

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
16. Jahrgang 2011 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Ulf Abraham & Marja Rauch

**EINE EIGENE KOMPETENZ FÜR
LITERATURGESCHICHTE ALS
VERMITTLUNGS-AUFTRAG DES
DEUTSCHUNTERRICHTS?**

Ein Problemaufriss

In: Didaktik Deutsch. Jg. 16. H. 30. S. 57-73.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Ulf Abraham & Marja Rauch

EINE EIGENE KOMPETENZ FÜR LITERATURGESCHICHTE ALS VERMITTLUNGS-AUFTRAG DES DEUTSCHUNTERRICHTS?

Ein Problemaufriss

1 Literaturunterricht, literarische Bildung und Bildungsstandards

Fand die Beschäftigung mit literarischen Texten nur allmählich und gegen eine Vielzahl von Widerständen im Verlauf des 19. Jahrhunderts Eingang in den Deutschunterricht (vgl. Rauch 2011: 11ff), so avancierte der Literaturunterricht – verstanden je nach Schwerpunktsetzung als Einfühlung in eine literarische Welt, als Imaginationsförderung, als Beitrag zur Identitätsbildung, als Fähigkeit zur Teilhabe an der kulturellen Praxis Literatur, als Interpretation literarischer Texte, als Vermittlung literaturgeschichtlichen Wissens, als Basis literarischer Bildung etc. – im 20. Jahrhundert insbesondere in den Sekundarstufen zu einer der zentralen Aufgaben des Deutschunterrichts (vgl. z.B. Kämper-van den Boogaart 2010: 8ff). Allerdings besteht spätestens seit den 1970er Jahren kein bildungspolitischer Konsens mehr darüber, welche Werke, Autoren und Epochen zum Vermittlungsbestand gehören und wie verbindlich ein entsprechender Kanon sein sollte. Im Zuge einer Erweiterung des Literaturbegriffs wurde auch das Konzept literarischer Bildung in Frage gestellt, das den schulischen Auftrag der Vermittlung literaturgeschichtlichen Wissens einschloss (vgl. z.B. Abraham/ Kepser 2009: 92f).

Dass der Literaturunterricht seit PISA in eine Legitimationskrise geraten ist, tritt nun erschwerend hinzu. So ist Kammler der von vielen geteilten Ansicht, dass die Ergebnisse der PISA-Studie Anlass geben, den hermeneutisch ausgerichteten, gattungs-, motiv- und ideengeschichtlich orientierten Literaturunterricht deutscher Prägung grundsätzlich zu überdenken (vgl. Kammler 2004: 242). Dabei spielen bekanntlich die Begriffe ‚Kompetenz‘ bzw. ‚Kompetenzorientierung‘ eine entscheidende Rolle. Die verstärkte Ausrichtung des Deutschunterrichts auf Lesekompetenz und in diesem Zusammenhang auf Sachtexte (vgl. Ludwig 2002: 84f und Baurmann 2009: 54ff) führt zwar die erwähnte Erweiterung des Literaturbegriffs fort, impliziert aber tendenziell eine Marginalisierung tradierter Bereiche des Deutschunterrichts wie die Beschäftigung mit literarischen Texten und insbesondere mit literaturgeschichtlichen Fragestellungen, obgleich die Chance bestünde, beides zu verbinden, indem literar- und kulturhistorische Sachtexte verstärkt zum Unterrichtsgegenstand avancieren.

Vor diesem Hintergrund gilt es im Folgenden zu klären, welches Bildungskonzept den Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung zugrunde liegt und welche Rolle die Beschäftigung mit Literatur und die Vermittlung von Literaturgeschichte in diesem Konzept spielen. In den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss

und für den Mittleren Schulabschluss heißt es, der Deutschunterricht leiste „einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung der Schüler/-innen in Form eines Orientierungs- und Handlungswissens in Sprache, Literatur und Medien und einer entsprechenden Verstehens- und Verständigungskompetenz“ (Bildungsstandards Mittlerer Schulabschluss 2003: 6, ebenso Bildungsstandards Hauptschulabschluss 2004: 6). Die Rede vom „Orientierungs- und Handlungswissen“ klingt zunächst recht pragmatisch, wird aber ergänzt durch allgemeine Ausführungen zur Bedeutung des Unterrichts für Kultur und Bildung. So gilt es als Aufgabe des Deutschunterrichts, die Schüler/-innen zur „Teilhabe am kulturellen Leben“ zu befähigen und sie dazu anzuregen, sich mit „zeitgenössischen und historischen Erscheinungsformen von Sprache und Literatur auseinander zu setzen“ (Bildungsstandards Mittlerer Schulabschluss 2003: 6) und die „Bedeutung kulturelle[r] Traditionen und ästhetische[r] Vorstellungen“ zu erfahren. Bei genauerer Betrachtung der Standards wird aber deutlich, dass die Beschäftigung mit literarischen Texten letztlich funktionalistisch-instrumentalistisch bleibt und Lerndimensionen, die das affektive, imaginative, ästhetische und historische Potential von Literatur in den Blick nehmen, kaum eine Rolle spielen. So finden literaturgeschichtliche Aspekte zwar durchaus Erwähnung, wenn die Fähigkeit, „Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit her[z]ustellen“, als eine Kompetenz benannt wird (Bildungsstandards Mittlerer Schulabschluss 2003: 14, ebenso für den Hauptschulabschluss). Offen bleibt jedoch, „auf welche Weise und zu welchem Zweck“ „Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit“ verstanden werden sollen“ (Brüggemann 2009: 15). So werden die Bildungsstandards zwar formal, kaum aber inhaltlich bestimmt. Auch Köster verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Bildungsstandards einen „überaus wichtigen Wissensbereich aussparen: das – im weitesten Sinne – kulturelle Wissen“, auf dem literarische Bildung gründet (Köster 2008: 1).

Auch wenn eine Bestimmung des Begriffs der literarischen Bildung, die den sich beständig wandelnden gesellschaftlichen Gegebenheiten entspricht (vgl. hierzu u. a. Neuland 1997), schwierig ist, bleibt das besondere Bildungspotential der Literatur grundsätzlich unstrittig:

Dass sie [die Literatur] im Spiegel der Fiktion Anstöße zur Auseinandersetzung mit dem Fremden wie mit der eigenen Person geben kann; dass sie als Medium kultureller Sozialisation, als Gedächtnisarchiv zur Schaffung und Stärkung historischen Bewusstseins beiträgt, dass sie sprachbildend wirkt und die Wahrnehmungs- und Vorstellungsbildung fördert; und dass sie schließlich – stärker als andere Medien – dazu anregt, in der räumlichen, zeitlichen und gedanklichen Struktur einer Textwelt zu verweilen“ (Kammler 2004: 241).

Mit einem in dieser Weise auf Ganzheitlichkeit abzielenden Bildungskonzept haben die oben genannten Bildungsstandards jedoch wenig gemein. So moniert Helmke, dass ihnen letztlich ein reduktionistischer Bildungsbegriff zu Grunde liege, „der auf pragmatische Qualifikationen anstelle von Bildung setzt“ (Helmke 2004: 105). Dass in diesem Sinne die Rede von „Bildungsstandards“ irreführend ist, und vielleicht

eher von „Qualifikationsstandards“ gesprochen werden sollte, wird nirgendwo so deutlich wie im Bereich des Literaturgeschichtsunterrichts. Die Neuausrichtung der Deutschdidaktik auf Kompetenzen und Standards sieht Steinbrenner einerseits „als die Chance, gründlich darüber nachzudenken, was von uns DeutschdidaktikerInnen als Ergebnis schulischer Bildung angestrebt wird“, andererseits vermisst er eine eigenständige Antwort auf diese Frage: „Statt einen programmatischen Ansatz zu entwickeln, läuft die Deutschdidaktik meinem Eindruck nach jedoch den bildungspolitischen, administrativen und wissenschaftlichen Diskursen *hinterher*“ (Steinbrenner 2007: 5). Wie in der breiten Diskussion um den Begriff der (literarischen) Bildung deutlich wird, überlagern sich ein funktionalistischer Begriff von Literatur und das Insistieren auf ihrer Bedeutung als Instanz der Subjektbildung. Dieses doppelte Verständnis der Bildungsmacht der Literatur hat auch Konsequenzen für die Auffassung von der Funktion der Literaturgeschichte im Unterricht.

2 Zum Stellenwert von Literaturgeschichte in aktuellen Lehrplänen am Beispiel von Bayern, Berlin und Nordrhein-Westfalen

Die Bedeutung des Literaturunterrichts und damit verbunden der literarischen Bildung bedarf im Rahmen eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts einer Überprüfung. Dabei ist auch, was bisher in der deutschdidaktischen Diskussion kaum geschehen ist, die Frage nach der Vermittlung von Literaturgeschichte im Deutschunterricht der verschiedenen Schulformen und Jahrgangsstufen grundsätzlich zu überdenken: In welchem Ausmaß gibt es beispielsweise noch „Klassikrezeption im Literaturunterricht“ (Weid 1987)? Welcher Stellenwert kommt Literaturgeschichte, die lange Zeit als „Königsweg der humanistischen Fächer“ (Hüppauf 1974: 447) galt, heute zu? Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) für das Fach Deutsch, die allen Bundesländern als verbindliche Vorgabe dienen, räumen der Vermittlung literarhistorischen Wissens durchaus Bedeutung ein, denn die Abiturprüfung setzt „ein verlässliches und vernetztes literatur-, geistes- und kulturgeschichtliches Orientierungswissen“ voraus, das als „Grundbildung“ verstanden wird und im Hinblick auf Literaturgeschichte noch genauer spezifiziert wird: Gefordert wird die „Kenntnis der deutschsprachigen Literatur, ihrer Gattungen und Epochen sowie ihrer Einbettung in den historischen Kontext“ (Einheitliche Prüfungsanforderung Deutsch 2002: 5). Die EPA betonen damit einerseits die Bedeutung von Orientierungswissen, das eine „Grundlage für den gesellschaftlichen Diskurs“ darstellt und die „Tradierung und Förderung eines kulturellen Gedächtnisses“ stützt, andererseits sehen sie darin auch eine Art von Handlungswissen, „das der eigenen Orientierung bei der aktiven Auseinandersetzung mit Literatur und Sprache dient“ (Einheitliche Prüfungsanforderungen 2002: 3) und damit in Richtung Kompetenz weist.

Die in den EPA formulierten Vorgaben bleiben aber im Hinblick auf den Umfang und die Art und Weise, wie ein literaturgeschichtliches Orientierungswissen vermittelt werden soll, so vage, dass die Umsetzung in den Lehrplänen der einzelnen Bun-

desländer ganz verschieden ausfällt. Gemein ist so unterschiedlichen Bundesländern wie Bayern, Berlin und Nordrhein-Westfalen lediglich, dass Literaturgeschichte in der Grund- und Hauptschule praktisch keine Rolle spielt. In Anknüpfung an die Bildungsstandards heißt es beispielsweise im Bayerischen Lehrplan für die Jahrgangsstufe 9 der Hauptschule recht allgemein, dass „Informationen zum Autor und zur Entstehungszeit des Textes für das Verständnis heran[zu]ziehen“ sind (Lehrplan für die Hauptschule in Bayern 2004: 346). In Berlin und NRW gilt das auch für die gesamte Sekundarstufe I. Bayern dagegen setzt in der Realschule und im Gymnasium mit der Behandlung literaturgeschichtlicher Epochen wie Mittelalter und Barock bereits ab der Jahrgangsstufe 7 ein. Darüber hinaus fordert Bayern für das Gymnasium wie für die Realschule einen linearen Durchgang durch die Literaturgeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart, wobei dieser in der Realschule primär über Textauszüge und Inhaltszusammenfassungen erfolgen soll (vgl. Lehrplan für die Realschule in Bayern 2000: 224). Im Gymnasium ist ab der Jahrgangsstufe 10 explizit die Rede davon, dass die Schüler/-innen „die Werke in ihren literaturgeschichtlichen Zusammenhängen sehen“ und „epochentypische Merkmale [...] für das Textverständnis fruchtbar machen“ sollen (Lehrplan für das Gymnasium in Bayern 2003, D 10.4). Die Auseinandersetzung mit der „historischen Dimension von Literatur“ soll dabei zur „Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen und Werthaltungen“ beitragen (Lehrplan für das Gymnasium in Bayern 2003, D 11.4).

Auch wenn Literaturgeschichte im Bayerischen Gymnasiallehrplan von 2003 (G8) nach wie vor einen festen Platz hat, so fällt im Vergleich zum G9-Lehrplan von 1992 auf, dass die Auseinandersetzung mit Literaturgeschichte weit weniger problematisiert wird. Während im Lehrplan von 1992 für die Jahrgangsstufe 11 neben dem systematischen Durchgang durch die Literaturgeschichte auch die „Problematik literaturgeschichtlicher Epochenbezeichnungen und -gliederungen“ zum Thema des Literaturunterrichts werden sollte (vgl. Lehrplan für das bayerische Gymnasium 1992: 342), fehlt im aktuellen Lehrplan jeder Hinweis darauf, dass die Epochen-gliederung eine fragwürdige Konstruktion ist. Gerade im Blick auf die entscheidende Frage, wie nämlich Literaturgeschichte erarbeitet bzw. vermittelt werden soll, finden sich keine konkreten Hinweise im Lehrplan. Der systematische Durchgang durch die Literaturgeschichte verbunden mit der Anforderung, sich im Abitur mit einem (häufig) unbekanntem Text aus der Literaturgeschichte auseinanderzusetzen, erfordert sowohl Orientierungswissen, beispielsweise über die historischen Kontexte eines literarischen Textes, als auch literaturgeschichtliche Kompetenz, um selbstständig und nach Möglichkeit problembewusst mit den Texten umzugehen. Aufgrund des hohen Zeitdrucks im G8 kommt jedoch ein problematisierender Umgang mit Literatur und Literaturgeschichte, der die Einbeziehung von unterschiedlichen, sich eventuell auch widersprechenden Materialien voraussetzt, tendenziell zu kurz.

Ein in diesem Sinne problematisierender Umgang mit Literaturgeschichte ist eher in den Lehrplänen von Berlin und NRW angelegt; allerdings ist nun hier die Beschäftigung mit Literaturgeschichte auf die gymnasiale Oberstufe beschränkt. Ein linear-chronologischer Überblick über die Literaturgeschichte wird nicht angestrebt, vielmehr stehen Berlin und NRW auf unterschiedliche Weise für einen exemplarischen

Umgang mit Literaturgeschichte ein. In Berlin wird erst in der Qualifikationsphase (Jahrgangsstufe 12/13, ab 2010/11 aufgrund der Umstellung auf das G8 Jahrgangsstufe 11/12) unter der Rubrik „Kompetenzen und Inhalte“ konkret auf die Auseinandersetzung mit „Literatur und Sprache in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen“ eingegangen, worunter auch die „Thematisierung und Problematisierung des Epochenbegriffs“ gefasst wird (Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe 2006: 18). Für die einzelnen Kurshalbjahre gibt es jeweils ein übergreifendes Thema, beispielsweise „Literatur und Sprache im 17./18. Jahrhundert“, und zu diesem verschiedene Unterthemen, aus denen die Lehrkraft – auch unter Einbeziehung der Lerngruppe – auswählen kann, was die Berücksichtigung eigener Interessenschwerpunkte erlaubt (vgl. Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe 2006: 22).

In Nordrhein-Westfalen konzentriert sich die Beschäftigung mit Literaturgeschichte auf die Epochenumbrüche vom 17. zum 18. Jahrhundert und vom 18. zum 19. Jahrhundert, die als bedeutsam für die Gegenwart gelten und von denen aus ein „literarhistorische[s] Grundlagenwissen“ erworben wird: „Eine Konzentration auf die Zeiträume, deren Bedeutung für die Gegenwart außer Frage steht, sichert somit auch das notwendige literarhistorische Grundlagenwissen und Kenntnisse und Einblick in ein breites Spektrum literarischer Strömungen“ (Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II in NRW 1999: 18). Zum literarhistorischen Grundlagenwissen gehört dem Lehrplan zufolge beispielsweise die Einsicht in die „„Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ von Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik und Romantik“ (Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II in NRW 1999: 18), aber auch die Erkenntnis, „dass es der aus der Gegenwart gewonnene Blickwinkel ist, aus dem vergangene Epochen gesehen werden“ (Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II in NRW 1999: 33), was eine Reflexion auf Literaturgeschichte als Konstruktion impliziert. Allerdings verweist Michael Kämper-van den Boogaart zu Recht darauf, dass der Begriff ‚Epochenumbruch‘ irreführend ist, „da sich reale Transformationsprozesse ja eher langfristig und gerade nicht bruchartig vollziehen“ (Kämper-van den Boogaart 2008a: 43).

Hinzu kommt ein weiteres Problem: In NRW werden seit der 2007 erfolgten Umstellung auf das Zentralabitur – anders als etwa in Bayern (vgl. hierzu Rauch 2010) – zu den genannten Schwerpunkten jeweils bestimmte Werke vorgeschrieben. Damit soll die Vergleichbarkeit der Abiturleistungen erleichtert werden, doch zugleich wird den Lehrkräften sowohl die Chance auf eine „Arbeit am Kanon“ als auch auf Einbeziehung der Interessen der Schüler/-innen bei der Textauswahl genommen (vgl. hierzu Kammler/Noack 2010: 6). Die kanonisierende Wirkung des Zentralabiturs ist in den Bundesländern besonders stark, die verbindliche Werke vorschreiben.

Auch wenn die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der vorgeschriebenen Themen in Berlin und NRW unterschiedlich groß sind, so sind in beiden Bundesländern in zweierlei Hinsicht Gemeinsamkeiten feststellbar: Einerseits entsteht durch das exemplarische Arbeiten die Möglichkeit einer intensiveren und eigenständigeren Auseinandersetzung mit literarischen Epochen bzw. Epochenumbrüchen. Andererseits wird Literaturgeschichte nicht unhinterfragt als gegeben ver-

mittelt, sondern die Schüler/-innen erhalten in der Form eines problemorientierten Lernens Einblick in den konstruktiven Status der Literaturgeschichtsschreibung. Damit berücksichtigen die neueren Lehrpläne in Berlin und NRW literaturdidaktische Erkenntnisse der letzten Jahre. Während Korte noch 2003 ein didaktisch wie methodisch tradiertes „Verständnis vom literaturgeschichtlichen Orientierungswissen als fest gefügten Ordnungs- und Epochenschemata, in denen die historische Bedeutung und der kulturelle Wert von Autor, Werk, Stil und Gattung vorgegeben und eindeutig fixiert sind“ kritisiert (Korte 2003: 6), lässt sich in Bezug auf einige der neueren Lehrpläne ein Wandel konstatieren, der Maximilian Nutz' Vorschlag aufgreift, Literaturgeschichte durch themen- oder motivorientierte „Schneisen“ in Form des forschenden Lernens zu erkunden (vgl. Nutz 2002: 338; für konkrete Beispiele Nutz 1997). Brüggemann sieht darin allerdings eine Überforderung der Schüler/-innen, die „literarhistorische Kommunikate gleichzeitig erstellen *und* relativieren“ sollen (Brüggemann 2009: 21). Er kritisiert die „Geringschätzung von schematischen Wissensbeständen“ und plädiert unter der Voraussetzung, dass „der Wert eines Orientierungswissens innerhalb der Literaturwissenschaft mittlerweile wieder höher taxiert wird“, für einen systematischen Erwerb historischen Orientierungswissens (vgl. Brüggemann 2009: 22f). Die Frage, wie dieser systematische Erwerb genau aussehen soll, war allerdings gerade das Ausgangsproblem, dem sich Korte und Nutz stellten.

Auch die Lehrpläne geben kaum Auskunft darüber, wie die Vermittlung von Literaturgeschichte in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann. Um hierüber Genaueres zu erfahren, wäre es sinnvoll, in einer Fortsetzung dieser Studie Lehrwerke verschiedener Bundesländer in den Blick zu nehmen und die diesen zugrunde liegende Systematik in der Vermittlung von Literaturgeschichte herauszuarbeiten. In der gleichen Linie sollten Abituraufgaben daraufhin untersucht werden, inwiefern sie tatsächlich auf literaturgeschichtlichem Wissen bzw. literaturgeschichtlicher Kompetenz basieren, um die Verzahnung zwischen schulischer Vermittlung von Literaturgeschichte und der Prüfung dieser Thematik zu erforschen. Durch eine Befragung von Schüler/-innen zu deren Einstellung zu und Wissen über Literaturgeschichte könnten darüber hinaus Einblicke in die faktische Vermittlung von Literaturgeschichte gewonnen werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrpläne der Gymnasien in den drei ausgewählten Bundesländern der Literaturgeschichte nach wie vor Bedeutung einräumen und damit den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung entsprechen. Allerdings öffnen sich hier doch drei grundlegende Problemfelder:

- Der Umgang mit Literaturgeschichte ist mit der Ausnahme von Bayern auf die gymnasiale Oberstufe beschränkt, was dazu führt, dass eine große Stofffülle in kurzer Zeit bewältigt werden muss und dass sich lediglich die Abiturient/-innen mit Literaturgeschichte auseinandersetzen. Kämper-van den Boogaart regt daher für die Sekundarstufe I eine „deutlichere kulturhistorische Kontextualisierung“ an, die zugleich mit der Forderung nach mehr Sachtexen im Deutschunterricht

verbunden werden könnte, indem „Texte zu und aus der Kulturgeschichte“ auszuwählen wären (Kämper-van den Boogaart 2008a: 44).

- Die EPA fordern die Erarbeitung eines umfangreichen literarhistorischen Orientierungswissens, im Abitur wird jedoch vorrangig Texterschließungskompetenz überprüft, die gewissermaßen beiläufig eine literaturgeschichtliche Fundierung erfordert. Das Verhältnis von literaturgeschichtlichem Wissen und Texterschließungskompetenz in den Abituraufgaben bedarf daher einer genaueren Untersuchung und fachdidaktischen Reflexion.
- Fraglich ist, ob es bei der Beschäftigung mit Literaturgeschichte primär um die Vermittlung von „Orientierungswissen“ gehen sollte, wie in den EPA sowie einigen Lehrplänen formuliert, oder ob sich in Entwicklungen, wie sie für Berlin und NRW skizziert werden konnten, eine Form der Verknüpfung von literarischem Wissen mit produktiven Formen des Kompetenzerwerbs rekonstruieren lässt, die weiter ausgebaut werden sollte. Das kann hier noch nicht geleistet werden; jedoch gilt es das Verhältnis von Wissen und Kompetenz näher zu bestimmen.

3 Vom literaturgeschichtlichen Wissen zur ‚literaturgeschichtlichen Kompetenz‘?

In der erwähnten Rede vom „Orientierungswissen“ steckt die Annahme, dass ein so komplexes und unübersichtliches Feld wie die Literaturgeschichte nur mit Hilfe von Wissen zu bewältigen ist. Dagegen steht die in der Folge der PISA-Studie gewonnene Einsicht, dass der Unterricht an deutschen Schulen, besonders der Fachunterricht in Deutsch, Mathematik und den Naturwissenschaften, zu wissensorientiert und zu wenig auf Könnenserwartungen ausgerichtet gewesen ist. Die KMK-Bildungsstandards sind ja eine Reaktion auf diese Einsicht. Erwartet man aber, dass die Bildungsstandards im Fach Deutsch tatsächlich Kompetenzformulierungen für den Umgang mit Literatur enthalten, so wird man enttäuscht. Sie vermitteln, mit einer Formulierung von Helmke, „eher den Eindruck herkömmlicher Lernzielkataloge denn einer Präsentation von Kompetenzmodellen und Standards“ (Helmke 2004: 103). Zu Recht vermisst Helmke eine Darlegung allgemeiner Bildungsziele, aus denen einzelne Fachziele tatsächlich abgeleitet und „Teildimensionen und Niveaustufen“ unterschieden werden können (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003: 4). Die inhaltliche Detailliertheit – das ist neben der im ersten Abschnitt schon referierten Kritik am Reduktionismus der Standards die zweite – täuscht Präzision nur vor. Man vermisst „Kompetenzen im Sinne von kriteriumsorientierten, kontinuierlich und gestuft darstellbaren Leistungsdispositionen der Schülerinnen und Schüler“ (Helmke 2004: 112).

Eine solche Präzisierung ist jedoch erforderlich, wenn man die Forderung nach Kompetenzorientierung ernst nimmt. Die gegenwärtig geläufige Definition von Weinert mit ihren aus dem angelsächsischen Raum stammenden pragmatischen Könnenserwartungen (vgl. Weinert 2001) ist für Teile des Deutschunterrichts relevant, besonders für den Umgang mit Sachtexten und das Miteinander-Sprechen, es stößt jedoch im Bereich der historischen Texte, also im Literaturgeschichtsunterricht

und dessen Überprüfung, an Grenzen, da hier in besonderer Weise Aspekte des kulturellen Verstehens von Bedeutung sind. Fraglich ist daher, inwiefern sich die Beschäftigung mit Literaturgeschichte überhaupt in Kompetenzen abbilden lässt.

Bei der Vermittlung von literaturgeschichtlichen Zusammenhängen geht es um das Verstehen und Würdigen der kulturellen Praxis Literatur in der Vergangenheit. Fingerhut betrachtet Literaturgeschichte in der Schule als „besondere Form des Erinnerns“: „Die literarischen Werke thematisieren die Erfahrungen vergangener Generationen aus der Perspektive Betroffener“ (Fingerhut 2002: 148f). Fingerhut präzisiert seine Vorstellung von „Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte“, indem er ausführt, dass „es (analog zur Geschichtsdidaktik) um die Entwicklung eines subjektiv bedeutsamen Geschichtsverständnisses“ gehe (Fingerhut 2010: 263). Im Rahmen thematischer Unterrichtseinheiten solle man ein Werk der Literaturgeschichte nicht mehr als in sich abgeschlossenes historisches Zeugnis begreifen, sondern als „offen gegenüber dem kulturellen Diskurs, in dem es seinen Platz hat“ (Fingerhut 2010: 266). Was der historische Text für uns heute bedeutet, ergibt sich aus den Fragen, die an ihn gerichtet werden – etwa nach dem Verhältnis der Geschlechter oder nach der moralischen Legitimität staatlicher Gewalt. Die Texte aus früheren Jahrhunderten mischen sich so gleichsam in ganz aktuelle Debatten ein.

Das stellt jedoch noch keine Modellierung einer ‚literaturgeschichtlichen Kompetenz‘ dar. Eine im Sinn des Kompetenzkonzepts realistische ‚Anforderungssituation‘, die eine solche aktivieren könnte, müsste beispielsweise das Auffinden eines anonymen Manuskripts fingieren, das kriminaltechnisch auf das späte 18. Jahrhundert zu datieren und damit der ausgehenden Aufklärung, dem Sturm und Drang oder der Frühromantik zuzuordnen ist. Was für Literaturwissenschaftler/-innen, die mit einem solchen Fund konfrontiert würden, eine reizvolle Herausforderung wäre, ist indessen als Aufgabe für Schüler/-innen kaum lösbar. Eggert hat für das DFG-Projekt zur 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: 188-193). Unser Beispiel zeigt, dass in der Tat Lesekompetenz allein, und sei sie noch so fortgeschritten, angesichts eines solchen Manuskripts unbekannter Autorschaft nicht viel ausrichten würde. Gattung und Genre, soziohistorisches und ideengeschichtliches Umfeld sowie mögliche intertextuelle Bezüge wären gleichsam in die Lektüre einzuspielen. Notwendig wäre dabei aber sicherlich auch die Bereitschaft, eingeführte Epochenbegriffe in Frage zu stellen.

‚Literaturgeschichtliche Kompetenz‘ könnte man das Ergebnis im Fall einer plausiblen und in der Fachwelt akzeptierten Zuordnung des unbekanntes Manuskripts durchaus nennen; der Begriff ist aber ein Konstrukt, dessen Brauchbarkeit sich erst noch zu erweisen hat. Insbesondere bedarf einer Klärung durch weitere Forschung,

- welche mentalen Modelle des literarischen Marktes dafür taugen, das komplexe Zusammenspiel ästhetischer und ökonomischer Faktoren beim Entstehen literarischer Strömungen und Großereignisse zu verstehen und damit Literatur als kultu-

relle Praxis ihrer Zeit zu begreifen (Veränderung von Gattungen, Entwicklung von Genres, Wirkung von Literatur- und Theaterskandalen ...);

- in wie weit auch die Beschäftigung mit Quellenforschung und Editionsgeschichte in der Schule helfen könnte, die Werke eines Kanons nicht einfach als gegeben anzunehmen, sondern zu verstehen, wie aus Texten nachträglich durch Auswahl, Entscheidung für eine bestimmte Textfassung und Werkedition *Werke gemacht werden*. Vermutlich wird das im Literaturunterricht kaum thematisiert – noch nicht einmal der *Fassungsvergleich* ist, wie Radvan (2010) feststellt, ein übliches Verfahren;
- wie viel Wissen über die sprachlichen und stilistischen Normen einer Epoche (z.B. das Deutsch der ‚Goethezeit‘) und aus ihm zu entwickelndes ‚historisches Sprachbewusstsein‘ Lernende brauchen und in wie weit sich dieses – wie bisher üblich – überhaupt *beiläufig* entwickeln lässt.

Insbesondere der letzte Punkt wird kaum beachtet. Dabei klagen Deutschlehrer/-innen immer wieder darüber, wie viel an älteren Texten (und da ist häufig *nicht* von Mittelalter oder Barock die Rede, sondern vom 19. Jahrhundert) lexikalisch, semantisch und stilistisch für die Lernenden so fremd ist, dass das Verstehen schon daran scheitert. Solche Klagen werden nicht selten in einem Ton vorgebracht, der suggeriert, es sei irgendwie die Schuld der Gegenwarts(medien)kultur, wenn schon nicht der Lernenden selbst, dass sprachliche und stilistische Kompetenz fehle. Es ist aber – nicht zuletzt angesichts eines wachsenden Anteils von Lernenden nichtdeutscher Erstsprache auch an den Gymnasien – zu betonen, dass der auf Literaturgeschichte bezogene Vermittlungsauftrag der allgemeinbildenden Schule, wenn man ihn denn heute noch für konsensfähig hält, den Auftrag *einschließt* die sprachlichen Verstehensvoraussetzungen dafür zu schaffen und nicht als durch Sozialisation im Elternhaus gegeben zu unterstellen.

Die sprachdidaktische Dimension von Literaturgeschichtsunterricht findet deutlich zu wenig Aufmerksamkeit, wie auch vor einigen Jahren die Debatte um sogenannte ‚vereinfachte Klassikerausgaben‘ verschiedener Verlage gezeigt hat (vgl. Behütens 2003, Wilczek 2004): Statt der Frage wirklich nachzugehen, was Lernende verstehen können sollen, klagte man die Dignität der sprachlichen Originalgestalt ein und beließ es dabei. Bis heute hat die Literatur(geschichts)didaktik hier einen blinden Fleck; die ansonsten sehr brauchbare Darstellung von Wichert (2010: 51) beispielsweise erwähnt *Lesefähigkeit* in Bezug auf ältere Texte nicht. Ihr zu Folge erfüllt Literaturgeschichte im Unterricht die doppelte Aufgabe, historisches Denken zu lehren und Lernende zu befähigen, Texte zu *kontextualisieren*. Kompetenzorientierung besteht für Wichert vor allem in der *Selbstständigkeit* bei der Beschäftigung mit historischen Texten – einer Voraussetzung also, die nicht gegeben ist, wo Schüler/-innen sich Texte aus sprachlichen Gründen gar nicht selbstständig erschließen können. Wie auch das oben fingierte Beispiel zeigt, fehlen für die Selbstständigkeit vermutlich weithin die Voraussetzungen, denn sie impliziert sowohl sprachliche Erfahrung im Umgang mit solchen Texten als auch die Möglichkeit, gestützt auf unterschiedliche Materialien, eigenständig Rückschlüsse auf historische Zusammenhänge zu ziehen.

Die Fähigkeit, Texte zu kontextualisieren, setzt die Kenntnis möglicher historischer Kontexte und insofern kulturelles und sprachhistorisches Wissen ebenso voraus wie die Bereitschaft, Hypothesen über neue, der Literaturgeschichtsschreibung eventuell noch unbekannt Zusammenhänge und Querverbindungen zu bilden und zu überprüfen. Erst dann könnte man von einem problembewussten und damit kompetenzorientierten Umgang mit Literaturgeschichte sprechen. Insofern ist literarisches bzw. kulturelles Wissen, wiewohl selbst noch keine Kompetenz, zweifellos für die Ausbildung einer solchen notwendig. In diesem Sinn betont Köster: „Wissen und Kompetenz stellen keine Gegensätze dar“, sondern dem Wissen komme „Bedeutung für die Verstehenskompetenz“ im Literaturunterricht zu (Köster 2008: 1).

4 Arbeit an Epochenbegriffen als fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aufgabe

Wissen ist im vorliegenden Zusammenhang sowohl literaturwissenschaftlich als auch fachdidaktisch zu denken: An Epochenbegriffen – ihrer Differenzierung oder auch Überwindung – arbeitet zunächst die Fachwissenschaft. Aber schon auf dieser grundlegenden Ebene zeigen sich die Schwierigkeiten, die mit der Geschichtsschreibung und der Literaturgeschichtsschreibung verbunden sind. So verweist Jürgen Osterhammel in seiner monumentalen Studie *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts* auf die Grenzen, die selbst der Geschichtswissenschaft gesetzt sind. „Ich zweifle daran, dass es mit den Erkenntnismitteln des Historikers möglich ist, die Dynamik einer Epoche in einem auf Ganzheitlichkeit zielenden Schema zu erfassen“ (Osterhammel 2009: 18). Was für die Geschichtswissenschaft in ihrer avanciertesten Form gilt, das betrifft erst recht die Literaturwissenschaft. Ganzheitlich verstandene Epochenbegriffe sind seit Hans Robert Jauss' *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft* bis hin zu Gerhard Plumpe's systemtheoretischem Entwurf der *Epochen moderner Literatur* und dem darin artikulierten Befund vom „Dilemma der Epochenbegriffe“ (Plumpe 1995: 7) wie Stephen Greenblatts ratloser Frage *Was ist Literaturgeschichte?* (Greenblatt 2000) längst obsolet geworden. Trotz gegenläufiger – und meist wissenschaftlich unzureichender – Versuche, Literaturgeschichte auf populäre Art und Weise wieder zugänglich zu machen (vgl. etwa Lauer 2008), erkennt die Literaturwissenschaft in Epochenbegriffen eher ein Problem denn eine Orientierungshilfe. Was immer Lehrpläne und Standards hier formulieren mögen, um gegenzusteuern: In herkömmlichen Literaturgeschichten ist ‚Epoche‘ – auch das zeigt unser Beispiel des unbekanntes Manuskripts aus dem ‚späten 18. Jahrhundert‘ – erstens noch immer ein Konzept, das die ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘ eher verschleiert, und zwar sowohl unter nationaler Perspektive als auch im Kontext der Weltliteratur (z.B. Realismus als zwar weit verbreitetes, aber weder inhaltlich noch zeitlich homogenes Phänomen, vgl. Abraham/Becker 2010). Zweitens verführt das Konzept ‚Epoche‘ im Literaturunterricht zur Deduktion, d.h. zum Absuchen einzelner Werke auf das Vorhandensein von Epochenmerkmalen. Epochenschreibung ist drittens eher an der Höhenkamm-Literatur orientiert als an populärer Unterhaltungskultur und

nährt damit den Verdacht, dass ihr wahrer Wert weniger im literarischen Handlungsfeld als in sozio-politischen Kontexten zu suchen ist – als ‚Herrschaftswissen‘, das der bildungsbürgerlichen Schicht zur Abgrenzung von anderen Gruppen dient (vgl. Abraham/Kepser 2009: 40f).

Nicht erst aus literaturdidaktischer, sondern bereits aus literaturwissenschaftlicher Perspektive ist also die Beschäftigung mit Epochen der Literaturgeschichte problematisch (vgl. Rosenberg 1992, Achermann 2002). Schon Titzmann hat als Konsequenz die deutlich bescheidenere Beschränkung auf „gattungsliterarische Teilgeschichten“ angeregt (Titzmann 1983: 113, vgl. auch Titzmann 1997). Im Übrigen wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, dass die Selbstwahrnehmung der ‚Vertreter‘ einer Epoche von der nachfolgenden Fremdzuschreibung differieren kann (vgl. zusammenfassend Wichert 2010). Wenn der ‚Sturm und Drang‘ sich zwar selbst als Gegenbewegung zur ‚Aufklärung‘ in Deutschland versteht, aus der Sicht späterer Generationen aber eher deren Fortsetzung mit anderen Mitteln ist, so wird deutlich, dass es nicht ausreicht, gewissermaßen die Protagonisten einer ‚Epoche‘ zu befragen. Ein solches ‚zeitgenössisches Epochenbewusstsein‘, das mentalitätsgeschichtlich erklärbar, wenn auch objektiv zu kurzichtig ist, nennt Barner „Epochenillusion“ (Barner 1987).

Es geht aber nicht um eine einfache Dichotomie von ‚subjektiv‘ und ‚objektiv‘, sozusagen ‚gefühlte‘ versus ‚wirkliche‘ Epochenzugehörigkeit. Die Literaturwissenschaft sollte aus dem historischen Rückblick stammende, von der Literaturgeschichtsschreibung formulierte Epochenbezeichnungen als „massive Konstruktionsleistungen“ kritisch reflektieren (Achermann 2002: 239). Dass die Literaturdidaktik sich längst an eine „Relativierung der literarischen Epochenbegriffe“ (Fingerhut 2002: 160) gemacht hat, wird sonst wenig bewirken.

Den literaturgeschichtlich orientierten Unterricht an großräumigen Kategorien wie ‚Mittelalter‘, ‚frühe Neuzeit‘, ‚bürgerliches Zeitalter‘ und ‚Moderne‘ zu orientieren (vgl. Fingerhut 2002: 162), löst allerdings nicht alle oben skizzierten Probleme eines Denkens in Epochen. Vor diesem Hintergrund plädiert Korte dafür, Literaturgeschichtsschreibung selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Dazu gehöre, Literaturgeschichten nicht als bloße Instruktionsmedien zu nutzen, sondern diese selbst einer Metareflexion zu unterziehen (vgl. Korte 2003: 8).

Auch Bonholt und Rupp kritisieren die zumeist unreflektierte Verwendung von Epochenenteilungen in Lehrplänen und Unterrichtswerken und benennen in diesem Zusammenhang Defizite im Blick auf die empirische Erforschung der Behandlung von Literaturgeschichte im Deutschunterricht. 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: 61). Sie prägen den Begriff „Einordnungskompetenz“ für die im Umgang mit Texten verschiedener Epochen geforderte Leistung der Reflexion und Bewertung von Texten und konstatieren: „Die Operationalisierung und damit der Einbezug von Epochenkonzepten in Testdesigns ist bisher nicht geleistet“ (Bonholt/Rupp 2006: 62).

Der intersubjektiv geteilte Wissensvorrat, der – nach Habermas' *Kritik der funktionalistischen Vernunft* – zum kulturellen Handeln erst befähigt und die Selbstverständigung einer Kultur ermöglicht, kann bei Schüler/-innen nicht schon vorausgesetzt werden. Ihn herzustellen, ist gerade eine der Aufgaben von Schule. Dass die Lektüre historischer Texte eingebettet sein muss in die Rezeption nichtfiktionaler Dokumente oder Darstellungen von Epoche und kulturellem Kontext, ist darum keine Entdeckung, die Deutsch-Lehrende erst der kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft zu verdanken hätten. In deren praktischer Anwendung fordert Thielking den verstärkten „Einbezug von Überlieferungs- und Verwertungsgeschichten“ in den Literaturgeschichtsunterricht (Thielking 2003: 127). Zur Begründung führt sie den Begriff der „Kanonkompetenz“ ein, der freilich ebenso wenig wie derjenige der „Einordnungskompetenz“ schon operationalisiert ist.

5 Perspektiven für die literaturgeschichtliche Forschung in einem kompetenzorientierten Unterricht

Es ist festzuhalten, dass eine ‚literaturgeschichtliche Kompetenz‘ als Teil einer umfassenderen literarischen Kompetenz erst noch zu beschreiben wäre. Folgende Merkmale wären dabei unseres Erachtens zu bedenken und in ihrer Relevanz zu überprüfen:

- die Fähigkeit der selbstständigen, entdeckenden Erarbeitung von literaturgeschichtlichen Zusammenhängen anhand vielfältiger Materialien und deren Eignung für den Kompetenzerwerb;
- die Entwicklungsbedingungen für ein ‚historisches Sprachbewusstsein‘, das die sprachliche Alterität älterer Texte in Rechnung stellt und sie nicht von Maßstäben der Gegenwartssprache aus beurteilt;
- die damit zusammenhängende Kenntnis des kulturgeschichtlichen Kontextes literarischer Texte;
- die daraus resultierende Fähigkeit, literarische Texte ihrer jeweiligen Entstehungszeit zuzuordnen bzw. ihre (Nicht-)Zuordenbarkeit zu erkennen und zu reflektieren;
- die Einsicht in und Reflexion auf die Tatsache, dass Literaturgeschichtsschreibung mit in der jeweiligen Entstehungszeit verhafteten Konstrukten arbeitet, um Ordnungen herzustellen;
- die Fähigkeit, mit diesen problemorientiert umzugehen und sie in Frage zu stellen.

‚Literaturgeschichtliche Kompetenz‘ ist als Begriff zwar theoretisch plausibel zu machen, aber noch nicht so modelliert, dass eine Überprüfung der genannten Merkmale bereits möglich wäre. Vom literaturgeschichtlichen Wissen zur literaturgeschichtlichen Kompetenz im Umgang mit historischen Texten zu kommen, ist insgesamt ein Prozess, der zwar eine bereits gut ausgeprägte Lesekompetenz ebenso voraussetzt wie kulturgeschichtliches Kontextwissen. Die Vermittlung von Wissen allein aber schafft eine solche Kompetenz ebenso wenig wie die Förderung der Le-

sekompetenz sie garantiert. Sich auf die Sprache und Form älterer Texte einzulassen und das, was sie zu sagen haben, als ihrerseits zeitgebundene Botschaften zu Problemen der (Jetzt-)Zeit lesen zu lernen, bedarf vielmehr einer Haltung der Neugier und Toleranz, zu deren Aufbau der Literaturgeschichtsunterricht beitragen kann.

Insgesamt wird am Beispiel der Literaturgeschichte ein Paradox sichtbar, das auch auf andere Lernbereiche des Deutschunterrichts übertragbar ist: Einerseits ist in den Bildungsstandards und in den EPA ein Unterricht gefordert, der ‚selbstständiges Lernen‘ und den Aufbau von Kompetenzen zum Ziel hat (Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung 2008: 1ff). Andererseits führt die zunehmende Ausrichtung auf zentrale Tests und Prüfungen, die sich besonders auffällig in der nahezu flächendeckenden Einführung des Zentralabiturs zeigt (vgl. Kammler 2010: 2ff), zu einer Vereinheitlichung der Lernprozesse und einer Rückkehr zu normativ-deskriptiven Wissensformen. So weist Bekes kritisch darauf hin, dass die Einführung des Zentralabiturs beispielsweise in NRW die „vorhandene Tendenz zum Frontalunterricht und zum fragend-entwickelnden Gespräch noch verstärkt.“ Wenn das dazu führt, „bloßes Lernwissen an Schülern zu ‚executieren‘, etwa in Form von Merkmalkatalogen zu bestimmten Gattungen und Textsorten und schematischen Kriteriologien für die holistische Erfassung bestimmter Epochen“ (Bekes 2010: 76), dann muss eine Entfernung von den Zielsetzungen des kompetenzorientierten Deutschunterrichts konstatiert werden, obgleich beides, Kompetenzorientierung und Einführung des Zentralabiturs, Folgen der von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Outcome-Orientierung des Schulsystems sind.

Die Literaturgeschichte wieder ins Blickfeld der Literaturdidaktik zu rücken und der Auseinandersetzung mit literaturgeschichtlichen Fragestellungen im Literaturunterricht neue Impulse zu geben, dabei aber auch Probleme zu reflektieren, die mit der Kompetenzorientierung in der Deutschdidaktik einhergehen, ist das Ziel dieses Aufsatzes. Einerseits geht es dabei darum, „der dreifachen Gefahr einer Verkürzung der spezifischen Kompetenzen dieser Fächer auf bloße Arbeitstechniken, einer schleichenden Kanonisierung ihrer Inhalte und einer einseitigen Fixierung der Unterrichtskultur auf entsprechende Vorgaben in zentralen Abschlussprüfungen entgegenzuwirken“, die zur „Zerstörung [...] einer dem Fach angemessenen Unterrichtskultur führen könnte“ (Kammler 2006: 5ff). Andererseits ist zu fragen, wie ernst wir es wirklich meinen mit der Vermittlung von Literaturgeschichte (auch) in den Zeiten der Kompetenzorientierung. Setzt Forschung hier nicht an, so wird es bei den habituellen Klagen darüber bleiben, welche bedeutenden Werke von Schüler/-innen nun auch schon ‚nicht mehr verstanden‘ werden. Es ist zu klären, ob und wie ein kompetenzorientierter Unterricht einen selbstständigen und forschenden Umgang mit Literaturgeschichte fördern und dabei die Gefahr „einer stillschweigenden Rekanonisierung“ (Kammler 2006: 10) sowie einer Normierung von literarischer Bildung (vgl. Kämper-van den Boogaart 2008b: 27ff) abwenden kann. Dazu bedarf es empirischer Untersuchungen über die Vermittlung von Literaturgeschichte im Deutschunterricht und über die Einstellungen von Schüler/-innen zur Literaturgeschichte. So konstatieren Bonholt und Rupp schon 2006 in Bezug auf die Vermittlung von Literaturgeschichte ein Forschungsdefizit: „Letztlich ist die Art und Weise, wie im Lite-

raturunterricht Lehrer/innen und Schüler/innen mit Epochenkonzepten umgehen, ebenso ungeklärt wie die Voraussetzungen, die Schüler/innen für den Umgang mit Epochenkonzepten und kanonischer Literatur mitbringen. Hier besteht dringender Handlungsbedarf einer literatur- und lesedidaktischen empirischen Unterrichtsforschung“ (Bonholt/Rupp 2006: 61).

Literatur

- Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis: Einführung in die Literaturdidaktik. 3., neu bearb. und erw. Auflage, Berlin 2009.
- Abraham, Ulf/ Baurmann, Jürgen/ Feilke, Helmuth/ Müller, Astrid/ Kammler, Clemens: Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Lesen und Schreiben. In: Praxis Deutsch 203 (2007), 6-14.
- Abraham, Ulf/ Becker, Sabina: Realismus. In: Praxis Deutsch 220 (2010), 4-13.
- Achermann, Eric: Existieren Epochen? In: MdG 49 (2002), H. 3, 222-239.
- Barner, Winfried: Zum Problem der Epochenillusion. In: Herzig, Reinhart/ Koselleck (Hrsg.): Epochenschwelle und Epochenbewußtsein. München: Fink 1987, 517-529.
- Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Baurmann, Jürgen: Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht. Seelze 2009.
- Behütuns, Gottfried: „einfach klassisch – Klassik light? In: MdG 50 (2003), H. 2/3, 447-451.
- Bekes, Peter: Berichte und Einschätzungen zum Zentralabitur aus fünf Bundesländern: Nordrhein-Westfalen. In: Der Deutschunterricht 62 (2010), H. 1, 73-77.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Bildungsabschluss. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister. München 2003. <http://www.kmk.org> (27.7.2010).
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. München 2004. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister. <http://www.kmk.org> (27.7.2010).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin 2003.
- Bonholt, Helge/ Rupp, Gerhard: Epochen – Kulturen. In: Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim/ München 2006, 53-72.
- Brüggemann, Jörn: Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz. In: Didaktik Deutsch 26 (2009), 12-30.
- Eggert, Hartmut: Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim 2002, 186-194.

- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch 2002. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister. <http://www.kmk.org> (27.7.2010).
- Fingerhut, Karlheinz: Didaktik der Literaturgeschichte. In: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2002, 147-165.
- Fingerhut, Karlheinz: Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar H.: Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11/3: Lese- und Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2010, 255-293.
- Greenblatt, Stephen: Was ist Literaturgeschichte? Frankfurt a. M. 2000.
- Habermas, Jürgen: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M. 1981.
- Helmke, Ursula: Die Entwürfe für das Fach Deutsch weisen deutliche Mängel auf. In: Die Deutsche Schule 96, 8. Beiheft 2004, 101-120.
- Hüppauf, Bernd: Auf der Suche nach einem Ort für die Literaturgeschichte im Deutschunterricht. In: Braun, P./ Krallmann, D. (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Bd. 2. Düsseldorf 1974, erw. Aufl. 1983, 447-469.
- Jauß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Gerhard Hess (Hrsg.): Probleme der deutschen Hochschulen und die Neugründungen. Konstanz 1967, 5-72.
- Kammler, Clemens: Zentralabitur Deutsch. Anmerkungen zur aktuellen Lage. In: Der Deutschunterricht 62 (2010), H.1, 2-4.
- Kammler, Clemens/Noack, Bettina: Literaturgeschichte und Kanon im Zentralabitur 2008-2010. In: Der Deutschunterricht 62 (2010), H. 1, 5-13.
- Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze 2006.
- Kammler, Clemens: Anmerkungen zum Stellenwert des Literaturunterrichts nach PISA. In: Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Frankfurt a. M. 2004, 235-244.
- Kämper-van den Boogaart: Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11/3: Lese- und Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2010, 3-85.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2008a.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung Der hilflose Knabe. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt a. M. 2008b, 27-50.
- Köster, Juliane: Kompetenzerwerb und Wissensnutzung im Literaturunterricht. Vortrag auf dem Landesfachtag Deutsch in Kiel, 19.4.2008. www.didaktikdeutsch.de/vortraege/kompetenzerwerb/und/wissensnutzung.pdf (3.8.2010).
- Korte, Hermann: Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule. In: Der Deutschunterricht 6 (2003), 2-10.
- Lauer, Gerhard: Grundkurs Literaturgeschichte. Stuttgart 2008.

- Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Hrsg. v. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 1992.
- Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Hrsg. v. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 2003. <http://www.isb.bayern.de> (27.7.2010).
- Lehrplan für die Hauptschule in Bayern. Hrsg. v. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 2004. <http://www.isb.bayern.de> (27.7.2010).
- Lehrplan für die Realschule in Bayern. Hrsg. v. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 2000. <http://www.isb.bayern.de> (27.7.2010).
- Ludwig, Otto: PISA und der Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 54 (2002), H. 2, 82-85.
- Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Hrsg. v. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen 1999.
- Neuland, Eva: „Literarische und sprachliche Bildung“. Beobachtungen zum Wandel von Leitvorstellungen in Schule und Öffentlichkeit. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule*. Baltmannsweiler 1997, 26-44.
- Nutz, Maximilian: Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: *MdG* 49 (2002), H. 3, 330-346.
- Nutz, Maximilian: Historisches Verstehen durch Literaturgeschichte? Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit. In: *Didaktik Deutsch* 2 (1997), 35-53.
- Ostermann, Jürgen: *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. München 2009.
- Plumpe, Gerhard: *Epochen moderner Literatur. Ein systemtheoretischer Entwurf. Einleitung: Vom Dilemma der Epochenbegriffe*. Opladen 1995.
- Radvan, Florian: Die Entstehung literarischer Texte - ein Thema für den Deutschunterricht? In: Winkler, Iris/ Masanek, Nicole/ Abraham, Ulf (Hrsg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen - empirische Forschung - Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2010, 202-218.
- Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe 2006. Hrsg. v. der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. <http://www.berlin.de> (27.7.2010).
- Rauch, Marja: *Die Schule der Einbildungskraft. Zur Geschichte des Literaturunterrichts in der Romantik*. Frankfurt a. M. 2011.
- Rauch, Marja: Das bayerische Zentralabitur – eine strittiges Vorbild. In: *Der Deutschunterricht* 62 (2010), H. 1, 78-82.
- Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler 2008.
- Rosenberg, Rainer: Epochen. In: Brackert, Helmut/ Stückrath, Jörn (Hrsg.): *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek 1992, 269-280.
- Steinbrenner, Marcus: *Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell*. In: *Didaktik Deutsch* 23 (2007), 5-14.

- Thielking, Sigrid: Turmgesellschaftler und Kompetenzvermittler. Konturen des Literaturunterrichts nach der PISA-Studie. In: Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): Deutschunterricht und Deutschdidaktik nach PISA. Freiburg/Br. 2003, 121-134.
- Titzmann, Michael: „Epoche“. In: Braungart, Georg u. a. (Hrsg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Berlin 1997, 476-480.
- Titzmann, Michael: Probleme des Epochenbegriffs in der Literaturgeschichtsschreibung. In: Richter, Karl/ Schönert, Jörg (Hrsg.): Klassik und Moderne. Die Weimarer Klassik als historisches Ereignis und Herausforderung im kulturgeschichtlichen Prozeß. Stuttgart 1983, 98-131.
- Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung 2008.
Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister.
<http://www.kmk.org>, (27.7.2010).
- Weid, Klaus: Klassikrezeption im Literaturunterricht. Eine didaktische Untersuchung in entwicklungs-theoretischer Sicht. Frankfurt a. M. 1987.
- Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/ Basel 2001, 17-31.
- Wichert, Adalbert: Epochen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker u. a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler 2010, 51-53.
- Wilczek, Reinhard: Verstehen unsere Schüler noch die Klassiker? Über die schulische Literaturdebatte und ihre beklemmenden Hintergründe. In: Der Deutschunterricht 61 (2004), H. 6, 91-94.

Anschrift der Verfasser:

Prof. Dr. Ulf Abraham, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Germanistik, Kapuzinerstr.16, 96045 Bamberg

ulf.abraham@uni-bamberg.de

Dr. habil. Marja Rauch, Universität Regensburg, Institut für Germanistik, Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg

marja.rauch@sprachlit.uni-regensburg.de