Texte angehängt werden; dort würden sie zu leeren Fakten herabsinken, die nirgends mehr eingeordnet werden können und rasch dem Vergessen anheimfallen. »Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind.« (Adorno 1959, S. 11) Die angestrebte und vielfach bereits durchgeführte »Verbannung des Faktenwissens aus den Schulen« (Liessmann 2006, S. 51) hat längst auch politisch verheerende Folgen gezeitigt. Niemand braucht sich hierzulande wundern, dass rechtsextreme Tendenzen unter Jugendlichen um sich greifen, wenn nachweislich über die Epoche des Nationalsozialismus bei Studienanfänger/inne/n bestenfalls oberflächlichste Kenntnisse vorhanden sind.⁴

Kompetenzen von Schulabgänger/inne/n zeigen sich meines Erachtens dort, wo eben auch große, d. h. längst kanonische Werke gelesen werden können, wenn nicht in der Schule, so doch später: Wenn die Schule nämlich solche Kompetenzen vermittelt hat, dass die Lektüre des *Faust* oder des *Nathan* ebenso möglich wird wie die von Werken der modernen Literatur, von Musil und Kafka bis Handke und Bernhard, von Bachmann und Christa Wolf bis Haushofer und Jelinek. An allen Germanistik-Instituten hierzulande und in den Nachbarländern gibt es Leselisten, die zwar unterschiedliche Texte auflisten, aber kanonische Kernautoren und Werke gemeinsam haben. Soll man junge Leute, die in ihrem späteren Leben nie mehr systematisch mit Literatur in Berührung kommen werden, um die Möglichkeit betrügen, sich solche Werke selbständig und kompetent aneignen zu können, auch nach der sogenannten Reifeprüfung?

4 Außer Hitler selbst ist beim Gros der jungen Leute so gut wie niemand von den Akteuren des Nationalsozialismus noch allgemein bekannt, Begriffe bzw. Namen wie »Nürnberger Gesetze«, »Reichskristallnacht«, »Wannseekonferenz«, »Stauffenberg« oder »Stalingrad« kennen viele Studienanfänger/innen nicht mehr. Das ließe sich schmerzlicherweise lange fortsetzen ... Soll, darf, kann, muss man das generalisieren? Sollte man es zumindest österreichweit empirisch nachprüfen?

4. Schluss

Als ich vor wenigen Semestern in einer gut besuchten Vorlesung über *Literatur nach 1945* ein Bild Bruno Kreiskys mittels *Powerpoint* an die Wand projizierte und nach dem Namen fragte, antwortete eine junge Frau (die meine lästige Vorgangsweise schon aus dem *Kulturgeschichte-Propädeutikum* kannte, wo meine schriftlich formulierte Frage nach dem wichtigsten Bundeskanzler der Zweiten Republik vom Gros der Studienanfänger/innen nicht beantwortet werden konnte, nachweislich!): »Wahrscheinlich ist das dieser Kreisky, den Sie immer wissen wollen.« Dass derjenige Sozialdemokrat, der die wichtigsten und nachhaltigsten Bildungsreformen in unserer jüngeren Geschichte in Gang gesetzt hat, übrigens ein bekennender Musil-Leser, ein gebildeter, gerade diesbezüglich bis heute vorbildlicher Politiker, von einem zu großen Teil junger Menschen von heute nicht einmal mehr dem Namen nach gekannt wird, das ist die tragische Ironie jener Fehlentwicklungen in Gesellschaft, Politik und Bildungswesen, die nicht etwa nur die Partei Kreiskys, sondern uns alle betreffen und deren unheilvolle Auswirkungen die von Liessmann zu Recht geißelte angebliche »Wissensgesellschaft« im Kern betreffen: »Nicht Halbbildung ist das Problem unserer Epoche, sondern die Abwesenheit jeder normativen Idee von Bildung, an der sich so etwas wie Halbbildung noch ablesen ließe.« (Liessmann 2006, S. 9)

Gegen diese Entwicklungen wäre heute Widerstand zu leisten (nicht nur gegen den Nationalsozialismus, wie man oft den Eindruck hat), von allen, denen kritisches, freies Denken, die Entwicklung ästhetischer und politischer Urteilskraft ein solches Anliegen sind, dass sie diese aufklärerischen Kompetenzen in den Schulen und an den Universitäten unseres an kulturellen Traditionen reichen Landes weitergeben wollen, unbeirrt von mit oft autoritärem Gestus vorgetragenen Behauptungen von Expert/inn/en, Journalisten oder Politikerinnen.

Literatur

- ADORNO, THEODOR W. (1959): *Theorie der Halbbildung*. In: *Soziologische Schriften I*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Gesammelte Schriften, Bd. 8), S. 93–121.
- BENJAMIN, WALTER (1936): *Der Erzähler*. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: *Aufsätze, Essays, Vorträge, Bd. II, 2*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980 (= Werkausgabe, Bd. 5), S. 438–465.
- BRAUNGART, WOLFGANG (1996): *Ritual und Literatur*. Tübingen: Niemeyer.
- FUHRMANN, MANFRED (1996): *Europas fremd gewordene Fundamente. Aktuelles zu Themen aus der Antike*. Zürich: Artemis & Winkler.
- DERS. (1999): *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt/M.-Leipzig: Insel.
- GOTTWALD, HERWIG (2001): *Kanonbildung im Deutschunterricht der Gegenwart*. In: *Stimulus*, S. 243–254.
- KRAUS, KARL (1986): *Aphorismen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Schriften, Bd. 8).
- LIESSMANN, KONRAD PAUL (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- SLOTERDIJK, PETER (1986): *Der Denker auf der Bühne. Nietzsches Materialismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- STRAUSS, BOTHO (1981): *Paare, Passanten*. München-Wien: Hanser.
- Die Zeit*, Nr. 21 (1997): darin die Stellungnahmen von Peter von Matt und Ruth Klüger.

Helen Bito

Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen in literaturgeschichtlichen Lehrwerken

1. Kompetenzorientierter Literaturunterricht und literarische Kompetenz/en

Kompetenzorientierung stellt im Deutschunterricht keine radikale Neuerung dar, sondern eine begriffliche Präzisierung von didaktischen Konzepten, die in der Fachdidaktik Deutsch und auch in erfolgreicher Unterrichtspraxis schon seit längerem Fuß gefasst haben. In den gültigen Lehrplänen für das Fach Deutsch werden Lehrziele ebenfalls kompetenzorientiert formuliert (vgl. BMUKK 2011). »Erfolgreicher Unterricht ist im Kern schon immer kompetenzorientiert gewesen«, meint Jürgen Struger (2012, S. 26). Gegenwärtig ist kompetenzorientierter Literaturunterricht verstärkt Gegenstand literaturdidaktischer Diskussion. Dass der Kompetenzbegriff in der Literaturdidaktik tatsächlich schon eine längere Tradition hat, zeigen die Arbeiten von Clemens Kammler (vgl. Kammler 2006b, S. 7–23) oder Matthis Kepser (vgl. Kepser 2012, S. 67–84).

Aber ist es sinnvoller, im Literaturunterricht von Kompetenzen und nicht von Wissen über Literatur auszugehen, wie es in der Schulpraxis oft der Fall ist? Die Meinungen darüber gehen auseinander: Skeptiker/innen argumentieren, dass der Literaturunterricht an Bedeutung verlieren werde, wenn man die Ziele in der Sprache der Kompetenzorientierung formuliere, währenddessen Befürworter/innen viel Positives sehen, zum Beispiel die Standardisierung von erforderlichen Leistungen. »Literarische Bildung und Kompetenzerwerb sind keine Gegensätze. Vielmehr sollten sie einander wechselseitig unterstützen. Denn fehlt das eine, droht das

andere substanzlos zu werden«, formuliert Thomas Zabka seinen Standpunkt (Zabka 2012, S. 108f.).

Kompetenzorientierung fragt danach, was Schülerinnen und Schüler bereits wissen und können und wie sie diese Voraussetzungen so ausbauen und anwenden können, dass sie ihnen bei der Lösung immer komplexerer Problemstellungen nützen. Gattungswissen oder literaturhistorisches Wissen sind im Literaturunterricht also nach wie vor zentral, aber sie sind kein Selbstzweck.

Für die Praxis kompetenzorientierten Literaturunterrichts stellen sich viele Fragen: Ist es richtig, dass Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik präzise/re Fragestellungen erlaubt, dass sie brauchbare/re Instrumente bietet, was aus den einzelnen Aufgabenstellungen eigentlich gelernt werden kann und was überprüft werden soll (vgl. Wintersteiner 2011, S. 106)? Oder ist das rasche Bemühen um eine Benennung literaturunterrichtstauglicher Kompetenzen gar nur eine Flucht nach vorne, um den Literaturunterricht rechtzeitig abzusichern und zu legitimieren (vgl. Hackl 2011, S. 84)? Auf jeden Fall werden durch die bestehende Diskussion Defizite der traditionellen Literaturdidaktik sichtbar.

Unterstützen nun literaturgeschichtliche Lehrbücher einen kompetenzorientierten Literaturunterricht? Brauchen sie neue, kompetenzorientierte Aufgabenstellungen, oder haben diese nicht ohnehin schon längst Einzug in den Schulbüchern gehalten? Im Folgenden sollen österreichische literaturgeschichtliche Schullehrbücher auf die Qualität ihrer Fragestellungen im Hinblick auf einen kompetenzorientierten Literaturunterricht untersucht werden.

Für eine dementsprechende Bestandsaufnahme muss zunächst festgeschrieben werden, welche Kompetenzen speziell im Literaturunterricht relevant sind: Was sollen die Schüler/innen eigentlich können, welche Kompetenzen sollen sie im Literaturunterricht erwerben können?

Wie »literarische Kompetenz« näher zu bestimmen ist, zählt zu den aktuellen Forschungsfragen der Deutschdidaktik: Die fachliche Diskussion dazu ist reichhaltig und noch lange nicht zu Ende, zumal bislang noch eindeutige Definitionen und verbindliche Modelle zu literarischen Kompetenzen fehlen. Insbesondere Ulf Abraham und Kaspar Spinner haben sich im Verlauf des im engeren Sinne literaturdidaktischen Diskurses der letzten Jahre um eine Präzisierung des Spektrums literarischer Kompetenz/en bemüht.

Kaspar Spinners (2006) häufig zitierter Artikel zum *Praxis Deutsch*-Themenheft, »Literarisches Lernen« listet elf »Teilkompetenzen« eines solchen Lernens auf. Spinner betont dabei, dass es ihm um »spezifische Aspekte literarischen Lernens« gehe. Bewusst wurden solche Fähigkeiten ausgeklammert, die auch in anderen Lernzusammenhängen vermittelt werden, beispielsweise ethische Kompetenzen. Clemens Kammler bezeichnet Spinners Strukturierungsvorschlag als »den bisher überzeugendsten Versuch einer Systematisierung nicht nur des literarischen Lernens, sondern auch der entsprechenden Lern- und Kompetenzbereiche, obwohl die wesentlichen Bereiche des Literaturunterrichts sich einer Fassung in überprüfbarer Kompetenzen eigentlich entziehen« (Kammler 2006b, S. 16). Die Stärke des Spinner'schen Modells besteht darin, dass es die Tradition literarischer

Kompetenzdiskurse auf den Punkt bringt und den wichtigsten Bildungszielen des Literaturunterrichts gerecht wird, daher benutze auch ich Spinners Katalog von Teilkompetenzen literarischen Lernens als Basis für meine Analysen:

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln.
2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen.
3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen.
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen.
5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen.
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen.
7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen.
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen.
9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden.
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen.
11. Literaturhistorisches Bewusstsein gewinnen (vgl. auch Spinner 2010, S. 93–110).

2. Arbeitsaufgaben in den einzelnen literaturgeschichtlichen Lehrwerken

Das neue Literaturbuch von Christian und Ulrike Schacherreiter erschien in zwei Bänden 2011 (Schacherreiter/Schacherreiter 2011). Mit »kompetent Literatur interpretieren« in dem »fundierte Standardwerk für die kompetenzorientierte Matura« wird in der zeitgemäßen Kompetenzsprache schon auf dem Bucheinband geworben. Band 1 ist mit einer Auswahl von literarischen Texten der Primärliteratur gewidmet. Die Texte sind durch Arbeitsanregungen zu erschließen, und dies soll den Erwerb von »entscheidender Kompetenz für literarische Bildung« ermöglichen (ebd., S. 6).

Der Kompetenzteil im Band 2 ist der methodischen Textinterpretation gewidmet. Im Inhaltsverzeichnis sind jene Kompetenzen den Literaturmodulen zugeordnet, die durch die Arbeit am jeweiligen Abschnitt besonders gefördert werden. Auch hier wird mit Kompetenzorientierung nicht nur geworben, sie findet sich auch in vielen Arbeitssaufgaben (= Anregungen zur Texterschließung).

Alle Aspekte des Spinner'schen Modells sind in den Anregungen zur Texterschließung abgedeckt, wie auch in den anderen Lehrwerken mit dem Schwerpunkt zum literarischen Verstehen der äußeren und inneren Handlungsentwicklung und zur sprachlichen Gestaltung.

Hervorzuheben ist, dass die Entwicklung des literaturhistorischen Bewusstseins durch eine große Anzahl von Arbeitsanregungen gefördert wird. Ein starkes Augenmerk wird auf die Teilkompetenz »prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen« gelegt, u. a. wird angeregt zu überprüfen, welchen Merkmalen der Textsorte Kurzgeschichte Wolfgang Borcherts *Die Küchenuhr* entspricht (Schacherreiter/Schacherreiter 2011, S. 300), warum *Vor dem Gesetz* von Franz Kafka der Textsorte einer »lehrhaften Parabel« nicht gerecht wird (ebd., S. 260) bzw. ob der künstlerische Grundsatz naturalistischer Dichtung, die Darstellung sinnlich wahr-

nehmbarer Wirklichkeit, auf den Text *Im Thiergarten* von Arno Holz zutrifft (ebd., S. 236). Es finden sich wenige, aber interessante Arbeitsanregungen, um »lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte zu entwickeln«, wie zum Beispiel zu *Heinrich von Ofterdingen* von Novalis: »Beschreiben Sie Heinrichs Traumwahrnehmung: Räume, Gegenstände, Farben, Geräusche und Gerüche« (ebd., S. 154).

Ein in etlichen Auflagen erschienenes und kürzlich aktualisiertes literaturgeschichtliches Lehrwerk ist *Literaturkunde* von Robert Killinger (⁴2006).

Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen lassen sich hier wenige erkennen: Viele Arbeitsaufgaben sind zu sehr an Inhalten und reinem Faktenwissen orientiert. Zum Teilkompetenzbereich der prototypischen Vorstellungen von Gattungen und Genres finden sich jedoch verstärkt passende Arbeitsaufgaben und es sind auch etliche Arbeitsaufgaben zu finden, die auf die innertextlichen Bezüge und Textzusammenhängen fokussieren.

Literatur entdecken von Manfred Mittermayer und Fritz Popp erschien in erster Auflage 2006 als Literaturgeschichte für Schulen (Mittermayer/Popp 2006). Textbeispiele werden durch so genannte »Textarbeiten« ergänzt. Die Literaturgeschichte besitzt mit den vielen Textbeispielen und informativen Abschnitten über den historischen Hintergrund, einem Angebot an Vorschlägen (»Zugänge«), wie man sich einzelnen Epochen nähern kann, gewiss etliche Stärken. Kompetenzorientierte Arbeitsaufgaben sind im ohnehin geringeren Angebot der »Textarbeiten« nicht besonders hervorzuheben. Die meisten Aufgaben sind zum literarischen Teilkompetenzbereich der aufmerksamen Gestaltung der sprachlichen Wahrnehmung formuliert. Immer wieder fragen die Arbeiten am Text nach sprachlichen Bildern und sprachlichen Mitteln und richten den Blick auf einzelne Formulierungen. Die Arbeitsaufgaben zu *Mein blaues Klavier* von Else Lasker-Schüler konzentrieren sich auf diesen sprachlichen Symbolbereich: Welche auffälligen Metaphern, Symbole und Wortneuschöpfungen finden sich? Wie interpretieren Sie das Wort »Klaviatur«? (Mittermayer/Popp 2006, S. 303) Auch die Gewinnung von prototypischen Vorstellungen und das literarhistorische Bewusstsein sind berücksichtigt.

2011 erschien die aktualisierte Ausgabe der *Literaturräume* von Johann Stangel (²2011). Im Gegensatz zur ersten Auflage 2007 weist der aktuelle Einband darauf hin, dass das Lehrwerk »sicher und kompetent zur Matura« leite. Davon abgesehen hat die moderne Kompetenzsprache zwar noch nicht Einzug gehalten, dennoch finden sich hier viele Aufgaben, die literarische Kompetenzen fördern. Die Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung ist eine Teilkompetenz, die immer wieder als zentral für den Literaturunterricht genannt wird. Wer darauf großen Wert legt, wird in diesem Werk gut bedient. Die unterschiedlichsten Arbeitsaufgaben fördern selbstständiges Beobachten und auch das Empfinden sprachlicher Gestaltung und die Entdeckerfreude, zum Beispiel wenn in Texten von Thomas Mann (*Deutsche Ansprache. Ein Appell an die Vernunft*) und Gottfried Benn (*Rundfunkrede an die Emigranten*) nach einzelnen Wörtern gesucht werden soll, die die Ideologie des Nationalsozialismus besonders verdeutlichen, bzw. in Ernst Jandls *wien: heldenplatz* Wortneuschöpfungen zu verschiedenen Wortfeldern ausgewählt und die

individuellen Assoziationen dazu notiert werden sollen (Stangel²2011, S. 294–295). Im Hinblick auf das literarische Lernen ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler den Blick tatsächlich auf einzelne Formulierungen richten und lernen ihre Überlegungen dazu zu formulieren. Beim lauten Vortragen und unterschiedlichem Präsentieren von Kurt Schwitters Gedichten (der porträtierte Hausmann als lustiger, schwermütiger, kranker oder betrunkenener Mann) wird sprachliches Empfinden, eigene Vorstellungskraft und genaues Wahrnehmen gleichzeitig geschult (ebd., S. 284–285). Zu den Stärken der *Literaturräume* zählt auch das Aufzeigen der Zusammenhänge von Literatur mit Musik, Philosophie, Malerei und Film, wie eine von vielen Arbeitsaufgaben – hier ein Beispiel zur Vorstellungsbildung aus dem Bereich der Romantik – zeigt. Die Arbeitsaufgabe regt an, in Schuberts Vertonung der *Winterreise* zu »hören«, wie Schubert die »Stimmung« des Textes in Musik überträgt (ebd., S. 172).

Spurensuche. Ein Literaturbuch von Brigitte Stuiber erschien 2012.

Schon auf dem Einband wird auf die Kompetenzorientierung hingewiesen, tatsächlich sind auch viele Arbeitsaufgaben enthalten, die der Entwicklung von literarischen Kompetenzen förderlich sind.

Die Aufgabenstellungen sind nicht so zahlreich wie in einigen anderen Literaturgeschichten, was jedoch keineswegs als Defizit zu sehen ist. Sie sind pointiert formuliert und scheinen sehr bewusst gesetzt. So genannte »Arbeitsimpulse« finden sich zu allen Teilbereichen, die Spinner in seinem Modell anführt. Die größte Anzahl gibt es auch hier zur sprachlichen Gestaltung und zur äußeren und inneren Handlungsentwicklung. Etliche Arbeitsaufträge unterstützen die Entwicklung der Vorstellungsbildung, auch dem Zusammenspiel von Textvorgabe und eigener Erfahrungswelt wird in den Arbeitsimpulsen Bedeutung zugemessen. Wiederholt werden Diskussionen angeregt, folgendes Beispiel zu *Medea* von Euripides zeigt exemplarisch, wie der Austausch von Leseindrücken gefördert werden und mit der eigenen Erfahrungswelt verknüpft werden kann: »Wer ist – eurer Meinung nach – schuld am Tod der beiden Kinder? Wie würde man heute bei einem solchen Scheidungskonflikt agieren, um eine Tragödie zu vermeiden?« (Stuiber 2012, S. 111) Auch eine Teamarbeit zu Ingeborg Bachmanns Gedicht *Reklame* fördert literarische Gesprächskultur: »Versucht zuerst selbst eine Interpretation des Gedichts. Vergleicht eure Interpretationen und besprecht sie mit eurer Lehrperson« (ebd., S. 422). So kann das Vertrautwerden mit dem literarischen Gespräch gefördert werden, es kann dann zum Modell werden, wie auch außerhalb der Schule Gespräche über Filme, Ausstellungen Theateraufführungen etc. ablaufen können.

Auch *Stichwort Literatur. NEU. Geschichte der deutschsprachigen Literatur* von Gerald Rainer, Norbert Kern und Eva Rainer (2009) bietet zahlreiche Arbeitsaufgaben, die die Bildung literarischer Kompetenzen unterstützen. Vor allem Aufgabenstellungen zu den Teilkompetenzen zur sprachlichen Gestaltung und zum Verständnis von Metaphorik und Symbolik sind immer wieder formuliert, wenn zum Beispiel zu Ingeborg Bachmanns *Nebelland* nach sprachlichen Bildern gefragt wird, nach der Wirkung der Metaphorik und Symbolik von Nebel, Nebelland und Nebelherz (vgl. Rainer/Kern/Rainer 2009, S. 253). Lehrer/innen klagen oftmals darüber,

wie schwierig es sei, den Schüler/inne/n deutlich zu machen, dass es bei Literatur nicht nur um wörtliches Verstehen gehe. Gleichzeitig besteht das Problem beim Verstehen symbolischer Sinndimensionen in der Überinterpretation und der Spekulation. Es ist also wichtig, dass sich Schüler/innen bei der Erschließung auf den Textzusammenhang beziehen und dass ihnen bewusst ist, dass es dabei oft um konnotative Bedeutungserweiterung geht (vgl. Spinner 2010, S. 106). Zum Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren bietet dieses Lehrwerk ebenfalls geeignete Arbeitsanregungen, zum Beispiel zu Theodor Fontanes *Effi Briest*: »Warum verstoßen die Eltern ihre Tochter, inwiefern kann man ihre Handlungsweise nachvollziehen? Wen hält Effi für schuldig an ihrem Leben?« Derartige Impulse führen durch Perspektiveübernahme zum Nachvollzug von Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühlen und schlussendlich zur Wahrnehmung von »Andersartigkeit« (vgl. Spinner 2010, S. 102).

Zugänge. Eine Literaturkunde will »die Tür zur Welt der Bücher öffnen« (Donnenberg/Bauer/Bialonczyk/Haselberger/Havas/Salomon ²1998, S. 3.) und versucht dies mit vielen Auszügen beispielhaft wichtiger Texte zu jedem Zeitabschnitt der Literaturgeschichte. Diese Literaturkunde nimmt insofern eine Sonderstellung ein, da erst am Schluss einige Anregungen und Hinweise für weiterführende Projekte geboten werden, Arbeitsaufgaben direkt zu den einzelnen Texten werden jedoch keine angeführt. Aufgrund dieses Konzeptes wurde es nicht ausführlicher in die Untersuchung aufgenommen.

3. Zusammenfassung und zentrale Resultate

In fast allen Lehrwerken finden sich Aufgabenstellungen, die literarische Kompetenzen fördern, in grundlegend ausreichendem Ausmaß. Selbstverständlich ließe sich das Angebot an kompetenzorientierten Arbeitsaufgaben – sofern dies die Benutzer/innen tatsächlich wünschen – auch noch verstärkt einarbeiten. Für den Literaturunterricht werden vor allem Aufgaben im offenen Format angeboten (vgl. Leubner/Saupe 2008, S. 79), der Grad der Lenkung ist allerdings unterschiedlich, d. h. die Offenheit wird bisweilen durch stark lenkende Aufgaben sehr eingeschränkt (vgl. ebd., S. 82). Die Schüler/innen müssen dann sehr wenig selbstständig arbeiten, was wiederum einer Kompetenzentwicklung nicht förderlich ist.

Wenn mit Kompetenzorientierung geworben wird, dann wird diese auch eingelöst, sie findet sich jedoch auch in jenen Lehrwerken, die – noch – nicht damit werben. Am wenigsten vertreten sind entsprechende Aufgabenstellungen in den beiden Lehrwerken *Literaturkunde* und *Literatur entdecken*. In den einzelnen Lehrwerken sind die literarischen Kompetenzbereiche in den Aufgabenstellungen unterschiedlich repräsentiert, allgemein lässt sich jedoch festhalten, dass die beiden Teilkompetenzen zur Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung und zum Verständnis von narrativer und dramatischer Handlungslogik in allen Lehrwerken am stärksten vertreten sind. Auch zum Verständnis des Textes aus der Perspektive einer Figur und dem Erkennen des Zusammenhangs zwischen den Perspektiven der Figuren und ihrer Lebenswelt finden sich ausreichend Impulse.

Enthalten ist ebenfalls ein durchgehendes Angebot an Arbeitsaufträgen zum Verständnis metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweise. Mehr Aufgabenstellungen, die vom intuitiven Verständnis zum immer bewussteren Erschließen von metaphorischen und symbolischen Zusammenhängen im Text führen, wären jedoch wünschenswert.

Aufgaben zur Gewinnung von prototypischen Vorstellungen von Gattungen und Genres sollen zumeist überprüfen, inwiefern Gattungsdefinitionen auf einen Text zutreffen. Ein induktiver Erwerb von Gattungswissen wird von Lehrwerken seltener angestrebt.

Aufgaben, die die Vorstellungsbildung zu einem literarischen Text fördern sollen, sind auch in neueren Schulbüchern eher selten, daher wurde besonders darauf hingewiesen, wenn in den einzelnen Lehrwerken sich auch dazu Interessantes fand. Mitunter wird von den Schüler/innen zu diesem Zwecke das Malen eines Bildes, das Anfertigen einer Collage verlangt, der Einfallsreichtum der Aufgabensteller/innen dazu ist leider normalerweise eher gering. Wahrscheinlich wird dieser Teilkompetenzbereich eher der Sekundarstufe I zugeordnet? Spinners Ansicht, dass diese Vorstellungsbildung in der Schule auch in höheren Klassen weiter unterstützt werden soll, damit sie reichhaltiger und differenzierter wird und damit sie auch bei eigenem Lesen und nicht nur beim Zuhören erfolgt (vgl. Spinner 2010, S. 95), kann ich mich mit Nachdruck anschließen.

Viele Aufgabenstellungen führen zur Entfaltung eines grundlegenden Bewusstseins, dass literarische Texte in einem Bezug zu jeweils zeitgenössischen Vorstellungen stehen. Spinner betont, dass ihm bei dieser auf das literaturhistorische Lernen bezogenen Teilkompetenz die Abgrenzung gegenüber der Auffassung, man müsse »nur« einen geschlossenen Überblick über die literarischen Epochen vermitteln, wichtig ist. In diesem Zusammenhang zu wenig erfüllt ist jedoch großteils Spinners Vorgabe, dass »auch der Blick auf die Rezeptionsgeschichte und damit die Erkenntnis, dass der gleiche Text zu verschiedenen Zeiten sehr unterschiedlich verstanden (und oft genug ideologisch vereinnahmt) worden ist« (ebd., S. 109). Diese Forderung vermehrt und intensiver einzuarbeiten, wäre für alle Lehrwerke noch ergänzenswert.

Auch beim bewussten Umgang mit Fiktionalität bleiben die Arbeitsaufgaben bisweilen zu sehr an der Oberfläche. »In einer Zeit der intensiven Mediennutzung ist das Fiktionsbewusstsein auch eine Voraussetzung für eine kritische Medienkompetenz. Hier haben Literatur- und Mediendidaktik eine gemeinsame Aufgabe, die für alle Schülerinnen und Schüler wichtig ist.« (Ebd., S. 104)

Bei den Angeboten zum literarischen Gespräch wird noch sehr auf endgültige Textaussagen Wert gelegt. »Es ist ein Kennzeichen gerade der qualitätsvollen literarischen Texte – vom Märchen bis zum Faust –, dass sie immer neue Deutungen ermöglichen« (ebd., S. 107). Nach wie vor werden subjektive Freiräume für die Interpretation durch Aufgaben zu sehr eingeschränkt, immer wieder finden sich Aufgabenstellungen, die suggerieren, dass eine »richtige« Deutung aufgefunden werden könne. Gerade das literarische Gespräch bietet die Möglichkeit, dass ein Austausch über Leseindrücke stattfinden kann, ohne Zwang, auf ein einheitliches Ergebnis

kommen zu müssen. Die neueren Lehrwerke stellen häufiger Aufgaben, die den Schülerinnen und Schülern einen ausreichenden Freiraum zur Entfaltung eines persönlich bedeutsamen Textverstehens bieten. Dies ist ein Trend, der sich hoffentlich fortsetzen wird.

4. Ausblick

Auch wenn die Überprüfbarkeit von literarischen Kompetenzen und die Kompetenzorientierung notwendig sein mögen, so machen diese überprüfbaren Kompetenzen (z. B. im Sinne Spinners) doch nur einen Teil dessen aus, was im Literaturunterricht gelernt werden soll und auch kann. Dass literaturgeschichtlicher Unterricht wesentlich breiter angelegt bleiben soll, als Testungen, Standards und überprüfbare Kompetenzen dies zulassen, sollte unbestritten sein (vgl. Wintersteiner 2011, S. 106). Daher müssen literaturgeschichtliche Lehrwerke auch unterschiedliche Anforderungen und Bedürfnisse erfüllen, dazu gehören auch kompetenzorientierte Aufgabenstellungen, in Zukunft höchstwahrscheinlich verstärkt. Doch Kompetenzorientierung darf nicht zur generellen Leitlinie werden, denn es ist nicht möglich, alle Ziele des Literaturunterrichts in der Sprache der Kompetenz auszudrücken. Die Genussfähigkeit, ästhetische Erfahrungen, die Förderung der Phantasie und Vorstellungskraft und Entwicklung von Empathie und Identifikation, die Förderung des Vergnügens, das aus dem Verstehen eines Textes resultiert, sind ebenfalls Ziele des literarischen Lernens. Literaturunterricht ist ein Beitrag zur Identitätsentwicklung, zum Verstehen anderer Sichtweisen, zur Auseinandersetzung mit moralischen Fragen und Werten und zur Entfaltung von Ideenreichtum.

Kompetenzorientierung darf nicht zur Funktionalisierung von Literatur, zur Austreibung der Literatur aus dem Literaturunterricht führen (vgl. Schacherreiter 2011, S. 117). Werner Wintersteiners Feststellung, dass Kompetenzorientierung einerseits wichtig sei, um Basiskonntnisse und -fähigkeiten zu überprüfen, andererseits ihr Sinn nicht darin bestehen kann, sich zu einem Gesamtkonzept des Literaturunterrichts aufzuschwingen, bringt einen kritischen Umgang mit Kompetenzorientierung im Literaturunterricht auf den Punkt (vgl. Wintersteiner 2011, S. 110).

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2005): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach-, und Mediendidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 13-26.
- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- BMUKK (2011): *Lehrplan Deutsch für Allgemeinbildende Höhere Schulen, Oberstufe*. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [Zugriff: 5.7.2012].
- FINGERHUT, KARLHEINZ (2010): Aufgabenkultur im kompetenzorientierten Literaturunterricht. In: Rösch 2010, S. 215-228.
- HACKL, WOLFGANG (2011): Unterrichtsfach Deutsch – Universitätsfach Germanistik. Ein Dilemma? In: Hackl, Wolfgang; Tanzer, Ulrike (Hg.): *Germanistikstudium in Modulen: Curricula zwischen Berufsorientierung und Fachstudium*. Wien: Praesens, S. 78-92 (= Stimulus, Mitteilungen der österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2010).

- HOCHREITER, SUSANNE; KLINGENBÖCK, URSULA; STUCK, ELISABETH; THIELKING, SIGRID; WINTERSTEINER, WERNER (Hg., 2009): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 14).
- KAMMLER, CLEMENS (Hg., 2006a): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- DERS. (2006b): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Kammler 2006a, S. 7–23.
- DERS. (2010): Literarische Kompetenzen beschreiben, beurteilen und fördern. In: Rösch 2010, S. 197–213.
- KEPSEK, MATTHIS (2012): Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik. In: Fricke, Daniela A.; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 67–84.
- LEUBNER, MARTIN; SAUPE, ANJA (2008): *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- OSSNER, JAKOB (2006): Kompetenz und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch* 21, S. 5–19.
- RÖSCH, HEIDI (Hg., 2010): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- SCHACHERREITER, CHRISTIAN (2011): Die Austreibung der Literatur aus dem Literaturunterricht. In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik*, H. 4 (»Österreichische Gegenwartsliteratur. 2000–2010«), S. 116–117.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33, H. 200, S. 6–16.
- DERS. (2010): Literaturunterricht in allen Schulstufen und -formen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. In: Rösch 2010, S. 93–112.
- STAUD, HERBERT (2001): *Viel.Fach.Deutsch. Deutschunterricht in der Oberstufe. Theorien, Modelle, Themen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 9).
- STRUGER, JÜRGEN (2012): Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die neue Reifeprüfung. In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik*, H. 1, (»Reifeprüfung Deutsch«), S. 25–35.
- WINTERSTEINER, WERNER (2011): Literarische Bildung – noch immer? Schon wieder? Warum? Literaturunterricht in Zeiten der Standardisierung und Kompetenzorientierung. In: Hackl, Wolfgang; Tanzer, Ulrike (Hg.): *Germanistikstudium in Modulen: Curricula zwischen Berufsorientierung und Fachstudium*. Wien: Praesens, S. 78–92 (= Stimulus, Mitteilungen der österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2010).
- ZABKA, THOMAS (2012): Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II. In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik*, H. 1 (»Reifeprüfung Deutsch«), S. 108–118.
- DERS. (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther »Vom Raben und Fuchs« (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 80–101.

Lehrwerke

- DONNENBERG, JOSEF; BAUER, ALFRED; BIALONCZYK, EMANUEL; HASSELBERGER, ADELGUNDE; HAVAS, RUTH; SALOMON, EVA (21998): *Zugänge. Eine Literaturkunde*. Wien: öbv.
- KILLINGER, ROBERT (22006): *Literaturkunde*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- MITTMAYER, MANFRED; POPP, FRITZ (2006): *Literatur entdecken. Texte. Themen. Anregungen*. Wien: Braumüller.
- RAINER, GERALD; KERN, NORBERT; RAINER, EVA (2009): *Stichwort Literatur NEU. Geschichte der deutschsprachigen Literatur*. Linz: Veritas.
- SCHACHERREITER, CHRISTIAN; SCHACHERREITER, ULRIKE (2011): *Das neue Literaturbuch*. 2 Bände. Linz: Veritas.
- STANGEL, JOHANN (22011): *Literaturräume*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- STUIBER, BRIGITTE (2012): *Spurensuche. Ein Literaturbuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Jens Nicklas

Der didaktische Ort der Literaturverfilmung in der Literaturgeschichte

Mit Erläuterungen zu Alexander Sokurows *Faust*

1. Der Fall Literaturverfilmung

Wer sich mehr als nur oberflächlich mit Literaturgeschichte befasst, weiß, wie sehr diese eine Geschichte von Überschneidungen, Umarbeitungen, Verknüpfungen, Einflüssen, Verwandtschaften, komplexen Entwicklungslinien und Bezugnahmen ist. Lehrpersonen – egal, ob sie ihren Literaturunterricht thematisch (»Wie artikulieren verschiedene Epochen literarisch Protest und Widerstand?« oder »Wie verändert sich der Bürgerbegriff?«) oder chronologisch anlegen – wissen das besonders gut. Denn selbst, wenn sie bisweilen gezwungen sind, die verzweigten Literaturflüsse in breitere Kanäle zu leiten, so sind sie es doch, die immer vergleichen und gegenüberstellen, die hinweisen auf das eine im anderen, auf das Frühere im Späteren, kurz: auf Unterschiede und Ähnlichkeiten von Texten.

Seit einiger Zeit und nach einigem Widerstand aus den (Hoch)Schulen gehören zu diesen Texten auch Filme, spielt sich also eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen narrativen Leitmedium auch an den Schulen ab. Besonders reizvoll sowie herausfordernd sind für den/die Deutschlehrer/in Literaturverfilmungen. Denn im Gegensatz zu Filmen, die auf Originaldrehbüchern basieren, ermöglichen jene, die auf eine literarische Vorlage zurückgreifen, eine vielförmige Beschäftigung nicht bloß mit Handlung und Bild, sondern ebenso mit dem

(Ausgangs)Text sowie seinem Verhältnis zum Bild und – wie wir sehen werden – zum Ton. Theoretisch zumindest. Denn in der Schulpraxis ist der didaktische Ort der Literaturverfilmung aus vielerlei Gründen eher ein Nicht-Ort. Zum einen liegt das an der Zeit, der großen – man möchte seinen Jahresstoff durchbringen, kann schwer Stunden für vordergründig Redundantes wie eine Verfilmung des gerade bearbeiteten Werkes »opfern« – und der kleinen – eine Schulstunde ist nie, eine Doppelstunde nicht immer ausreichend, um sich einen Film anzusehen, geschweige denn zu analysieren. Zum anderen liegt das aber auch an prinzipiellen Einwänden gegenüber Literaturverfilmungen. Diese, so heißt es, seien oberflächlicher Lektüreersatz und würden dazu führen, dass die Bücher selbst gar nicht mehr gelesen werden. Außerdem werde die Fantasie der Leserschaft nicht mehr angeregt, wenn die Lese-Bilder im Kopf ersetzt werden durch die konkrete Umsetzung eines Regisseurs/einer Regisseurin. Ebenso häufig wird das »Halbbildungsargument« angeführt, die Literaturverfilmung also als »schnelle, scheinbar ohne große Mühe für den Aufnehmenden verständliche Darstellung von komplizierten Kulturphänomenen in Kompaktform«, die die Gefahr berge, »dass viele der Aufnehmenden zu der Ansicht verführt werden, sie seien endgültig und vollkommen ›im Bilde‹« (Buchloh/Becker/Schröder 1985, S. 12). Schließlich seien Filme ja für die Massen gemacht, lebten dadurch von Komplexitätsreduzierung und förderten eine reine Konsumhaltung des beim Lesen noch aktiv in den *meaning making process* eingebundenen Rezipienten. Die Zeit – und die Praxis vieler Lehrpersonen – haben diese Argumente entkräftet. Und dennoch gehört es zu den anspruchsvolleren Anforderungen an Deutschlehrer/innen, Filme nicht bloß als Belohnung anzusehen, sondern sie fachkundig aufzuschlüsseln.

Und so soll hier die Rede sein von den Vorteilen und Chancen, die ein produktiver, vorurteilsfreier und *beiden* Textsorten, Film und Literatur, gerecht werdender Einsatz von Literaturverfilmungen im kompetenzorientierten Unterricht eröffnet. Dazu muss auch Grundlegendes klargestellt werden (die Gretchenfrage der »Werktreue«), bevor in einem nächsten Schritt konkret auf den *Faust* sowie seine Bearbeitung von Alexander Sokurow eingegangen wird.

2. Verfilmte Literatur im kompetenzorientierten Unterricht

Sobald man den Film als spezifische ästhetische Form erkennt, wird klar, dass es nötig ist, Filme auf mehreren Ebenen sehen zu lernen, d. h. sich ihnen mit »analytischem Werkzeug und interpretatorischer Kompetenz« (Schroth 2009, S. 3) anzunähern. Die Filmanalyse gibt die dazu notwendigen Instrumente an die Hand, und auch in den schulischen Kontext haben einschlägige Autor/inn/en wie James Monaco, Alice Bienk oder Rüdiger Steinmetz bereits Einzug gehalten, sind Begriffe wie Einstellungsgröße, Kamerawinkel oder Montage nicht wirklich neu. Einen Film als Film zu sehen, ihn mit filmischem Vokabular zu analysieren, ist eine unabdingbare Voraussetzung dafür, dass er gewinnbringend bearbeitet werden kann (und man beispielsweise nicht auf einer identifikatorischen oder geschmäckerlichen Ebene stecken bleibt). Bevor sich Lehrpersonen denn auf das glatte Terrain der

Literaturverfilmung begeben, muss die Klasse die Rutschprobe Filmanalyse bestanden haben; dass dazu Training nötig ist, dass dazu Filme mehr als nur ein Zuckerl am Semesterende sein müssen, leuchtet ein. Ist diese Bedingung erfüllt, dieser Rahmen geschaffen, dann eröffnen sich in der Auseinandersetzung mit verfilmter Literatur mannigfache Möglichkeiten.

Fünf Schritte zur Arbeit mit verfilmter Literatur

1. **Vergabe von Beobachtungsaufträgen:** Um die Literaturverfilmung an den Maßstäben des Mediums Film zu messen, bevor man sich an den zentralen Film-Text-Vergleich wagt, werden Beobachtungsaufträge zu einzelnen Figuren, zu filmischen Gestaltungsmitteln (Kamera, Musik, Ausstattung etc.) und zur Dramaturgie gestellt.
2. **Strukturierte Nacherzählung der Filmhandlung** (eventuell mit Hilfe von Leitfragen): Die Bündelung und Zusammenfassung solch vielschichtiger Texte wie Filme es sind, ist schwierig. Hier erhalten Lehrpersonen Auskunft darüber, wie gut Schüler/innen überhaupt sehen und wahrnehmen.
3. **Thematisierung emotionaler Eindrücke:** Diese Eindrücke sind bei den Schüler/inne/n auf jeden Fall vorhanden, sie zu erzeugen ist auch wesentliches Ziel von Filmemachern. Also: Welche Wirkung auf die Zuseher/innen hat diese Literaturverfilmung? Wie nimmt man Schauspieler/innen, Dekors, Musik, Zeitsprünge, Dialoge wahr? Wie unterstützen oder konterkarieren filmische Techniken wie Kameraführung, Schnitt, Beleuchtung oder Ton diese emotionalen Eindrücke?
4. **Expertenrunde:** Die Lernenden tauschen nun ihre Wahrnehmungen untereinander aus. In einer ersten Runde setzen sich die Gruppen aus Schüler/inne/n mit demselben Beobachtungsauftrag zusammen; dann werden die Gruppen so gemischt, dass aus jeder Beobachtungsauftragsgruppe je ein/e Lernende/r am Tisch sitzt.
5. **Moderierte Diskussion:** Im Plenum werden literarischer Ausgangstext sowie filmische Umsetzung – zum Beispiel welche Ergänzungen, Kürzungen, Ersetzungen wurden vorgenommen? – einander gegenübergestellt.

Dieser Ablauf führt auch zu einem größeren Verständnis für den *Originaltext* und seine Bedeutungen. Denn die Auseinandersetzung mit dem einen schärft den Blick für den anderen Text, was eine nicht zu unterschätzende Transferleistung der Schüler/innen darstellt. Stehen mehrere Verfilmungen des gleichen Ausgangstexts zur Verfügung (z. B. Dürrenmatts *Besuch der alten Dame*, Kafkas *Prozess*, Fontanes *Effi Briest*, Goethes *Faust* u. a.), kann darauf hingearbeitet werden, wie diese Verfilmungen verschiedene Ergebnisse eines Lesevorgangs (nämlich des Drehbuchautors bzw. des Regisseurs) sind, können Fragen nach Verlusten oder Zugewinnen gestellt werden, kann unterstrichen werden, dass Adaptierungen ihrem Wesen nach Deutungen der Originaltexte sind.

Auf dieser Basis lässt sich nun die Textinterpretation angehen. Der Film als eine Interpretation des Ausgangstextes ermöglicht vergleichende Diskussionen über die Struktur, die Erzählperspektive, die Handlungsführung, die Figurenzeichnung, die Schauplätze, die Schwerpunktsetzung, die Symbolik und stößt eine literarische Analyse – zu erkennen, wie literarische Formen und Inhalte filmisch vermittelt werden – an. Es muss an dieser Stelle gesagt werden, dass sich für solche kontrastiven Untersuchungen im Kontext Schule durchaus auch einzelne Filmszenen und -sequenzen eignen, dass also die Arbeit mit Filmen in ihrer Gesamtlänge zwar

wünschenswert, aber nicht unbedingt notwendig ist. Unterrichtsreihen, die auf den oben beschriebenen Abläufen aufbauen, erfüllen außerdem exemplarisch – und auch das gehört zur Verortung der Literaturverfilmung – die »didaktischen Grundsätze« etwa des österreichischen Lehrplans für die AHS-Oberstufe, besonders in den Bereichen Textkompetenz, mediale Bildung und literarische Bildung, aber auch mündliche und schriftliche Kompetenz.¹ Die eingangs zitierten prinzipiellen Einwände gegenüber Literaturverfilmungen lassen sich so auch auf dieser Ebene entkräften.

3. Von der Werktreue zum Konzept der Übersetzung

Für die Filmkritik sind Literaturverfilmungen meist zu nah am Original oder sie nehmen sich zu große Freiheiten und werden so dem Stoff nicht gerecht. So urteilt etwa der Fischer Film-Almanach über Volker Schlöndorffs filmische Adaptierung von Max Frischs *Homo Faber*: »Buch und Regie allerdings lassen die Kühnheit vermissen, Frischs künstlerische Verve adäquat ins Medium des Bildes zu übertragen.« (Schäfer/Schobert 1992, S. 170) 1980 hatte es über Werner Herzogs *Woyzeck* geheißen, »die Achtung vor dem Original scheint Herzogs Einbildungskraft gelähmt zu haben. Seine Inszenierung wurde museal«. Demgegenüber verdammt der Filmkritiker und *www.filmzentrale*-Herausgeber Andreas Thomas die *Hamlet*-Verfilmung von Michael Almereyda aus dem Jahr 2000 so:

Dies hier ist eigentlich keine sinnvolle Hamletinszenierung, eher ein Film über Hochhäuser in New York [...] eine Hamletverfilmung wie diese muss dann doch nicht sein. Hamlets Krise wird hier als Freibrief dafür verstanden, dass eine komplette Verfilmung kranken darf. [...] Und rechtfertigt [die postmoderne Stagnation] den Zugriff auf ein so komplexes Gebilde, welches sich, wie Shakespeares Hamlet, seit 4 Jahrhunderten, umstritten und umrätselt, behauptet hat?²

Zweierlei wird hier sichtbar: Zum einen, dass unbedingt auch Rezensionen in Diskussionsprozesse eingebracht werden sollten. Dies lässt sich im Rahmen der oben angesprochenen »Expertenrunde« machen, allerdings weniger unter dem Gesichtspunkt »Spiegelt die Rezension meine Meinung wider?« als vielmehr »Wie argumentiert die Rezension, wie kommt sie zu ihren Schlüssen?« (Verlinkungen auf Filmkritiken sind beispielsweise unter *www.filmz.de* abrufbar.) Zum anderen weisen diese Kritiken auf die zentrale Frage des Umgangs der Literaturverfilmung mit ihrer Vorlage hin. Die Frage nach der Werktreue ist keine bloß wissenschaftliche, dem Schulalltag ferne. Sie beschäftigt auch die Schüler/innen. Wer Internetdiskussionen zu den filmischen Adaptionen von Stephanie Meyers Vampir-Romanen oder zu den *Herr der Ringe*- oder *Harry Potter*-Verfilmungen verfolgt, wird vielleicht überrascht sein von der Detailkenntnis der Jugendlichen, auch von ihrem Blick für (nicht)stimmige Veränderungen und ihrem Textsortenverständnis. Diese Lerner-

1 Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [Zugriff: 16.9.2012].

2 <http://www.filmzentrale.com/rezis/hamlet.htm> [Zugriff: 16.9.2012].

Ressourcen gilt es für den Deutschunterricht zu nutzen. Weniger überrascht ist man wahrscheinlich vom konservativen Tenor der Diskussionen, der sich so zusammenfassen lässt: Jugendliche bevorzugen es, wenn der Film so nahe wie möglich am Buch bleibt. Das beruht natürlich weniger auf dem literaturwissenschaftlichen Dünkel, dass Literatur prinzipiell dem Film überlegen sei, sondern darauf, dass Bekanntes Identifikation erlaubt, Sicherheit gibt und ein Gefühl des Besitzens ermöglicht. Ausgehend von dieser Grundstimmung eröffnen sich Chancen für Unterrichtssettings, in denen Lernende grundsätzliche Fragen zu Text-Bild-Beziehungen erörtern können. Und zwar nicht in irgendeinem luftleeren und abstrakten Raum, sondern eingebunden in konkrete thematische Zusammenhänge. Daraus gewonnene Erkenntnisse können Schüler/innen auf moderne (Bilder in den Medien; Bildunterschriften) oder literaturhistorische³ Kontexte umlegen, sie sind also im besten Wortsinn Kompetenzen. Bilddiskurse, wie sie sich in der Unterstufe etwa am Verhältnis zwischen Text und Illustration bei avancierten Bilderbüchern führen lassen, finden so in der Oberstufe ihre Fortsetzung und drehen sich sinnvollerweise um die bereits von Orson Welles gestellte Frage, warum man denn ein literarisches Werk adaptieren sollte, wenn man ohnehin nichts Neues dazu zu sagen hat (vgl. Stam 2012, S. 81).

Der oft geforderten Texttreue steht das ungleich produktivere Konzept der Übersetzung gegenüber. Literaturverfilmungen als mit unvermeidbaren Verlusten, aber auch Gewinnen verbundene Übersetzungen zu sehen, macht sie immun gegen die moralisierende Besser-Schlechter/Original-Kopie-Rhetorik, welche die Debatte so oft lähmt. Von Übersetzungen – aber auch von Deutungen – zu sprechen, verschiebt die Diskussion von den zwangsläufigen »Mängeln« der Textsorte Literaturverfilmung hin zur Qualität der aktuell zu besprechenden Adaptierung selbst. Dabei wird man, zusammen mit den Lernenden, erkennen, dass strenge Werktreue schlicht und einfach unmöglich ist. Robert Stam illustriert dies anhand des Godard-Films *Le Mépris* (selbst eine Adaptierung von Alberto Moravias *Die Verachtung*, in der es um eine Adaptierung der *Odysee* geht), in dem Fritz Lang auf den Vorwurf allzu großer Freizügigkeit gegenüber dem geschriebenen Wort meint: »Yes, Jerry, in the script it's written, in a film it's images and sounds ... a motion picture it's called.« (Stam 2012, S. 75) Der Ruf nach Texttreue ignoriert auch, dass Filme per definitionem gemeinschaftliche Produkte sind, die nicht einen Autor haben, sondern von vielen gestaltet werden – und das innerhalb finanzieller Vorgaben, die mit jener von Literaten nicht vergleichbar sind. Augenfällig ist, dass Literatur mit Wörtern, Film jedoch mit Wörtern, Darsteller/inne/n, Musik, Toneffekten, bewegten fotografischen Bildern arbeitet. Dennoch wird immer wieder behauptet, Film sei eine Sprache. Er ist aber *wie* eine Sprache:

3 Klaus Schenk (2002) gibt in seinem Aufsatz *Bilddiskurse im Literaturunterricht* Beispiele für das wechselnde Verhältnis zwischen Text und Bild vom Barock über Klassik und Realismus bis hin zu Kafka und geht auch auf Möglichkeiten der Didaktisierung ein.

Wenn wir bereits das Wort »Rose« lesen, denken Sie vielleicht an eine Friedensrose, die Sie im letzten Sommer pflückten, während ich an die Rose denke, die Laura Westphal mir im Dezember 1968 gab. Im Kino sehen wir jedoch beide die gleiche Rose, wohingegen der Filmemacher aus einer unbegrenzten Auswahl von Rosen eine auswählen kann und diese ausgewählte Rose dann auf unbegrenzt viele verschiedene Arten fotografieren kann. Die Auswahl des Künstlers im Film hat keine Grenzen; die Auswahlmöglichkeit des Künstlers in der Literatur ist eingeschränkt, während für den Rezipienten das Gegenteil gilt: Das Großartige an der Literatur ist, dass man sich Vorstellungsbilder machen kann; das Großartige am Film ist, dass man es nicht kann. [...] Der Leser einer Buchseite erfindet das Bild, der Leser eines Films tut das nicht, und dennoch müssen beide Leser daran arbeiten, die Zeichen, die sie wahrnehmen, zu interpretieren, um den Prozess des intellektuellen Verstehens zu vervollständigen. Je mehr sie arbeiten, desto ausgewogener ist die Beziehung von Betrachter und Schöpfer in dem Prozess, je ausgewogener die Beziehung, desto vitaler und mitreißender ist das Kunstwerk. (Monaco 1995, S. 160)

Die notwendigen Lücken und Auslassungen von Adaptierungen sind so gleichsam das Salz in der Literaturverfilmungssuppe. Sie funktionieren als Motor für die aktiven Seher/innen und fordern Ausfüllung. Sklavische Texttreue ist demgemäß im Kino nicht nur unmöglich, sondern auch unerwünscht, sie führt zum reinen Illustrieren und letztlich zu so verstaubten, nur für eine sehr überschaubare Anzahl von spezialisierten Fachwissenschaftler/innen reizvollen Produkten wie den Shakespeare-Verfilmungen der BBC.

Schließlich provoziert die Forderung nach Texttreue die Antwort: Treue wozu denn genau? Zu jedem Handlungsdetail, zu Beschreibungen der literarischen Figuren? Oder doch zu den (versteckten, unbewussten) Intentionen des Autors/der Autorin? Oder zum Stil des Werks, seiner Erzählperspektive, seinen Gestaltungsmitteln? (Vgl. Stam 2012, S. 77) Das geht eben nicht, denn so etwas wie *eine* Kernbedeutung, *eine* exklusive Essenz, die von der Adaptierung herausgeschält wird, gibt es nicht. Literarische Texte sind offene Strukturen mit verschiedensten Lesarten und bedingen so filmische Übersetzungen, die in einer dialogischen Beziehung zum Original stehen. Die Kombination mehrerer Lesarten und Schwerpunkte ist der Literaturverfilmung immanent. Hier ähnelt sie dem literarischen Werk, das in Wirklichkeit eine Vermischung, Verknüpfung und Vereinigung unterschiedlicher Quellen und Materialien ist. Autor/in wie Regisseur/in sind in diesem Bild Alchemisten. Und Goethes *Faust* ist dafür ein besonders treffendes Beispiel; ebenso wie Alexander Sokurows freie filmische Umsetzung des Faust-Stoffes.

4. Die Arbeit mit Alexander Sokurows *Faust*-Verfilmung

Streng genommen handelt es sich bei Sokurow um eine Stoff- und keine Werk-Verfilmung. Gerade deshalb wird sie jedoch für den schulischen Kontext so interessant; sie ist keine Bebilderung, kein Löffel Zucker, der Lernenden hilft, ihre Goethe-Medizin leichter hinunterzuschlucken, sondern ein eigenständiges ästhetisches Gebilde, das die hier skizzierte umfassende intermediale Auseinandersetzung auch leisten kann. Eine weitere, hier noch gar nicht angesprochene Ebene gibt Sokurows Film eine zusätzliche Dimension: Wo das Gros der Filmadaptionen einen Roman als Ausgangstext aufweist, kann hier mit einem Theatertext, einem Drama gearbeitet

werden. Beide performativen Gattungen, Film und Theater, sind von konkreten Inszenierungen abhängig. Wenn in der Oberstufe/Sekundarstufe II der *Faust* auf dem Programm steht, sind Lernende durch Theaterbesuche, eventuell auch durch Gespräche mit Regisseur/inn/en und Schauspieler/inne/n bereits vertraut mit Fragestellungen, die die Umsetzung eines literarischen Textes für die Bühne betreffen. Sie wissen von Strichfassungen, auch davon, dass es verschiedene Inszenierungen ein und desselben Stückes gibt und sind sich der Rolle von Regisseur/inn/en (und ihren Teams) als Text-Deuter/innen bewusst. Die Situation einer mehrfachen Interpretation – durch Regisseur/in, Darsteller/innen, Publikum, Leser/innen – lässt sich durchaus auf die Literaturverfilmung übertragen und stellt einen möglichen methodischen Ausgangspunkt dar. Da der *Faust* heute in der Regel parallel gelesen und auf Theater-DVD gesehen wird (z. B. Dieter Dorn, Peter Stein), bietet sich diese als zusätzlicher Referenztext an. Sokurows aktuelle, ebenfalls auf DVD vorliegende Verfilmung – die großteils mit Theaterschauspieler/inne/n besetzt ist – sieht man sich aufgrund ihrer »radikalen Neuinterpretation des Mythos« (*Presseheft Faust*, S. 2) jedenfalls nach der Beschäftigung mit Text und Aufführung an; keinesfalls jedoch am Fernseher, sondern in einer möglichst kinoähnlichen Atmosphäre (Theatersaal, Beamer, verdunkelter Raum, keine Tische).

Eine Wiederholung von Begriffen der Filmanalyse⁴ sowie die Beschäftigung mit Goethes *Faust* sind an und für sich ausreichende Vorbereitung auf diese Literaturverfilmung. Dennoch bietet sich eine zusätzliche synästhetische Vorentlastung an, bei der die Hälfte der Klasse eine bestimmte Szene des Films sieht (etwa als Faust mit Wagner zu Beginn des Films durch das Dorf geht), während die andere Hälfte mit dem Rücken zur Projektion sitzt und nur die Tonspur vernimmt. Die Mitglieder der Hörgruppe erzählen im Anschluss ihrem sehenden Gegenüber, was sie wahrgenommen haben und versuchen Rückschlüsse zu ziehen auf die Handlung. Die Sehgruppe bestätigt oder korrigiert im Anschluss die meist erstaunlich zutreffenden Spekulationen der Hörgruppe. Für eine weitere Filmszene werden die Gruppen getauscht; als Variante können die Schüler/innen dann gleichzeitig sehen und sprechen (und dabei alles im Bild beschreiben, wenn möglich auch die Kamera- position und -bewegung) bzw. in einem zweiten Durchlauf hören und sprechen (flüstern!). Diese kleine Übung unterstreicht zum einen die Rolle der Tonspur, die gerade im vorliegenden Film wesentlich ist; zum anderen fördert sie den Blick für die *Mise-en-scène* (also für all das, was im Bild ist), weil man der Diktatur der Kamera entgegentritt, plötzlich auf mehr als nur das Wesentliche schaut. Wenn man die Bühne definieren will als Ort, an dem viele Dinge zur gleichen Zeit passieren (und der Blick auch frei ist, vom einen zum anderen zu schweifen), liegt ein Zugeständnis des Regisseurs Alexander Sokurow an das Theater in den im ersten Filmdrittel sehr ausgefüllten Bildern.

4 Hilfreich etwa: <http://www.kinofenster.de/lehrrmaterial/glossar/>; <http://www.mediaculture-online.de/Filmanalyse.1220.0.html> (mit Filmbeispielen); <http://www.movie-college.de/filmschule/filmtheorie/filmanalyse.htm>; www.bonnerkinemathek.de/schule/druck/leitfragen_filmanalyse.pdf [Zugriff:16.9.2012].

Während des Filmsehens sollten an die Lernenden Beobachtungsaufträge vergeben werden: Faust, Mephisto (der hier Mauritius heißt und als Wucherer daherkommt), Gretchen; Schauplätze, Kameraführung, Musik und Ton, Kostüme und Ausstattung. Nach dem Film tauschen sich die Schüler/innen mit gleichen Beobachtungsaufträgen aus und stellen dann dem Rest der Klasse ihre Erkenntnisse vor; die Notizen dieser Übung sind eine gute Basis für die spätere Arbeit am Film. Der nächste Schritt sollte eine Inhaltssicherung sein – ganz chronologisch wird besprochen und schriftlich kurz festgehalten, was im Film wann passiert. In einer Runde werden dann die emotionalen Eindrücke formuliert, eventuell mithilfe von Leitfragen; hier ist auch Platz für die in diesem Aufsatz angerissene Literaturverfilmungs- und Texttreue-Debatte (die durchaus protokolliert werden könnte).

Als schriftliches Zwischenprodukt können die Schüler/innen eine Figurenanalyse verfassen – später dann auch eine Dramenszene zu einer Drehbuchszene umschreiben und ein Storyboard dazu zeichnen; auch Rezensionen können geübt werden –, bevor man in der nächsten Stunde fortfährt mit einer exemplarischen Szenenanalyse, bei der alle zur Verfügung stehenden technischen Mittel des DVD-Spielers ausgenutzt werden: Standbilder, die beschrieben werden; Sehen ohne Ton; Zeitlupe und schneller Vorlauf, um Bewegungsrichtungen zu verdeutlichen; ständiges Unterbrechen, um auf Blickrichtungen, Ausstattungsdetails und Kamerawinkel hinzuweisen. Der Bonus dieser zugegebenermaßen schwierigen Übung ist ein Brecht'scher, nämlich dass das bekannte Medium Film für die Lernenden »fremd gemacht« wird, das Selbstverständliche hinterfragt und so mit neuen Augen gesehen werden kann. Erst auf Basis dieser Beobachtungen können fundierte interpretatorische Aussagen getroffen werden.

Und was fällt auf? Dass der Beginn von Sokurows *Faust* – vom Himmel herab fliegt der Kamerablick durch Wolkenfetzen auf den Schauplatz des Films zu – eine Hommage an F. W. Murnaus *Faust*-Film⁵ aus dem Jahr 1926 ist, also eine Adaptierung der Adaptierung. Dass der Film zu Goethes Zeiten, also im 19. Jahrhundert, spielt; dass die Kamera vom Göttlichen, vom Himmel direkt in die verwesenden Eingeweide fährt, wo Faust, gehetzt, nicht grübelnd, nach dem Sitz der Seele sucht; dass das dialogische Hin-und-Her mit dem dümmlichen Wagner gespiegelt wird von pendelnden Kamerabewegungen, die Stilmittel des gesamten Films sind (so als ob sich Faust auf einem schwankenden Schiff befände). Dass fahle, düstere Farben dominieren, dass mit bewusst verunreinigten Kamera-Linsen, Schatten und Verzerrungen gearbeitet wird – Filmsprache! – dass Frosch- und Vogelperspektiven eingesetzt werden, dass die Sicht teilweise eingeschränkt ist durch Dinge, die sich zwischen die gleitend-bewegliche Kamera und die Figuren schieben und dass *long shots* oft wie durch ein Guckloch gefilmt sind, um so das Zusehen und Beobachten des Publikums – Theater! – zu thematisieren. Dass die Wahrnehmung und die Sinne zentral sind; dass gleich zu Beginn dreimal von »stinken« die Rede ist, man riecht

5 In seiner gesamten Länge zu sehen auf dem Videoportal YouTube (<http://www.youtube.com/watch?v=Flnxq2HMOqA&feature=related>; Zugriff: 16. 9. 2012).

förmlich mit, dass neben dem Sehen (Faust, der Suchende) besonders das Hören wichtig ist: schnaufen, bellen, klirren, flüstern, Wind, Zaumzeug, auch Fausts und anderer Figuren Gedanken werden halb hörbar; dabei auf der Bildebene sehr subjektive Einstellungen. Dass Fausts Eingangsmonolog erst nach zwanzig Minuten angerissen wird; dass Gretchen eine Nebenfigur und Mephisto ein diabolischer Wucherer mit »Ehefrau« ist; dass der Film von zahlreichen skurrilen Gestalten bevölkert ist. Dass *Faust II* hier keine Rolle spielt (außer im Zitat: »Vorbei! Ein dummes Wort«), dass sowohl Gelehrten- als auch Gretchentragödie nur angerissen werden und schließlich dass inmitten von Geysiren und Schneefeldern (Island!) Faust den Mephisto erschlägt und unter Felsbrocken begräbt, hinter und vor ihm die unendliche Natur, aus dem Off das tote Gretchen: »Wohin gehst du?« und Faust: »Dahin! Weiter, immer weiter!« Ob das nun Erkenntnisdrang oder doch bloß Scheitern ist, kann nun mit strebend sich bemühen Schüler/innen diskutiert werden.

Der hier skizzierte Umgang mit verfilmter Literatur versteht sich als eine Möglichkeit, Literaturgeschichte in einem zeitgenössischen Kontext erlebbar zu machen und dabei wesentliche textanalytische Kompetenzen zu trainieren. Dabei ersetzt der Film nicht das literarische Werk, sondern die Beschäftigung mit beiden Textsorten gewährleistet eine gegenseitige Befruchtung. Die Literaturverfilmung festigt literaturhistorisches Wissen und bereichert dieses um komparative sowie mediale Erkenntnisse. Zudem machen filmische Adaptionen literarische Texte konkret und im doppelten Wortsinn angreifbar. Neben grundlegendem Wissen zu Handlung und Verortung von Texten lernen Schüler/innen so, wie zentrale Motive und Ideen aus Texten herausgeschält werden können, auf welche Aspekte sich Interpretationsansätze stützen und welchen Platz Literaturgeschichte in der Gegenwart einnehmen kann. Zwar ist der Weg dorthin voller Komplexität – der Ausgangstext, die Rezeption, das literaturgeschichtliche Wissen, die Auslegung, obendrauf die Filmästhetik – aber eben eine lohnende, vor allem echte Herausforderung. Und gerade solche braucht die Schule.

Literatur

- BIENK, ALICE (2008): *Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse*. Marburg: Schüren.
- BUCHLOH, PAUL G.; BECKER, JENS PETER; SCHRÖDER RALF J. (Hg., 1985): *Literatur und Film. Studien zur englischsprachigen Literatur und Kultur in Buch und Film II*. Kiel: Kieler Verlag Wissenschaft.
- MONACO, JAMES (1995): *Film verstehen*. Reinbek: Rowohlt.
- Presseheft Faust*. Online: <http://www.mfa-film.de/pressebereich/faust/> [Zugriff: 16.9.2012].
- SCHÄFER, HORST; SCHOBERT, WALTER (Hg., 1992): *Fischer Film Almanach 1992*. Frankfurt/M.: Fischer.
- SCHENK, KLAUS (2002): Bilddiskurse im Literaturunterricht. Ein kurzer Lehrgang. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik* 26, H. 2 (»Bilder-Bücher«), S. 90–104.
- SCHROTH, ANJA (2009): *Nichts ist zufällig. Film als Unterrichtsgegenstand*. München: Grin.
- STAM, ROBERT (2012): Beyond Fidelity. The Dialogics of Adaptation. In: Corrigan, Timothy (Hg.): *Film and Literature. An Introduction and Reader*. New York: Routledge, S. 74–88. [Artikel erstmals veröffentlicht 2000.]
- STEINMETZ, RÜDIGER (2005): *Filme sehen lernen*. Leipzig: Zweitausendeins.

Reinhold Embacher

Literatur(geschichte) in der Neuen Mittelschule

Die Neue Mittelschule¹ ist eine Schulform, in der heterogene Gruppen unterrichtet und die Schüler/innen je nach Stärken und Schwächen gefordert und gefördert werden. Dies geschieht unter verbesserten Rahmenbedingungen, insbesondere durch Teamteaching, auch im Fach Deutsch. Die Schüler/innen zeigen zum Teil erhebliche Leistungsunterschiede, weshalb Fragen zu einem kompetenzorientierten Literaturunterricht oder gar zur Vermittlung einer Literaturgeschichte immer auch unter dem Aspekt der Personalisierung zu beantworten sind.

1. Personalisierung

In der NMS gilt es, einzelne Lerngruppen literarisch besonders zu fordern. Es bietet sich an, den Literaturunterricht differenzierend innerhalb des Klassenverbands, aber auch durch temporäre Gruppenbildung und Unterrichtssequenzen außerhalb des Klassenraums zu organisieren.

Damit sei keineswegs gesagt, dass leistungsschwächere Kinder in der NMS nicht mit literarischen Texten konfrontiert würden. Nur steht hier die Kompetenzorientierung im Mittelpunkt, d. h. die Fähigkeit, Texte zu verstehen. Dies gelingt am besten durch die Beschäftigung mit Texten, die keine historischen Erklärungen verlangen. Leistungsstärkere Schüler/innen sind eher in der Lage, zusätzliche Informa-

REINHOLD EMBACHER ist Lehrer für Latein, Deutsch und Geschichte, unterrichtet an der NMS 2 Schwaz und lehrt Deutschdidaktik an der PH Tirol. Er schreibt Beiträge für das Jugendmagazin *JÖ*.
E-Mail: r.embacher@tsn.at

1 In der Folge als NMS abgekürzt.

tionen für ein vertieftes Textverständnis zu nutzen und Literaturwissen zu erwerben, wobei in Bezug auf Kompetenzorientierung festzustellen ist: »Das Wissen über Literatur und ihre Kontexte ist keine Kompetenz, kann jedoch als Teil der Kompetenz Textverstehen (vor allem: der Teilkompetenz Interpretation) genutzt werden.« (Leubner/Saupe/Richter 2010, S. 44)

Eine Notwendigkeit zur Individualisierung besteht gewiss auch an AHS-Unterstufen, weshalb die folgenden Aussagen zum Literaturunterricht durchaus für die gesamte Sekundarstufe 1 zu lesen sind.

2. Grundlagen literarischen Unterrichts

2.1 Kompetenzorientierung

Die österreichischen Bildungsstandards D8 beschreiben für den Bereich Lesen 14 Kompetenzen. Sie unterscheiden in der Regel nicht zwischen literarischen Texten und Sachtexten. Zwei Standards aber beziehen sich ausschließlich auf fiktionale Texte.

18. Schüler/innen können epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel, Kurzgeschichte) und ihre wesentlichen Merkmale erkennen [...]

27. Schüler/innen können Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren. (BIFIE 2011, S. 137)

Standard 18 nimmt auch reines Literaturwissen in das Kompetenzmodell herein und erkennt im Textsortenwissen eine Voraussetzung für das Textverstehen. Standard 27 spiegelt eine zentrale Funktion von Literatur wider, nämlich die Fähigkeit des Fremdverstehens. Literarische Werke konstruieren neue Welten, die es dem/der Leser/in »ermöglichen, je vorhandene Begrenzungen probenhalber – lesend, spielend, erfahrend – außer Kraft zu setzen« (Beisbart/Marenbach 2009, S. 117 f.).

2.2 Literaturgattungen

Welche Literatur ist eigentlich gemeint, wenn von der Einbeziehung einer Literaturgeschichte die Rede ist? Wohl nicht ein Kanon der Kinder- und Jugendliteratur, obwohl sich gerade altersgerechte Werke eignen, die Schüler/innen zum Lesen zu verführen.

Blendet man die spezifische Kinder- und Jugendliteratur einmal aus, so gelten nach Bettina Hurrelmann noch sogenannte Jugendbearbeitungen der Weltliteratur bzw. Werke mit volksliterarischem Ursprung als Texte, die speziell für die Zielgruppe verfasst sind (Hurrelmann 1997, S. 9 f.).

Klassiker in Kinderbuchausgaben belebten in den letzten Jahren den Buchmarkt. Für den Literaturunterricht eignen sie sich besonders dann, wenn die Klassiker im Original abgedruckt sind. Ein Beispiel dafür liefert etwa die Balladenausgabe zu Schillers *Handschuh* im Kindermann Verlag (2005). Wo aber an die Stelle des Origi-

nals eine sprachliche Vereinfachung tritt, stellt sich die Frage, ob Goethes *Faust*, wie er im selben Verlag für Kinder aufbereitet ist (Kindermann 2002), bereits in der Sekundarstufe 1 gelesen werden muss.

Auf jeden Fall nehmen epische Kurzformen breiten Raum im Lektürekanon ein. Das deckt sich bei Märchen und Sagen mit den von Hurrelmann bezeichneten Texten volkliterarischen Ursprungs. Auch lyrische Texte bzw. Balladen eignen sich aufgrund ihrer Kürze für einen Literaturunterricht, der auf Originaltexten basiert. Märchen, Sagen und Fabeln passen gut in die 5. und 6. Schulstufe, Balladen wohl eher in die 7., während Gedichte immer in Betracht kommen. Romane oder Theaterstücke verschiedener Epochen liest man aufgrund der Fülle ausgezeichnete Kinder- und Jugendliteratur wohl erst in der Sekundarstufe 2.

2.3 Literaturgeschichte

In der NMS stellt sich die Frage nach Vermittlung einer Literaturgeschichte nur dort, wo auch Texte aus der entsprechenden Epoche gelesen werden. Ein Epochen-durchlauf und damit eine breit angelegte Literaturgeschichte ohne die Lektüre der besprochenen Werke würde zu einer inhaltsleeren Aufzählung von Namen führen.

2.3.1 Querschnitte

Eine mögliche Vermittlung literarischer Bildung zielt auf exemplarische Querschnitte ab, die es erlauben, Texte und ihre Kontexte fundiert zu behandeln (Leubner/Saupe/Richter 2010, S. 147). Dabei stellen in der NMS Lernfelder, durch die Fächer inhaltlich und auf eine bestimmte Zeit gebündelt werden, eine Chance für einen vertiefenden Literaturunterricht dar. Gerade die recht willkürliche Einteilung der Epochenbegriffe lädt dazu ein, verschiedene Unterrichtsfächer für den Literaturunterricht zu nützen. Schließlich sind die tradierten Bezeichnungen für Literaturepochen aus verschiedenen Disziplinen entlehnt: »Die Epochenbegriffe sind höchst heterogener Herkunft und kennzeichnen ganz verschiedene Beobachtungsperspektiven.« (Abraham/Kepser 2005, S. 36) So stammen Bezeichnungen wie Reformation aus der Religionsgeschichte, Barock oder Expressionismus aus der Bildenden Kunst und Epochenamen wie Exilliteratur oder Nachkriegszeit aus der politischen Geschichte.

Für den Unterricht in Lernfeldern heißt das, dass Minnelyrrik durchaus auch einmal auf Mittelhochdeutsch vorgelegt werden kann, um das Thema Rittertum im Geschichteunterricht zu vertiefen. Ein Gedicht wie Gustav Falkes *Winter* aber wird dann am ehesten als impressionistisch erkannt, wenn Intention und Technik des Impressionismus in bildnerischer Erziehung besprochen wurden.²

2 Eine Unterrichtssequenz mit Gustav Falkes impressionistischem Gedicht *Winter* ist im Lehrerservice des Jungösterreich Verlags publiziert: http://www.lehrerservice.at/joarchiv/ag-08-05/jo_ab4_jan09.pdf [Zugriff: 20.7.2012].

2.3.2 Längsschnitte

Wer im Literaturunterricht Epochen nur punktuell ins Auge fasst, lässt nach Kaspar Spinner jedoch eine Chance zur Kompetenzorientierung aus: »Für einen kompetenzorientierten Unterricht dürfte die Entwicklung der Fähigkeit, literarische Texte als Reaktion auf Vorangegangenes sehen zu können (im Sinne von Weiterführung oder Opposition) wichtiger sein als die Aneignung von Epochenmerkmalen.« (Zit. nach Leubner/Saupe/Richter 2010, S. 145 f.) Dieser Forderung können besonders Gedichte verschiedener Epochen entsprechen, wenn sie Themenkreise in Längsschnitten erfahrbar machen.

2.3.3 Eine Literaturgeschichte in Bildern

Abschließend soll noch auf eine Literaturgeschichte hingewiesen werden, die mutig für die 5. bis 10. Schulstufe konzipiert ist. Der Band aus dem Cornelsen Verlag setzt auf die Aussagekraft von Bildern. Die einzelnen Epochen werden nicht nur durch Ausführungen zum allgemeinen historischen Hintergrund ergänzt, sondern auch durch je ein Kapitel »Bedeutende Bilder der Zeit« illustriert. Aussagekräftige Bilder stimmen auf die Literatur einer Epoche ein, die in mehreren Themenkreisen durch zahlreiche Textstellen nähergebracht wird (Fingerhut/Fingerhut 2010).

3. Beispiele

Im Folgenden wird exemplarisch kompetenzorientierter Literaturunterricht beschrieben und gezeigt, wie fallweise auch Bezüge zu Epochen der Literaturgeschichte hergestellt werden können.

3.1 Lyrische Formen

Über den Wert von Gedichten für den Literaturunterricht muss hier nicht geschrieben werden. Wohl aber darüber, wie Lyrik behandelt wird. »Interpretiere das Gedicht nach Form, Sprache und Inhalt«, so lautet eine gängige Aufgabenstellung, die auf die analytische Beschreibung von Texten abzielt. Heute tritt neben die Interpretation auch die Produktion: »Die neueste Entwicklung der Lyrikdidaktik steht im Zeichen des produktorientierten Ansatzes. [...] statt nur zu analysieren und zu interpretieren, sollen die Schüler selber Bausteine von Gedichten ergänzen, in Analogie zu Vorlagen eigene Gedichte schreiben, Umformungen, Erweiterungen, Kürzungen vornehmen.« (Spinner 2008, S. 3) Je jünger die Schüler/innen sind, desto mehr gilt: Die selbständige, lustbetonte Erprobung lyrischer Verfahren bereitet den Boden für die nachhaltige Bereitschaft, sich auf Lyrik einzulassen.



Abb. 1



Abb. 2

3.1.1 Ein Naturgedicht in Bildern

Die Lektüre eines auch nur kurzen Gedichts braucht nach Kaspar Spinner Zeit:

Die erforderliche Verlangsamung des Leseprozesses kann gestützt werden, wenn ein Gedicht nur abschnittsweise präsentiert wird. Nur jeweils ein/zwei Zeilen, höchstens eine Strophe werden an die Tafel geschrieben und erörtert. Das Gespräch bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Fortsetzung des Textes. (Spinner 2008, S. 35)

Wie sich dieses Verfahren durch den Einsatz interaktiver Tafeln umsetzen lässt, soll am Beispiel von Eduard Mörikes Gedicht *Septembermorgen* gezeigt werden: An die Tafel wird zunächst ein Bild projiziert, die Schüler/innen sind aufgefordert zu einem Gedicht mit dem Titel »Septembermorgen« einen ersten Vers zu finden. Im Anschluss daran wird der Originalvers von Mörike eingeblendet (Abb. 1). Auf diese Weise entsteht, unterstützt durch jeweils passende Bilder, an der Tafel das sechszeilige Naturgedicht Mörikes, daneben aber, angeregt durch Originalverse, eine neue Version. Zuletzt wird das ganze Gedicht eingeblendet (Abb. 2). Nun kann noch eine Analyse über formale und sprachliche Besonderheiten folgen.³

Die Tageszeit der Dämmerung und die belebte Natur sind typisch für die Epoche. Nach der verlangsamten Lektüre und aufgrund der Wirkung der Bilder mag es auch in der NMS gelingen, Mörikes Gedicht der Romantik zuzuordnen.

3.1.2 Parallelgedichte

Ein produktorientiertes Verfahren in der Lyrik stellen auch Parallelgedichte dar. Die Schüler/innen orientieren sich dabei an einem Muster. Ein Problem in der NMS kann in der Überforderung mancher Schüler/innen liegen, weil es nicht immer möglich ist, dem Original etwas Vergleichbares an die Seite zu stellen.

³ Die Präsentation des Gedichts für interaktive Tafeln ist auf dem Portal *Lesen in Tirol* publiziert: <http://lesen.tibs.at/content/artikel/lyrik-der-whiteboard> [Zugriff: 20.7.2012].

Nach dem Muster von Goethes berühmten Versen *Über allen Gipfeln* werden zwei Vorlagen für Parallelgedichte präsentiert, die differenzierend eingesetzt werden können: Beim Verfassen von Parallelgedichten arbeiten leistungsfähigere Kinder frei, leistungsschwächere bedienen sich einer Vorlage.⁴

Aufgabe 1

Verfasse ein Parallelgedicht zu **Über allen Gipfeln**.
Fülle die Lücken mit den Wörtern aus dem Kasten aus.

Über allen Gipfeln
ist's mit der
In allen
..... du
einen Klang;
Die Vögelein im Walde,
warte nur balde
..... du zu ihrem

aus
fröhlichen
Gesang
hörest
Ruh
singen
tanzst
Wipfeln

Aufgabe 2

Stelle mit den Versen ein Parallelgedicht zu **Über allen Gipfeln** zusammen.

Über allen Dächern

Hörst ratternd den Morgenverkehr.

Das ärgert dich sehr,

Der süße Schlaf ist verloren.

Liegt ein jeder wach,

In allen Häusern

Und auch du hältst dir die Ohren,

Ist Krach.

Die Schüler/innen variieren so ein Werk der Klassik. Dass Goethe seinerseits durch ein griechisches Vorbild angeregt worden sein könnte, macht ein Merkmal dieser Epoche deutlich: die Orientierung an der Antike.⁵

3.1.3 Stationenlernen

Kompetenzorientierung im Unterricht ist auch dann gegeben, wenn die Schüler/-innen selbsttätig ein neues Stoffgebiet erarbeiten bzw. vertiefen. Dies kann im Sinne der Personalisierung durch Stationenlernen mit Pflicht- und Wahlstationen geschehen. Den Versuch, Literaturwissen mit Literaturproduktion zu verknüpfen, unternimmt die SCHULE DES LESENS, indem in zehn Stationen grundlegende

4 Das Beispiel ist im Lehrerservice des JÖ Verlags publiziert: http://www.lehrerservice.at/joarchiv/ag-09-03/jo_ab3_nov09.pdf [Zugriff: 20.7.2012].

5 Vgl. das unter dem Namen des griechischen Lyrikers Alkman (7. Jh. v. Chr.) überlieferte Fragment: »Es schlafen der Gebirge Gipfel und Täler ...« (Fränkel 2006, S. 190).

Begriffe zur Lyrik, gleichsam ein Curriculum für die Sekundarstufe 1, vermittelt und an kurzen Aufgaben erprobt werden.⁶

3.2 Epische Formen

3.2.1 Fabeln

Fabeln eröffnen, wie oben für Gedichte postuliert, ebenfalls die Möglichkeit zu einem epochenübergreifenden Literaturunterricht. Wir kennen Fabelstoffe, die von der Antike bis in die Gegenwart immer wieder abgewandelt wurden. Die Fabel vom Raben und dem Fuchs, die um ein Stück Käse feilschen, kommt bei Äsop, Luther, La Fontaine, Lessing und Thurber vor. Und wer YouTube in seinen Literaturunterricht einbindet, kann sogar auf eine Version des Komikers Otto Waalkes zurückgreifen.

Die Schüler/innen arbeiten im Unterricht kompetenzorientiert, wenn sie die einzelnen Texte vergleichen und ihre Unterschiede herausarbeiten. Auch können sie den Versuch unternehmen, die entsprechenden Texte, die ihnen ohne Verfasserangaben vorgelegt werden, von der Antike bis in die Gegenwart zu ordnen und ihre Entscheidung auch zu begründen. Grundlage für ihr Handeln sind dabei sowohl inhaltliche Aspekte, die Weiterentwicklung des Stoffes betreffend, als auch sprachliche Kriterien.⁷

3.2.2 Sagen

Literaturunterricht kann auch im Offenen Lernen geschehen, wie ein Beispiel aus Tirol zeigt. Die Schüler/innen setzen sich dabei selbsttätig mit einem neuen Stoffgebiet, dem Thema »Volkssagen«, auseinander. Individuell bearbeiten sie während eines Schuljahres eine Sagenmappe. Auf einem Lernbereichsblatt wird verzeichnet, in welchem Zeitraum die Aufgaben zu erledigen sind und worauf es bei der Lernzielkontrolle ankommt. Die Mappe enthält einen Merktexzt zur Gattung sowie Sagen aus jedem Tiroler Bezirk. Da die Texte sehr kurz gehalten sind, eignen sie sich auch für schwächere Schüler/innen der NMS. Die Aufgabenformate sind größtenteils geschlossen oder halboffen, die Kontrolle erfolgt mit Hilfe von Lösungsblättern eigenständig.⁸

6 Der Stationenbetrieb zur Lyrik ist auf der Website der *SCHULE DES LESENS* publiziert: http://legimus.tsn.at/sdl/#download_lyrik.html [Zugriff: 20.7.2012].

7 Materialien zur Fabeltradition *Der Rabe und der Fuchs* sind auf dem Portal *Lesen in Tirol* publiziert: <http://lesen.tibs.at/content/artikel/die-fabel-vom-fuchs-und-dem-raben> [Zugriff: 20.7.2012].

8 Die Sagenmappe ist auf dem Tiroler Bildungsserver TIBS publiziert: <http://www.tibs.at/content/schule-des-lesens-tiroler-sagen> [Zugriff: 20.7.2012].

3.3 Dramatische Formen

3.3.1 Lesetheater

Es wurde bereits erwähnt, dass Theaterstücke aus diversen Epochen kaum Eingang in den Kanon der NMS finden werden. Dennoch sollen die Schüler/innen laut Bildungsstandards dramatische Formen von Lyrik und Epik unterscheiden können.

Durch ein sogenanntes Lesetheater werden kurze Stücke ohne großen Aufwand aufgeführt, da die Schüler/innen die Texte nicht auswendig lernen, sondern vom Blatt lesen. Die Wahl der Requisiten und die Einstudierung obliegt ganz den Kindern. Im Idealfall entsteht sogar das Stück selbst im Unterricht, indem eine Prosa-vorlage gemeinsam dramatisiert wird.⁹

3.3.2 Hörspiel

Das Hörspiel ist eine weitere Gattung, die die Vermittlung dramatischer Literatur im Unterricht der NMS möglich macht. Auch hier können epische Texte – besonders eignen sich Fabeln aufgrund ihrer Kürze – im Unterricht gemeinsam dramatisiert werden. Sogar die technische Bearbeitung eines Hörspiels mit einer Audioschnitt-Software ist einzelnen Schüler/inne/n zumutbar.

3.3.3 *Faust is in the house!*

Abschließend sei auf ein Projekt hingewiesen, das zeigt, wie mit Goethes *Faust* auch Höhenkammliteratur in eine Innsbrucker NMS einzieht. Die Schüler/innen lasen nur einen Auszug des Dramas und vertieften die Lektüre mit Tobias Manns *Faust-Rap*. Dazu produzierten sie, Faust, Mephisto und den Pudel in Plastilin formend, einen Videoclip. Das Beispiel zeichnet sich durch zwei wichtige Kriterien kompetenzorientierten Literaturunterrichts aus:

- Die Lektüre verlangt (individuelle) Anschlussproduktionen.
- Der Literaturunterricht ist nachhaltig, indem seine Ergebnisse gesammelt und bewahrt werden. Die Schüler/innen der NMS Müllerstraße erfüllten beide Kriterien durch Publikation ihrer sehenswerten Arbeit auf einem Online-Videoportal.¹⁰

4. Fazit

Die Vermittlung von Literaturgeschichte an der NMS kann nicht mit dem Anspruch der Vollständigkeit einhergehen. Wenn es aber gelingt, im Verlauf der Sekundar-

9 Materialien und weitere Literatur zum Lesetheater sind auf dem Tiroler Bildungsserver TIBS publiziert: <http://www.tibs.at/content/lesetheater-mit-dem-magazin-jungosterreich> [Zugriff: 20.7.2012].

10 <http://www.tibs.at/content/faust-house-0> [Zugriff: 20.7.2012].

stufe 1 Lust auf (manchmal auch schwierige) Literatur zu wecken und eine Handvoll literarischer Texte auch einer Epoche zuzuordnen, so ist gewiss der Boden bereitet für eine vertiefende Auseinandersetzung mit Literaturgeschichte in der Oberstufe.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIAS (2005): *Literaturdidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt.
- BEISBART, ORTWIN; MARENBACH, DIETER (2009): *Bausteine der Deutschdidaktik*. Donauwörth: Auer.
- BIFIE (2011): *Praxishandbuch für »Deutsch« 5.-8. Schulstufe. Bd. 2*. Graz: Leykam.
- FINGERHUT, KARLHEINZ; FINGERHUT, MARGRET (2010): *Deutschbuch Literaturgeschichte*. Berlin: Cornelsen.
- FRÄNKEL, HERMANN (2006): *Dichtung und Philosophie des frühen Griechentums*. München: C. H. Beck.
- HURRELMANN, BETTINA (1997): Was heißt hier klassisch. In: Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 9–20.
- KINDERMANN, BARBARA (2002): *Faust nach Johann Wolfgang von Goethe*. Berlin: Kindermann.
- LEUBNER, MARTIN; SAUPE, ANJA; RICHTER, MATTHIAS (2010): *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- SPINNER, KASPAR H. (2008): *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHILLER, FRIEDRICH (2005): *Der Handschuh*. Berlin: Kindermann.

Elisabeth Kossmeier

»Wozu muss ich Literaturgeschichte lernen? Was hat *Meier Helmbrecht* mit mir zu tun?«

Über die Arbeit mit Kernideen im Literaturunterricht

Leider stelle ich sogar beim Betrachten mancher veröffentlichter Beispiele zum kompetenzorientierten Unterricht fest, dass viele Aufgaben und Arbeitsaufträge für die Lernenden zu Literatur und literarischen Texten dem Individuum des/der Lernenden wenig bis keine Aufmerksamkeit widmen. Wenn aber Lernende an Literatur Gefallen finden und echtes Interesse entwickeln sollen, muss der individuellen Auseinandersetzung und damit der persönlichen Verknüpfung von Wissen im eigenen Hirn breiter Raum gegeben werden.

Wenn Lernende in erster Linie im Unterricht Lehrerfragen beantworten und Lehrererwartungen erfüllen, wenn Lernende stets etwas »Richtiges« oder »Falsches« sagen und entsprechend bewertet werden, ja, wenn es zu den Arbeitsaufträgen sogar so etwas wie ein Lösungsblatt mit den »richtigen« Antworten gibt, dann ist es kein Wunder, wenn Lernende ihre Sinne eher darauf ausrichten, herauszufinden, »was sie/er will«, und sich weniger für die Inhalte interessieren! Der Lernstoff wird als abgespalten vom eigenen Ich und daher auch nicht als wichtig und wesentlich für die individuelle Persönlichkeitsbildung erlebt!

Ruf/Gallin (⁴2011) führen in ihrem Didaktikmodell »Lernen im Dialog« den Begriff von der singulären Dimension des Lernens zusätzlich zur regulären fachwissenschaftlichen Ebene ein. Die singuläre Ebene ist die Ebene der individuellen Aus-

ELISABETH KOSSMEIER ist pensionierte AHS-Lehrerin für Deutsch und Musik, Gestaltpädagogin, Schul- und Unterrichtsentwicklungsberaterin und freie Mitarbeiterin an einigen österreichischen PHs. Seit 2012 ist sie Lehrbeauftragte im Schulpraktikum an der Universität Salzburg.

E-Mail: elisabeth.kossmeier@ph-ooe.at; e.kossmeier@eduhi.at

einandersetzung mit einer Thematik. Hier gibt es die richtig/falsch-Ebene nicht, sondern nur die mehr oder weniger intensive höchst persönliche Beschäftigung mit einem Lerninhalt. (»Was denkst du zu ...? Welche Fragen stellen sich dir, wenn du den Text liest? Welches Bild gefällt dir am besten und warum? Was fällt dir ein, wenn du hörst?« usw.) Damit die Lernenden Fachwissen verstehen und sich anverwandeln¹ können, muss ihnen der *Weg des individuellen Verstehens* ermöglicht werden und darf ihnen nicht nur der *Weg des Verstandenen* in Form von vorgegebenen Algorithmen angeboten werden.

1. Welche Bildungsidee steht hinter »meinem« Literaturunterricht?

Aus meiner Sicht stellt sich jedem Lehrer und jeder Lehrerin vor jedem Literaturunterricht die grundsätzliche Frage nach der dahinter liegenden Bildungsidee:

- Was bedeutet es für mein Menschenbild und meine Einstellung zu und in der Gesellschaft, wenn ich mich mit Literatur befasse? Wie bereichert und wozu befähigt mich das Lesen literarischer Texte?
- Wie sollen meine Lernenden nach dem Schulabschluss über Lesen, Theater, über unterschiedliche Ausdrucksformen menschlicher Lebens- und Gefühls-situationen zu unterschiedlichen Zeiten denken?
- Was soll meinen Lernenden von meinem Literaturunterricht über die Schulzeit hinaus bleiben? Und warum?

Diesen Fragen sollte kein/e Deutschlehrer/in ausweichen. Allzu oft werden Literaturbücher »durchgearbeitet«, werden die unglaublichsten Fakten gelernt. Doch sind inzwischen für die kompetenzorientierte neue Reifeprüfung so etwas wie eine Relevanzfrage und eine Reflexionsfrage vorgeschrieben.²

Auseinandersetzung mit jedem Lehrer-Input führt dazu, dass Lernende eine Vorstellung von der Relevanz des Lerninhaltes bekommen. Dies hat absolut nichts mit utilitaristischem Denken zu tun (»Wozu brauch ich das? Ich werde sicher später nie wieder ein Gedicht interpretieren!«). Beschäftigung mit Literatur kann aus vielerlei Gründen für das Individuum relevant sein, Horizonte öffnen, soziales Denken anregen, Identitätsfindung ermöglichen, Kulturverständnis fördern usw.

Als Möglichkeit, bei den Lernenden einen Reflexionsprozess anzuregen, habe ich eine Prioritätenliste entwickelt, die die Lernenden dabei unterstützt, über die eigene Motivation beim Lesen von Literatur und die persönliche Bedeutung der Auseinandersetzung mit Literatur nachzudenken und damit auch über die eigene Bildungsidee von Literatur (Tabelle 1).

1 Urs Ruf spricht von einer »Anverwandlung« von Fachwissen: Wissen wird mit eigenen Erfahrungen, Gedanken, vorhandenem Wissen verknüpft und nicht einfach womöglich gar kritiklos übernommen.

2 Vgl. *Mündliche Reifeprüfung. Eine Handreichung*, S. 12: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22837/rp_ahs_muendliche.pdf [Zugriff: 14.9.2012].

Tabelle 1:

| Was mich an Literatur, am Lesen interessiert – meine/unsere Prioritätenliste <i>Fertige eine Prioritätenliste an und vergib alle Punkte von 1 (= mir am wenigsten wichtig) bis 10 (am wichtigsten)</i> | | | |
|--|---------------------|---------------|-------------|
| <i>Interesse</i> | <i>Meine Punkte</i> | <i>Gruppe</i> | <i>alle</i> |
| Beim Lesen tauche ich in fremde Welten ein – andere Länder, andere Zeiten, andere Kultur(en), andere Gesellschaftsbedingungen. | | | |
| Am schönsten finde ich die Diskussionen über ein Werk. | | | |
| Ich erlebe oft eigene Gefühle in den Hauptfiguren ausgedrückt, die mir gar nicht bewusst waren. | | | |
| Ich erkenne, dass es auch völlig andere Lebenskonzepte gibt als meines. | | | |
| Das Spiel mit Sprache und die unterschiedlichen Möglichkeiten sich auszudrücken faszinieren mich. | | | |
| Bücher führen mir unterschiedliche Lebensmodelle vor Augen. | | | |
| Bücher stärken mein soziales Interesse an der Gesellschaft – ich denke über Gerechtigkeit nach und über unterschiedliche Voraussetzungen, in die Menschen hinein geboren werden. | | | |
| Ich mag Texte wie ein Bild betrachten und mich von »Form und Farbe« beeindrucken lassen. | | | |
| Wenn wir uns über Bücher unterhalten, kann ich ohne mich zu deklarieren, (auch) meine eigenen Probleme bearbeiten. | | | |
| Am meisten mag ich Texte und Bücher, die mit meinem Leben gar nichts zu tun haben, sondern die sich mit Fantastischem, Unrealistischem beschäftigen! | | | |

2. »Was immer ich lerne, muss etwas mit mir zu tun haben – ich muss die Relevanz des zu Erlernenden erkennen und reflektieren können!«

Selbstverständlich ist das Ziel eines guten Literaturunterrichts ein möglichst hoher Erwerb an Fachwissen. Es ist allerdings ein weit verbreiteter Irrtum, dass die zweifelloso zeitsparendste Methode der Literaturbuch-Lektüre bzw. des Lehrervortrages echten Wissenserwerb bringt. Ohne individuelle Auseinandersetzung geschieht keine Verknüpfung im Gehirn. Die singuläre Lerndimension ist bedeutsames und unentbehrliches Mittel auf dem Weg zu einem reflektierten und nachhaltigen Wissenserwerb.

Was Konstruktivisten und Neurobiologen permanent einfordern, hat als Konsequenz im praktischen Unterricht eine didaktische Wende von (reiner) Angebots-

orientierung durch die Lehrenden – wie spannend, fundiert, professionell und unterhaltsam dieses Angebot auch sein mag!! – hin zu konsequenter Nutzungsorientierung durch die Lernenden. Helmut Fend (²2008) spricht im Idealfall von einer Aufteilung 50 : 50! Das hieße, dass einem Lehrervortrag, einem Filmausschnitt, einem gelesenen Text Aufgaben folgen müssen, die nicht nur dieselbe Zeit beanspruchen wie der Input, sondern die zusätzlich die Lernenden zur persönlichen Auseinandersetzung herausfordern. Erst dann kann von »Lernen« gesprochen werden!

Einige beispielhafte Fragen, die für jeden literarischen Text verwendet werden können und die ich – entsprechend modifiziert – von der fünften Schulstufe bis zur Reifeprüfung konsequent stelle, und zwar zur schriftlichen Beantwortung:

Der Weg des Verstehens: Auf einer persönlichen Ebene werden Lernende zu einer Auseinandersetzung eingeladen. Die Ergebnisse sind für Lehrende spannend, aber nicht richtig oder falsch! Die Ergebnisse werden daher nicht korrigiert, sondern kommentiert durch lernförderliche Rückfragen oder Rückmeldungen.

- Schreibe auf, wie es dir beim Lesen des Textes ergeht.
- Was wundert dich? Berührt dich? Fasziniert dich? Schockiert dich? Regt dich zum Widerstand an? usw. Lass deine Gedanken fließen ohne Zensur.
- Unterstreiche eine sprachliche Wendung bzw. einen Satz im Text, der dir zentral und wichtig erscheint: Begründe deine Wahl in ein paar Sätzen.
- Formuliere zwei oder drei Fragen, die sich für dich nach der Lektüre des Textes stellen und die du mit jemandem diskutieren möchtest.
- Diskutiere mit einer Schulkollegin/einem Schulkollegen deine und ihre/seine Fragen – schreibe eure Ergebnisse auch ins Lernjournal.

Der Weg des Verstandenen: Es gibt eine »Lösung«. Die Lernenden können etwas Richtiges oder Falsches sagen und erhalten von den Lehrenden eine entsprechende Rückmeldung, möglicherweise eine Endbewertung.

- Schreibe eine Kurzzusammenfassung des Inhaltes auf.
- Finde und erläutere die im Text enthaltenen sprachlichen Formen Hyperbel, Alliteration und Enjambement.
- Erläutere die Reim- und Strophenform.
- Um welche Erzählperspektive handelt es sich?
- Aus welcher Sicht schreibt das Lyrische Ich?
- Usw.

3. Literaturunterricht braucht Kernideen, damit die Lernenden zu einer individuellen Auseinandersetzung finden können!

Meier Helmbrecht zu lesen oder etwas darüber zu lernen, ist erst sinnvoll, wenn zum Beispiel der »Ausstieg aus der gottgewollten Ordnung« in irgendeiner Form auch persönlich begriffen werden kann!

Dafür braucht es zunächst nicht nur das Wissen um die Relevanz des Werkes für den Literaturhistoriker oder Germanisten. Dafür braucht es Kernideen (Berger-Kündig/Ruf/Gallin ⁴2011), die das Elementare des Lerninhaltes, die darüber stehende »big idea« (Betts/Kercher 2008) bewusst machen und jedem einzelnen Lernenden eine persönliche Anknüpfung ermöglichen.

Die gute Kernidee drückt zunächst einmal die Essenz für die Lehrerin/den Lehrer aus, die hinter bzw. über dem Lerninhalt steht, sie hat etwas Rätselhaftes, Spannendes an sich, das zum Nachdenken anregt. Sie stellt sozusagen das große über dem Werk oder hinter dem Werk stehende Phänomen in den Raum – zum Beispiel die große zeitlose gesellschaftliche Frage, die Frage des Geschlechterkampfes, der Gerechtigkeitsidee, der Identitätsfindung usw. – und gibt dann dem Individuum alle Möglichkeiten, darauf zu reagieren, darüber zu assoziieren, Thesen zu bilden, Fragen zu stellen, Widersprüche zu orten, eigene Erfahrungen und Ideen einzubringen. So wird der Boden bereitet für das konkrete Werk bzw. die Epoche.

Das eigentliche literarische Werk, das es zu interpretieren und zu verstehen gilt, die jeweilige Literaturepoche, wird dann sozusagen aus den Schülerarbeiten heraus entwickelt und von der fachwissenschaftlichen Perspektive her durch die Lehrerin/den Lehrer eingebracht.

Welche Kernidee könnte für die Lehrerin/den Lehrer hinter dem *Meier Helmbrecht* stehen? Natürlich gibt es verschiedene Möglichkeiten, die das Individuum Lehrer/in ermutigen, die ihr/ihm eigene Idee zu wählen:

Einige Möglichkeiten, die sich in Deutschlehrerdiskussionen ergeben haben:

- »din ordnungge ist der pfluoc« – jeder Mensch wächst in ein Ordnungssystem hinein, dem man sich anpassen oder widersetzen kann. Beides hat Konsequenzen!
- Sich meinem bestehenden Ordnungssystem (Gesellschaftssystem) zu widersetzen, kann durchaus auch schlimme Folgen für das eigene Leben haben! Wozu dann??
- Wenn die Jungen nicht mehr glauben, was die Älteren sagen und ein Dialog kulturell nicht vorgesehen ist, ist ein Generationenkampf vorprogrammiert!

Mit seiner/ihrer Kernidee im Kopf startet der/die Lehrer/in das literarische Projekt, selbstverständlich mit Aufgaben auf der singulären Ebene, zum Beispiel:

- In welches Ordnungssystem wurdest du hineingeboren? Was ist in deinem familiären und/oder gesellschaftlichen Umfeld anerkanntes passendes Verhalten?
- Wie schätzt du deine persönliche Handlungsfreiheit ein?
- Inwieweit ist dein weiterer Weg vorherbestimmt? Hast du alle Wege offen oder gibt es Tabus? Womit könnten zum Beispiel deine Eltern nicht leben?
- Wie haben sich die Zeiten geändert im Vergleich zur älteren Generation? Was glaubst du? Womit können viele Vertreter/innen der älteren Generation nur schwer bis gar nicht umgehen? Was fällt Jungen schwer, wenn sie die Älteren betrachten?
- Was denkst du generell über die Handlungsfreiheit der jungen Menschen, die in Österreich leben? Geht es allen ähnlich wie dir oder siehst du Unterschiede?
- Wenn du die Sache weltweit betrachtest: Wie schätzt du den freien Handlungsspielraum der jungen Menschen ein?

Die Kernidee kann mit dieser individuellen Arbeit, die zunächst noch nichts mit dem Werk zu tun zu haben scheint, dennoch das Interesse und die Offenheit für

Meier Helmbrecht wecken und eine Bereitschaft auslösen für eine fachwissenschaftliche Auseinandersetzung. Die Relevanz kann erkannt werden. Persönliche und literarische Reflexion wird angeregt.

Erst dann hat *Meier Helmbrecht* bei den Jugendlichen wirklich so etwas wie eine Chance. Der Boden ist dafür bereitet, sich mit dem Aufbruch aus einer gottgewollten Ordnung zu beschäftigen, vielleicht mit der Entstehungszeit, mit der Sprache und den Ausdrucksmitteln des Wernher der Gärtenere.

4. Literatur des 19. Jahrhunderts (»Poetischer Realismus«). Die gute Kernidee erlaubt den Mut zur Lücke und entwickelt Verständnis für eine ganze Epoche

Auf der Suche nach einem Ansatzpunkt für meine Schüler/innen stieß ich bei Urs Ruf (⁴2011) auf die These, dass die eigene Kernidee immer auch etwas mit der eigenen Biographie und Lesegeschichte zu tun habe und dass dies auch so in Ordnung sei.

So kamen zwei Dinge zusammen: Eine für mich spannende Analyse der bürgerlichen Moralvorstellungen, die zeigte, wie die gültige »Familienmoral« bis heute von den bürgerlichen Wertvorstellungen des 19. Jahrhundert geprägt ist und kaum für die materiell und sozial benachteiligte Arbeiterschicht bzw. die materiell und sozial reichen Adeligen Gültigkeit hatten. Andererseits regte mich die ständige Bemühung des Begriffs vom »anständigen« Menschen bzw. »Ausländer« durch die rechte Partei im Wahlkampf auf.

So wurde mir meine Kernidee zur Literatur des 19. Jahrhunderts schnell klar: *Das Bürgertum (als Kulturträger) sieht seine Stärke in Anstand und Moral und grenzt sich damit nach »oben« und »unten« ab!*

a) Erster Auftrag an die Schüler/innen (singuläre Dimension)

- *Einzelarbeit* (Unterricht, 10 Minuten Schreibzeit): Schreibe für dich deine Gedanken auf: Wie ist heute ein »anständiger Mensch«? Wie handelt und lebt ein anständiger Mensch? Was tut der bzw. tut der nicht?
- *Gruppe* (Unterricht, 30 Minuten Arbeitszeit; abzugeben ist ein Thesenblatt mit den Thesen, die die Gruppe aufstellt): Was charakterisiert euch als Vertreter/innen der großen »Mittelschicht« eurer Meinung nach? Seht ihr Differenzen zu »denen da oben« oder »denen da unten«? Welche? Wie geht ihr mit den Unterschieden um? Seht ihr Gefahren in der Wortwahl und Einstellung gegenüber der Unterschicht bzw. Oberschicht? Was passiert mit Menschen, die in das geschlossene Weltbild vom anständigen Menschen nicht passen? Welche sind das? Wer sind die »anständigen Ausländer« und wer die »unanständigen«? Was tun wir mit den »unanständigen« Ausländern und Österreichern? Was sollten wir tun bzw. nicht tun?? – Sammelt Thesen.
- *Einzelarbeit* (Heimarbeit): Fasse für dich deine Gedanken und die Diskussionsergebnisse der Gruppe aus deiner Sicht zu einer Thesenarbeit zusammen (400 Wörter).

b) Zweiter Auftrag: Lektüre: *Maria Magdalena* von Friedrich Hebbel (Heimarbeit)

Arbeitsauftrag für drei Unterrichtsstunden, in Selbstorganisation zu erledigen
(P = Pflicht, E = Einzelarbeit, G = Gruppenarbeit, W = Wahlaufgabe):
6 Pflichtaufgaben, 1 Wahlaufgabe!

| | |
|----------|---|
| 1) P, E | Was geht dir nach der Lektüre des Hebbel-Dramas in Bezug auf unsere »Moral- und-Anstands-Stunde« durch den Kopf? – freies Schreiben |
| 2) P, E | Welche KERNIDEE hast du zum Drama? – Begründe deine Wahl. |
| 3) W, E | Male deine Kernidee auf ein A3-Blatt. |
| 4) P, G | »Ich versteh die Welt nicht mehr!« Welche neue Zeit bricht an? Wie passt das Drama zu Hebbels Pantragismus-Idee? (siehe Literaturgeschichtsbuch) |
| 5) P, G | Erstellt zwei Listen mit den bürgerlichen Wertvorstellungen, wie ihr sie heute geortet habt und mit denen, die im Drama für das bürgerliche 19. Jahrhundert sichtbar werden. Zeigt (schriftlich) Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten auf! |
| 6) W, E | Schreibe einen Kommentar aus feministischer Sicht. |
| 7) P, G | Tragt grundlegende fachwissenschaftliche Informationen über das Drama zusammen: Inhaltsangabe; Art und Form des Dramas; Hebbels Intention; Autor; Personenrepertoire; Schauplatz; welche Bedeutung könnte der Titel haben? usw. |
| 8) W, E | Karl schreibt einen Nachruf auf seine Schwester. |
| 9) W, E | Schreibe einen Kommentar zum Drama für eine Literaturzeitschrift: Warum das Drama »Maria Magdalena« von Hebbel seine Aktualität nicht verloren hat. |
| 10) P, E | Reflexion zum gesamten Arbeitsprozess an den bürgerlichen Wertvorstellungen inklusive der Auseinandersetzung mit dem Drama (500 W). |

Bis auf einen allgemeinen Input meinerseits über die politischen, sozialen, literarischen Strömungen sollte *Maria Magdalena* pars pro toto für den gesamten Realismus stehen.

Dazu sind Kernideen da: Das Wesentliche wird aus der Sicht der Lehrerin angesprochen und bearbeitet! Dies bedeutet den Mut, auf viele andere Lerninhalte zugunsten eines echten Kompetenzerwerbes zu verzichten.

Gleichzeitig kann ich mich als Lehrerin genauso individuell entfalten, indem ich mit »meinen« Kernideen arbeite. So sind im Fall meiner Kernidee zum 19. Jahrhundert Tür und Tor offen für die ganze Bandbreite vom Lob des Bürgerlichen (zum Beispiel Schiller oder die »idyllische Heimatliteratur«) bis hin zur Darstellung des Erstickens an der bürgerlichen (Schein)Moral (bis hin zum kritischen Volksstück bei Horváth, Kroetz, Turrini). Natürlich hängt alles von den Lernenden und deren

Kernideen und Beiträgen ab, in welche Richtung sich der Literaturunterricht vertieft und erweitert.

5. Zusammenfassung

Der »Mut zur Lücke«, mit dem ich immer Probleme hatte, wird einsichtig und nimmt mit der Kernideen-Arbeit Gestalt an. Ist die Kernidee gut erfasst und wirkmächtig, ist die ganze Epoche begriffen und es kann getrost auf viel Information verzichtet werden, die jederzeit aus unterschiedlichsten Quellen eingespeist werden kann. Denn das Fundamentum ist angelegt und im persönlichen Wissensraum verankert!

Geschichte, auch Literaturgeschichte, wird auf diese Weise außerdem auch lebendig, wobei Geschichtsbewusstsein stets einen Gegenwartsbezug erfährt, weil es stets um Fragen geht, die zwar zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich, aber dennoch auch heute als relevant erlebt werden können.

Ob es um weibliches und männliches Rollenverständnis geht, um Gehorsam, um Unterdrückung, um Freiheit des Geistes, um Spiritualität, um Identitätsfindung – wer denkt, dass diese Themen einer Epoche vorbehalten und heute nicht relevant wären? Die Literaturgeschichte durch die Jahrhunderte gibt herrliche Beispiele großer Denker/innen und liefert spannende (durchaus auch »zeitlose«) Texte zur Auseinandersetzung mit dem Menschsein, mit menschlichen Grenzen, mit Gesellschaft, mit Freiheit, mit Liebe, Gerechtigkeit usw.

Die gute Kernidee stellt gerade in der Literaturgeschichte eine ideale Brücke zwischen den Zeiten her und macht das lückenlose Wissen um Werke und Autor/innen nicht mehr ganz so notwendig – das Wesentliche wurde ja ausführlich und intensiv bearbeitet! Und ich bin davon überzeugt, dass auf diese Weise gebildete junge Menschen jede Zentralmatura bestehen werden – trotz dort und da lückenhaften Literaturwissens! Meiner Meinung und Erfahrung nach ist die Arbeit mit Kernideen ein guter didaktischer Ansatz auf dem Weg zu kompetenten Lernenden!

Literatur

- BERGER-KÜNDIG, PATRICIA; RUF, URS; GALLIN, PETER (⁴2011): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer
- BETTS, GEORGE; KERCHER, JOLENE (2008): *Der Weg des selbstbestimmten Lernens. Auf dem Weg zum autonomen Leben*. Berlin: LIT.
- FEND, HELMUT (²2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KOSSMEIER, ELISABETH (2011): *Einzelnen gerecht werden. Chancen und Herausforderungen für einen Unterricht in heterogenen Klassen*. Linz.
- RUF, URS; GALLIN, PETER (⁴2011): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Claudia Rauchegger-Fischer

»Meine Mutter ist wie Herzeloide« – *Parzival* im Deutschunterricht

1. Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht?

»Was heißt und zu welchem Ende lernt man Literaturgeschichte?« könnte man den Titel von Schillers Antrittsvorlesung abwandeln. Durch die Fokussierung auf Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und die Anforderungen der neuen Reifeprüfung verlieren literaturgeschichtliches Wissen und die Fähigkeit, ein Werk aus seiner Zeit heraus verstehen zu können, in den letzten Jahren scheinbar an Bedeutung. KritikerInnen dieser Entwicklung befürchten eine Verkürzung des Literaturunterrichts auf berufsorientierte Kompetenzen und auf bloße Arbeitstechniken. Standardisierte Aufgabenstellungen werden zudem der Polyvalenz literarischer Texte nicht gerecht (vgl. Kammler 2006, S. 5). Auch die Beziehung zwischen literaturhistorischem Fachwissen und literarischem Verstehen muss neu ausverhandelt werden. »Literaturgeschichte hat viel von ihrem Glanz verloren« (Bärnthaler 2010, S. 25), und Ulf Abraham spricht von einer schon länger stattfindenden »Erosion kanonischer Wissensbestände«.¹ Um wie viel schwieriger ist es dann, die Beschäftigung mit mittelhochdeutscher Literatur, mit vormodernen Texten zu rechtfertigen?

Im Zeitalter der Kompetenzorientierung, in dem es darum geht, Fähigkeiten zu erwerben, die dann im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen

CLAUDIA RAUCHEGGER-FISCHER unterrichtet Deutsch und Geschichte am Akademischen Gymnasium in Innsbruck und ist Lektorin an den Instituten für Germanistik, Geschichte sowie LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck. E-Mail: c.rauchegger@tirol.com

1 Vgl. den Beitrag von Ulf Abraham in diesem Heft.

(vgl. Spinner 2006, S. 7), scheint eine kanonische Textauswahl weder notwendig noch sinnvoll. *Parzival* zu behandeln ist daher kein selbstverständliches Muss mehr. Dazu kommt noch die Schwierigkeit mit der Sprache. Schüler/innen können ja kaum Nestroys Diktion entschlüsseln, geschweige denn mittelhochdeutsche Texte. Dass nur SpezialistInnen das Original lesen können, ist abschreckend. Wäre da nicht die Wahl von »einfacheren« Texten und Geschichten vorzuziehen?

Fordert nun der Lehrplan die Auseinandersetzung mit mittelalterlicher Literatur? Im derzeit aktuellen AHS-Lehrplan der sechsten Klasse heißt es dazu: »Ästhetische Texte im historischen und kulturellen Kontext erfassen: literarische Zeugnisse unterschiedlicher Kulturen aus der Antike und dem Mittelalter kennen und Bezüge zur Gegenwart herstellen.« (Lehrplan 2004). Diese Formulierung lässt dem Lehrer/der Lehrerin viele Freiheiten. Allerdings wird die Auswahl gesteuert durch Schulbücher und Literaturgeschichten, die der mittelalterlichen Literatur einige Seiten widmen, zum Beispiel bietet »Stichwort Literatur« übersetzte Textzitate aus Wolframs *Parzival*.

Trotz all dieser Einwände: Was spricht für *Parzival* im Deutschunterricht?

Zunächst erzählt Wolfram eine vielfältige und spannende Familiengeschichte mit interessanten Charakteren, die viele Lesarten ermöglicht. Die verschlungene Handlung ist wie ein anspruchsvoller Krimi aufgebaut und Wolfram löst am Ende alle verknüpften Fäden. Es ist auch die Geschichte eines überbehüteten Burschen, dessen Mutter, durch den Tod des abenteuerlustigen Vaters tief verletzt, ihn von allen Erfahrungen, die ihm die Orientierung in der Gesellschaft ermöglichen würden, fernhält. Als er nicht mehr zu halten ist, schickt sie ihn schließlich völlig unvorbereitet, in ein Narrengewand gekleidet, in die Welt und gibt ihm wenig hilfreiche Ratschläge mit, die ihn gleich in Schwierigkeiten bringen.

Nicht zu vergessen ist, dass *Parzival*, die am besten überlieferte mittelhochdeutsche Erzählung, ein Bestseller der mittelalterlichen Literatur war. Das Werk wurde im 13. Jahrhundert mehrmals weitergedichtet. Seine Verbreitung war einzigartig, er bot zweifellos Identifikationsangebote, die sehr gerne angenommen wurden (vgl. Dallapiazza 2009, S. 7). Auch seine weitere Rezeptionsgeschichte ist eindrucksvoll: 250 Jahre nach seinem Entstehen wurde der Text in einem kulturell völlig gewandelten Umfeld gedruckt. Von Wagners *Parsifal* bis zu Adolf Muschgs Roman *Der rote Ritter* lebt Wolframs Werk weiter. Ein Klassiker, der Eingang in den Kanon gefunden hat.

Günther Bärnthaler stellt im Titel seiner Monographie über die männliche Geschlechteridentität bei Gahmuret, Parzival und Gawan zwar die programmatische Frage »Was hat denn das mit uns zu tun?«, erklärt dann jedoch unmissverständlich, »Ich sehe keine Notwendigkeit, die schulische Auseinandersetzung mit älterer Literatur speziell zu rechtfertigen, denn es gibt keine für den Unterricht prinzipiell »wertvolle« oder prinzipiell »wertlose« Literatur.« (Bärnthaler 2010, S. 24) Dies gilt besonders, wenn es um Untersuchungsstrategien geht, die SchülerInnen in der Auseinandersetzung mit Literatur erwerben sollen. Auch hier kann Wolframs Werk bestehen, die von Kaspar H. Spinner entwickelten literarischen Kompetenzen erweitern den didaktischen Blick. Dies soll im Folgenden anhand von zwei grundsätzlichen Zugängen zur Behandlung des *Parzival* und zehn Bausteinen belegt werden.

2. Zwei Zugänge zur Behandlung des *Parzival*

2.1 Das Eigene – Andocken an den Erfahrungen der Schülerin/des Schülers

Zu Beginn steht das Subjekt des Bildungsprozesses, der Schüler/die Schülerin im Mittelpunkt, denn

Literatur dient der Aufklärung über innere Befindlichkeit und Erfahrung des Menschen sowie als starker Impuls für die Ausbildung einer emotionalen Intelligenz. Literatur gibt Ausdruckformen, sprachliche Bilder, letztlich eine ganze poetische Grammatik vor, in der der Leser seine Erfahrungen, Gedanken und Gefühle gespiegelt findet und mit deren Hilfe er zugleich über sie hinausgeführt wird. (Haas ⁵2004, S. 34)

Außerdem soll das Fremde, die Alterität in den Fokus genommen werden und durch die historische Einbettung des *Parzival* in einer mittelalterlichen Ritterwelt ein vertieftes Verständnis ermöglicht werden.

Eine mögliche und hier vorgeschlagene Herangehensweise ist, im Sinne einer thematischen Betroffenheit von der Erfahrung des »Aufbrechens« auszugehen und es mit Verena Kast auf ein »mögliches Selbst«, das sich in unseren Erwartungen zeigt und durch eine inspirierende Vision von einem anderen Leben ins Leben gerufen werden kann«, zu fokussieren (Kast 2001, S. 7).

Natürlich kann auch, den Prinzipien des Lernens im Dialog folgend, nach anderen »Kernideen« gesucht werden:² Die Macht der Familie, der Wunsch nach Abenteuer im Leben, die Männer- (vgl. Bärnthaler 2010) bzw. Frauenbilder, das Fehlermachen als Lebensprinzip, Fehler und Wiedergutmachung, Mitleid zeigen, Abenteuerlust und ihre Folgen, verlassene Frauen, das Leben und Treiben einer kleinen Oberschicht, die Suche nach einer Lebensaufgabe (Gral) etc. bieten sich als weitere Themen an.

Von der Lerntheorie wird der Blick weg vom Lehren, hin zum Lernen gefordert: »Während es in der lehrseitigen Perspektive um Individuen, Lehrpläne und Lernfragen geht, stehen lernseits Persönlichkeiten mit Lebensplänen auf dem Spiel, die Lebensfragen zu beantworten haben.« (Schratz 2012, S. 17) Eine solche Lebensfrage ist für Jugendliche sicher der Aufbruch. Einer meiner Schüler schrieb vor einigen Jahren auf die Frage, was die Behandlung des *Parzival* im Unterricht bei ihm ausgelöst habe: »Meine Mutter ist wie Herzeloide«. Das Thema »Aufbrechen« kann also tatsächlich ganz unmittelbar berühren.

2.2 Das Fremde – Kontextualisierung als Verständnishilfe

Der vorher genannte, vom Erfahrungshorizont der Schülerin/des Schülers ausgehende Ansatz ist für einen Text, der menschliche Grunderfahrungen abrufte und dem Schüler/der Schülerin ermöglicht, sich identifikatorisch auf das fiktionale

2 Vgl. den Beitrag von Elisabeth Kossmeier in diesem Heft.

Geschehen einzulassen und eigene Gefühle erkennen und strukturieren zu lernen (vgl. Haas 2004, S. 36), sicher ein Königsweg. Der Zugang über das Eigene kann darüber hinaus für eine Fremdheitserfahrung offen machen. Es darf nämlich nicht verschwiegen werden, dass ein *mittelalterlicher* Mensch aufbricht und in seinen gesellschaftlichen Rollen agiert, Handlungen für uns unmotiviert sind und die Logik der Geschichte für uns nicht immer nachvollziehbar ist. So kann beim Erschließen eines Werkes, das in die mittelalterliche Welt eingebunden ist und dessen Held aufbricht, um gleich als eine der ersten Taten einen ihm fremden Menschen zu ermorden, der Kontext wohl nicht vernachlässigt werden. Die mittelalterliche Literatur ermöglicht es in besonderer Weise, kulturelle und literarische Phänomene unserer Zeit in ihrer Historizität zu erkennen – diese Möglichkeit soll/muss genutzt werden.

3. Zehn Bausteine, um Wolfram von Eschenbachs *Parzival* im Unterricht zu behandeln³

3.1 Die Handlung bis zum Aufbruch Parzivals erzählen

Literarische Kompetenz: Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln

ide 3/2011 widmet sich dem Thema »Erzählen«, das von den Herausgeberinnen als »Grundbedürfnis des Menschen« (Moser-Pacher/Rabelhofer 2011, S. 5) bezeichnet wird, bei dem eine »dritte Sache« entstehe, die über die Kompetenz, sich mündlich und schriftlich auszudrücken, hinausgehe. Für das Sich-selbst-Öffnen müsse ein »Raum des Vertrauens« hergestellt werden.

Erzählen bietet sich als Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Epos *Parzival* in besonderer Weise an, da die Mündlichkeit in der Literaturvermittlung auch im Mittelalter dominierte. Die »Attraktivität der Erzählsituation« (Moser-Pacher/Steinweg 2011, S. 9) und der »magische Akt« des Erzählens lässt sich beim Nacherzählen der spannenden, ungewöhnlichen und fremdartigen Handlung des *Parzival* ohne große Schwierigkeiten herstellen, damit die ZuhörerInnen mit dem/der Erzählenden in unbekannte, aufregende, ferne und doch zugleich manchmal unheimliche Welten mit anderen Gesetzen und Regeln eintauchen können. Da die Handlung⁴ verschlungen und die Namen und Verwandtschaftsverhältnisse der Protagonisten und Protagonistinnen kompliziert anmuten, erweist es sich als hilfreich, die Figurenkonstellation in Form eines Beziehungsdiagramms darzustellen und dieses auch den SchülerInnen auszuhändigen. Parzival-Stammbäume finden sich im Internet. Das Markieren der Personen im Stammbaum, die in der Erzählung erwähnt werden, ist eine mögliche *Aufgabe*.

3 Bis auf den ersten Punkt können alle Elemente verschoben werden (Orientierung an Spinner 2006).

4 Hier kann z. B. die brauchbare Zusammenfassung in *Kindlers Literaturlexikon* zu Hilfe genommen werden.

3.2 Einen Ausschnitt des Originaltextes⁵ lesen

Literarische Kompetenz: Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen

dô diu küneginne
widr kom zir sinne,
5 swie si dâ vor wære verzagt,
dô sprach si «sun, wer hât gesagt
dir von ritters orden?
wâ bist dus innen worden?»
«muoter, ich sach vier man
10 noch liehter danne got getân:
die sagten mir von ritterschaft.]
Artûs kûneclîchiu kraft
sol mich nâch rîters êren
an schildes ambet kêren.»
15 sich huop ein niwer jâmer hie.
diu frouwe enwesse rehte, wie
daz si ir den list erdæhte
unde in von dem willen bræhte.
[...]

Als die Königin (Herzeloyde) wieder zu Bewusstsein kam, so sprach sie, obwohl sie ganz verzweifelt war vor Angst: »Mein Sohn, wer hat dir erzählt vom Ritterwesen, wo hast du das erfahren?«

»Mutter, ich habe vier Männer getroffen, die sahen noch heller aus als Gott. Die erzählten mir vom Rittertum. Des Artus königliche Kraft soll mich zu ritterlichen Ehren und zum Schildamt [...] bringen.«

Ein neues Jammern fing an. Die edel Frau wusste nicht recht wie, doch sie wollte sich eine List ausdenken, um ihn [Parzival] von seiner Absicht abzubringen.

Aufgaben:

1. Lesen Sie den mittelhochdeutschen Text und unterstreichen Sie alle Verszeilen, die Sie verstehen.
2. Lesen Sie den Text laut Ihrer Banknachbarin/Ihrem Banknachbarn vor.
3. Schreiben Sie in Partnerarbeit eine kurze Inhaltsangabe des Gelesenen auf.
4. Markieren Sie Begriffe, die Ihnen unbekannt sind.
5. Vergleichen Sie Ihre Inhaltsangabe mit der Übersetzung.

3.3 Parzivals Aufbruch in einem Standbild oder einer kurzen Spielszene darstellen

Literarische Kompetenz: Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen

Aufgaben:

1. Bilden Sie Dreiergruppen (zwei spielen, eine/r führt Regie).
2. Diskutieren Sie anschließend, wie die einzelnen Gruppen das Verhältnis zwischen den beiden Figuren angelegt haben.

3.4 Die Geschichte von Parzival weitererzählen

Literarische Kompetenz: Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln

Die SchülerInnen sind angehalten, die Geschichte selbst weiterzudenken und weiterzuerzählen. Hier wird die Fähigkeit geschult, »auf Texte aktiv-produktiv-handelnd

5 Zit. nach Wolfram von Eschenbach 1998, S. 129. Die Übersetzung wurde von mir bearbeitet.

zu antworten [...], spielerisch-kombinatorisch in die Texte hineinzugehen, sie sich tätig anzueignen, sich als Schöpfer zu erfahren.« (Haas⁵2004, S. 36)

Aufgabe:

Beantworten Sie folgende Frage in Partnerarbeit: Wie geht die Geschichte weiter? Wie ergeht es dem im Narrengewand, auf einem alten Gaul von seiner Mutter losgeschickten jungen Mann?

3.5 Einen Text zum Thema »Aufbrechen« schreiben

Literarische Kompetenz: Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen

»Man sieht sich und seine Erfahrungen im literarischen Text wie in einem Spiegel und wird zugleich irritiert.« (Spinner 2006, S. 8) Jede Urlaubsfahrt ist ein Aufbruch, doch auch Aufbrüche in neue Lebensphasen, neue Orte, neue Beziehungen prägen das Leben von SchülerInnen, wie Verena Kast betont:

Menschen brechen immer wieder auf - die einen aus Freude am immer wieder möglichen Neuanfang, andere aus Not, weil ihnen nichts anderes übrig bleibt. Aber immer steht dahinter die Idee, getragen von Hoffnung und Vertrauen, dass es doch irgendwie »etwas Besseres« geben müsste. Ist diese Hoffnung eine Illusion oder das Geheimnis eines gelingenden Lebens? [...] Wir stellen uns das zukünftige Leben und zukünftige Ziele vor. In unseren Phantasien, ob wir uns dessen bewusst sind oder nicht, befassen wir uns mit unserer Zukunft, mit unseren Zielen und Plänen. Wir sind uns innerlich immer auch schon voraus und entwerfen in unseren Phantasien unser Leben auf die Zukunft hin. Diese können eher Phantasien der Angst sein: Befürchtungsphantasien, die zeigen, was uns alles ängstigt. Es können aber auch kreative Phantasien sein: Phantasien, die mehr von der Hoffnung geprägt sind und uns als Menschen zeigen, die mit großer Zuversicht die Zukunft angehen und sie auch gestalten wollen. In den hoffnungsvollen Phantasien wird eine Liebe zur Zukunft, ein freudiges Aufbrechen in die Zukunft erlebbar. (Kast 2001, S. 7)

Als Hilfestellung und Einstieg bietet sich die Eingangsseite zum Thema »Aufbrechen« aus dem Schulbuch *ansprechend deutsch 3* (Lercher/Kollreider/Saxer 2013, in Vorbereitung) an.

Wohin würden Sie aufbrechen? Weshalb würden Sie Ihre bisherige Situation verlassen wollen?

Aufbrüche erfolgen aus unterschiedlichen Gründen und nicht immer freiwillig. Menschen brechen auf, um beengte Beziehungen oder soziale Situationen zu verlassen, drückenden wirtschaftlichen und bedrohlichen politischen Verhältnissen zu entfliehen, aber auch, um Neues zu erleben und zu entdecken, selbstständig und frei zu sein oder über die eigene Person, die Herkunft oder die Vergangenheit Wichtiges herauszufinden.

Aufgaben:

1. Verfassen Sie in Einzelarbeit einen Text, der von einem autobiografischen Aufbruchserlebnis handelt oder ein erfundenes Aufbrechen thematisiert. Die Texte werden nur mit Ihrer Einwilligung veröffentlicht.
2. Lesen Sie zur Einstimmung den Textauszug von Verena Kast oder den Auszug aus dem Schulbuch *ansprechend deutsch 3*.

3.6 Vergleiche zu anderen Aufbruch-Texten herstellen

Literarische Kompetenzen: Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen und prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen

Hier käme der Beginn von Eichendorffs *Aus dem Leben eines Taugenchts* oder das Märchen *Von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen* in Frage. Ein reiches Angebot zum Thema »Aufbrechen« findet sich im außerdem im Schulbuch *ansprechend deutsch 3* (Lercher/Kollreider/Saxer 2013, in Vorbereitung).

Aufgaben und Fragen:

Wählen Sie einen Text aus und beantworten Sie in einer Kleingruppe folgende Fragen. Arbeiten Sie in mehreren Gruppen arbeitsteilig.

1. Wer bricht auf?
2. Wen lässt er/sie zurück?
3. Warum verlässt er/sie das Vertraute?
4. Welche Hoffnungen/Ängste verbindet er/sie mit dem Aufbruch?
5. Wie ist er/sie vorbereitet?
6. Was nimmt er/sie mit?
7. Notieren Sie drei Gemeinsamkeiten und drei Unterschiede zum Textausschnitt von Wolf-ram von Eschenbach.
8. Gestalten Sie ein Plakat, auf dem Sie Wichtiges des von Ihnen ausgewählten und bearbeiteten Aufbruchstextes niederschreiben .
9. Die Plakate werden anschließend mit der Methode »Museumsrundgang« vorgestellt.

3.7 Um-Schreiben des literarischen Originals

Literarische Kompetenz: Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen

Aufgaben:

Stellen Sie sich vor, dass Herzloyde keinen Sohn, sondern eine Tochter geboren hätte. Geben Sie ihr einen Namen, überlegen Sie, wie ihre Erziehung ausgesehen hätte und lassen Sie sie auch in eine neue Welt aufbrechen. Welche Abenteuer erlebt Ihre Heldin? Informieren Sie sich über Frauenfiguren im Parzival und überlegen Sie sich ihre Handlungsspielräume. Schreiben Sie darüber einen Text.

3.8 Vergleiche mit Produkten der aktuellen Populärkultur herstellen

Literarische Kompetenz: Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden

Aufgaben:

1. *Herr der Ringe, Harry Potter, Star Wars* – recherchieren Sie im Internet, welche Abenteuer die Helden bestehen müssen, um sich weiterzuentwickeln.
2. Arbeiten Sie heraus, welche Fantasy-Elemente, Situationen des Aufbruchs und Lösungen von Konflikten diese Werke enthalten.
3. Führen Sie ein literarisches Gespräch über die Frage, warum fantastische Abenteuer-geschichten so beliebt sind.

3.9 Den Plot umschreiben

Literarische Kompetenz: Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen

Aufgabe:

Schreiben Sie den Plot in eine Liebesgeschichte, in eine Komödie oder in eine Fernsehsoap um.

3.10 Parzival in einen (literatur)historischen Zusammenhang stellen

Literarische Kompetenzen: Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln, metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen

Die erste Erfahrung mit der Fremdheit des Textes wurde schon durch die Lektüre des Textausschnittes gemacht. Ein umfassendes Eintauchen in das literarische und kulturelle System des Mittelalters ist sicher nicht möglich, doch die Arbeit mit diesem vormodernen Text fördert auch den Blick auf die zeitliche Bedingtheit von Literatur. Das Erkennen von Alterität und Kontinuität mittelalterlicher Literatur erfordern ihre Kontextualisierung.

Wolfram behandelt zwar Grunderfahrungen wie Abschied und Aufbruch, Verunsicherung und Zweifel bis zur Depression, Liebe und Liebeswirren etc., doch all das spielt sich in einer mittelalterlichen Adelsgesellschaft ab. Die Aneignung von Informationen über die politischen Verhältnisse der Zeit, über das Rittertum, die Ständehierarchie, über Ehre und Moral, Liebe und Ehe und auch über den höfischen Roman ist wohl unerlässlich, diese Wissensbestände können in diesem Rahmen jedoch nicht umfassend angeboten werden.

Aufgabe:

Informieren Sie sich an Stationen über ausgewählte Themen.
Methode: Offenes Lernen.

3.10.1 Rittertum – Turnier

Wolframs zeitbezogener Hintergrund ist die höfisch-ritterliche Welt, die aristokratische Adelsgesellschaft, basierend auf dem Lehenswesen und der Grundherrschaft.

Die moderne, aus Frankreich stammende sportliche Freizeitbeschäftigung, das Turnier, spielt eine ebenso große Rolle wie der Zweikampf auf Leben und Tod oder kriegerische Auseinandersetzungen großer Ritterheere. Herzeloide veranstaltet sogar ein Turnier, um einen Ehemann zu finden. Die Ritter, hochprofessionelle Einzelkämpfer, die in voller Rüstung schwere Waffen im Kampf auf dem Pferd einsetzen, leben in Wolframs *Parzival* in einer brüchigen Welt, die Fragwürdigkeit ihres Handelns wird zum Beispiel durch sinnlose, lächerliche und häufig tödliche Kämpfe deutlich. In den Auseinandersetzungen zwischen Gawan und Parzival und Feirefiz und Parzival kommt es nur durch Zufall zu keinem tödlichen Ausgang. Die Kämpfe der Gralsritterschaft scheinen keine Alternative zum Tod des Gegners zuzulassen (Dallapiazza 2009, S. 98). Parzival tötet mutwillig den Roten Ritter Ither, ein bedauerlicher Zwischenfall, der aber durch den ritterlichen Verhaltenskodex gedeckt ist. Erst als sich herausstellt, dass er einen Verwandten ermordet hat, wird er schuldig.

3.10.2 Besondere Dinge

Der *Gral*, eine Erfindung Chrétien de Troyes, des Autors von Wolframs Vorlage *Perceval*, wird von Wolfram als eine Art Edelstein beschrieben (»Lapsit exillis«, 469,7). Bis heute konnte nicht geklärt werden, wie man sich dieses »dinc« denn vorstellen müsse. Die Vorstellung einer »heiligen« Schale stammt nicht von Wolfram.

Weitere besondere Dinge: der Diamant-Helm *Adamas* von Gahmuret, der durch eine List aufgeweicht wird und ihn nicht mehr schützen kann, das *Seidenhemd* Herzeloides, das Gahmuret bei jedem Kampf trägt, Parzivals Wurfspieß *Gabilot*, mit dem er Ither tötet, die *blutige Lanze* auf der Gralsburg.

Als weitere Themenschwerpunkte für einzelne Stationen bieten sich außerdem an: *Minne/Liebe im Mittelalter*, *Orient*, *Gawan*, *Schuld und Sühne*, *ère im Mittelalter* oder *im höfischen Roman*.

4. Resümee

Am Beispiel von Wolframs *Parzival* werden zwei Zugänge zum Einsatz im Unterricht aufgezeigt: eine subjektive Herangehensweise, die von den Erfahrungen und Gedanken der SchülerInnen ausgeht, und eine zweite, die den Text in einen historischen Kontext stellt. Gerade der zweite Zugang stellt besondere Ansprüche an die Lehrenden, denn dass dieses historische und literaturhistorische Kontextwissen im Unterricht generiert werden muss, steht außer Zweifel, doch *wie* das konkret geschehen soll, wird in kompetenzorientierten Unterrichtsmodellen nicht immer ausgeführt. Abprüfbares Ergebniswissen ist out, aber für den arbeitsintensiven Weg des entdeckenden und forschenden Lernens bleibt oft keine Zeit, wenn auch alle anderen literarischen Kompetenzen behandelt werden sollen. So führt die Anweisung an die SchülerInnen: »Recherchiert über das Rittertum im Internet« sicher zu genauso unbefriedigenden Ergebnissen wie das Aufzählen der Kennzeichen des höfischen Romans im Vergleich zur Heldenepik. In meinem Unterrichtsentwurf

schlage ich einen von der Lehrerin/vom Lehrer vorbereiteten Lernzirkel als Methode vor. Die zwei Zugänge und zehn Bausteine zur Behandlung des Klassikers *Parzival* im Unterricht sind der Versuch, für SchülerInnen eine Tür zu diesem komplexen und spannenden Werk zu öffnen.

Literatur

- BÄRNTHALER, GÜNTHER (2010): »Was hat denn das mit uns zu tun?«. *Gahmuret, Parzival und Gawan als Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- BUMKE, JOACHIM (1994): *Höfische Kultur. Literatur und Gesellschaft im hohen Mittelalter*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (= dtv, 4442).
- DALLAPIAZZA, MICHAEL (2009): *Wolfram von Eschenbach: Parzival*. Berlin: E. Schmidt (= Klassiker-Lektüren, 12).
- HAAS, GERHARD (2004): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines »anderen« Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer (= Praxis Deutsch).
- HEINZLE, JOACHIM (Hg., 2011): *Wolfram von Eschenbach. Ein Handbuch*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- KAMMLER, CLEMENS (Hg., 2006): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- KAST, VERENA (2001): *Aufbrechen und Vertrauen finden*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- LERCHER, ELISABETH; KOLLREIDER, OSWALD; SAXER, MARIA-LUISE (2013): *Ansprechend Deutsch*. Bd. 3. Deutsch. Wien: Dornier [erscheint Februar 2013].
- Lehrplan Deutsch Oberstufe für AHS* (2004): http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [Zugriff: 13.9.2012].
- MOSER-PACHER, ANDREA; RABELHOFER, BETTINA (Hg., 2011): *Erzählen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide. informationen zur deutschdidaktik, 35. Jg., H. 3).
- MOSER-PACHER, ANDREA, STEINWEG, REINER (2011): Die »dritte Sache« in den menschlichen Beziehungen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 35. Jg., H. 3 (»Erzählen), S. 8–18.
- SCHRATZ, MICHAEL (2012): Alle reden von Kompetenzen, aber wie?! In: *Lernende Schule* 58, S. 17–20.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33, H. 200, S. 6–16.
- WOLFRAM VON ESCHENBACH (1998): *Parzival*. Mittelhochdeutscher Text nach der 6. Auflage von Karl Lachmann. Übersetzung von Peter Knecht. Einführung zum Text von Bernd Schirok. Berlin-New York: De Gruyter.

Katja Lehmann

Kabale und Liebe als Ausgangspunkt literarischen und historischen Lernens im Deutschunterricht

1. (Literatur)Geschichte als Aufgabe literarischen Lernens im kompetenzorientierten Deutschunterricht

Der Streit um den Stellenwert von Literaturgeschichte im Deutschunterricht wird seit der PISA-Krise hitzig geführt. Sie droht zurückgedrängt zu werden, was ein wichtiges Bildungsziel aufs Spiel setzt, denn Literatur hat unter anderem die Funktion, »die Selbstreflexion einer Kultur zu dokumentieren, aber auch anzuregen und wo nötig durch Tabubruch zu provozieren« (Abraham/Kepser²2005, S. 23).

Literatur eröffnet eine zweite Dimension der Erkenntnis unserer Welt und unseres Selbst. Sie reagiert auf geistes-, human- und naturwissenschaftliche Entwicklungen und stellt das Wissen einer Kultur über sich selbst produktiv in Frage. Literatur ermöglicht ihren Leser/innen, sich im gesellschaftlichen Kontext zu positionieren. Dafür muss, wer literarisch kompetent sein will, Offenheit und Sensibilität gegenüber den in der Öffentlichkeit diskutierten Themen und Problemen entwickeln. Er benötigt Kenntnisse bezüglich der Rituale, die innerhalb des gesellschaftlichen Diskurses angewandt werden, und prototypische Texte, auf die sich diese Diskurse beziehen. Zur Teilhabe an literarischer Kultur fähig zu sein meint auch, etwas über synchrone (Gattungen, Genres) und diachrone (Epochen, Strömungen) Strukturprinzipien literarischer Angebote zu wissen.

KATJA LEHMANN arbeitet nach dem Studium von Geschichte und Germanistik sowie Schauspielregie am Max-Reinhardt-Seminar seit 2008 als freie Regisseurin im deutschsprachigen Raum und als Lehrbeauftragte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. E-Mail: creep.indeed@gmx.net

Wie die Geschichtsschreibung, die ebenfalls Teil des kulturellen Gedächtnisses ist, arbeitet Literatur an und mit den Einstellungen und Haltungen, die eine Gemeinschaft gegenüber der Vergangenheit einnimmt. Ein kompetenter Umgang mit Geschichte ist Bedingung und Voraussetzung eines kompetenten Umgangs mit Literatur. Nur wer literarische Texte in ihrer Historizität zu lesen in der Lage ist, kann literarische Motive als Modelle von »menschliche[r] Elementarerfahrung« (Dressel 1997, S. 77) erkennen und ein Handwerkszeug erwerben für den Umgang mit den überzeitlichen »Denkbildern« (Müller-Michaels 1996), die in der Literatur tradiert werden, Literatur ist Manifestation anthropologischer Grundfragen, indem sie grundlegende Themen des Menschseins wie Geburt und Tod, Kindheit und Erwachsensein behandelt. An diesen haben Menschen überzeitlich und kulturunabhängig Interesse; zugleich benötigt jede Kultur sie in spezifischer Ausprägung zum Selbst-Verständnis und zur Existenz. Darum sind sie auch immer Gegenstand historischen Lernens.

Soll Deutschunterricht einen kompetenten Umgang mit Literaturgeschichte fördern, ist also ein kompetenter Umgang mit Literatur und Geschichte gefragt. Historisches Denken hilft, literarische Texte zu kontextualisieren, Bezüge herzustellen, die über den Werkkosmos hinausreichen. Soll die Aufgabe von Literatur im Unterricht mehr sein, als ein Reservoir von Themen bereitzustellen, das oberflächlich Lebensweltbezüge konstruiert und steinbruchartig Problemlösungsanlässe schafft, dann muss ihre historische Dimension berücksichtigt werden. Historische Analysen ermöglichen ein besseres Verstehen literarischer Werke, sie entschlüsseln Rätselhaftes, machen Unverständliches verständlich vor dem Hintergrund der Zeit, in der das literarische Werk geschrieben wurde und/oder von der es handelt, und als Spiegel für die Gegenwart, in der es rezipiert wird.

2. Literarische und historische Kompetenzen im Literaturunterricht fördern

Bei der Erschließung der historischen Dimension von Literatur müssen Schüler/innen unterstützt werden, sie müssen historisches Denken gezielt im Hinblick auf Literatur erweitern.

Für das hier vorgestellte Konzept bildet das Modell der FUER-Gruppe¹ die Grundlage. Es greift den von Rüsen (1983, S. 29) grundgelegten und von Hasberg/Körber (2003) weiter erschlossenen Prozess des historischen Denkens auf. Historisches Denken beginnt idealtypisch mit einer Verunsicherung in der Lebenswelt, die historischer Orientierung bedarf, oder einem Interesse an einem historischen Sachverhalt. Verunsicherung oder Interesse werden in einer historischen Frage auf den Punkt gebracht. Um eine Antwort auf die gestellte Frage zu finden, laufen dann, im

1 Bei der FUER-Gruppe handelt es sich um einen Personenkreis deutschsprachiger Geschichtsdidaktiker/innen und Geschichtslehrer/innen aus dem europäischen Raum. Im Rahmen eines dreijährigen Comenius-Projekts wurde ein Kompetenzstrukturmodell entwickelt, das Kompetenzbereiche für historisches Denken und ein Graduierungsmodell für die Kompetenzdiagnose ausweist. Es wird in folgender Publikation ausdifferenziert: Körber/Schreiber/Schöner²2010.

Idealfall, methodisch regulierte Prozesse des Umgangs mit Quellen und Darstellungen ab. Die Antwort bringt neue Einsichten zu historischen Sachverhalten. Dies führt entweder zu einer neuen Orientierung in der eigenen Lebenswelt oder aber zu neuen Fragen, die einen weiteren Denkprozess initiieren. Auf der Grundlage dieses Prozessmodells hat die FUER-Gruppe vier Kompetenzbereiche historischen Denkens ausgewiesen. Neben der historischen Sach- und Methodenkompetenz werden die historische Frage- und Orientierungskompetenz modelliert. Gerade die historische Orientierungskompetenz kann dazu beitragen, literarische Kompetenzen zu fördern und zu entwickeln.

Literarisch kompetent ist ein Schüler, wenn er über »literaturgeschichtliche Kenntnisse« verfügt, in der Lage ist, mit »textanalytischem Handwerkszeug umzugehen und Werke des literarischen Kanons und der Gegenwartsliteratur zu verstehen« (Kammler 2010, S. 197). Distinkte Merkmale literarischer Texte sind Unbestimmtheit, Erwartungsbruch, Vorherrschen von Konnotation (Mehrdeutigkeit) und Symbolik (vgl. Kämper-van den Boogart/Pieper 2008). Die Fähigkeit, mit diesen Phänomenen umzugehen, kann deshalb als »Kernkompetenz literarischen Verstehens« bezeichnet werden (Kammler 2010, S. 201). Spinner (2006) unterscheidet elf auf Rezeption bezogene Teilkompetenzen literarischen Lernens. Für einen Unterricht, der *Kabale und Liebe* literaturgeschichtlich erschließen will, erscheinen mir folgende Teilkompetenzen von Bedeutung: Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln, sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen, Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen, narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen, sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen, mit dem literarischen Gespräch vertraut werden, prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen und literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln.

3. »Doppelte« Kompetenzförderung anhand von *Kabale und Liebe*

Schillers Stück kann als Ständedrama, als Drama über die Emanzipation des Bürgertums, als Liebesdrama oder als Drama über die Macht der Bilder vom Anderen in den Köpfen interpretiert werden. Im Bildungsplan für Gymnasien in Baden-Württemberg von 2004 taucht *Kabale und Liebe* an vier Stellen auf: »Selbstbestimmung und Fremdbestimmung«, »Von Söhnen und Töchtern: Familienverhältnisse!«, »Gelingen und Scheitern: Liebesgeschichten« und »Anpassung und Widerstand: Versuche weiblicher Identitätsfindung« (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung 2004).

Angesichts dieser Vielfalt möglicher Deutungen ist es wichtig, dass Schüler/-inne/n bewusst wird: Die Sicherheit von Deutungen hat sich verflüchtigt. Ein Ziel der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text ist, im Chaos der Deutungsvorschläge zu einem eigenen Urteil über die Plausibilität der angebotenen Schiller-Bilder zu gelangen (vgl. hierzu Fingerhut 2010, S. 260 f.). Schüler/innen sollen lernen, dass dafür eine historisch fundierte Auseinandersetzung hilfreich ist.

3.1 Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen – beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln

In den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz erscheint die Teilkompetenz »sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen« in der Formulierung »sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen« (Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, 16). *Kabale und Liebe* ist hierfür auf vielfältige Art geeignet: Der heutige Leser muss sich eine große Anzahl an Wörtern, die, im 18. Jahrhundert gebräuchlich, jetzt nicht mehr verwendet werden oder ihren Sinn gewandelt haben (»Dreibatzenplatz« = der billigste Platz im Theater, »Scortationsstrafe« = die Strafe, die der Verführer eines Mädchens an die Kirche zu zahlen hatte), erschließen, ebenso die Vielzahl an Fremdwörtern, vor allem Französismen (»Merde d'Oye Biber« = gänsedreckfarbener Biberpelz). Daneben müssen Sprachbilder religiöser Metaphorik, aber auch der Bildbereich der Empfindsamkeit und die Sprache des Sturm und Drang dechiffriert werden.

Dass Schiller die Figuren über die sprachliche Gestaltung charakterisiert, können die Schüler/innen an der exemplarischen Untersuchung einzelner Szenen erkennen. Während der Musikmeister einen derben, zum Teil »schwäbelnden« Sprachduktus pflegt, versucht sich seine Frau in Fremdwörtern, die sie falsch ausspricht. Hierin spiegelt sich das Standesbewusstsein des Musikers einerseits, der Wunsch seiner Frau nach sozialem Aufstieg andererseits.

Beim Lesen mit verteilten Rollen einzelner Szenen können die Schüler/innen das Nebeneinander der verschiedenen Sprachstile erkennen und sehen, wie Schiller die Stände voneinander, aber auch untereinander sprachlich abgrenzt. Beiläufig werden bei der Beschäftigung mit Sprache auch historische Sach- und Orientierungskompetenz gefördert: Die Historizität von Sprache und die damit verbundene Bedeutung wird sichtbar. In der Auseinandersetzung mit den Figuren und dem Versuch, sie empathisch und kritisch zu verstehen, erweitert sich das eigene Welt- und Fremdverstehen.

3.2 Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen – narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen

Der Nachvollzug der Figurenperspektiven ist eng mit der Vorstellungsbildung verknüpft. Die Figuren in *Kabale und Liebe* zeichnen sich durch besondere Stringenz und psychologische Tiefe aus. Ihr Handeln ist nie rein dramaturgische Notwendigkeit, sondern immer aus den Zielen der Figuren heraus motiviert, so dass keine Figur allgemeingültig »Recht auf Wahrheit« für sich beanspruchen könnte. Dies führt dazu, dass der Leser des Stücks permanent Perspektivwechsel vornehmen muss: Kann er zu Beginn den Standpunkt des Vaters nachvollziehen, der sich sorgt, dass sein Mädchen sich schämen könnte, »dass sein Vater Miller der Geiger ist«, wird er schon bald von Luise irritiert, die den Vater zu überzeugen versucht, dass er sich in Ferdinand irrt: »Er wird nicht wissen, dass Ferdinand mein ist, mir geschaffen«. So

auf das Kommen Ferdinands vorbereitet, irritiert dieser durch sein Misstrauen – die vermeintlich unverbrüchliche Liebe ist von Anfang an in Gefahr: »Wärest du ganz nur Liebe für mich, wann hättest du Zeit gehabt, eine Vergleichung zu machen.«

Auch die Nebencharaktere, etwa Hofmarschall von Kalb und Lady Milford, handeln aus einer aus ihrer Sicht absolut stringenten Notwendigkeit. Perspektivübernahme zu erlernen heißt, dass Schüler/innen nicht nur von den Figuren eingenommen werden und sich mit ihnen identifizieren (Identifikation wird bei Schiller ohnehin erschwert, da er jede Figur mit Momenten des Befremdlichen ausstattet), sondern dass sie sie auch in ihrer Andersartigkeit wahrnehmen. Das Beharren der Milford auf der arrangierten Heirat mit Ferdinand, obwohl dieser sie nicht liebt, kann nur aus dem historischen Kontext heraus nachvollzogen werden. Wissen um das Mätressenwesen im 18. Jahrhundert ist Voraussetzung dafür, das Figurenhandeln zu verstehen.

Die inneren und äußeren Handlungszwänge von Figuren lesend nachzuvollziehen fällt Schülern leichter, wenn sich jeder zunächst auf eine Figur konzentriert und, ähnlich dem Schauspieler, der eine Rolle übernimmt, zum »Anwalt« dieser Figur wird. Im anschließenden Gespräch können die Interessen der Figuren vorgetragen und gerechtfertigt werden. Dies hilft nicht nur, die Konflikte, die das Stück bestimmen, offenzulegen, sondern auch, die Verschränkungen von Perspektiven zu begreifen. Wie eine Figur die andere wahrnimmt und welche Auswirkungen dies wiederum auf die Figur hat, kann aus der Figurenperspektive heraus begrifflich gemacht werden. Indem die Schüler/innen versuchen, Handlungsdispositionen zu reflektieren, die ihnen in ihrer Lebenswelt in vergleichbaren Situationen zur Verfügung stünden, wird durch einen weiteren Perspektivenwechsel die Entwicklung der historischen Orientierungskompetenz gefördert.

3.3 »Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen« und »Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln«

Schon die Beschäftigung mit dem Titel des Stückes kann bei Schüler/innen literarhistorisches Denken anregen: Dass Schiller sein Stück ursprünglich »Luise Mille-
rin« nannte und es erst auf Anraten Ifflands hin in *Kabale und Liebe* umbenannte, kann Aufschluss geben, wie der Titel eines Stückes die Lesart beeinflusst. So kann man Ferdinand als Hauptfigur des Stückes betrachten, wenn man um den ursprünglichen Titel nicht weiß – anderenfalls aber rückt Luise fast automatisch ins Zentrum. Die Gattungsbezeichnung »bürgerliches Trauerspiel« ist wichtig, da mit ihr der Autor Themen und Formen der bisherigen Tradition übernimmt und sein Werk in einen Rezeptionskontext stellt. Schüler/innen gilt es, dafür zu sensibilisieren, inwiefern Schiller mit diesen Traditionen spielt, sie bedient, bricht oder überschreitet. Eine Beschäftigung mit den Gattungsmerkmalen des bürgerlichen Trauerspiels kann Aufschluss darüber geben, ob es sich bei *Kabale und Liebe* um einen prototypischen Text der Gattung handelt. Eine historische Wendung, die eine Verbindung zwischen Literatur- und Realgeschichte herstellt, liegt nahe, zum Beispiel indem man diskutiert, was eigentlich »bürgerlich« am »bürgerlichen Trauerspiel«

ist. Bürgerlich sind bei Schiller nur Teile des dramatischen Personals, der Konflikt entspannt sich aber nicht nur innerhalb der bürgerlichen Welt, sondern wird initiiert vom Aufeinanderprallen der bürgerlichen und der höfischen Welt. Bürgerlich sind vor allem die Moralvorstellungen, die im Stück von den Protagonisten vertreten werden, vor allem von Ferdinand, der adeliger Herkunft ist.

Die historische Sachkompetenz wird gefördert, wenn Schüler/innen anhand von *Kabale und Liebe* begreifen, dass der Begriff des Bürgerlichen, egal zu welcher Epoche, egal mit welcher Zielrichtung nichts objektiv Gegebenes beschreibt, dass er kontingent, fragil und vor allem historisch ist. Der Begriff des Citoyens, der zur Zeit der Französischen Revolution geprägt wurde, hat nichts gemein mit dem Begriff des Bürgerlichen, den die 68-Generation verwendete. Auch die Frage, was heute »bürgerlich« sei, kann unterschiedlich beantwortet werden, etwa als »vom gesellschaftlichen Diskurs konstruiertes Massenphänomen« oder als »kapitalistische Lebensform schlechthin«. Der »brave Bürger« und der »Wut-Bürger« existieren nebeneinander, häufig in Personalunion. Schüler/innen, die sich zu solchen Begriffskonzepten historisch reflektiert verhalten, können anhand solcher Überlegungen eigene Deutungsvorschläge für Inszenierungskonzepte entfalten.

Auch für eine Reflexion über Epochenbegriffe eignet sich das Drama. Obwohl zeitlich der Strömung des Sturm und Drang zuzuordnen, bricht *Kabale und Liebe* mit zahlreichen Merkmalen, die dem Drama des Sturm und Drang zugeschrieben werden, etwa der Absage an die Regelpoetik. Häufige Orts- und Zeitwechsel oder Massenszenen wird man vergebens suchen. Schiller konzentriert sich auf wenige Handlungsorte und motiviert dies zusätzlich dadurch, dass er die Handlung im Winter spielen lässt, so dass eine Dramaturgie der Enge entsteht, die kein Entrinnen zulässt. Auch die Einheit der Zeit bleibt gewahrt: Nur drei Tage vergehen zwischen dem Vorsatz Millers, er »biete den Junker aus«, und dem Doppelselbstmord, der das Stück beschließt. Das Stück eignet sich also besonders, Gattungsmerkmale zu problematisieren. Auch die Epochenbezeichnung kann, einmal eingeführt, reflektiert werden, so dass »Epoche« als Sinnstiftungsangebot von den SchülerInnen begriffen werden kann und die Relativität von Epochenkonstrukten im Allgemeinen verdeutlicht wird.

Schüler/inne/n einen Begriff von Gattungsmustern zu vermitteln, muss wichtiges Ziel der Förderung der Teilkompetenz »Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres« sein. Schüler/innen sollten typische Beispiele der Gattung kennenlernen, im Bewusstsein, dass konkrete Beispiele mehr oder auch weniger den prototypischen Vorstellungen entsprechen können. Das Gewinnen prototypischer Vorstellungen kann implizit dadurch erfolgen, dass man typische Beispiele liest oder hört, aber auch explizit erarbeitet werden, etwa durch Vergleiche. Hier böten sich im Fall der Gattung des bürgerlichen Trauerspiels die »üblichen Verdächtigen« an: Lessings *Emilia Galotti* oder Hebbels *Maria Magdalena*. Um ein literarhistorisches Bewusstsein zu entwickeln, müssen Schüler/innen keinen geschlossenen Überblick über die literarischen Epochen haben. Ziel eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts ist nicht das Vermitteln fixer Bilder vergangener Zeiträume, sondern eine poststrukturalistisch inspirierte Praxis, die literaturgeschichtliche Einheiten

wie Autor, Werk und Epoche kritisch auf ihren Konstruktcharakter und ihre Funktion hin befragt. Statt für den substantiellen Sinngehalt von Literatur interessiert er sich für die historischen und sprachlichen Konstitutionsbedingungen von Sinn (vgl. Förster 2002). Die De-Konstruktion traditioneller Epochenbegriffe aber setzt deren konstruktive Rezeption voraus, denn Epochenbegriffe leisten auf dem spezifischen Feld der Literaturgeschichte »jene Reduktion der uns umgebenden Komplexität, ohne die wir [...] orientierungslos und handlungsunfähig wären« (Vogt 1999, S. 202).

3.4 Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen – mit dem literarischen Gespräch vertraut werden

Die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses zu erkennen, ist eine wichtige Teilkompetenz literarischen Lernens. SchülerInnen sollen lernen, dass literarische Texte nicht einfach so entschlüsselt werden können, dass man zu einer finalen Aussage des Textes kommt. Diese Erkenntnis wird durch ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein unterstützt, das die Einsicht umfasst, dass wir niemals wissen können, »wie es eigentlich gewesen« ist, dass Geschichte immer aus Vergangenheitspartikeln besteht, die ein Historiker methodisch kontrolliert, aber immer auch deutend zu einer Narration zusammenfügt. Derartige Deutungen zu erkennen und nach ihrem Orientierungspotential für heute zu befragen, ist Aufgabe der historischen Orientierung.

Qualitätsvolle literarische Texte zeichnen sich demgegenüber durch die Offenheit aus, bei den Rezipienten immer neue Deutungen zu ermöglichen. Ein Drama wie *Kabale und Liebe* ist zu unterschiedlichen Zeiten von unterschiedlichen Regisseuren unterschiedlich interpretiert worden. Dieses Nebeneinander von Deutungsmöglichkeiten erkennen und auf die jeweilige Logik hin analysieren zu können, heißt, literarisch kompetent zu sein. Dies hat Auswirkungen auch auf das literarische Gespräch im Unterricht, in dem – ohne Zwang, auf ein einheitliches Ergebnis kommen zu müssen – ein Austausch über Leseindrücke und ein gemeinsames Suchen nach Bedeutungszusammenhängen stattfinden soll (vgl. Härle/Steinbrenner 2004). In höheren Klassen können Einstiegshilfen ins literarische Gespräch sinnvoll sein. So ist es möglich, über Fremdmaterial in die Diskussion einzusteigen, um die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses herauszuarbeiten. Inszenierungsaufzeichnungen von *Kabale und Liebe*, etwa von Stephan Kimmig (2010) und Michael Thalheimer (2012), können im Literaturunterricht ausschnittsweise oder als Ganzes vergleichend auf deren Deutungsvorschläge hin analysiert werden. Die Frage, inwiefern diese Interpretationen die historische Dimension des Stückes ernst nehmen, kann nur auf der Grundlage einer Beschäftigung mit historischen Kontexten geklärt werden. Historische und literarische Orientierung können, müssen aber nicht eins sein.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; KEPSE, MATTHIS (²2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- DRESSEL, GERT (1997): *Historische Anthropologie. Eine Einführung*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau 1997.
- FINGERHUT, KARLHEINZ (2010): Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11), S. 255–293.
- FÖRSTER, JÜRGEN (2002): Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 231–246.
- HÄRLE, GERHARD; STEINBRENNER, MARCUS (Hg., 2004): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HASBERG, WOLFGANG; KÖRBER, ANDREAS (2003): Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Körber, Andreas; (Hg.): *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 179–202.
- HERRMANN, HANS PETER; HERRMANN, MARTINA (⁶1997): *Friedrich Schiller: Kabale und Liebe. Grundlagen und Gedanken*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- KAMMLER, CLEMENS (2000): *Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis, Positionen und Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2010): Literarische Kompetenzen beschreiben, beurteilen und fördern. In: Rösch, Heidi (Hg.): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 197–214.
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL; PIEPER, IRENE (2008): Literarisches Lesen. In: *Didaktik Deutsch*, Sonderheft zum 16. Symposium Deutschdidaktik »Kompetenzen im Deutschunterricht«.
- KMK (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003). Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [Zugriff: 15.8.2012].
- KÖRBER, ANDREAS; SCHREIBER, WALTRAUD; SCHÖNER, ALEXANDER (Hg., ²2010): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (2009): *Bildungsplan 2004 Gymnasium. Kommentierte Empfehlungslisten. Deutschsprachige und nicht-deutschsprachige Literatur in Übersetzung*. Online: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/literatur/Kommentierte%20Listen.pdf> [Zugriff: 15.8.2012].
- MÜLLER-MICHAELS, HARRO (1996): Denkbilder. Zu Geschichte und didaktischem Nutzen einer literarischen Kategorie. In: *Deutschunterricht* 49, S. 114–122.
- RÜSEN, JÖRN (1983): *Grundzüge einer Historik. 3 Bde. Band 1: Historische Vernunft: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHILLER, FRIEDRICH (2007): *Kabale und Liebe. Ein bürgerliches Trauerspiel*. Hg. von Joseph Kiermeier-Debre. München: dtv.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- DERS. (2010): Literaturunterricht in allen Schulstufen und -formen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. In: Rösch, Heidi (Hg.): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- VOGT, JOCHEN (1999): *Einladung zur Literaturwissenschaft*. München: Fink (= UTB 2072).

Gabriele Rathgeb

Ein Gedicht ist ein Gedicht ist ein Gedicht

Das Unverfügbare achten: Überlegungen und Anregungen aus der Praxis

Der Zipferlake

Verdaustig wars, und glasse Wieben
Rotterten görkicht im Gemank;
Gar elump war der Pluckerwank,
Und die gabben Schweisel frieben.

»Hab Acht vorm Zipferlak, mein Kind!
Sein Maul ist beiß, sein Griff ist bohr!
Vorm Fliegelflagel sieh dich vor,
Dem mampfen Schnatterrind!«
[...]

»Es klingt recht hübsch«, sagte Alice, als sie damit zu Ende war, »nur ist es leider etwas schwer verständlich!« (Daß sie sich überhaupt keinen Vers darauf machen konnte, wollte sie nämlich nicht eingestehen, nicht einmal sich selbst gegenüber.) »Irgendwie kommen mir dabei lauter Gedanken in den Kopf – aber ich weiß nicht genau, welche!«¹

So kann es einem auch bei manchen Gedichten gehen.
(Thalmayr 2008, S. 28 f.)

1. Vertraut und fremd zugleich

Hoppe-hoppe-Reiter, Schlaf, Kindlein, schlaf oder *Ene-mene-mu* – für die meisten von uns findet die erste Begegnung mit Literatur über lyrische Formen statt. Auszählreime, Kinderlieder und -gedichte werden über Generationen weitergegeben und auswendig gelernt. Auch in der Werbung begegnen uns Reime und andere

GABRIELE RATHGEB ist Lehrerin am Akademischen Gymnasium Innsbruck, Supervisorin und Kommunikationsberaterin, Lehrbeauftragte am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung und am Institut für Germanistik an der Universität Innsbruck. E-Mail: g.rathgeb@aon.at

1 Enzensberger 2001. Englisches Original: Lewis Caroll Jaberwocky. In: *Through the Looking-Glass and What Alice Found There*. London: Macmillan 1871.

lyrische Stilmittel. Wenn sich die meisten dieser Texte auch nicht unter »Literatur« einordnen lassen, so können sie doch zum Beispiel als Anknüpfungspunkt dienen, um rhetorische Figuren oder Reimformen einzuführen.

Die Begeisterung der ersten Jahre wird jedoch nur selten ins Jugend- und Erwachsenenalter hinübergerettet: Die meisten Zeitgenossen stehen Gedichten eher skeptisch bis gleichgültig gegenüber. Gedichtanthologien finden sich nicht auf den Bestsellerlisten und Lyrik-Bände werden nur von wenigen Menschen gelesen. Lyrik gilt als schwierige Gattung. Ein Grund dafür ist wohl, dass es ein wesentliches Charakteristikum von Gedichten ist, sich sprachlich und formal vom Alltagssprachlichen abzuheben (vgl. Waldmann ⁴2004, S. 4).

Viele Gedichte erschließen sich nicht auf Anhieb, es braucht ein »Übersetzen« und Entschlüsseln. Diese Vorgänge spielen in der Begegnung mit jedem literarischen Text eine Rolle, im Zusammenhang mit lyrischen Texten aber in besonderer Weise. »Übersetzungstätigkeit« ist vonnöten, um Bilder, Metaphern, Personifikationen, Vergleiche,... zu verstehen, vielleicht besser: sich Möglichkeiten der Bedeutung anzunähern. Ein weiteres Charakteristikum von Lyrik, auch in Abhebung von anderen literarischen Gattungen, ist es, dass visuelle Form und rhythmisch-lautliche Gestaltung zentrale Bedeutungsträger sein können.

In ihrer Vieldeutigkeit und Interpretationsoffenheit liegt die Herausforderung, aber auch der besondere Reiz lyrischer Texte.

2. Exkurs in die Lerntheorie: Irritation als Lernanstoß

Phänomenologische Ansätze betonen die Schwierigkeit, den Vorgang des Lernens zu definieren oder zu erklären. Käthe Meyer-Drawe stellt fest, dass Lernen nicht selten durch Irritation, durch eine Störung in Gang gesetzt wird und vorzugsweise dort und dann passiert, »wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht« (Meyer-Drawe 2008, S. 15).

Hier sehe ich Parallelen zur Auseinandersetzung mit Lyrik: Lyrik setzt häufig gerade beim Brüchigen, Schwierigen, Irritierenden an, benennt es, lässt es unbenannt, achtet das Unsagbare, das Unverfügbare und ist gleichzeitig respektlos, hemmungslos, sprengt Grenzen im Umgang mit Sprache und mit der Welt, die in sprachlicher oder visueller Form verhandelt wird. Auch in der Auseinandersetzung mit Lyrik geht es darum, zu ertragen, dass nicht alles »verständlich« ist, dass ein Gedicht sich dem Verständnis entziehen kann, dass manches vielleicht eher intuitiv erfasst als rational verstanden werden kann. Das Unverfügbare ist ein Wesensmerkmal von Gedichten.

Auch in der Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit literarischen Texten spielt das Unverfügbare und Unkontrollierbare eine entscheidende Rolle. Ich weiß als Lehrerin nur zu einem kleinen Teil, was in dieser Begegnung geschieht, kann manches erahnen, lese einiges in den Lesetagebüchern, in den Reflexionen und Interpretationen, die SchülerInnen erstellen, doch letztlich bleibt ein großer Teil »out of control«. Ich behaupte sogar, dass wesentliche Aspekte ihres (literarischen) Lernens auch von den Kindern und Jugendlichen selbst nicht bewusst wahrgenommen

werden und deshalb auch nicht beschreibbar sind. Vieles, was zum »Lernen« gehört, zur Ausbildung einer literarischen Kompetenz, zur literarischen Bildung, ist nicht so leicht fassbar. (Und das ist auch gut so.)

3. Kompetenzorientierung als Allheilmittel?

Dieser Befund wirft die Frage auf, inwiefern es sinnvoll bzw. überhaupt möglich ist, literarische Bildung in Kompetenzen zu »gießen« und damit zu signalisieren, dass diese überprüfbar sei. Auch wenn Abraham und Kepser die Konsequenzen der Anwendung des Kompetenzbegriffes auf den Literaturunterricht als »nicht unproblematisch« einschätzen, formulieren sie kompetenzorientiert Aufgaben des Literaturunterrichts des 21. Jahrhunderts. (Abraham/Kepser ³2009, S. 113) Nach Thomas Zabka sind literarische Bildung und Kompetenzerwerb keine Gegensätze, sondern sollten einander unterstützen (vgl. Zabka 2011, S. 1). Trotzdem lässt sich das Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Anliegen, vor allem im Hinblick auf Lyrik, nicht zur Gänze auflösen. Geschürt wird dieses auch durch eine Überbetonung der Kriterien »Gebrauchswert« und Alltagstauglichkeit, die auf Aufgabenformate, aber auch auf Texte angewendet werden. Lesekompetenzen sollen neuerdings vor allem anhand von Sachtexten erworben werden, obwohl die Ergebnisse einschlägiger Tests (z. B. PISA) hinsichtlich des Verständnisses literarischer Texte noch schlechter ausfallen. Gewiss ist, dass der bisherige Literaturunterricht, vor allem im Sekundarbereich II, aber auch bereits in der Sekundarstufe I, in vielen Fällen weder die Lesemotivation von Jugendlichen in besonderem Maße gefördert hat noch in der Lage war, das Verständnis für literarische Texte nachhaltig zu verbessern. Das belegen zahlreiche Studien. Eine Neuorientierung, ein Überdenken der bisherigen Praxis des Deutschunterrichts, vor allem im Sekundarbereich, ist also dringend nötig. Zu diesem Nachdenkprozess hat die Einführung von Kompetenzen maßgeblich beigetragen.

Gleichzeitig scheint eine gewisse Skepsis gegenüber einer Wiederauflage der überwunden geglaubten Vermittlungseuphorie in Form der Kompetenzenmodelle auf jeden Fall angebracht (vgl. Schratz 2012, S. 17)

4. Ist Literaturgeschichte entbehrlich?

Literaturgeschichtliches Wissen ist in den Prüfungsformaten der Neuen schriftlichen Reifeprüfung nicht mehr gefragt. Da auf die Festlegung eines literarischen Kanons verzichtet wurde, kann nicht erwartet werden, dass kontextbezogenes Wissen im Hinblick auf alle möglichen Texte, die es im Rahmen der Matura zu analysieren bzw. zu interpretieren gilt, abrufbar wäre.

Trotzdem bleibt das Anliegen, SchülerInnen zu vermitteln, dass jeder Text an eine Tradition anknüpft und im Dialog mit dieser steht. Literarisches Verstehen ist immer auch intertextuelles Verstehen (vgl. Waldmann ⁴2004, S. 13).

Prüfungsfragen, die ein bloßes Reproduzieren von Epochenmerkmalen ohne Textbezug einfordern, waren (sind) wohl im Rahmen der Reifeprüfung durchaus

üblich, die Sinnhaftigkeit dieser Art von Aufgabenstellung war und ist jedoch höchst fragwürdig. Gleichzeitig muss es – auch fächerübergreifend – ein zentrales Anliegen sein, Lernenden zu vermitteln, dass Texte nicht im luftleeren Raum entstehen, sondern ganz wesentlich vom kultur- und zeitgeschichtlichen Kontext geprägt sind und umgekehrt diesen mitprägen. Das bedeutet nicht, dass SchülerInnen ein Gedicht von Rilke nur dann verstehen, wenn sie über Rilkes Biografie, über Symbolismus oder Dinggedichte Bescheid wissen, aber dieses Wissen kann das Verständnis eines Textes wesentlich erweitern und vertiefen.

Es gilt also, SchülerInnen – mit Fingerspitzengefühl – auf kontextbezogene Aspekte aufmerksam zu machen, sie dafür zu sensibilisieren. Dabei ist es nicht nötig, zunächst eine Epoche (oder das, was als solche definiert wird!) in all ihren Merkmalen vorzustellen und erst dann Jugendliche auf Texte »loszulassen«, sondern die unmittelbare Begegnung der SchülerInnen mit den Texten darf/soll im Zentrum stehen. Sonst handeln wir wie die von Freinet kritisierten PädagogInnen, die das Radfahren-Lernen und vor allem die Lust darauf eher verhindern als fördern, indem sie verlangen, dass zunächst alle Teile des Fahrrads auswendig gelernt werden müssen, bevor die Lernenden sich vielleicht einmal ein richtiges Fahrrad anschauen dürfen. »Seien wir ehrlich: wenn man es den Pädagogen überlassen würde, den Kindern das Fahrrad fahren beizubringen, gäbe es nicht viele Radfahrer.« (Freinet 1972, S. 90)

5. Geht's auch ohne Goethe, Eichendorff und Co?

Der Reichtum an Themen und Genres im Bereich der Lyrik ist unüberschaubar, eine Auswahl durch Lehrpersonen ist nötig, manchmal schmerzhaft. Gleichzeitig glaube ich, dass es letztlich weniger wesentlich ist, mit *welchen* Gedichten sich SchülerInnen auseinandersetzen. Entscheidender ist, dass sie es immer wieder mit Freude tun, dass sie Gelesenes innerlich nachvollziehen und daran anknüpfen können, dass sie zentrale Elemente lyrischer Texte kennen und verstehen lernen und dass sie lernen, eigene Interpretationshypothesen stichhaltig zu begründen. Die Nachteile einer vorgegebenen Gedichtauswahl überwiegen: Gegenwartslyrik würde noch weniger Beachtung geschenkt als dies bereits im Deutschunterricht der Fall ist, Gedichte in nicht-deutscher Sprache oder auch aus außer-europäischen Ländern wären nur mehr »Fleißaufgaben« und eine Textauswahl nach Vorlieben von Lehrenden und Lernenden oder nach schulbezogenen Schwerpunkten würde stark eingeschränkt.

Trotzdem werden DeutschlehrerInnen eine Auswahl an Gedichten von der Minelyrik (auch als Längsschnitt: Liebeslyrik) bis zur Lyrik aus anderen Kulturkreisen anbieten, die ein breites Spektrum an Genres oder auch literaturgeschichtlichen Strömungen repräsentiert. Auch wenn einerseits eine solche Auswahl den Anspruch der Repräsentativität (repräsentativ wofür? für wen?) nicht erfüllen kann und ihr »Abarbeiten« andererseits bereits den unterrichtlichen Rahmen sprengen dürfte. Diesem Dilemma entkommen wir als Lehrpersonen offenbar nur schwer.

6. Analyse und Interpretation als »sinnloses Tun«?

Neben der Frage nach der Bedeutung des literaturhistorischen Kontexts für das Verständnis literarischer Texte stellt sich gerade in der Beschäftigung mit lyrischen Texten die Frage nach der Bedeutung von Wissen über Stilmittel oder Gedicht- und Strophenformen.

Julia Knopf kritisiert in einem Aufsatz über die Ergebnisse einer aufschlussreichen Studie zum Literaturverständnis von SchülerInnen Analyse und Interpretation als »sinnloses Tun« im Gymnasium. Denn obwohl diese Formen der Auseinandersetzung mit Lyrik in Gymnasien überwiegen, kommt die Forscherin zu einem ernüchternden Befund:

Während sich die einzelnen Kriterien in Kindergarten und Grundschule weiterentwickelten, deuteten die Ergebnisse für das Gymnasium hinsichtlich aller Kriterien Stagnationen bzw. teilweise sogar degenerative Entwicklungen an. Angesichts der in der Studie ermittelten Ergebnisse entsteht der Eindruck, dass gerade die institutionelle Auseinandersetzung mit Literatur im Gymnasium die Fähigkeit zur literarisch-ästhetischen Rezeption hemmen und teilweise sogar zu degenerativen Entwicklungsprozessen führen kann. Die Sensibilität für die Ästhetik literarischer Texte scheint verdrängt zu werden, in einigen Fällen ist sie sogar völlig verschwunden. Eine bewusste Rezeption, bei der die Schüler gleichzeitig Freude an der Auseinandersetzung mit dem Text haben, ist nur noch in wenigen Äußerungen erkennbar. (Knopf 2010, S. 179, S. 182)

Knopf erklärt die Ergebnisse folgendermaßen: »Während in der Grundschule handlungs- und produktionsorientierte Verfahren überwiegen, ist literarische Rezeption im Gymnasium vermutlich vorwiegend kognitiv-analytisch geprägt.« (Knopf 2010, S. 175) Diese Annahme bedarf sicherlich einer Überprüfung; so ganz unbegründet scheint sie aber nicht zu sein.

Worin liegt das Problem? SchülerInnen analysieren Texte, arbeiten Stilmerkmale heraus, tun dies aber, ohne einen Zusammenhang zum Inhalt oder zu ihrer Leseerfahrung herstellen zu können. Sie lernen die Fachbegriffe, es gelingt ihnen sogar, diese in den Texten zu erkennen. Sie arbeiten eine Art »Checkliste« mehr oder weniger mechanisch ab. Diese Arbeit bleibt häufig frucht- und sinnlos für die Rezeption der Texte. Sie führt nur selten zu einem erweiterten Verständnis und wird meist auch von den Lernenden als sinnlos erlebt.

Eine Deutschstunde in einer 7. Klasse (11. Schulstufe) ist mir noch gut in Erinnerung: Ich hielt die SchülerInnen dazu an, einen der Werther-Briefe auf die Häufigkeit des Wortes »Herz« hin zu untersuchen. Die Köpfe senkten sich über die Reclam-Hefte, Ruhe trat ein. Plötzlich ein lautes Stöhnen aus einer der hintersten Bänke. Eine Schülerin machte ihrem Unmut Luft: »Mir hängt dieses ewige Analysieren zum Hals heraus! Ich lasse mir doch von Ihnen nicht die Freude am Lesen verderben! Wörter zählen – wozu soll das gut sein?« Vermutlich hätte sich auch Werther gegen diese Form des Zugangs verwehrt. Für mich war es eine wichtige Erfahrung. Die Schlussfolgerung ist für mich nicht, dass ich Textanalysen tunlichst vermeide. Nur stelle ich mir häufiger die Frage, in welcher Form und in welcher Genauigkeit ich SchülerInnen zur Analyse anleite. Inwiefern tragen die Auseinandersetzung, die Einführung eines Stilmerkmals, der Hinweis auf bestimmte Aspekte wirklich zu

einem erweiterten Verständnis bei? Was kann ich getrost weglassen? Die für die Neue Reifeprüfung formulierten Kompetenzen unterstützen Lehrende bei dieser Haltung »Mut zur Lücke« und »weniger kann mehr sein«. Es muss jedoch klar sein, dass nur ein kleiner Teil der Kompetenzen, die für eine Textinterpretation nötig sind, »vermessen« werden kann. Wesentliche Aspekte von Interpretationsleistungen sind höchstens einschätzbar oder durch ExpertInnen wiederum interpretierbar.

In Bezug auf analytische versus handlungsorientierte Verfahren lautet die Devise nicht »entweder – oder«, sondern »und«. Beide Zugänge sind wichtig und sinnvoll und können erweiternd sein für das Verständnis, können aber auch behindern und ermüden. Auch ein Überangebot an kreativen und produktiven Methoden kann vom Text ablenken.

Letztlich bin ich überzeugt, dass ich auf die Kraft guter Texte vertrauen kann. Diese entfalten ihre Wirkung, auch wenn ich manchmal stümperhaft Arbeitsaufträge zwischen sie und die SchülerInnen stelle und ungewollt Barrieren aufbaue. Was ich im Unterricht in der Auseinandersetzung mit Lyrik erreichen will, fasst Käthe Meyer-Drawe gut zusammen, auch wenn sich ihre Aussage auf das Lernen bezieht: »Unverfügbarkeiten weder beschönigen noch leugnen, und doch dem (nicht Sagbaren) nahe zu kommen« (Meyer-Drawe im Rahmen eines Workshops, 2012) – wenn das nicht ein wunderbarer Auftrag ist?!

7. Im Dialog mit den Lernenden

Meine Schülerinnen und Schüler sind erstaunt, wenn ich ihnen sage, dass sie selbst nicht nur ständig mit Lyrik befasst wären, sondern sich ihre *lyrics* sogar täglich in hoher Dosis »reinziehen« würden. Gern fordere ich sie dann auf, Songtexte, die sie gut finden, in den Unterricht mitzubringen und vorzustellen. Es sind immer wieder interessante Texte, viele auch in deutscher Sprache, dabei.

Grundlegend wichtig erscheint es mir auch, dass ich selbst als Lehrperson Modell für die Lernenden bin. Einerseits, indem ich mich selbst als »Genießerin« von Lyrik oute, andererseits, indem ich mich nicht scheue, Fachbegriffe zu verwenden und diese natürlich auch zu erklären. Ich demonstriere, wie ich an einen Text herangehe, mache mein Analyse-Verfahren transparent. Lehrpersonen dürfen auch zeigen, dass sie selbst etwas nicht verstehen, dass in der Auseinandersetzung mit Lyrik auch für sie vieles offen bleibt. Oft ist es gerade das Unvollendete, Nicht-Perfekte, das SchülerInnen reizt und herausfordert, sich selbst auf die Sinn-Suche zu begeben.

Meine SchülerInnen mögen vieles nicht, was ich mag und wovon ich schwärme. Trotzdem akzeptieren sie meine Schwärmerei und lächeln wohlwollend oder sie verdrehen die Augen und sehen sich mit vielsagenden Blicken an, wenn ich ins Schwärmen gerate. Sie sind tolerant, sagen mir aber recht deutlich, wenn es ihnen zu viel wird. Sie lassen sich auf Empfehlungen ein, einige mögen Rainer Maria Rilke, andere bevorzugen Erich Fried oder Erich Kästner, auch Rose Ausländer oder Hans Magnus Enzensberger finden Fans. Die Ansage »Dieser Text ist stark verschlüsselt

und schwierig zu verstehen« reizt einige SchülerInnen, sich unter dem Motto »Jetzt erst recht« auf die Lektüre und Analyse einzulassen. Die Lernenden überraschen mich mit ihren Interessen und Vorlieben und mit ihrem oft unkonventionellen, erfrischenden Zugang zu Texten. Sie sind nicht selten ehrlich beeindruckt davon, was »man aus so einem Gedicht alles herauslesen kann, das hätte ich mir nie gedacht!« (Originalzitat eines Schülers). Es sind die Sternstunden, wenn sich aus anfänglichem verständnislosem Kopfschütteln und Naserümpfen durch das Zusammentragen vieler Ideen, durch genaues und noch genaueres Lesen und Zerklauben und Dann-wieder-auf-sich-wirken-Lassen und Zwei-Schritte-zurück-und-einen-nach-vorne-Gehen ... Sinnzusammenhänge erschließen, in denen sich Erfahrungen, Sehnsüchte, Träume, Hoffnungen, Leiden, Wut, Rationalität ... spiegeln alles, was Menschen berührt und angeht – nicht zeitlos, (na klar!) und doch auch wieder in einer überwältigenden Aktualität.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (³2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- ENZENSBERGER, CHRISTIAN (2001): Der Zipferlake. In: *Alices Abenteuer: Alice im Wunderland und Alice hinter den Spiegeln*. Frankfurt/M.-Leipzig: Insel.
- FREINET, ELISE (1972): Naissance d'une pédagogie populaire, Paris. Nachgedruckt in: Hering, Jochen; Hövel, Walter (Hg., 1999): *Immer noch der Zeit voraus. Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinet-Pädagogik*. Bremen: Pädagogik-Kooperative e. V. (jetzt Freinet-Kooperative e. V.).
- KNOPE, JULIA (2010): Literatur-ästhetische Rezeption im institutionellen Kontext: Eine empirische Studie in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. In: Winkler, Iris; Masanek, Nicole; Abraham, Ulf (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- MEYER-DRAWE, KÄTE (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- SCHRATZ, MICHAEL (2012): Alle reden von Kompetenz, aber wie!? Sehnsucht nach raschen Lösungen. In: *Lernende Schule*, H. 58, S. 17–20.
- THALMAYR, ANDREAS (2008): *Lyrik nervt! Erste Hilfe für gestreßte Leser*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- WALDMANN, GÜNTER (⁴2004): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ZABKA, THOMAS (2011): *Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe*. Online: www.bifie.at/node/1386 [Zugriff: 16.07.2012].

Christa Wernisch

Wie Literaturgeschichte in einen kompetenzorientierten Unterricht integriert werden kann am Beispiel von Juli Zehs *Spieltrieb*

1. Vorüberlegungen

- Wie könnte oder sollte Literaturunterricht in Hinblick auf die kompetenzorientierte Reifeprüfung aussehen?
- Ist es sinnvoll, im Zuge der kompetenzorientierten Matura noch auf Werke aus der Literaturgeschichte einzugehen und diese zu behandeln, oder sollte der Deutschlehrer, die Deutschlehrerin auf Wissen, das den literarischen Kanon betrifft, verzichten?
- Kann ein Text des 21. Jahrhunderts allumfassend verstanden werden, ohne in einen Kontext gesetzt zu werden?
- Können literarische Traditionen vernachlässigt werden?
- Reicht es aus, verschiedene Kompetenzen anhand eines Textes zu erarbeiten oder steckt doch noch mehr in einem Text?

Diese Fragen möchte ich anhand des Romans *Spieltrieb* von Juli Zeh (für die Sekundarstufe II, 11. oder 12. Schulstufe) diskutieren.

2. Spieltrieb und Kompetenzorientierung

Spieltrieb, »ein wunderbarer Eisbrecher« (vgl. Fliege o. J., Leseforum Bayern), durch den unzählige Möglichkeiten eröffnet werden, sich mit Literatur und den dazugehörigen Kompetenzen auseinanderzusetzen. Ist es doch ein Roman, der viele Diskussionen nach sich zieht, der Schüler und Schülerinnen sowie auch Lehrer und Lehrerinnen sowohl in ihrer Lese- als auch Reflexionskompetenz fordert, da er neben der Frage der Rechtsprechung zahlreiche Themen aufgreift, die sowohl Jung als auch Alt beschäftigen. So gibt es viele Parallelen zwischen der Situation der Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe II und den ProtagonistInnen (Ada, Alev, Smutek, Höfi und der kalten Sophie) sowie viele verstörende Aspekte, die automatisch die Reflexionskompetenz der SchülerInnen fordern und fördern.¹

Inhaltlich ist es ein Leichtes, sich bei der Beschäftigung mit diesem Buch mit den wichtigsten Aspekten der Erschließung eines Prosatextes zu befassen. Einige Kompetenzen, die man gut mit diesem Buch üben kann, möchte ich herausgreifen und daneben noch auf Rainer Flieges didaktischen Beitrag im Internet verweisen (vgl. Fliege o. J., Leseforum Bayern)

Interessant ist schon der *Aufbau* des Romans, der in 82 Textabschnitte mit einer kurzen Zusammenfassung als Überschrift gegliedert ist: zum Beispiel »Eine Prinzessin schlägt zurück« (S. 579), »Ein Prinz betritt die Szene« (S. 65), »Idee und Vorbereitung zu Olafs Entjungferung« (S. 107) oder »Was Ada noch zu sagen weiß« (S. 543) ...

Somit verlangt die Wiedergabe des Inhalts dieses Romans schon eine ausgeprägte Lese- und Strukturierungskompetenz.

Genauso ergeht es der/dem Analysierenden dieses Textes mit der *Erzählperspektive* und der *Stilanalyse*. Man beginne nur mit dem Anfang des Romans und analysiere die folgende Textstelle in Hinblick auf inhaltliche Aspekte, Erzählperspektive, Metaebene des Textes, Miteinbezug der Leserin/des Lesers, Stilanalyse, Wechsel des Stils, etc.

Hier ergeben sich schon unzählige Möglichkeiten der Texterschließung:

Exordium. Wenn das alles ein Spiel ist, sind wir verloren

Was, wenn die Urenkel der Nihilisten längst ausgezogen wären aus dem staubigen Devotionalienladen, den wir unsere Weltanschauung nennen? Wenn sie die halb leergeräumten Lagerhallen der Wertigkeiten und Wichtigkeiten, des Nützlichen und Notwendigen, Echten und Rechten verlassen hätten, um auf Wildwechsellern in den Dschungel zurückzukehren, dorthin, wo wir sie nicht mehr sehen, geschweige denn erreichen können? Was, wenn ihnen Bibel, Grundgesetz und Strafrecht nie mehr gegolten hätten als Anleitung und Regelbuch zu einem Gesellschaftsspiel? Wenn sie Politik, Liebe und Ökonomie als Wettkampf begriffen? Wenn »das Gute« für sie maximierte Effizienz bei minimiertem Verlustrisiko wäre, »das Schlechte« hingegen nichts als ein suboptimales Resultat? Wenn wir ihre Gründe nicht mehr verstünden, weil es keine gibt?

1 Vgl. <http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=1b241bd4c4e0b9d7be1b7411e788e050> [Zugriff: 9.8.2012].

Woher nähmen wir dann noch das Recht zu beurteilen, zu verurteilen, und vor allem – wen? Den Verlierer des Spiels – oder den Sieger? Der Richter müsste zum Schiedsrichter werden. Mit jedem Versuch, Erlerntes anzuwenden und Recht in Gerechtigkeit zu übersetzen, würde er sich der letztverbliebenen Todsünde schuldig machen: Der Heuchelei.

Alles das habe ich in die Entscheidungsgründe eines Urteils geschrieben. Es wurde der Geschäftsstelle übergeben, es wurde den Parteien förmlich zugestellt. Ich kann die Gerichtsferien nutzen, um meine Gedanken zu ordnen. Ich kann den Tatbestand aufschreiben, nicht in der verkürzten Form, die ein Urteil verlangt, sondern so, wie er sich wirklich zugetragen haben muss.

Wenn ich mich aber entscheide, von Geschehnissen zu sprechen, an denen ich selbst nicht beteiligt war, deren Protagonisten ich kaum kenne und über die ich nur aus beruflichen Gründen Bescheid wissen muss, komme ich um die Frage nicht herum, wer die Geschichte erzählen soll. Ein Ich, der Weltgeist, die Gerechtigkeit, das multiple »Wir« aus phantasierendem Autor und seinen Figuren, das der Realität des Erzählens am nächsten kommt? Nichts davon gefällt mir. Es wäre unnatürlich wie die erzwungene Erwidern auf eine Frage, die sich schlichtweg nicht beantworten lässt. Wer ist schon »Ich«? Wer »Wir«? Das Problem beschäftigt die Menschheit seit Tausenden von Jahren. Ein Computer, der es lösen wollte, sähe sich gezwungen, eine Gleichung zu bilden, die gegen Unendlich geht. Wer bist du?, bedeutet für ihn: Wie viele Anwendungen laufen in dieser Sekunde in deinem Innern? – Wenn er darauf antwortete mit der Zahl X, so fügte der Vorgang des Antwortens der Summe einen weiteren Prozess hinzu, so dass sie lauten müsste: X plus eins, und seine Antwort wäre falsch. Würde er dies erkennen und versuchen, sich zu korrigieren, und sagte: X plus eins, so wäre die Summe bereits X plus zwei, und so ginge es weiter, und der Computer stürzte ab, zerschellend an der liegenden Acht, unfähig zu sagen, wer er sei. Der Mensch unterscheidet sich vom Rechner durch die Fähigkeit zur Schlamperei, durch seine Begabung, ein Problem zu übergehen, wenn er instinktiv erkennt, dass er es mit der Unendlichkeit aufzunehmen hätte. Während der Computer abstürzt, schüttelt der Mensch den Kopf, lacht oder weint und geht weiter seines Weges. Mal wieder ein Problem, das man am saubersten löst, indem man es vergisst. Ich lasse offen, wer ich bin. Ich bitte um Verständnis und entschuldige mich für entstandene Unannehmlichkeiten. (S. 7/8)²

Die Erzählperspektive des Textes ändert sich mehrere Male: von der Frage nach »Wer ist schon ›Ich‹? Wer ›Wir‹?« also einer quasi »Wir-Perspektive« (Einschluss des Lesers, der Leserin), das in diesem Fall in einem Paradoxon endet: »Wir verstehen ihre Gründe nicht, weil es keine mehr gibt« über die Ich-Perspektive, Er-Perspektive sowie eingeschobenen Erzählungen bis hin zum auktorialen Erzähler, wie zum Beispiel:

Ada war ein junges Mädchen und nicht schön. In jenem Augenblick, den der Scheinwerfer dieser Erzählung ins Licht taucht, war sie vierzehn Jahre alt, blond und kräftig gebaut. Ihr Mund war breit, die Handgelenke stark ... (S. 11)

finden sich alle Erzählperspektiven von Prosatexten wieder. Es handelt sich also um eine Polyperspektivik, an der man ausgezeichnet mit Schülern und Schülerinnen Kompetenzen üben kann.

² Alle Textauschnitte beziehen sich auf Zeh 2004.

Stilistisch gibt es in diesem Roman alles nur Vorstellbare zu erkunden: so zum Beispiel die Verwendung und Funktion des Konjunktivs:

Drei Jahre waren eine lange Zeit. Sie würden sich kennen lernen, vielleicht irgendwie anfreunden. Manch einer würde ihn nicht leiden können, aber alle würden ihn endlich als das betrachten lernen, was er war: ein Mensch, ein Lehrermensch zwar, aber immerhin ein Mensch ... (S. 38)

oder Personifikationen und Vergleiche:

... Wenn er steil nach unten schaute, wurde ihm schwindlig. Fettleibig kauerte der Altbau samt Seitenflügeln auf der dunklen Asphaltfläche und sah aus wie ein Albatros, der sich vor dem Abheben zusammengeduckt hat und dabei eingeschlafen ist. (S. 54)

oder Landschaftsbeschreibungen, in denen durch klischeehafte Wendungen Ironie mitschwingt:

An klaren Morgen sorgte die Luftfeuchtigkeit über dem Fluss für wahrhaft pazifische Sonnenaufgänge, und Smutek wünschte sich seit seinem ersten Arbeitstag, einmal zu früher Stunde mit seinem Schneewittchen auf dem höchsten Giebel von Ernst-Bloch zu sitzen und zuzuschauen, wie der rote Lichtball hinter dem Siebengebirge in den Himmel stieg. Sie könnten eine Flasche Champus trinken und sich hoch über den Dächern der deutschen Ex-Kapitale lieben. (S. 55)

oder Beschreibungen jeglicher Art, Metaphern ...

Auf der niedrigen Mauer, die den Hof der Oberstufe vom Bereich der Jüngerer trennte, saß eine Prinzessin mit großer Lockenmähne, in der Smutek die selbstbewussteste Johanna erkannte ... Die Prinzessin erzählte etwas, wozu sie alle vier Gliedmaßen benötigte. Aufgeregt warf sie jeden Augenblick das Haar zurück, als wäre es eine Plage, die sich trotz aller Bemühungen nicht vertreiben ließ. Ihre Stimme wehte in unverständlichen Fetzen zu Smutek herauf. Die Jungen wiegten sich beim Zuhören wie Abfahrtsläufer in den Hüften, lachten und wurden wieder ernst, nickten abschließend und verbündeten sich durch eine Folge von Handschlägen, bei denen sie schnell die Finger ineinander verhakten. Zum Abschluss berührten sie sich gegenseitig mit den Stirnen. Eine hübsche Choreographie ... (S. 55/56)

Dialoge und Plädoyers regen zu Schreibanlässen an, sodass neben literarischen Kompetenzen auch die Schreibkompetenz und Argumentationskompetenz geübt werden können.

Technokratische Begriffe aus der Medienfachsprache, sowie juristische Begriffe, Euphemismen, Hyperbeln können problemlos gefunden werden.

Häufig prallen auch romantische Fügungen und kühle technische Beschreibungen in ein und demselben Satz aufeinander. Somit ergeben sich eine ständige »Illusionierung« und die gleich darauffolgende »Desillusionierung« (vgl. Fliege o. J., Leseforum Bayern).

Durch die oben beschriebenen Zugänge lassen sich also literarische Kompetenzen wie »Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen« und »Metaphorische

und symbolische Ausdrucksweise verstehen« (Spinner 2006, S. 9 und S. 11) schon anhand eines Textausschnittes vermitteln.

3. Rolle und Darstellung der Sexualität

Im Folgenden möchte ich nur ein einziges Thema aus der Vielzahl der möglichen Themengebiete (wie z. B. Pubertätsroman, Opfer-Täter-Problematik; Spielverfahren, Spielregeln; Internetmobbing; Einflussnahme durch Machtverhältnis; psychische Gewaltanwendung; Außenseitertum; das Überschreiten von Grenzen, Manipulation von Menschen) herausgreifen, mit denen man literarhistorisch arbeiten kann: Sexualität und deren Funktionalisierung bei Ada.

Hier kann auch die literarische Charakterisierung der Personen ansetzen, denn diese sogenannte »Prinzessin«, als die sie Smutek erschien, sollte ihn später verführen. Sie verkörpert einen radikal modernen Zugang zur Sexualität, indem sie sich vor ihrer ersten sexuellen Begegnung mit Smutek mit einem Dildo von Alev entjungfern lässt (»Adas Entjungferung« S. 288–296).

4. Der Blick zurück – Einbettung des Themas »Sexualität« in einen literaturgeschichtlichen Zusammenhang

Eine textimmanente Auseinandersetzung mit der Handlungs- und Figurenkonstellation des Romans ist ein durchaus gangbarer Weg, um SchülerInnen einen kompetenzorientierten Zugang zu moderner Literatur zu ermöglichen. Wenn allerdings »literaturhistorisches Bewusstsein« (Spinner 2006, S. 13) entwickelt werden soll, braucht es Sach-/Fachkompetenz (Abraham/Taubinger 2012, S. 121) und den Blick in die Vergangenheit.

Fragestellungen:

- Gibt es enttabuisierte Darstellungen von Sexualität schon vor Juli Zeh in der Literatur?
- Wie wurde Sexualität bisher in der Literatur dargestellt?
- Wie stand und steht die Gesellschaft zu diesem Thema?

Diese Fragen und auch jene, ob Sexualität losgelöst von einem Partner, einer Partnerin in der Gesellschaft akzeptiert wurde und wird, lösen nach meiner Erfahrung bei den Schülern und Schülerinnen heftigste Diskussionen aus, was wiederum die Meinungsäußerungskompetenz fördert. Für ein vielschichtiges Verstehen von Literatur des 21. Jahrhunderts ist auch die Entwicklung hin zur zensurfreien Darstellung auch intimer Details wichtig.

So muss in Gustave Flauberts *Madame Bovary* (1857) Emma (gesellschaftlich gesehen) noch Selbstmord begehen, als ihr an romantischen Trivalromanen gemessenes Lebensinferno »Ehe« genauso scheitert wie ihre Liaisonen, die letztlich ebenso nur Inszenierungen sind. (Und Flaubert wurde wegen »unmoralischer« Stellen im Text angeklagt.)

Theodor Fontane schickt seine Effi im Roman *Effi Briest* (1896) in die nicht selbst gewählte innere Emigration, in der sie seelisch zugrunde geht, und alles nur, weil sie für kurze Zeit einen Geliebten hatte und ihren Neigungen und nicht nur ihren Pflichten nachgegeben ist.

Wie ihr Geliebter, Major Crampas, sich ihr nähert, wird nur angedeutet. Die Leser und Leserinnen wussten jedoch, was diese Zeilen bedeuteten:

Sie fürchtete sich und war doch zugleich wie in einem Zauberbann und wollte auch nicht heraus.

»Effi«, klang es jetzt leise an ihr Ohr, und sie hörte, dass seine Stimme zitterte. Dann nahm er ihre Hand und löste die Finger, die sie noch immer geschlossen hielt, und überdeckte sie mit heißen Küssen. Es war ihr, als wandle sie eine Ohnmacht an.

Als sie die Augen wieder öffnete, war man aus dem Wald heraus, und in geringer Entfernung vor sich hörte sie das Geläut der vorauseilenden Schlitten. (Kapitel 19, S. 192)

Ihr Liebesverhältnis zu Major Crampas wird nur angedeutet:

Sie litt schwer darunter und wollte sich befreien. Aber wiewohl sie starker Empfindungen fähig war, so war sie doch keine starke Natur; ihr fehlte die Nachhaltigkeit, und alle guten Anwendungen gingen wieder vorüber. So trieb sie denn weiter, heute, weil sie's nicht ändern konnte, morgen, weil sie's nicht ändern wollte. Das Verbotene, das Geheimnisvolle hatte seine Macht über sie. (Kapitel 20, S. 202)

Henrik Ibsen lässt seine Nora in *Nora oder ein Puppenheim* (1879) zum ersten Mal in der Literaturgeschichte selbständig handeln, indem sie Mann und Kinder hinter sich lässt und ein neues Leben beginnt, da sie sich mit einer »Scheinehe« nach außen hin nicht zufriedengeben will und es satt hat, wie ein »Püppchen« gesehen und behandelt zu werden, doch gelingt ihr ohne Mann kein erfülltes Leben.

Auch Elfriede Jelinek nimmt sich dieses Themas in ihrem Stück *Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hat* (1977) an und zeigt, dass ihre Protagonistin auch in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts noch kein selbst gewähltes, erfülltes Leben führen kann und somit immer noch von Männern abhängig ist. Und das, obwohl 1975 Verena Stefan das Buch *Häutungen* geschrieben hat und die Frauenbewegung schon in vollem Gange war.

5. Fazit

Die enttabuisierte Darstellung von Sexualität (mechanische Entjungferung) und der Einsatz von Video und Internet für erpresserische Vorhaben verorten diesen in der Literaturkritik oft mit Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törless* verglichenen Roman im 21. Jahrhundert.

Für ein »Rundumverständnis« dieses Textes ist es auch notwendig, die Zusammenhänge zwischen diesem Thema und der gesellschaftlichen, sozialen und politischen Entwicklung zu kennen. Dieser Text, speziell Adas Verhalten, provoziert auch heute junge Leute und berührt so das Selbstverständnis jeder jungen Frau bzw. Schülerin im Alter Adas.

Es ist notwendig, dieses Thema soziologisch sowie auch gesellschaftlich, politisch und auch literarhistorisch in einen Kontext zu stellen und in seiner Entwicklung zu zeigen. Die Literaturgeschichte dieser »Geschichte« kann genauso spannend vermittelt werden, wie die »Geschichte« selbst es ist.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; TAUBINGER, WOLFGANG (2012): Mündliche Reifeprüfung aus Deutsch. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 1 (»Reifeprüfung Deutsch«), S. 119–129.
- FLIEGE, RAINER (o. J.): *Juli Zeh: Spieltrieb*. Online: <http://www leseforum.bayern.de/index.asp?MNav=3&SNDNav=6&TNav=0&ID=25&KatID=3> [Zugriff: 10.9.2012].
- FONTANE, THEODOR (1976): *Effi Briest*. Frankfurt/M.: Insel.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33, H. 200, S. 6–16.
- ZEH, JULI (2004): *Spieltrieb*. Roman. Frankfurt/M.: Schöfling & Co.

Olivia Rauchegger

Kompetenzen und Literaturgeschichte

Bibliographische Hinweise zur Literaturgeschichte im Deutschunterricht

Die Bibliographie verweist auf den größeren Kontext der aktuellen Diskussion um die Rolle der Literaturgeschichte im Unterricht. Sie bietet daher nicht nur weiterführende Literatur in Hinblick auf den Literaturunterricht oder auf die neuen Prüfungskonzepte, sondern auch die Möglichkeit zur Vertiefung in den medialen und wissenschaftlichen Diskurs, besonders in den zentralen Themenfeldern »Kanon« und »Epoche«.

1. Kanon

- Arnold, Heinz Ludwig; Korte, Hermann (2002): Literarische Kanonbildung. München: Edition Text + Kritik.
- Bekes, Peter (2009): Kanonisierungsprozesse und Zentralabitur. In: Hamann, Christof (Hg.): Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 157-172.
- Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (2000): (K)ein Kanon. 30 Schulklassiker neu gelesen. München: Oldenbourg.
- Ekman, Björn; Hauser, Hubert; Porsch, Peter; Wucherpennig, Wolf (Hg., 1991): Deutsch. Eine Sprache? Wie viele Kulturen? Vorträge des Symposions abgehalten am 12. und 13. November 1990 an der Universität Kopenhagen. Kopenhagen-München: W. Fink.
- Förster, Jürgen (Hg., 2000): Schulklassiker lesen in der Medienkultur. Stuttgart u. a.: Klett (= Deutsch im Gespräch).
- Fuhrmann, Manfred (2004): Der europäische Bildungskanon. Frankfurt/M.: Insel. Online: <http://www.gbv.de/dms/faz-rez/02LIT19991102208967.pdf>.
- Fuld, Werner (2004): Die Bildungslüge. Warum wir weniger wissen und mehr verstehen müssen. Berlin: Argon.

- Grubmüller, Klaus; Hess, Günter (Hg., 1986): *Bildungsexklusivität und volkssprachliche Literatur; Literatur vor Lessing – nur für Experten?* Internationaler Germanisten-Kongress. Tübingen: M. Niemeyer.
- Hamann, Christof (Hg., 2009): *Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helbig, Jan (2010): *Klassiker? Weg! Kanon. Futter. Klassiker-Klatschen. Erschreckendes Spiel mit dem Natürlichsten: der Vorläufigkeit, der Vergänglichkeit*. In: *Neues Deutschland*, 25.5.2010.
- Heydebrand, Renate von (1993): *Probleme des »Kanon« – Probleme der Kultur- und Bildungspolitik*. In: Johannes Janota (Hg.): *Germanistik, Deutschunterricht und Kulturpolitik*. Tübingen: Niemeyer (= *Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik: Vorträge des Augsburger Germanistentags 1991*; hg. von Johannes Janota; 4), S. 3–22.
- Heydebrand, Renate von (Hg., 1998): *Kanon – Macht – Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*. Stuttgart-Weimar: Metzler (= *Germanistische Symposien – Berichtsbände*, 19).
- Heydebrand, Renate von; Winko, Simone (1994): *Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Beobachtungen und systematische Überlegungen*. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 19 (2), S. 96–172.
- Hildebrand, Kathleen (2010): *Kanon und Literaturkritik 2.0. Was überlieferenswert ist, entscheidet sich auch nach seiner Fähigkeit, an das schon Überlieferte anzuschließen: eine Göttinger Tagung über Klassiker und Nebenwirkungen*. In: *FAZ*, 10.2.2010.
- Janota, Johannes (Hg., 1993): *Germanistik, Deutschunterricht und Kulturpolitik. Deutscher Germanistentag*. Tübingen: Niemeyer (= *Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik: Vorträge des Augsburger Germanistentags 1991*, 4).
- Löffler, Sigrid (2002): *Literaturen*. *Journal für Bücher und Themen* (Doppelheft 1/2; Januar/Februar).
- Müller-Michaels, Harro (1986): *Aktualität oder Historizität? Zur Kontroverse über leitende Prinzipien der Kanonbildung*. In: Grubmüller, Klaus; Hess, Günter (Hg.): *Bildungsexklusivität und volkssprachliche Literatur; Literatur vor Lessing – nur für Experten?* Tübingen: M. Niemeyer, S. 216–225.
- Scheichl, Sigurd Paul (1991): *Der literarische Kanon in Österreich – ein österreichischer literarischer Kanon*. In: Ekmann, Björn; Hauser, Hubert; Porsch, Peter; Wucherpfeffing, Wolf (Hg.): *Deutsch. Eine Sprache? Wie viele Kulturen? Vorträge des Symposions abgehalten am 12. und 13.11.1990 an der Universität Kopenhagen*. Kopenhagen-München: W. Fink, S. 101–126.
- Spinnler, Rolf (2005): *Der Klassikerkanon lässt sich nicht einfach wegzappen. Pflicht oder Kür? Bei einem Symposium in Marbach wird über Wege zur Literaturvermittlung in der Schule debattiert*. In: *Stuttgarter Zeitung*, 8.7.2005.
- Struger, Jürgen (Hg., 2008): *Der Kanon – Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen. Tagung Österreichischer und Tschechischer Germanistinnen und Germanisten, Olmütz/Olomouc, 20.–23.9.2007*. Wien: Praesens (= *Stimulus 2007*).
- Wiesmüller, Wolfgang (2002): *Die Kanondebatte im Spiegel der Printmedien, der Literaturwissenschaft und der universitären Lehre*. In: *Mitteilungen aus dem Brenner-Archiv*, Nr. 21, S. 99–114.

2. Epoche

- Achermann, Eric (2002): *Existieren Epochen?* In: Strohschneider, Peter; Vollhardt, Friedrich (Hg.): *Epochen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 49, H. 3, S. 222–239.
- Bekes, Peter (2004): *Konstruktion der Vergangenheit. Epochen und Epochenumbrüche*. In: *Deutschunterricht* 57, H. 6, S. 4–9.
- Bonholt, Helge; Rupp, Gerhard (2006): *Epochen – Kulturen*. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim: Juventa, S. 53–72.

- Dawidowski, Christian (2003): Postmoderne – eine neue Epoche im Deutschunterricht? In: *Der Deutschunterricht* 55, H. 6, S. 66–77.
- Frederking, Volker; Huneke, Hans W.; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg., 2010): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gien, Gabriele (2008): Das »Epochenjournal«. Eine Epoche recherchieren und präsentieren. In: *Praxis Deutsch* 210, S. 36–41.
- Grimm, Lea (2006): Vom Schulbuchtext zum Lerntext. Möglichkeiten der Textproduktion zur individuellen Prüfungsvorbereitung am Beispiel der Epochenkurzdarstellung. In: *Praxis Deutsch* 197, S. 47–53.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg., 2006): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim: Juventa.
- Mende, Claudio (2010): *Deutsche Literaturgeschichte – Epochenüberblicke. Realschule und Gymnasium, 8.–13. Klasse*. Hollfeld: Bange.
- Nutz, Maximilian: Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 49, H. 3, S. 330–346.
- Strohschneider, Peter; Vollhardt, Friedrich (Hg., 2002): *Epochen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 49, H. 3.
- Titzmann, Michael (2002): Epoche und Literatursystem. In: Strohschneider, Peter; Vollhardt, Friedrich (Hg.): *Epochen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 49, H. 3, S. 294–307.
- Wichert, Adalbert (2010): *Epochen im Literaturunterricht*. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans W.; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51–53.
- Wiesinger, Peter von (Hg., 2002): *Zeitenwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert*. Bern: Lang (Epochenbegriffe. Grenzen und Möglichkeiten, 6).

3. Kompetenzen + Literaturgeschichte

- Abraham, Ulf (2008): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. In: Rösch, Heidi (Hg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt/M.-Berlin u. a.: Lang, S. 13–26.
- Abraham, Ulf; Rauch, Marja (2011): Eine eigene Kompetenz für Literaturgeschichte als Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts? Ein Problemaufriss. In: *Didaktik Deutsch* 17 (30), S. 57–73.
- Andringa, Els (2000): »The Dialogic Imagination«: Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In: Witte, Hansjörg (Hg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 85–97.
- Artelt, Cordula; Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich (Hg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169–196.
- Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hg., 2007): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch English Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz (= Beltz-Pädagogik). Online: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2638047&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, S. 186–194.

- Freudenberg, Ricarda (2012): Wer mehr weiß, ist klar im Vorteil? Der Einfluss domänenspezifischen Vorwissens auf das Erschließen literarischer Texte. In: Pieper, Irene; Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt/M.: Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 22), S. 259-273.
- Frickel, Daniela; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg., 2012): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach (= Schriftenreihe des Arbeitskreises Literaturdidaktik im Symposium Deutschdidaktik, 1).
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg., 2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Kammer, Marion von der (2004): Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, 18).
- Köster, Juliane (²2008): Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht – ein neues Etikett oder bildungspolitische Wende? In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt/M.-Berlin u. a.: Lang, S. 175-193.
- Rösch, Heidi (Hg., ²2008): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt/M.-Berlin u. a.: Lang.
- Schiefele, Ulrich (Hg., 2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Deutsches PISA-Konsortium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, Konrad (2007): Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung aus fachdidaktischer Sicht. In: Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz (= Beltz-Pädagogik), S. 290-298.
- Spinner, Kaspar H. (1987): Interpretieren im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 81, S. 17-23.
- Spinner, Kaspar H. (1989): Textanalyse im Unterricht. In: Praxis Deutsch 98, S. 19-23.
- Spinner, Kaspar H. (³2011): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen und Unterrichtsmodelle; für alle Jahrgangsstufen [mit Kopiervorlagen]. Berlin: Cornelsen Scriptor (= Lehrerbücherei Grundschule – Kompakt).
- Willenberg, Heiner; Gailberger, Steffen; Krelle, Michael (2007): Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht: Heiner Willenberg zum 65. Geburtstag gewidmet. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Witte, Hansjörg (Hg., 2000): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch 17 (30), (15), S. 18-32.

4. Literaturgeschichten

- Becker, Frank (2007): Deutsch. Literaturgeschichte, Epochen. Stuttgart: Klett (= AbiWissen kompakt - 9 Bände im Schubert, 8).
- Brodowsky, Paul; Klupp, Thomas (Hg.): Wie über Gegenwart sprechen? Überlegungen zu den Methoden einer Gegenwartsliteraturwissenschaft. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- Donnenberg, Josef; Bauer, Alfred; Bialonczyk, Emanuel; Haselberger, Adelgunde; Havas, Ruth; Salomon, Eva (²1998): Zugänge. Eine Literaturkunde; 6. bis 8. Klasse der allgemeinbildenden höheren Schulen. 1. Nachdr. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Killinger Robert (2004): Gestalten und Verstehen. Literaturkunde, Schülerbuch. Wien: öbv.
- Mittermayer, Manfred; Popp, Fritz (2006): Literatur entdecken. Texte, Themen, Anregungen. Wien: Braumüller.

- Rainer, Gerald; Kern, Norbert; Rainer, Eva (²2010): Stichwort Literatur. Geschichte der deutschsprachigen Literatur; Linz: Veritas.
- Schacherreiter, Christian; Schacherreiter, Ulrike (2004): Das Literaturbuch: 70 Fenster zur Literatur/Literaturgeschichtlicher Überblick: Texte besser verstehen. Schülerbücher 1 und 2. Linz: Veritas.
- Schacherreiter, Christian; Schacherreiter, Ulrike (2011): Das neue Literaturbuch. 2 Bände. Linz: Veritas.
- Schacherreiter, Christian; Schacherreiter, Ulrike (2011): Das neue Literaturbuch inkl. CD-ROM. Linz: Veritas.
- Schmidt-Dengler, Wendelin (1995): Literaturgeschichte Österreichs. Eine Einführung in die Problematik. In: Schmidt-Dengler, Wendelin; Sonnleitner, Johann; Zeyringer, Klaus (Hg.): Literaturgeschichte: Österreich. Prolegomena und Fallstudien. Berlin: Erich Schmidt, S. 9–18.
- Schmidt-Dengler, Wendelin; Sonnleitner, Johann; Zeyringer, Klaus (Hg., 1995): Literaturgeschichte: Österreich. Prolegomena und Fallstudien. Berlin: Erich Schmidt.
- Stangel, Johann (²2011): Literaturräume. Wien: öbv.
- Stuiber, Gitta (2012): Spurensuche – ein Literaturbuch. Wien: Schulbuchverlag Hölder Pichler Tempsky.
- Zeman, Herbert (Hg., 1996): Literaturgeschichte Österreichs. Von den Anfängen im Mittelalter bis zur Gegenwart. Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt.
- Zeyringer, Klaus; Gollner, Helmut (2012): Eine Literaturgeschichte: Österreich seit 1650. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.

5. Literaturdidaktik

- Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens (2002): Dramendidaktik. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. Originalausgabe. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (= dtv, 30798), S. 177–189.
- Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg., 2002): Grundzüge der Literaturdidaktik. Orig.-Ausg. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (= dtv, 30798).
- Brüggemann, Jörn (2008): Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem. Eine Studie am Beispiel des Mittelalters. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- Brüggemann, Jörn (2009): Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz. In: Didaktik Deutsch 15 (26), S. 12–30.
- Deutsch interaktiv. Das modulare Medienkonzept für den Unterricht. (2008–2012). 7 Folgen jeweils eine Doppel-DVD mit didaktischem Begleitmaterial. Münster: Anne Roerkohl dokumentARfilm GmbH.
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine (2003): Literarische Sozialisation. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Metzler (= Sammlung Metzler, 287).
- Engelmann, Susanne; Haase, Otto (⁴1952): Methodik des deutschen Unterrichts. Hannover-Darmstadt: Schroedel. [Erstdruck 1925].
- Fingerhut, Karlheinz (2002): Didaktik der Literaturgeschichte. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. Originalausgabe. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (= dtv, 30798), S. 147–165.
- Fingerhut, Karlheinz (2010): Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11), S. 255–293.
- Hilß, Guido (2004): Was analysiere ich wie? Der postmoderne Faust. In: Der Deutschunterricht, H. 2, S. 20–30.
- Kammler, Clemens (2000): Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kammler, Clemens (2004): Anmerkungen zum Stellenwert des Literaturunterrichts nach PISA. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt/M.-New York: Peter Lang, S. 235–244.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg., 2004): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt/M.-New York: Peter Lang.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2008): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2010): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Baltmannsweiler. Teil 1. Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11), S. 3–85.
- Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg., 2010): Lese- und Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11/1–3).
- Korte, Hermann (2003): Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule. In: Der Deutschunterricht 55, H. 6, S. 2–10.
- Pieper, Irene; Wieser, Dorothee (Hg., 2012): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt/M.: Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 22).
- Pieper, Irene; Wieser, Dorothee (Hg., 2012): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 22).
- Winkler, Iris; Masanek, Nicole; Abraham, Ulf (Hg., 2010): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

6. Reifeprüfung + Literaturgeschichte

- Blüml, Karl; Reif-Breitwieser, Susanne; Staud, Herbert; Taubinger, Wolfgang (2011): Auf dem Weg zur standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung (SRP) in Deutsch. Hg. vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Wien.
- BMUKK (2011): Lehrplan Deutsch für Allgemeinbildende Höhere Schulen, Oberstufe. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [Zugriff: 10.9.2012].
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hg., 2011): Die neue schriftliche Reifeprüfung Deutsch auf einen Blick. Wien. Online: <https://www.bifie.at/node/766> [Zugriff: 10.9.2012].
- Fiebich, Peggy (2010): Das Verschwinden des Textes hinter dem Kontext. Oder: warum und wie Abituraufgaben unvorhersehbare Deutungen verhindern. In: Fiebich, Peggy (Hg.): Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz? Bielefeld: Aisthesis, S. 87–117.
- Fiebich, Peggy (Hg., 2010): Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz? Bielefeld: Aisthesis.
- Kammler, Clemens; Noack, Betina (2010): Literaturgeschichte und Kanon im Zentralabitur 2008–2010. In: Der Deutschunterricht 62, H. 1, S. 5–12.
- Köster, Juliane (2010): Was wird im Deutschabitur geprüft? Anforderungen und Leistungen im Bereich der »Erschließung literarischer Texte«. In: Fiebich, Peggy (Hg.): Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz? Bielefeld: Aisthesis, S. 145–163.
- Staud, Herbert (2010): Literaturthemen im Lichte zentraler Aufgabenstellungen. In: Fiebich, Peggy (Hg.): Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz? Bielefeld: Aisthesis, S. 15–41.
- Zabka, Thomas; Stark, Tobias (2010): Aufgabenstellungen und Erwartungshorizonte als Steuerungsinstrumente. Zum Umgang mit Problemen der Literaturinterpretation im Zentralabitur. In: Der Deutschunterricht 62, H. 1, S. 19–30.

Claudia Plankenauer

»Lebensbäume – Lebensträume«

Ein Projekt zum Übergang in die Sekundarstufe I

1. Die Grundschule als Bildungsinstitution zwischen zwei Übergängen: dem Kindergarten und der weiterführenden Schule

Vom Baby zum Kleinkind, vom Kleinkind zum Kindergartenkind, vom Kindergartenkind zum Grundschulkind, vom Grundschulkind zu einem Schüler/einer Schülerin einer weiterführenden Schule: Die ersten Lebensabschnitte in der menschlichen Biografie sind überwiegend auch Stationen unterschiedlicher Bildungsinstitutionen. Es sind Abschnitte, die nicht nur aufeinander folgen, sondern auch ineinander greifen: Der eine ist noch nicht zu Ende, wenn der andere schon begonnen hat oder seine Schatten vorauswirft. So warnen die Eltern ihr Kind nicht selten vor dem Ernst des Lebens in der Schule: Aus sei es dann mit dem Spielen, dort müsse gelernt werden, heißt es. Eine Schultüte soll dann die Ängstlichkeit dämpfen, die Vorfreude verstärken.

1.1 Chancen und Risiken der Übergänge

Kaum hat sich das Schulkind in einer Gruppe von meist Gleichaltrigen (jahrgangsgemischte Klassen sind selten) an einem Lernort etabliert, heißt es schon wieder Abschied nehmen. Die Zeit des Verbleibens in der Grundschule ist – zumindest in

CLAUDIA PLANKENAUER war langjährig als Volksschullehrerin tätig und ist nun Deutschdidaktikerin am Institut für Pädagogik der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Viktor Frankl Hochschule und seit 2012 Mitarbeiterin von IMST. E-Mail: claudia.plankenauer@ph-kaernten.ac.at

Österreich und in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland – mit vier Jahren sehr kurz.

In den ersten beiden Jahren, am Ende der Grundstufe I, ist laut Lehrplan gerade erst »die Anbahnung selbstständiger Auseinandersetzung mit Texten verschiedener Art« (Wolf ¹⁰2003, S. 108) und im Bereich Verfassen von Texten »das gemeinsame Erarbeiten eines Textes« (ebd., S. 110) erfolgt, wobei »selbstständig verfasste Niederschriften anfangs aus einem Wort, einer Wortgruppe oder einem kurzen Satz [bestehen können]« (ebd., S. 111). Und schon jetzt denken die Eltern an den Übertritt in die nächste Schule – am besten ins Gymnasium. Das ist verständlich angesichts des gegenwärtigen Entwicklungsstands einer gemeinsamen Schule aller Zehn- bis Vierzehnjährigen, die soziale und ethnische Benachteiligungen besser ausgleichen könnte.

Übergänge verkörpern, so Bellenberg, Höhmann und Röbe (2011, S. 1), als »Schnittstellen zwischen Institutionen und Individuen wichtige Entscheidungsstellen auf dem Weg der Schülerinnen und Schüler durch die schulischen Institutionen«).

Sie können ängstlich be-gangen werden – denn inwieweit sich Altbewährtes auf neuem Terrain als anschlussfähig erweisen wird, ist zunächst noch unklar – oder mutig angegangen werden. Denn Übergänge versprechen auch Neues, machen neugierig auf sich selbst in neuen Zusammenhängen, machen Entwicklung möglich. Übergänge stellen Menschen vor Herausforderungen. Das Kindergartenkind/ das Grundschulkind kann die Chancen und Risiken des Übergangs nicht allein tragen. Was den Eintritt in die Grundschule betrifft, so wurde dieser Übergang in den letzten Jahren durch eine veränderte Gestaltung des Schulanfangs optimiert; den individuellen Bedürfnissen des Schulanfängers/der Schulanfängerin versucht man jetzt gerecht zu werden. Das Ende der Grundschulzeit betreffend fehlt es noch an solchen Versuchen.

1.2 Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Dieser Übergang ist ein ganz besonderer: Schüler und Schülerinnen, die vier Jahre lang miteinander und voneinander gelernt haben, besuchen vom Herbst an Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe, die unterschiedliche Bildungsabschlüsse ermöglichen. Das Prinzip der Grundschule, »[das der] Wertschätzung von Diversität und die Akzeptanz von Heterogenität als Chance« (Speck-Hamdan 2009, S. 127), gilt nicht mehr. Ich vergesse nie die Tränen des Schülers L., dessen Eltern in Absprache mit mir als Lehrerin für ihren Sohn den Besuch einer Neuen Mittelschule beschlossen hatten. Er – nun einziger Nicht-Gymnasiast in seiner Peer-Group – wurde von seinen Freunden ab Bekanntwerden dieses Sachverhalts gehänselt, auch von jenen, deren schulische Leistungen den seinen glichen.

Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen haben die große pädagogische Aufgabe, diesen schwierigen Übergang mit den Schülern und Schülerinnen der vierten Schulstufe und deren Eltern bewusst *als aktive Handlung des Überschreitens* zu gestalten.

»Kontinuität und Diskontinuität« sind nach Speck-Hamdan »Grundmuster von Entwicklung« (Speck-Hamdan 2009, S. 83). Beim Schulanfang geht es um die Betonung der Kontinuität, jetzt beim Übergang in die Sekundarstufe verstärkt auch darum, *Strategien der Diskontinuität*, d. h. der Umorientierung, des Wechsels, zu entwickeln und zu nutzen (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 137).

Von institutioneller Seite gilt es nach Griebel und Niesel unter anderem, »den neuen Status, die neue Aufgabe als erstrebenswert darzustellen, Neugierde und Wissbegierde zu wecken, Bedingungen [zu] schaffen, die es den Menschen ermöglichen die Lernanforderungen der neuen Situation aktiv zu nutzen usw.« (ebd., S. 137) Biografische Wandlungsprozesse werden heute als »Transition« bezeichnet (ebd., S. 36). Transitionsprozesse – wie der biografische Wandel des Grundschulkindes zum Sekundarstufenkind – verändern nicht nur das Individuum selbst, sondern auch seine engste soziale Umgebung im gesellschaftlichen Kontext der beteiligten Institutionen.

Wie eine Schulklasse diesen Prozess des Übergangs gemeinsam gestalten kann, möchte ich an einem Beispiel aus meinem Unterricht darlegen. Neu ist die Idee, sich ein ganzes Jahr dafür Zeit zu nehmen.

1.3 Ein fächerübergreifendes Jahresprojekt am Ende der Grundschule als Rahmen für einen bewussten Übergang

Ich suche nach einem Bild, das geeignet ist, über eine so lange Zeit immer wieder aufgegriffen zu werden, eines, das beide Aspekte von Veränderung abdeckt: das Beständige und die Veränderung – Kontinuität und Diskontinuität. Und ich denke an Bäume. Bäume haben viel Menschliches: Beide, Mensch und Baum, stehen aufrecht. Beide haben einen Körper, eine Haut, die nicht unbegrenzt vor Verletzungen schützt. Mensch und Baum haben Wurzeln, die im Leben festhalten, die den Veränderungen standhalten. Die Identifizierung mit dem Baum scheint passend. Das Jahresthema ist gefunden, wenn die Schüler und Schülerinnen einverstanden sind. »Lebensbäume – Lebensträume« werde ich das Projekt nennen.

Eingebettet in den Sachunterricht, in die Auseinandersetzung mit der realen Natur und mit ihren Veränderungen, werden Schreiben und Lesen, wird Sprache als wichtige Stütze der individuellen Kontinuität erfahrbar werden. Sie wird den Kindern aber auch Bewährungshilfe sein, an der sie sich festhalten können wie an einer inneren Säule, einer Wirbelsäule, die mit ihnen wächst. Das Kennenlernen und Erproben unterschiedlicher Ausdrucksmöglichkeiten im Bereich Grafik, Malerei und Fotografie soll die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt vertiefen.

2. Lebensbäume – Lebensträume

Brinkmann (2003) bezeichnet das »erfolgreiche Lesen- und Schreibenlernen der Kinder« in der Grundschule als ein »Recht der Kinder«, das zu verwirklichen sei. Dafür sei es nötig, die Kernbereiche des Lesens, des Schreibens, des Rechtschreibens, des Untersuchens von Sprache und des Sprechens sinnvoll miteinander zu

Abb. 1: »Lebensbäume« von Emma, Thomas und Christina



verknüpfen, und zwar in für Kinder möglichst bedeutsamen Situationen (vgl. Brinkmann 2003, S. 2). Eine solche Form verbundenen Sprachunterrichts stelle ich im Folgenden an dem Beispiel des Projekts »Lebensbäume – Lebensträume« dar.

2.1 Projektaufakt: »Ich bin ein Baum«

Der Magnolienbaum in meinem Garten ist zu groß geworden. Ich grabe ihn vorsichtig aus und bringe ihn in die Klasse. Da liegt er, verdeckt von einem großen weißen Tuch. Die Kinder versuchen zu ertasten, was da liegt. Auf einem Tablett sind viele Wortkarten vorbereitet: Hauptwurzel, Seitenwurzel, Wurzelhaare, usw. Die Kinder lesen die Begriffe und ordnen sie dem Objekt zu. Erklärt wird, wozu der Baum diese Teile braucht.

Dann sucht sich jedes Kind seinen Platz im Klassenraum, steht mit beiden Beinen auf dem Boden und schließt die Augen. Ich mache mit den Kindern in vertrauter Weise eine Fantasiereise (vgl. Maschwitz/Maschwitz 2004, S. 146 ff.). Aus den Füßen wachsen in der Fantasie dieses Mal Wurzeln, die Kinder verwandeln sich in Bäume. Sie schauen genau hin, nehmen wahr, in welcher Umgebung sie stehen und ob sie da allein oder in Gesellschaft sind. Jedes Kind schreibt seinen Text: »Ich bin ein Baum.«

Die Texte werden präsentiert und an der Seitentafel unter dem Titel »Ich bin ein Baum« veröffentlicht. Hier ein Beispiel:

Ich bin ein Baum

Ein kleiner Junge pflanzte mich vor vielen Jahren vor seinem Haus ein.

Ich bekam jeden Tag frisches Wasser. Meine Wurzeln wuchsen und wuchsen, und ich wurde auch größer. Doch leider wurde mein Besitzer auch größer und hatte immer weniger Zeit für mich.

Bei meinen Wurzeln ist es sehr dunkel. Viele Käfer leben da. Manchmal kommen Waldtiere mich besuchen. Wenn mich leichter Wind streichelt, wackle ich ein bisschen, aber meine Wurzeln können mich halten.

Die Zeit verging, und ich wurde älter und viel stärker.

Mein Stamm ist recht dick, doppelt so groß wie früher. Die Rinde ist ein harter Mantel, der die darunter liegenden Röhren schützt. Und ich spüre, wie das Wasser in mir hoch steigt. Mein Baumharz ist wie Blut. Wenn man mich verletzt, rinnt es aus mir heraus, erstarrt und schützt mich vor weiteren Verletzungen. Jetzt im Herbst trägt meine Baumkrone nicht mehr viele Blätter. Sie haben verschiedene Farben: Sie sind grün, rot, braun und gelb. Wenn die Sonne auf die Blätter scheint, schillern sie. In meiner Baumkrone lebt ein Eichhörnchen. Es frisst Haselnüsse und schmatzt dabei. Das Eichhörnchen ist mein Freund. Es verlässt mich nie! Im Winter schläft es in einer Höhle in meinem Stamm. Ab und zu wacht es auf und schläft wieder ein. Es hat mich sehr gern. Ich freu mich, dass ich einen so guten Freund habe. (*Daniel*)

Dazu entstehen Bilder, gemalt mit Wasserfarben, die den Klassenraum schmücken. Im Morgenkreis sitzen wir und betrachten die Ergebnisse. Ich nenne den Titel des Jahresprojekts. Die Kinder ergründen die Wörter »Lebensbäume« und »Lebesträume«. Welche Vorstellungen lassen sich mit ihnen verknüpfen? »In beiden Wörtern steckt das Wort Leben.« »Leben und Baum« – »Leben und Traum« – wie passt das zusammen? Es wird laut gedacht. Wir sammeln Assoziationen und befragen das etymologische Wörterbuch nach der Bedeutung des Wortes »Lebensbaum«. Die Kinder sammeln die Wörter auf einer Seite ihres Geschichtenheftes. Die Wörtervorräte, laut vorgelesen, erscheinen vielversprechend: Die Kinder finden das Motto für dieses Schuljahr passend und wir sammeln Ideen für unser Vorhaben.

Immer wieder, vorzugsweise dann, wenn eine neue Jahreszeit beginnt, kehren die Kinder zu ihren Fantasie-Bäumen zurück und verfassen weitere Texte. So entstehen Jahreszeitenbilder aus Sprache.

2.2 Bäume der Umgebung: Erfahrungen im Wald

Planmäßige Erweiterung der Methodenkompetenz und immer neue motivierende Erfahrungen im Wald wechseln einander ab. Eine neue Methode, zugleich ein neues Medium ist das Baumartenkino: Unterschiedliche heimische Baumarten werden mittels Beamer vorgestellt. Die Kinder suchen sich je einen Baum aus, dessen Baumexperte sie werden wollen. Es besteht die Möglichkeit, zu zweit zu arbeiten. Qualifikationen werden systematisch erworben. In Sachbüchern, die teils zur Verfügung gestellt, teils von den Kindern mitgebracht werden, und im Internet sammeln sie Informationen.

Zudem sollen die Kinder durch eigene Untersuchungen die Merkmalsunterschiede der einzelnen Bäume systematischer erfassen. Im Wald lernen sie die unterschiedlichen Baumarten in natura kennen. Sie sammeln Blätter, Früchte und Rindenstücke. Die Schätze aus dem Wald werden in der Klasse ausgestellt und mit Namenskärtchen versehen. Es entstehen Texte, und zwar Baumsteckbriefe, die über jede Baumart genau Auskunft geben. Eifrig schreiben die Kinder in ihren Tagebüchern von ihren Walderlebnissen und lesen ihre Eintragungen, so sie das möchten, im Morgenkreis vor. Hier wieder ein Beispiel:

Baumportrait

Ich lerne meinen Freund, die Birke, kennen:

Die Birke erkennt man sehr leicht an ihrer weißen Rinde.

Sie hat dreieckige Blätter.

Ihre Blätter sind fiedernervig. So nennt man Blätter, die nur einen Hauptnerv haben.

Vom Hauptnerv führen links und rechts viele kleine Nerven zum Blattrand. Die Blätter der Birke sind gesägt.

Im Birkenstamm ist Birkensaft.

Aus dem Birkensaft kann man Wein machen. Der Birkenwein ist sehr schaumartig. Schon vor 700 Jahren war er sehr beliebt.

Die Früchte der Birke heißen Kätzchen. In den Kätzchen befinden sich die Samenkörner.

Meistens stehen Birken auf Spielplätzen. (*Emma*)

Wir besuchen immer wieder dasselbe Stückchen Wald, beobachten und fotografieren es. Im Winter zeigt sich der Wald nebelig und wir alle frieren, merken, dass wir uns anders ausrüsten müssen.

In der Klasse sehen wir uns die Fotos an, vergleichen sie und halten die beobachteten Veränderungen fest, eine wunderbare Gelegenheit, das Präteritum zu üben: »Bei unserem ersten Ausflug waren die Bäume ..., da hatten sie ...«

2.3 Weitere Vorhaben und Abrundung

Ein ganzes Schuljahr lang sind im Sachunterricht, im Kunstunterricht, beim Lesen und Schreiben von Gedichten, beim Philosophieren, beim szenischen Spiel immer wieder Bäume das Thema. Die Kinder erleben, wie die Bäume gleichsam ihre Lehrer werden (vgl. Sölle 1989, S. 189); tiefere Einsichten werden angebahnt. Dass zum Beispiel eine einzige hundertjährige Buche die Luft für zehn Menschen erneuert, macht den Kindern bewusst, wie sehr die Natur Lebensgrundlage des Menschen und der Mensch Teil der Natur ist.

Alle Texte der Kinder, die im Laufe des vierten Grundschuljahres zum Thema entstanden sind, werden gesammelt und zu einem Buch gebunden.

3. Eine öffentlichen Buchhandlung als Ort, um den Übergang mit allen Beteiligten feierlich zu begehen

Dieses Projekt hat die Selbstständigkeit der Kinder beim Untersuchen, beim Lesen und Schreiben und im Umgang mit Sprache herausgefordert. Es hat ihnen und ihren Eltern bewusst gemacht, was sie jetzt, am Ende der Grundschulzeit, können und woran in der nächsten Schule angeschlossen werden kann. Dazu gebe ich abschließend folgende Anregung:

Meine Jahresringe

Ich blicke zurück auf die Zeit in der Volksschule
und erinnere mich...
Was bringt die Zukunft?
Worauf ich mich freue.«
Manche Kinder schreiben einen Text, viele
zeichnen ihre Jahresringe.

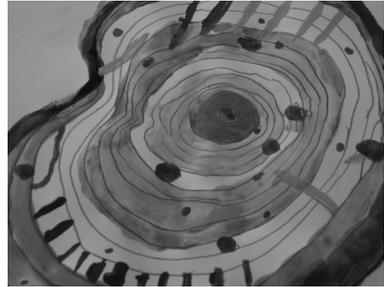


Abb. 2: »Jahresringe« von Daniel

Jetzt ist es soweit; ein Jahr lang war dem Wachsen – dem Stärken der geistigen Wirbelsäule – gewidmet. Jetzt ist das Klassenzimmer der 4.b nicht mehr Ort des Lernens dieser Kinder.

Wir zelebrieren den Abschied, Übergang und Neuanfang als öffentliche Lesung in einer Buchhandlung. Die Kinder präsentieren Kostproben aus den entstandenen Texten und verabschieden sich so von ihrer Volksschulzeit.

Der Prozess des Lesen- und Schreibenlernens ist jetzt am Ende der Grundschulzeit noch nicht abgeschlossen. Er wird ein Leben lang dauern.

Literatur

- BELLENBERG, GABRIELE; HÖHMANN, KATRIN; RÖBE, EDELTRAUD (2011): Übergänge. In: Bellenberg, Gabriele; Höhmann, Katrin; Röbe, Edeltraud: *Übergänge*. Seelze: Friedrich (= Friedrich Jahreshaft), S. 1.
- BRINKMANN, ERIKA (2003): Lesen und Schreiben für alle Kinder. In: *Die Grundschulzeitschrift. Deutsch – Praxis*. Sammelband, S. 2-3.
- GRIEBEL, WILFRIED; NIESEL, RENATE (2004): *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim-Basel: Beltz.
- MASCHWITZ, GERDA; MASCHWITZ, RÜDIGER (2004): *Von Phantasiearbeit bis Körperarbeit. Existenzielle Methoden – gekonnt eingesetzt*. München: Kösel, S. 146 ff.
- SÖLLE, DOROTHEE (1989): Vom Baum lernen. In: Kliewer, Heinz-Jürgen (Hg.): *Die Wundertüte. Alte und neue Gedichte für Kinder*. Stuttgart: Reclam, S. 189.
- SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (2009): Übergänge und Anschlüsse. In: Bartnitzky, Horst; Brügelmann, Hans; Hecker, Ulrich; Heinzl, Friederike; Schönknecht, Gudrun (Hg.): *Kursbuch Grundschule*. Frankfurt: Grundschulverband, S. 77-109.
- WOLF, WILHELM (Hg., ¹⁰2003): *Lehrplan der Volksschule*. Wien: öbvht.

Das Gedicht im Unterricht

Wilfried Wittstruck

Gedichte visualisieren

Zu Jürgen Beckers *Gartenbild*
(Schulstufe 9/10)

Gedichte und Bilder

Die Medien Schrift und Bild werden seit jeher über Verbindendes und Unterscheidendes bestimmt. Zahlreiche Gedichte der Moderne machen das Bild (Malerei, Fotografie, Film) zum Thema, sei es, dass sie im Sinne der Beschreibung oder der Zitation darauf Bezug nehmen, sei es, dass sie durch Text-Arrangement und Sprache vorgeben, Bilder zu zeigen (Selbstbildnisse, Stilleben, Gegenstands- oder Landschaftsfotos) oder sogar zu sein (visuelle Poesie).

Inbesondere Bildgedichte veranlassen Imaginationen. Es liegt deshalb auf der Hand, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen zu verstehen, welche Textmerkmale welche Bilder – auch in Abhängigkeit von individueller Disposition – erzeugen, welche Formen von Versprachlichung und Visualisierung genutzt werden können, um

diese Imaginationen darstell- und mitteilbar zu machen.

Speziell im Rahmen eines Unterrichts, an dem Lernende mit Deutsch als Zweit- und Fremdsprache teilnehmen, kann es förderlich sein, Prozess und Resultat der Auseinandersetzung im wörtlichen Sinn sichtbar werden zu lassen. Auf diese Weise können Teile der politischen, gesellschaftlichen sowie kulturellen Voraussetzungen, zu denen auch die literarische Sozialisation (Leseerfahrungen sowie Texterschließungskompetenz) gehört, zum Ausdruck gelangen und einer Reflexion in der Lerngruppe zugänglich werden. Die Visualisierung des Textverständnisses zum Beispiel mit Hilfe von Fotografien ist in diesem Sinn Ausgangspunkt der Erörterung, wie ein Text mit der Subjektivität der Rezipienten ins Spiel kommt. Für Lernende entsteht somit eine Möglichkeit, ihr Verständnis der (Sprach)Bilder eines Textes mitzuteilen, ohne sich ausschließlich auf Sprache verlassen zu müssen. Sie können in Bildern festhalten, um sich an Bildern festzuhalten.

Das Verstehen von Gedichten verläuft ähnlich wie das Betrachten eines Bildes. Am Anfang steht Positionslosigkeit, das erste Lesen gleicht dem Schlingern durch eine unübersichtliche Welt. Leserinnen und Leser verhalten sich dem Gedicht wie dem Bild gegenüber in einer freien Choreographie von Annähern und Weggehen, Umkreisen und Fixieren. Von literaturdidaktischem Interesse ist deshalb die Frage: Kann die Anfertigung eines Bildes als eine Form der Visualisierung des Gelesenen eine besonders geeignete Methode dann sein, wenn es sich um ein Bildgedicht handelt?

Unterrichtsidee

Vornehmlich Kinder nehmen die Welt gerne als eine Gesehene wahr («Ich habe gesehen, dass ...!»). Entsprechend dem didaktischen Grundsatz: »Sagen lassen, was jemand sieht« sollen die Schülerinnen und Schüler Fotos zu einem Bildgedicht machen. Diese Fotos sind Mittel der Gedichtinterpretation und zugleich Gegenstand einer Betrachtung im Klassengespräch. Das Unterrichts Anliegen ist, erkennen zu lassen, dass jedes innere Bild ein vorläufiges ist, der Textverstehensprozess letztlich ein unabschließbarer.

Es geht nicht um eine »Abspiegelung« von Literatur durch die Fotografie, auch nicht um ein experimentelles, aufwändiges Inszenieren eines Gedichts in einem farbenreichen und brillanten Bild. Vielmehr sollen die verschiedenen Phasen der Auseinandersetzung festgehalten werden. Die Schülerinnen und Schüler führen einen Dialog mit dem Text, aber auch mit eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken. Die einzelne Fotografie wird zu einer Momentaufnahme von Erkenntnis, die Bilder in einer Reihe bilden den Verlauf in einer kleinen Chronik ab.

Zum Gedicht

Jürgen Becker (Jg. 1932) über die in seine Lyrik eingeschriebene Visualität: »Ich wäre am liebsten Landschaftsmaler geworden, aber ich habe kein Talent zum Malen, weshalb also all die visuellen Erfahrungen von Landschaft zum Gegenstand von Gedichten geworden sind.«

Gartenbild

Den Ball hat mein Enkel
In die Regentonne geworfen. Danach
Ist der Regen gekommen; stundenlang
Hat es nur so geprasselt. Jetzt
Ist die Regentonne randvoll, und
Auf der Wasserfläche schwimmt der Ball.
Ein blauer Ball, dem der Junge
Zusieht, wie er im Wind hin und her
übers Meer treibt; immerzu berührt er
Und stößt ihn zurück eine Küste.
(Becker 2007, S. 45)

Im Mittelpunkt des Gedichts steht das Sehen, genauer: die Betrachtung einer Betrachtungssituation. In der Vorstellung des Kindes wird der blaue Ball in der Regentonne zum Treibgut auf dem Meer. Darin zeigt sich seine Fantasie. Ein unsichtbarer Betrachter sieht dem Enkel zu, wie der das Geschehen betrachtet, während der Junge sich wohl unbeobachtet fühlt. Eigentlich geschieht nichts. Alles Wichtige dieses Augenblicks scheint in dieser Szene, in dem Gartenbild festgehalten. Das Bild fixiert aber auch übergangslos eine Verwandlung des Betrachters. Der erwachsene Beobachter (das lyrische Ich) sieht in dem Kind den Jungen, der er selbst einmal war. So gehen Gegenwart und Vergangenheit zusammen, ebenso lyrisches Ich und Leser als Betrachter des Gartenbildes.

Vorübung: Bildgedichte verfassen

Mit dieser Schreibübung entdecken die Schülerinnen und Schüler, dass es (näherungsweise) gelingen kann, mit Sprache den Eindruck entstehen zu lassen, beim Lesen werde ein Bild betrachtet.

- Wähle ein Motiv aus (z. B. ein Gebäude).
- Mache Notizen zur Umgebung: Gibt es Menschen, eine Straßenkreuzung, einen Brunnen, Autos und Busse?
- Lege Tageszeit und Wetter fest.
- Entscheide dich für einen Betrachtungsstandpunkt: Befindest du dich so nah an dem Motiv, dass du Einzelheiten sehen kannst?
- Während der Betrachter eines Bildes die ganze Szene auf einmal wahrnimmt, kann der Leser ja nur alles nacheinander lesen. Entscheide dich also, was du in welcher Reihenfolge in den Blick nehmen lassen willst.
- Schreibe wie in einem Sachtext neutral (nicht lebendig und spannend wie in einer Erzählung).
- Berücksichtige den Grundsatz der Oberfläche: Nenne nur das, was man sehen kann. (Verzichte auf Hinweise zu Gefühlen und Gedanken von Personen, denn die siehst du ja nicht.)
- Du kannst mit folgenden sprachlichen Mitteln arbeiten:
 - Schreibe wenige, kurze Sätze.
 - Nutze die unverbundene Reihung von Substantiven.
 - Gebrauche Verben sparsam (vor allem keine Verben der Bewegung, da ja alles für einen Moment »stillsteht«; also eher Zustandsverben anstatt Tätigkeits- und Vorgangsverben).
 - Wenn du Verben setzt, dann eher im Infinitiv (wenn eine Tempusangabe nötig ist, dann verwende das Präsens, da ja der Eindruck von Gegenwart vermittelt werden soll).

- Verwende Ortsadverbien und Farbadjektive.

- Pflege insgesamt einen Zeigestil (da ist ..., dort sieht man ..., rechts liegt ...) und einen Dokumentarstil (neutrale Wiedergabe von visuellen Wahrnehmungen, keine Ausrufe).

»Graphic Recorder«:

Bilder beim Lesen machen

Mit folgenden Leitfragen können sich Schülerinnen und Schüler den Bildern des Gedichtes nähern und zugleich Bilder anlegen, mit denen sie dokumentieren, was sie gesehen haben.

- Lies den Titel des Gedichts. Welche Vorgaben für ein Foto macht er?
- Konzentriere dich auf Sichtbares (Gegenstände; Menschen; Farben).
- Fertige eine Bleistiftskizze von dem ersten inneren Bild an.
- Lies das Gedicht noch einmal. Informiere dich über den Autor und die Entstehungszeit des Gedichts.
- Mache mehrere Fotos, die ausdrücken, was du siehst.
- Lege die Bilder in eine Reihe. Welche Elemente aus welchem Bild wiederholen sich? Was erweist sich als stabil, was verändert sich?
- Erläutere den Arbeitsprozess: Welche Bilder hast du zu welchem Zeitpunkt im Text gesehen?

Ein Beispiel aus der Praxis

Eine Schülerin hat zwei Bilder zu diesem Gedicht erstellt und ihnen Headlines gegeben, eine Bleistiftskizze (1): »Die kleine und die große Welt« und ein Foto (2) »Regentonnen an Hauswand – Gegenwart und Vergangenheit«; ein weiteres Foto (3) ist das Resultat einer

Besprechung der beiden ersten Bilder in der Gruppe: »Ich sehe meinen Enkel – ich sehe mich«.

Die Schülerin erläutert Bilder und Phasen des Verstehens des Gedichts so:

Zu 1: Was sehe ich?

- Regentonne, Ball, Küste
- Im Vordergrund steht eine Regentonne, die in eine Küstenlandschaft eingepasst ist.
- Die Grenzen von Regentonne und Landschaft sind nur angedeutet, sie verschwimmen.
- Der Ball auf der Oberfläche der Regentonne wirkt wie ein Gegenstand, mit dem die Wellen des Meeres spielen.
- Der Ball ist blau, weil er für die Farbe des Meeres steht.

Zu 2: Was sehe ich?

- Zwei zentrale Gegenstände auf dem Foto: Regentonne und Ball.
- Die Regentonne steht an einer älteren Hauswand (»Auslöser für diese Vorstellung kann die blaue Regentonne sein, die in unserem Garten neben dem Haus steht und fest in meiner Vorstellung verankert ist.«)
- Farbe Blau dominiert: Regentonne, Ball, Gießkanne.
- Der Kontrast zwischen Alt und Jung wird durch die Gegenstände deutlich: alter Bodenbelag – frisches Gras, alte Hauswand – neuer Ball.
- Idee: Der Altersunterschied zwischen lyrischem Ich (Großvater) und Enkel soll deutlich werden.

Zu 3: Was sehe ich?

- Fotoaufnahme von hinten über die Schulter eines Jungen hinweg.

- Der Junge schaut versunken auf einen Ball in einer Regentonne.
- Er weiß nicht, dass er beobachtet wird.
- Das Foto soll den Eindruck erzeugen, als ob der Betrachter selbst dem Jungen zusieht.

Literatur wird auch deshalb zur Literatur, weil der Rezipient in der Lage ist, Vorstellungen beim Lesen zu entwickeln. Die Entwicklung dieser Fähigkeit zur Bildung von Imaginationen gehört zu den wichtigen Aufgaben des Deutschunterrichts. Sie trägt zur Erkenntnis bei, dass Ursprung allen Verstehens wir selbst sind. Die Fotos lassen uns selbst bei der Entwicklung unserer Gedanken zusehen.

Literatur

- BECKER, JÜRGEN (2007): Gartenbild. In: Ders.: *Dorfrand mit Tankstelle. Gedichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 45.
- WITTSTRUCK, WILFRIED (2012): Bildern nachdenken: Schülerinnen und Schüler »finden« einen Text zu einem Bild von Quint Buchholz. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 232, S. 36–38.

WILFRIED WITTSTRUCK ist Universitätsprofessor und lehrt seit 2005 im Fach Germanistik (Literaturwissenschaft/Literaturdidaktik) an der Universität in Vechta. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik; Kurzprosa und Lyrik der Gegenwart; Entwicklung von Lern- und Leistungsaufgaben für den Literaturunterricht.

E-Mail: wilfried.wittstruck@uni-vechta.de

Kommentar

Ludwig Laher

Literatur im Dienst statt für sich

Für die IG Autorinnen Autoren (IGAA) erübrigt sich jede Debatte über den Stellenwert der Literaturgeschichte im kompetenzorientierten Oberstufen-deutschunterricht, wenn die schriftliche Deutschmatura Literatur vornehmlich als Impulsegeber für die Überprüfung von Textsortenkompetenz in Dienst nimmt und nicht um ihrer selbst willen thematisiert.

Der Vergleich mit den bereits in vielen Schulen auf die neuen Verhältnisse umgestellten Fremdsprachen zeigt, wie sehr die zweifelhaften Anforderungen der Zentralmatura auf den Oberstufenunterricht durchschlagen. Die Lehrerschaft wird vornehmlich eintrainieren, was am Ende verlangt werden wird.

Nehmen wir eines der Musterbeispiele, das 2012 in Fortbildungsveranstaltungen vermittelt wird: Keine zwei Prozent eines Romans von Arno Geiger, *Der alte König in seinem Exil*, werden als Leseprobe beigelesen und die Textsorte »Empfehlung« geprüft: *Begründen Sie, warum Sie den Roman Zivildienern sowie freiwilligen Hel-*

fer(inne)n in der Altenbetreuung empfehlen würden.

Wo die Schule junge Leute dazu zwingt, ein Buch zu empfehlen, das sie nicht kennen, anstatt sie einzuladen, sich ein begründetes Urteil über drei Seiten daraus zu bilden, ist der Tiefpunkt erreicht. In Analogie müßte es völlig ausreichen, von Beethovens fünfter Sinfonie die berühmten Anfangstakte gehört zu haben, um sich über das Werk verbreiten zu können, und ein aus dem Gemälde herausgelöster Pferdekopf müßte genügen, um einen fundierten Text über Picassos Bild *Guernica* zu verfassen.

Daß SchriftstellerInnen einen solchen Umgang mit Kunst vehement ablehnen, darf niemanden verwundern. Wer nach dieser Logik für reif erklärt wird, soll offensichtlich gelernt haben, keine eigene Meinung haben zu dürfen und über fast völlig Unbekanntes ein öffentliches Urteil abzugeben.

Die VerfechterInnen einer Ausdehnung der zentralen Maturaform auf das Fach Deutsch haben zumindest intern stets damit argumentiert, schlechten LehrerInnen müsse die Möglichkeit genommen werden, unangemessene, meist zu simple oder zu allgemein formulierte Themen zu stellen, wodurch die Qualität der Reifeprüfung automatisch verbessert werde. Dabei ist man dem Fehlschluß unterlegen, davon auszugehen, daß österreichweite Aufgabenstellungen durch sogenannte ExpertInnen an sich schon ein Qualitätssiegel tragen würden.

Aber Muster wie der Mißbrauch von Arno Geigers Roman oder die infantile Zumutung, als Baum eine Meinungsrede an die Artgenossen (sic!) halten zu sollen, die nach dem Willen Wolfgang

Bächlers in einer ebenso kindlichen Kurzgeschichte des Nachts die grünfeindliche Stadt erobert haben, beweisen leider das Gegenteil.

Der IGAA sind 4.700 Zeichen eingeräumt worden, ihre Positionen darzustellen. Die erlauben keine großen Sprünge und werden hier vor allem erwähnt, weil das Geiger-Thema von den bedauernswerten KandidatInnen in einem Korridor von 405 bis 495 Wörtern abzuhandeln ist. Allein die groteske Wichtigtuerei, statt schlicht 400 bis 500 Wörter zu verlangen, vorne und hinten fünf hinzuzufügen bzw. abzuziehen, erschließt die Denkwelt der waltenden DidaktikerInnen hervorragend. Daß das Über- bzw. Unterschreiten dieser Norm Zwangsabzüge bei der Leistungsbeurteilung zur Folge hat, auch wenn alle Aufträge präzise und vollständig erledigt wurden, ist nur konsequent. Zehn sinnlose Füllselwörter einzufügen wird hingegen honoriert, auch wenn das der Ästhetik des Textes schadet.

Was an klugen Kompetenzziele für den Oberstufenunterricht ausgewiesen wird, werden die Lehrkräfte im Hinblick auf die Vorbereitung für eine so gestrickte schriftliche Reifeprüfung vernachlässigen, ja

vernachlässigen müssen. Es geht eben nicht darum, die kurze Leseprobe aus *Der alte König in seinem Exil* mit dem Heimatbegriff in der Literatur zu verknüpfen, was sich anböte, oder eine Brücke zu schlagen zur Darstellung von Krankheit in erzählenden Werken verschiedener Epochen. Geübt werden Meinungsreden und Empfehlungen.

Unsere zukünftigen LeserInnen danken wir engagiertem Lehrpersonal, das sich von den skizzierten Vorgaben nicht entmutigen läßt, die für den Bereich der Literatur weitgehend unbrauchbar sind. Erwartbaren Hinweisen auf die mündliche Deutschmatura sowie die vorwissenschaftliche Arbeit aus Deutsch sei damit begegnet, daß diese nicht verpflichtend sind und ein Minderheitenprogramm.

Herwig Gottwald, entnehme ich kurz vor Redaktionsschluß dem Editorial zu diesem Heft, habe *ein Plädoyer »für kritisches, freies Denken, die Entwicklung ästhetischer und politischer Urteilskraft« als zentraler Aufgabe des Deutschunterrichts* verfaßt. Die IGAA sieht das genauso. Bei der Matura müßte sich die Probe aufs Exempel machen lassen. Das aber scheint man nicht zu wollen.



Dr. phil. Ludwig Laher

Germanist und lange Zeit Deutschlehrer, lebt als Autor in St. Pantaleon und Wien. Er koordiniert die IGAA-Aktivitäten rund um die Zentralmatura in Deutsch. Zuletzt erschienen: Der Roman *Verfahren*, nominiert für den Deutschen Buchpreis 2011, sowie *Kein Schluß geht nicht* (2012).

E-Mail: l.laher@aon.at

ide empfiehlt



Gerd Bräuer, Kirsten Schindler (Hg.)
**Schreibarrangements für Schule,
 Hochschule, Beruf**

Stuttgart: Fillibach, 2011, 305 Seiten.
 ISBN 978-3-9312-4067-7 • EUR 25,00

Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf lädt die Leserinnen und Leser ein, sich mit dem Schreiben von der Schule bis zum Berufsleben ausgehend von einer neuen Sichtweise zu beschäftigen. Diese, so die beiden Herausgeber, speist sich aus den Erkenntnissen der angelsächsischen und deutschsprachigen Textproduktionsforschung. Dazu gehören Ansätze der *writer-based* und der *reader-based prose* ebenso wie Konzepte des *learning-to-write* und *writing-to-learn*, die schul- und hochschulrelevanten Initiativen zur Profilierung des fachspezifischen Schreibens und die Writing across the curriculum-Schiene zur Stärkung der allgemeinen Schreibkompetenz (S. 13 f.).

Die Zusammenführung dieser Ansätze und die Herstellung einer institutionsübergreifenden Kontinuität, wie sie im Titel angekündigt wird, sind zentrale Anliegen dieses Buches. Darüber hinaus wird deutlich: Es genügt nicht, über theoretisches Wissen aus der

Schreib- und Lernforschung zu verfügen, über die Komplexität von Schreibkompetenz und die Bedeutsamkeit von Schreibprozessen Bescheid zu wissen – wirksam wird dies erst, wenn es gelingt, den Transfer von der Theorie zu einer guten Praxis auf den Weg zu bringen.

Bräuer und Schindler entwickeln am Beginn in Teil I ihre Grundvorstellung einer *authentischen Schreibaufgabe* – Ausgangspunkt eines neuen Zugangs. In der Auseinandersetzung mit authentischen, situierten Schreib- und Lernaufgaben werden, wie noch dargelegt wird, unterschiedliche individuelle, institutionelle und organisatorische Entwicklungsaspekte eröffnet.

Authentische Schreibaufgaben definieren die Herausgeber als situiert – d. h. sie sind auf eine konkrete Lernumgebung bezogen – und als lernerorientiert – d. h. sie knüpfen direkt an die Bedürfnisse und Möglichkeiten derjenigen an, die sie bearbeiten werden. Zudem müssen sie der Lernerin/ dem Lerner Freiräume zur individuellen Gestaltung bieten. Authentische Aufgaben sind darüber hinaus Teil eines Aufgabenarrangements, beinhalten somit weiterführendes Lernpotential, das fächer- oder jahrgangsstufen- oder institutionsübergreifendes Lernen ermöglicht, und sichern damit die Entwicklung von Schreibkompetenz (vgl. S. 12 f.). Dies ist der Kerngedanke einer veränderten Schreibkultur, an deren Endpunkt die Revision der literalen Praxis einer Ausbildungsinstitution stehen kann.

Veranschaulicht werden die theoretischen Grundgedanken durch konkrete Beispiele zur Umsetzung. So ist es zum Beispiel aufschlussreich und sowohl für die schulische als auch für die

hochschulische Schreibdidaktik etwas Neues, Textsorten nicht ausschließlich nach den Schreibhaltungen (erzählen, berichten, informieren, usw.) zu ordnen, sondern nach den Kriterien von Hilfs- und Transfertexten. Nach Bräuer (2009) sind Hilfstexte Texte mit einem unmittelbaren Gebrauchswert für die Verfasserin/den Verfasser und für keine spezifische Leserschaft angelegt. Ebenso gut nachvollziehbar für das Ziel, nachhaltige Schreibkompetenz zu entwickeln, ist die Erklärung von Transfertexten. Sie sind auf einer nächsten Ebene angesiedelt. Hierher gehören all jene Textsorten, die ein eigenes Wirkungspotential entfalten, an eine intendierte Leserschaft gerichtet sind (Interview; Bericht, Referat, Präsentation usw.) ebenso aber in eine noch größere Textarbeit (z. B. Vorwissen-schaftliche Arbeit Seminararbeit usw.) einfließen können.

Damit wird der Denkansatz klar umrissen: Schreiben dient dem Lernen, vor allem dann, wenn die Form des *Textrecyclings* (S. 36), eine Methode, die auf die Weiterverwendung von bereits Geschriebenem, schriftlich Erarbeitetem und somit Verstandenem abzielt, ihr Wirkungspotential entfalten kann.

Ein Ineinanderfließen dieser Teile findet im Schreibarrangement statt – es ist dies eine inhaltliche, organisatorische und didaktische Inszenierung von Aufgaben, für die Bräuer und Schindler in ihren Ausführungen ein sehr interessantes und anschaulich dargelegtes Beispiel zeigen. Hervorheben möchte ich dazu das Flowchart auf den Seiten 40 bis 42, das mir als eine sehr erfolgversprechende Herangehensweise erscheint, (Schreib)Aufgaben, und damit Unterricht, zu planen. Vor allem die

Möglichkeiten der fächerübergreifen- den Vernetzung, das Planen in Teams erhalten damit eine neue Qualität.

Die Teile II A und II B führen in die Praxis, beginnend mit unterschiedlichen Beispielen für Schreibarrange- ments in der Schule. Ihre Bandbreite reicht zum Beispiel von der Protokollie- rung von Beobachtungen (von Marion Weber-Seyfarth) über Rekonstruktionen des mittelalterlichen Lebens (fä- cherübergreifend Geschichte/Deutsch, von Finbar Schatke) bis zu Vorbereitungen auf Klausuren (von Marina Dahmen). Alle Unterrichtsmodelle sind sehr übersichtlich gegliedert, formulie- ren konkrete Unterrichts- und Kompe- tenzziele für die Lernerinnen und Lerner, bieten ein reichhaltiges Angebot an aufeinander aufbauenden Aufgaben sowie weiterführende und vertiefende Literaturhinweise. Auch auf der begleitenden Lernplattform <http://www.scriptorium-project.org/claroline/> findet sich Aufgabenmaterial, das von den Benutzer/inne/n auch selbst weiter verändert und an den jeweiligen Gebra-uch adaptiert werden kann. Inse- gesamt haben die Beispiele prototypi- schen Charakter, das heißt, hat man den Sinn dahinter verstanden, so er- scheint es einfach, sie im eigenen Un- terricht weiterzuentwickeln oder gänz- lich neue Arrangements zu entwerfen.

Teil II B der Publikation befasst sich mit Beispielen für Schreibarrange- ments für Hochschule und Beruf. In diesem Abschnitt finden sich ebenso gut in der Praxis einsetzbare Beispiele, aus denen ich zwei besonders hervor- heben möchte. *Das Schulpraktikum dokumentieren* von Imke Lange (S. 164– 176) beschreibt ein geeignetes Schreib- arrangement, in dem unterschiedliche

Hilfs- und Transfertexte vor allem die Schreibhandlungen Beschreiben, Reflektieren und Bewerten betonen. Die vielschichtige Textsorte Praktikumsbericht wird so Schritt für Schritt in sinnvolle Einzelteile zerlegt, mit metakognitivem Wissen über das Schreiben (z. B. Adressatenorientierung, Textsortenmerkmale etc.) angereichert und lässt die Studierenden eine tragfähige Verbindung von Theorie und Praxis erleben. Das zweite Beispiel von Sandra Ballweg, Nadine Scholz, Kristina Richter und Regina Bruder trägt den Titel *Schreibend lehren lernen* (S. 188–204) und setzt sich das Ziel, eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen in der Lehrer/innen/bildung zu fördern. Auch hierzu gibt es Beispielmateriale im Buch selbst und auf der Lernplattform.

Teil III befasst sich mit der Implementation von Schreibarrangements in Institutionen und öffnet damit einen organisationsentwicklerischen Aspekt. Die Fragen: Wie können fächerübergreifende Lernaufgaben Teil der literalen Kultur einer Institution werden? Wie gelangt eine Institution überhaupt dazu, sich mit diesem Problem auseinanderzusetzen? werden hier analytisch dargelegt. Ausgangspunkt ist laut Bräuer und Schindler meist ein Problem (z. B. schlechte Leistungen von Schülerinnen und Schülern in schriftlichen Arbeiten, Lese- und Verstehensschwierigkeiten von Fachtexten bei Studierenden, etc.), das dazu veranlasst, die Qualität der Kultur des Lesens und/oder Schreibens an einer Hochschule/Schule genauer zu betrachten. In einer genauen Auflistung wird der Arbeitsprozess, der zur Entwicklung von Schreibarrangements und damit auch zu einer

Veränderung der Zugänge zum Lesen und Schreiben an einer Institution führt, analysiert. Allerdings soll hier angefügt werden, dass es für Leserinnen und Leser, die sich mit diesem Thema noch nicht beschäftigt haben, nicht ganz einfach zu verstehen ist, wie man von den sehr griffigen und nachvollziehbaren Beispielen aus Teil II A und B bis zu dem Change Managementprozess einer Organisation gelangen kann. Dazu sind Vorwissen und auch Vorarbeiten (wie z. B. eine grundsätzliche Beschäftigung mit der Lese- und Schreibkultur an einer Schule) notwendig und dazu ist vermutlich auch in den meisten Fällen eine Begleitung von außen sinnvoll. *Literacy Management*, so der Begriff, der sich mit dieser Form von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung beschäftigt, beschreibt nach Bräuer (S. 292) den Umgang von Menschen mit Informationen an Institutionen und entwickelt Strategien und Methoden, wie damit effektiver interagiert und umgegangen werden kann. Das heißt, *Literacy Management* kann einen lohnenden Entwicklungsprozess in Gang setzen, der sich auf die Inhalte, die Strukturen und vor allem auf die Qualität des Lehrens und Lernens auswirkt.

Das spannende und äußerst empfehlenswerte Buch lädt ein, all dies nachzulesen, auszuprobieren und in die Realität des eigenen Unterrichts oder der eigenen Institution umzusetzen.

EDITH KATHARINA ERLACHER-ZEITLINGER leitet das Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe I und II an der Pädagogischen Hochschule Kärnten.

E-Mail: edith.erlacher@ph-kaernten.ac.at

Neu im Regal

Karl Esselborn

Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis

München: Iudicium, 2010. 302 Seiten.
ISBN 978-3-8912-9956-2 ● EUR 33,00

»Interkulturalität« wird seit geraumer Zeit nicht nur in den Kultur- und Literaturwissenschaften, sondern auch in den verschiedenen Fachdidaktiken großgeschrieben. Die Frage, welche pädagogisch-didaktischen Konzepte der »interkulturellen Dimension« der Literatur und Kultur, der Globalisierung sowie der damit einhergehenden Mehrsprachigkeit gerecht werden können, wird in der Deutschdidaktik beispielsweise generell seit den 1990er-Jahren stark diskutiert. Es liegt auch auf der Hand, dass für ein Fach wie Deutsch als Fremdsprache, dem das Interkulturelle immer schon innewohnte, das Konzept der Interkulturalität neue Impulse und innovative Lösungen für die alten Fragen (Landeskunde, Literaturvermittlung) bieten kann. Kaum aber wurden bisher die Möglichkeiten dieses neuen Ansatzes für das Fach so gründlich ausgelotet wie in Karl Esselborns vorliegendem Band. Das große Verdienst des Buches besteht wohl darin, dass es nicht nur die verschiedensten »Interessen und Perspektiven von Sprachunterricht, Schule und Universität systematisch miteinander zu verbinden« vermag, sondern auch die bisher versäum-

te Verknüpfung von Deutsch als Fremdsprache, interkultureller Literaturwissenschaft, der Inlands- und Auslandsgermanistik und der muttersprachlichen Literaturdidaktik zu leisten versucht. Und die Brücke, die Esselborn zwischen den Disziplinen geschlagen hat, kann allein dank jener theoretischen Fundierung fest stehen, die er im ersten großen Teil konsequent erarbeitet.

Zu dieser Konsequenz gehört auch, dass die neuesten theoretischen Ansätze der genannten Disziplinen gleichermaßen berücksichtigt werden: Esselborn setzt sich in diesem Sinne nicht nur mit dem Konzept der interkulturellen Literaturwissenschaft als einer »europäischen« bzw. »transkulturellen« Kulturwissenschaft (Ortrud Gutjahr) auseinander, sondern auch mit der Idee einer transkulturellen Literaturdidaktik (Werner Wintersteiner), die den engen und stark national orientierten Kanon der Deutschdidaktik für die Neue Weltliteratur öffnet. Zudem wird auch für eine »moderne Literaturdidaktik« plädiert, die das gesamte »kulturelle Handlungsfeld« zu ihrem Gegenstand macht (Ulf Abraham) und somit vielen verschiedenen Formen kultureller Produktionen den Einzug ins Klassenzimmer gewährt. Ins Gericht wird auch mit dem alten Konzept der »Literaturgeschichte« gegangen, die heute ohne sozial-, rezeptions- und mentalitätsgeschichtliche Perspektiven nicht mehr auskommt. Esselborn weiß aber auch um die Notwendigkeit der Neudefinition der Landeskunde als »kulturwissenschaftliche Textanalyse« – wie etwa Claus Altmayer herausgearbeitet hat – oder eben um die Relevanz der Literatur beim Sprachlernen.

Literatur und deren Vermittlung gilt häufig immer noch als das Stiefkind des Faches DaF, auch wenn es reichlich Versuche gab, sie ins Curriculum immer wieder hineinzureklamieren (vgl. Harald Weinrich, Hans Hunfeld). Dieser Tradition folgt jetzt auch Esselborn im zweiten großen Teil seiner Arbeit, in dem er diverse didaktische Konzepte und Modelle zusammenstellt und die im schulischen Bereich wichtigsten Gattungen behandelt. Hier kann man auch »hautnah« erleben, was die Öffnung des überholten nationalen Gattungs- und Werkkanons heißt: Nicht nur die Fülle an den gewählten Medien (Theaterstücke, Hörspiele, Filme, Lieder, Computermedien und Videomaterialien), sondern auch die Nähe zu den SchülerInneninteressen bei der Literaturauswahl (Märchen, Fabel, Kinder- und Jugendliteratur) geben genug Anregungen für Lehrende, künftig häufiger zur »Literatur« zu greifen. Kritisch anmerken könnte man nur, dass hier trotz der Öffnung des Kanons gerade die interkulturelle Literatur (letztes Kapitel) und die für die SchülerInnen attraktivsten literarischen Formen (Comics, Songs, Krimis, Bilderbücher) zu kurz kommen. Vorschläge für eine generelle Auseinandersetzung mit dem Deutschen als »Fremden« stehen auch noch an. Dennoch ist es Esselborn gelungen, ein »Standardwerk« zur interkulturellen Literaturvermittlung zu schreiben, das viele künftige Lehrkräfte, DidaktikerInnen und LiteraturwissenschaftlerInnen auf ihrem Weg begleiten wird.

HAJNALKA NAGY
(AECC Deutsch)

Jutta Wolfrum

Kreativ Schreiben

Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ). (= Qualifiziert unterrichten).
Ismaning: Hueber, 2010. 184 Seiten.
ISBN 978-3-1904-1751-3 ● EUR 19,90

Im kompetenzorientierten (Fremd)-Sprachunterricht nimmt die Entwicklung von Schreibfertigkeiten einen zentralen Platz ein, und das trotz – oder vielleicht sogar wegen – der Prämisse eines auf Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit ausgerichteten Sprachunterrichts. Ein allein an Mündlichkeit orientierter Unterricht kann vieles an sprachlicher Leistung nicht gezielt in den Blick nehmen. Schreiben verzögert die Kommunikation, Formulierungen müssen mit mehr Bedacht gewählt werden, Texte können gelesen, kommentiert und überarbeitet werden und sind somit ein geeignetes Lernmedium. Trotz all dieser Vorteile ist das Schreiben bei vielen (Fremd)Sprachenlernenden nicht allzu beliebt; häufig wird es als mühsam, zu theoretisch und viel zu weit entfernt von persönlichen Interessen empfunden. – Dies trifft jedoch keineswegs auf das Kreative Schreiben zu, das im Fremd- und Zweit-, aber auch im Muttersprachenunterricht seinen festen Platz hat – zumindest laut Definition in schulischen Curricula oder im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

Kreatives Schreiben bietet die Möglichkeit, Schreibfertigkeiten zu entwickeln und zu fördern und dabei Schreiblust, aber auch Eigenverantwortlichkeit zu wecken. Kreative Schreibphasen lassen sich auch – trotz so mancher Vorbehalte – bei Zeit- und Notendruck in

den Unterricht integrieren, stellen eine Bereicherung auf dem Weg zu standardisierten Leistungsüberprüfungen dar, da neue Wege eröffnet werden, Wortschatz und Ausdrucksfähigkeit zunehmen und Selbstbewusstsein und Reflexionsfähigkeiten gestärkt werden – unabdingbare Kompetenzen, die bei einem herkömmlichen, einzig auf die Bewältigung bestimmter Textsorten abzielenden Schreibunterricht nicht erreicht werden können. Leider ist trotz all dieser Erkenntnisse immer noch das Fehlen eines Schreibcurriculums für Mutter-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht zu beklagen.

Jutta Wolfrum betont in ihrem anregenden Buch die Wichtigkeit, dass sich Lernende ihrer Schwächen und Stärken bewusst sind, und unterstreicht auch die Notwendigkeit für Lehrende, sich mit der kulturellen Geprägtheit des Schreibens auseinanderzusetzen, um so Schreibleistungen von nicht-deutschsprachigen LernerInnen besser anerkennen und einschätzen zu können. Die in zwei Bereiche geteilte Publikation bietet im ersten Teil eingangs eine umfangreiche theoriebasierte Einführung in eine individualisierte, kulturelle und persönlichkeitsbedingte Schreibdidaktik und setzt sich danach intensiv mit Theorie und Praxis des Kreativen Schreibens auseinander, abschließend werden noch die Bedeutung der Reflexion und Überarbeitung kreativ geschriebener Texte hervorgehoben sowie Möglichkeiten einer behutsamen, da zumeist doch erforderlichen Benotung ausgelotet. Im zweiten Teil unterbreitet Wolfrum zahlreiche Anregungen und Beispiele für eine gezielte Schreibförderung, die sich so

oder mit einigen Adaptionen an die Anforderungen der eigenen LernerInnengruppe im Unterricht einsetzen lassen; fertige Kopiervorlagen werden im Anhang zur Verfügung gestellt. Die abschließenden positiven Rückmeldungen der Studierenden belegen eindrucksvoll den Erfolg dieser schreibdidaktischen Interventionen und regen zur Nachahmung an.

URSULA ESTERL

Silke Heimes

Regenbogenbandwurmhüpfer

Kreatives Schreiben für Kinder und Jugendliche.

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011.

172 Seiten.

ISBN 978-3-5254-0211-5 ● EUR 14,99

Kinder und Jugendliche verfügen zumeist über eine große Phantasie und genießen es, sich ihrer zu bedienen. Spiel und Sprache sowie die Freude am Imaginieren und Geschichtenerzählen sollen erhalten bleiben und gefördert werden, damit junge SchreiberInnen sich dieses inneren Reichtums bewusst werden. Texte können überall verfasst werden, ob in der Schule, zu Hause oder irgendwo unterwegs, wann immer man Lust dazu hat – und die vorliegende Publikation bietet 130 Anregungen dazu. Silke Heimes ist Professorin für Kunsttherapie und Leiterin des Institutes für Kreatives Schreiben und weiß um die Bedeutung des Erzählens und Phantasierens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Die hier vorgestellten Übungen und zahlreichen Beispieltexte jugendlicher SchreiberInnen entführen in phanta-

sievolle, manchmal romantische, mitunter auch unheimliche Welten. Die Aufgaben sollen Spaß machen, die Übungsanleitungen richten sich direkt an die jungen SchreiberInnen, häufig werden Situationen oder Textanfänge vorgegeben, um den Einstieg ins Schreiben zu erleichtern und die Phantasie anzuregen. Kurze theoretische Erläuterungen führen jeweils in die einzelnen Kapitel ein. Die Texte können einzeln oder in Gruppen verfasst werden, einfach zur Freude für sich selbst, aber auch im Zuge von pädagogischer und therapeutischer Arbeit, die die Kraft des Kreativen Schreibens zu nutzen weiß.

Tilman von Brand
Deutsch unterrichten

Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen.
Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 2010.
271 Seiten.
ISBN 978-3-7800-1049-0 ● EUR 24,95

Lässt sich Unterricht mit Hilfe eines Ratgebers erlernen? Wahrscheinlich nicht, doch können die hier vorgestellten Tipps und Anregungen eine willkommene Unterstützung für Studierende und BerufseinsteigerInnen sowie eine wertvolle Nachlese für LehrerInnen in der Praxis darstellen. Tilman von Brand möchte mit seinem Buch viele Facetten der Herausforderung eines Unterrichts im Fach Deutsch in den Blick nehmen. Er berücksichtigt dabei Kriterien für guten Deutschunterricht, bildungspolitische Vorgaben wie Bildungsstandards und Curricula sowie schulische Rahmenbedingungen und individuelle Lernvoraussetzungen der

SchülerInnen. Die zentralen Kompetenz- und Lernbereiche können im Rahmen der Publikation nur kompakt präsentiert werden, eine individuelle vertiefende Auseinandersetzung damit versteht sich von selbst. Zentrale Kompetenzen, Arbeitstechniken und Methoden des Deutschunterrichts werden ausführlich dargestellt, schließlich bilden sie den Kern eines an Kompetenzen orientierten Unterrichts. Hilfreich sind auch methodisch-didaktische Überlegungen zu Lehr- und Lernzielen, zum Aufbau einer Unterrichtseinheit sowie die Darstellung unterschiedlicher Handlungsmuster wie Unterrichtskonzepte und Sozialformen. Daran schließen sich Hinweise für einen angemessenen Medieneinsatz sowie Überlegungen zu Stunden- und langfristigen Planungen an. Der Bereich der Leistungsdiagnose und -bewertung sowie Gedanken zu Binnendifferenzierung und individueller Förderung werden ebenso wenig ausgespart wie Reflexion und Evaluation des Unterrichts durch Lehrende und Lernende.

Literaturtipps zu den einzelnen Kapiteln und eine Materialiensammlung am Ende der Publikation (bei der die Zeitschrift *ide* als deutschdidaktisches Medium noch zu ergänzen wäre) runden die Ausführungen ab. Durch diesen Fokus auf die Planung, Durchführung und Auswertung von (Deutsch)Unterricht hebt sich dieses Buch deutlich von anderen Ratgebern ab und füllt eine Lücke, indem es nicht nur Kompetenzorientierung und bildungspolitische Vorgaben in den Blick nimmt, sondern sich auch mit deren konkreter Umsetzung im Unterricht auseinandersetzt.

URSULA ESTERL



Klaus Zeyringer/Helmut Gollner

Eine Literaturgeschichte: Österreich seit 1650

840 Seiten, fest gebunden

€ 39,90

ISBN 978-3-7065-4972-1

Jedes Werk in deutscher Sprache als „deutsche Literatur“ zu bezeichnen, ist kultur- und literarhistorisch keineswegs haltbar. Die Geschichte eines Landes sowie dessen politische und kulturelle Eigenart schlagen sich in entscheidendem Maße auch in seiner Literatur nieder. Nicht anders verhält es sich mit der österreichischen Literatur. Oder um es mit den Worten Ingeborg Bachmanns zu formulieren, „Dichter wie Grillparzer und Hofmannsthal, Rilke und Robert Musil hätten nie Deutsche sein können.“

Beginnend mit den ersten deutlichen Äußerungen eines Österreich-Begriffes als staatspolitisches Konzept im 17. Jahrhundert bis herauf in die Gegenwart, liegt mit diesem Werk erstmals – in dieser literatursoziologisch fundierten Art – eine umfassende Geschichte der österreichischen Literatur vor. Für den interessierten Laien ebenso wie für Fachleute aus der Wissenschaft gut lesbar aufbereitet, erfassen Klaus Zeyringer und Helmut Gollner Formen, Strukturen, Funktionen und Evolutionen des literarischen Lebens in Wechselbeziehung zu gesellschaftlichen Realitäten im Österreich der letzten 350 Jahre und geben erhellende Einblicke in die anerkannt wichtigen wie auch in weniger bekannte Werke – so spannend und aufschlussreich kann Literaturgeschichte sein.

„Man kann in diesem Buch nachschlagen, man bereut aber auch nicht, es vom Anfang bis zum Ende gelesen zu haben. Mit analytischer Schärfe und Freude am Erzählen zeichnen Klaus Zeyringer und Helmut Gollner, zwei der besten Kenner der Materie, die lange und komplexe Geschichte der Literatur des österreichischen Kulturraums nach. So vieles, das es wert wäre, gekannt und gelesen zu werden, wurde vom norddeutsch-preußisch geprägten Kanon ignoriert und in die Vergessenheit gedrängt; hier findet man es. Eine erstaunliche Leistung und ein zukünftiges Standardwerk.“ (Daniel Kehlmann)



Hubert Klausmann

Kleiner Sprachatlas von Vorarlberg und Liechtenstein

220 Seiten, fest gebunden, durchgehend vierfarbig, mit 100 ganzseitigen Karten

€ 19,90

ISBN 978-3-7065-5090-1

Eine anschauliche Darstellung der verschiedenen Sprachlandschaften von Vorarlberg und Liechtenstein anhand 100 Farbkarten und zahlreicher Beispiele aus dem Mundart-Wortschatz.

Von Abwaschbletz bis Zistag:

In diesem Sprachatlas werden zum ersten Mal die Mundarten Vorarlbergs und Liechtensteins in allgemein verständlicher Weise und nach den Erkenntnissen des „Vorarlberger Sprachatlas“ dargestellt und analysiert.

Neben einer genauen Einführung in die einzelnen Sprachlandschaften Vorarlbergs und Liechtensteins anhand lautlicher Kriterien enthält der Sprachatlas eine ausführliche Darlegung des Wortschatzes der Vorarlberger und Liechtensteiner Regionen und ist aufschlussreich nach Themen (Mensch, Küche und Haushalt, Bauernhaus, Natur und Landschaft, Landwirtschaft) gegliedert.

Mittels 100 farbiger Karten und vieler Mundart-Beispiele wird die Entstehung der verschiedenen Sprachlandschaften Vorarlbergs (Vorarlberger Allgäu, Bregenzerwald, Unter- und Oberland, Walgau, Montafon und Klostertal, Walsertgebiete) und Liechtensteins (Unter- und Oberland, Triesenberg) vom frühen Mittelalter bis heute erklärt: von „Abwaschbletz“ (Geschirrtuch) bis „Zistag“ (Dienstag).

www.studienverlag.at