

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>
18. Jahrgang 2013 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Stefan Krammer

**LITERARISCHE KOMPETENZEN
UND/ALS INSTITUTIONALISIERTES
KULTURKAPITAL**

Eine österreichische Perspektive

In: Didaktik Deutsch. Jg. 18. H. 35. S. 6-13.

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.

Stefan Krammer

LITERARISCHE KOMPETENZEN UND/ALS INSTITUTIONALISIERTES KULTURKAPITAL

Eine österreichische Perspektive

Mit einem „Plädoyer für nutzloses Wissen“ gehen Juliane Köster und Dorothee Wieser im Heft 34/2013 der grundlegenden Frage nach, welche literarischen Wissensbestände in der Schule eigentlich vermittelt werden sollen. Sie fokussieren dabei nicht nur auf fachliches Wissen im Kontext der Kompetenzorientierung, welche die aktuelle deutschdidaktische Diskussion – vielfach in wertender Weise – zu dominieren scheint, sondern nehmen auch deklarative Wissensbestände in den Blick, die trotz allen Redens von „totem Wissen“ einen Wert an sich besitzen und keineswegs erst in der Anwendung, d. h. in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten, ihre (didaktische) Relevanz erlangen. Dass dieses Wissen keinesfalls nutzlos ist, wie der programmatische Titel des Beitrags suggeriert, wird deutlich, wenn es als „kulturelles Kapital“ beschrieben wird, das sowohl unser Geschichtsbewusstsein als auch unser Selbst- und Weltbild prägt (ebd., S. 9). Spätestens seit Pierre Bourdieu wissen wir, welchen Nutzen kulturelles Kapital im sozialen Beziehungsgeflecht mit sich bringt und dass es auch unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar ist (Bourdieu 1992, S. 52ff.). Welches Humankapital sich daraus ableiten lässt, wenn das Verhältnis zwischen Bildungsinvestition und ökonomischer Investition in einer Profitrate ermittelt wird, sei hier dahingestellt (vgl. dazu die Beiträge von Kämper-van den Boogaart in Heft 30/2011 sowie von Zabka in Heft 31/2011). Vielmehr soll – in Anlehnung an Bourdieu – kulturelles Kapital in seiner institutionalisierten Form beleuchtet werden, wie es sich an Schulabschlüssen wie etwa der Reifeprüfung manifestiert. Denn zu Recht weisen Köster und Wieser darauf hin, dass gerade mit der Abschlussprüfung am Ende der Sekundarstufe II, die in Deutschland und auch in Österreich nun standardisiert und zentralisiert ist/wird, die Diskussion über zu erwerbende Wissensbestände neu zu führen ist. In Deutschland sehen die Autorinnen eine paradoxe Spannung zwischen der Liberalisierung der Inhalte im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und den aus dem Zentralabitur resultierenden Verbindlichkeiten für die Sekundarstufe II. Die Matura in Österreich beschreiben sie hingegen als eine, die geradezu auf Fixierung von Kontextwissen und literarischen Gegenständen verzichtet (Köster/Wieser 2013, S. 5).

Der folgende Beitrag nimmt die österreichischen Verhältnisse in den Blick und stellt sie zur Diskussion. Grundlage bilden die Änderungen, die sich durch die neue schriftliche Reife- und Diplomprüfung, wie sie 2014/15 verpflichtend in Österreich eingeführt werden soll, für die Wissensvermittlung im Literaturunterricht ergeben. In Zusammenhang damit möchte ich insbesondere folgende Fragen aufgreifen: Wel-

ches Verständnis von Literatur wird durch das neu entwickelte Prüfungsformat favorisiert? Welche Formen des (mehr oder weniger nutzlosen) Wissens werden dabei als kulturelles Kapital angelegt, inkorporiert und institutionalisiert? Inwiefern wird dadurch ein heimlicher Kanon an literarischen Texten und Wissensbeständen eingeführt? Welche weiteren Setzungen als Normierungsarbeit sind notwendig, um nicht nur sinnvolle Aufgabenstellungen zu gewährleisten, sondern SchülerInnen nachhaltig zur kulturellen Teilhabe am „Handlungsfeld Literatur“ (Abraham/Kepser 2005, S. 10ff.) zu befähigen?

1 Paradigmenwechsel: Literarische Bildung in der Krise?

Bereits die Tatsache, dass der neuen Reife- und Diplomprüfung in Österreich die Kompetenzorientierung zugrunde liegt, stellt eine grundlegende Modifikation auch für den schulischen Deutschunterricht dar. Als Steuerungsinstrument der Bildungspolitik wird die Abschlussprüfung am Ende der Sekundarstufe II auch die Unterrichtspraxis maßgeblich beeinflussen. Doch wesentlich ist dabei, dass nicht alles, was in der Oberstufe gelernt wird, auch geprüft wird, geschweige denn, dass es bei der neuen Matura geprüft wird. Gerade im Umgang mit Literatur werden im Unterricht auch andere Kompetenzen entwickelt werden müssen, die im engen Korsett eines Prüfungsformates nicht fassbar sind. Die Richtlinien für die Prüfung geben aber eine Tendenz vor, welche Fähigkeiten SchülerInnen im Umgang mit literarischen Texten unbedingt entwickelt haben sollten, um für reif erklärt werden zu können. Denn der schulische Abschluss ist – mit Bourdieu gesprochen – „ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (Bourdieu 1992, S. 61). Worin dieser Wert besteht, wird letztlich auch daran gemessen werden, welche kulturellen Kompetenzen bei der Prüfung selbst verlangt werden.

Nun sieht das neue Format der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch (ausführlich dazu Wintersteiner 2012b, S. 12ff.) nicht zwingend die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text vor. Nur eines der drei Themenpakete, die den KandidatInnen zur Auswahl stehen, „hat eine literarische Aufgabe zu beinhalten, bei der ein oder mehrere literarische Texte analysiert, interpretiert und/oder bewertet werden sollen, etwa in Hinblick auf poetische Gestaltungsmittel, Gattungsfragen, Strömungen oder literarisch-kulturelle Entwicklungen“ (SRDP Deutsch 2013, S. 6). Das muss keineswegs als weiterer Beweis einer „schrittweise[n] Delegitimierung und Krise literarischer Bildung“ gewertet werden, wie das Werner Wintersteiner (2012a, S. 20) als allgemeinen Trend im Zeichen ökonomischer Effizienz konstatiert. Denn schon in der alten Matura konnte die Bearbeitung eines literarischen Themas leicht umgangen werden; und in manchen Schularten (der berufsbildend höheren Schulen) waren literarische Aufgaben überhaupt nicht vorgesehen, weil der Nutzen für die Arbeitswelt nicht augenfällig genug war. Insofern ist auch nicht zu befürchten, dass die neue Matura die Situation des Literaturunterrichts in Österreich entscheidend verschlechtern wird. Ganz im Gegenteil: Denn mit der Festschreibung, dass es zumindest eine literarische Aufgabe zur Auswahl geben wird, stehen auch

wieder die dafür notwendigen Kompetenzen und Wissensbestände zur Debatte und müssen für die schulische Praxis neu perspektiviert werden. Das führt letztlich zu einem verstärkten Nachdenken über Fragen der Literaturvermittlung nicht nur in der deutschdidaktischen Community, sondern vor allem auch in den LehrerInnenkollektiven.

Eine Veränderung allemal bringt eine nun standardisierte Arbeitsanleitung mit sich, bei der mit Hilfe von Operatoren differenzierte Aufgabenstellungen formuliert werden, die in Zusammenhang mit einer konkreten Textvorlage bearbeitet werden müssen. Die Texte sind dabei so gewählt, „dass sie an Sach- und Fachkompetenz lediglich ein kulturelles, historisches, literarisches Wissen allgemeiner Art voraussetzen, dessen Erwerb im Laufe von 12 bis 13 Jahren Schule erwartet werden kann“ und dass „auch keineswegs Kenntnis des jeweiligen literarischen Textes oder spezielles Wissen über Autorinnen und Autoren bzw. eine literarische Epoche nötig“ sind (SRDP Deutsch 2013, S. 7). Mit diesen Vorgaben haben zwei Textsorten ausgedient, die bisher die literarische Aufgabenkultur in der österreichischen Abschlussprüfung dominiert haben:

Das betrifft zum einen die umfassende Textinterpretation, die im Sinne eines holistischen Ansatzes der Hermeneutik nicht mehr haltbar ist, weil sich die Beurteilungskriterien im Rahmen einer zentralisierten Prüfung aufgrund der Komplexität, Kreativität und Subjektivität der Anforderungen als zu diffus erweisen (vgl. dazu Pieper 2008; Kammler 2012). Dementsprechend wird die vermeintliche „Königsdisziplin des Deutschunterrichts“ durch Teilaufgaben zur Überprüfung von u. a. Lese-, Interpretations- und Sach-/Fachkompetenz ersetzt, die auf einzelne, konkret angesprochene Aspekte des Textes fokussieren. Das führt nicht zwingend zu einem Abrufen von Gemeinplätzen mit Hilfe vorgegebener und den SchülerInnen antrainierter Bewertungskriterien (Spinnen 2010, S. 82ff.). Die KandidatInnen werden vielmehr gefordert, durch die Aktivierung spezifischen Wissens durch die Aufgabenstellung gezielt ihre Kompetenzen im Umgang mit den Texten einzusetzen. Wie sinnvoll in ihrer steuernden Funktion dabei Festlegungen von Analyseaspekten, Hinweise auf Kontextwissen oder Vorgaben von Thesen bzw. Interpretationsansätzen sein können, darauf haben Zabka und Stark (2010) aufmerksam gemacht. Der Entscheidungsspielraum der KandidatInnen in der Auseinandersetzung mit deutungsoffenen Texten, die literarische Texte immer auch sind, muss dadurch aber keineswegs eingengt werden. Möglichkeiten zur Eigenständigkeit müssen allemal eröffnet werden, hängt davon doch wesentlich die Qualität der Ergebnisse ab.

Zum anderen sieht die neue Matura auch keine Werkbesprechungen mehr vor. Die wären nur dann möglich, wenn gleichzeitig Lektürelisten und eventuell auch Rahmenthemen verordnet würden. Wie sehr durch derartige Vorgaben die Lehrfreiheit eingeschränkt und der gesamte Unterricht einseitig auf die Reifeprüfung zugeschnitten wird, wenn nur noch literarische Texte studiert werden, die für das Abitur vorgesehen sind, zeigen Erfahrungen aus Deutschland (etwa Bekes 2010; Gross 2010). Inwiefern hierbei Literatur funktionalisiert wird, ist nicht nur am boomenden Markt von Lernhilfen und Arbeitsheften zu den vorgeschriebenen Texten und Themen, sondern auch an der kulturellen Gleichschaltung im Literatur- und Theaterbe-

trieb zu beobachten. Die Festlegung von Pflichtlektüren und Themenkorridoren kommt einer faktischen Kanonisierung gleich (Abraham 2010, S. 58). Ob vorab erworbenes Wissen für die konkrete Prüfungsaufgabe tatsächlich genutzt werden kann, um diese noch besser ausführen zu können, hängt aber letztlich doch vom Zufall ab. Denn trotz inhaltlicher Vorgaben bleibt unklar, „über welche literaturhistorischen, ästhetischen und linguistischen Kompetenzen die Schüler verfügen müssen, um die Prüfungsaufgaben zu bewältigen“ (Bekes 2010, S. 74).

2 Canon Sense: Lehrpläne, Schulbücher, Aufgabenkultur

Vom Zufall bestimmt ist derzeit sicherlich auch die österreichische Variante der Abschlussprüfung, Chancengleichheit hin oder her. Denn wie können die SchülerInnen konkret auf die Abschlussprüfung vorbereitet werden, wenn das, was sie im Laufe ihrer Schulzeit lernen und sich gleichsam als kulturelles Kapital für ihr späteres Leben aneignen sollen, nicht genau festgelegt wird? Das betrifft insbesondere die Kompetenzen und Wissensbestände in der Beschäftigung mit Literatur, deren Verbindlichkeit nun durch die Zentralisierung der Prüfung selbst auf dem Prüfstand steht. Die Lehrpläne der allgemein- wie berufsbildenden höheren Schulen in Österreich, die als Referenz in den Vorgaben zur neuen Matura angeführt werden, geben diesbezüglich lediglich Anhaltspunkte. Das literarische Wissen ist darin keineswegs so weit normiert, dass man von der Kenntnis eines einheitlichen Kanons an Werken und literaturgeschichtlichen Fakten ausgehen kann. Ebenso wenig wird ein klar umrissener Bestand an Kompetenzen im Umgang mit Texten verschiedener Gattungen und Epochen festgelegt. Die Lehrpläne setzen vielmehr auf Exemplarität und Repräsentativität. Literaturgeschichte soll im Überblick vermittelt werden, wobei literarische Vorbilder eine Orientierung geben sollen. Welche prototypischen Beispiele sich dafür in besonderer Weise eignen würden, legen weder Lehrpläne noch ergänzende Handreichungen fest.

Die approbierten Lehrwerke, die im Deutschunterricht zum Einsatz kommen, haben diesbezüglich wohl eine deutlich stärkere Steuerungsfunktion. Denn sie konkretisieren durch Arbeitsanleitungen, Übungsmaterialien und Textbeispiele das, was in den Lehrplänen nur vage angelegt ist. Sie geben auch am besten Einblick darüber, auf welche Weise SchülerInnen der Umgang mit Literatur näher gebracht wird, mit welchen Texten sie dabei konfrontiert werden und welche Wissensbestände aufgerufen werden. Die Diversität der Schulbücher ist allerdings so groß, dass daraus kein gemeinsamer Nenner abzuleiten ist: Nicht nur, dass textanalytische Begriffe zur Erschließung von Literatur unterschiedlich verwendet werden, auch Gattungen und Epochen werden kaum einheitlich eingeführt bzw. differenziert beschrieben, geschweige denn, dass es Einigkeit in den methodischen Zugängen im Umgang mit Literatur gibt. Zudem ist auch zu bedenken (darin besteht zumindest meine Hoffnung), dass ein Gutteil der Literaturvermittlung jenseits dieser Lehrbücher stattfindet.

Nichtsdestotrotz gibt es einen heimlichen Kanon an Texten und literarischen Wissensbeständen, der an Österreichs Schulen vermittelt wird. Das belegen Untersu-

chungen von bisher gestellten Maturaaufgaben. Herbert Staud (2010, S. 28ff.) spricht von einem Art „canon sense“, der u. a. auf einen dem Deutschunterricht systemeigenen Kanon rekurriert, der auch mit den Themenstellungen bei der Reifeprüfung zu tun hat. So ist in den von ihm gesichteten Maturaaufgaben, die noch dezentralisiert von den Lehrkräften für ihre jeweilige Klasse selbst erstellt wurden, ein kleiner Kreis von AutorInnen überproportional häufig vertreten, nämlich Kafka, Kunert, Borchert, Wohmann und Böll, wobei die Auswahl vor allem den Textsorten *Parabel* und *Kurzgeschichte* geschuldet ist, die sich ob ihrer Kürze und Machart besonders für die Abschlussprüfung zu eignen scheinen. Hinzu kommen Texte von österreichischen AutorInnen wie Jelinek, Bernhard und Handke, bei denen eine Rekurrenz auf je spezifische Themen, Motive oder sprachliche Eigenheiten verlangt wird. Die Befundung der Maturathemen zeigt auch, dass diese kaum literaturhistorische Orientierung einfordern: „Werden Texte vorgelegt, die literaturhistorische Kenntnisse verlangen, dann sind dies in erster Linie Gedichte. Gedichte, an denen idealtypische Epochenmerkmale abgearbeitet werden können, als da sind Barocklyrik, Sturm und Drang, romantische Lyrik, expressionistische Lyrik. Letztlich geht es aber auch hier weniger um die literaturgeschichtliche Situierung, sondern vordringlich um die Abarbeitung eines der jeweiligen Epoche zugeordneten Formenkanons“ (ebd., S. 30).

Welche Veränderung bei der Textauswahl und -bearbeitung die neue Matura konkret mit sich bringt, darüber lässt sich zurzeit nur spekulieren. Die bisher veröffentlichten Aufgabenstellungen sind diesbezüglich wenig repräsentativ. Ein Blick auf die nicht publizierten Aufgaben bei der ersten Feldtestung zeigt allerdings, dass diese weniger oft spezifisches Gattungswissen bzw. literaturhistorisches Epochenwissen abrufen, verstärkt aber textanalytisches Wissen aktivieren. Gefragt wird etwa nach Erzählperspektiven, Figurenkonstellationen, Raumkonzeption und sprachlichen Stilmitteln. Mit den Aufgaben wird aber auch ein bestimmtes Bild von Literatur transportiert, das in gewisser Weise durch das Prüfungsformat festgelegt wird: Bei der Textauswahl wird von einem sehr engen Literaturbegriff ausgegangen, welcher Literatur in der Schriftkultur verankert. Das hat zur Folge, dass kaum mediale Grenzgänge gewagt werden oder auch selten Bild-Text-Kombinationen als literarische Beispiele vorliegen. Wie auch schon bei der alten Matura zeigt sich eine Tendenz zur Literatur der kleinen Formen, wobei Kurzprosa und Lyrik die bevorzugten Textsorten bilden. Wenig Veränderung gibt es auch hinsichtlich der historischen Dimension von Literatur: Es finden sich kaum Textbeispiele, die älter als hundert Jahre alt sind. Der Gegenwartsliteratur kommt hingegen ein großer Stellenwert zu. Als positive Entwicklung ist zudem zu verzeichnen, dass auch die transkulturelle Dimension von Literatur berücksichtigt wird, wenn etwa Literatur in Übersetzungen vorgelegt wird. Es finden sich auch vielfach Beispiele, bei denen Literatur in Bezug zu anderen Texten und Kontexten gestellt wird, wobei die Grenze zwischen fiktionalen und faktualen Texten aufgebrochen wird.

Bei der künftigen Aufgabenstellung ist sicherlich darauf zu achten, welches Bild von Literatur vermittelt wird und welches Wissen in Zusammenhang damit vorausgesetzt wird. Denn durch die Zentralisierung der Matura wächst auch das öffentliche

Interesse an dem, was alles als kulturelles Kapital verhandelt wird. Dabei kann es nicht darum gehen, kulturkonservative Positionen zu befriedigen, durch die zumal national geprägte Vorstellungen eines einheitlichen kulturellen Gedächtnisses, das sich in und durch Literatur manifestiert, privilegiert werden. Keineswegs sollte man hinter die Diskussionen einer transkulturellen und intermedialen Literaturdidaktik zurückfallen.

3 Normierungsarbeit: Wider einen verordneten Kanon

Abgesehen von der möglichen Steuerung durch die Aufgabenstellungen selbst wird es aber notwendig sein, deutlicher hervorzuheben, was die Prüflinge nun tatsächlich können müssen, wenn sie eine literarische Aufgabe bei der Matura wählen. Diesbezüglich muss ein gewisses Maß an Normierungsarbeit geleistet werden – eine Aufgabe, der sich die Deutschdidaktik keineswegs verschließen sollte, ist sie doch nicht nur deskriptiven, sondern auch normativen Zielsetzungen verpflichtet. Es kann einer Deutschdidaktik als „eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser 2013) aber nicht darum gehen, aus dem heimlichen Kanon einen lehrplanmäßig verordneten Kanon zu machen, wenn etwa eine Liste von Werken festgelegt wird, anhand derer konkrete Interpretationsziele vorgeschrieben werden, die bei der Reife- und Diplomprüfung erreicht werden müssen. Das käme einer Normsetzung gleich, die angesichts aktueller Positionen im Bereich der Literatur- und Kulturwissenschaft durchaus bedenklich wäre und die kulturdidaktische Öffnung des Faches geradezu hintertreiben würde (Abraham 2010, S. 58).

Stattdessen sollte mit „weichen“ Normierungen gearbeitet werden, die an verschiedenen Ebenen ansetzen: Notwendig wäre zu allererst die Entwicklung eines pragmatischen Kompetenzkonzepts für literarische Aufgaben bei der Reife- und Diplomprüfung. Ausgehend von einem Katalog an literarischen Grundkompetenzen für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II müssten jene Fähigkeiten identifiziert werden, die für die Bewältigung der literarischen Aufgaben bei der Matura unbedingt notwendig sind. Bei der Modellierung literarischer Teilkompetenzen kann auf empirische Studien rückgegriffen werden, die das komplexe Ineinander von fachlichem Wissen und literarischem Verstehen untersuchen (etwa die Beiträge in Pieper/Wieser 2012; Frickel/Kammler/Rupp 2012). Dass Fachwissen beim literarischen Lernen keineswegs nur förderlich ist, sondern auch stören kann, gilt es in Zusammenhang mit textanalytischem Wissen u. a. der Stilistik, Narratologie und Dramaturgie, mit Gattungswissen und mit literaturhistorischem (Epochen-)Wissen zu klären. Welche Rolle intertextuelles und intermediales Wissen im Umgang mit literarischen Texten spielen, muss ebenso untersucht werden wie die Bedeutung von geistes- und kulturwissenschaftlichen Kontexten. Die Ergebnisse müssten im Bereich der LehrerInnenaus- und -fortbildung breit diskutiert werden, damit sie auch nachhaltig in die Klassenzimmer gelangen.

Neben dieser literaturdidaktischen Modellbildung (auch im Sinne einer begrifflichen Normierungsarbeit) wird es des Weiteren notwendig sein, mit der Kraft von Beispielen zu arbeiten. Anhand von prototypischen Aufgaben und transparenten Er-

wartungshorizonten als ausführliche Kommentare zu den Aufgaben sollte gezeigt werden, welche Kompetenzen mobilisiert werden müssen, um den Anforderungen bei der Prüfung gerecht werden zu können. Die Beispiele müssen dabei so gewählt werden, dass möglichst viele strategische Bereiche von literarischen Aufgaben erfasst werden. Der Normierungseffekt bestünde dann darin, dass die Lehrkräfte bzw. auch die SchülerInnen an den exemplarischen Arbeiten ablesen können, was bei den nächsten Durchgängen der Reife- und Diplomprüfung zu erwarten ist und welche Arbeit demnach im Literaturunterricht geleistet werden muss. Dies bezieht sich selbstredend nicht direkt auf die Textauswahl, sehr wohl aber auf die Kriterien der Textauswahl und auf die in der Prüfung verlangten Interpretationskompetenzen.

Durch derartige Arbeitsmaterialien (in Form von Handreichungen) könnte ein sanfter Druck in Richtung Standardisierung gewisser Eckpunkte von literarischen Kompetenzen und den dafür erforderlichen Wissensbeständen ausgeübt werden. Das wäre sowohl im Sinne der LehrerInnen wie auch der SchülerInnen. Ersteren würden damit eine Orientierung wie auch größere Verbindlichkeit geboten werden, zweiten eine größere Sicherheit, die Prüfung auch tatsächlich bestehen zu können, und damit ein Anreiz, die literarischen Aufgaben nicht angstvoll beiseite zu schieben. Das wiederum ist entscheidend dafür, dass sich eine Kultur des Literaturunterrichts an unseren Schulen weiter entwickelt, die es SchülerInnen in habitueller Weise ermöglicht, Literatur auf vielfältige Weise zu begegnen. Dabei sollte nicht die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung das alles beherrschende Ziel des Deutschunterrichts sein, sondern die Stärkung unterschiedlicher Kompetenzen und die Ausdifferenzierung verschiedenster Wissensbestände, die nicht nur (!) im Umgang mit Literatur bei der Prüfung von Nutzen sind. Nützlich sollte das Wissen aber allemal sein, zumindest insofern, als es für die persönliche Entwicklung, die Bildung eines eigenen Selbst- und Weltbildes bedeutsam ist.

Literatur

- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Abraham, Ulf (2010): Was sollen unsere Abiturienten in Zukunft können und wie lässt sich das überprüfen? In: *Der Deutschunterricht* 1, S. 52-61.
- Bekes, Peter (2010): Zentralabitur in NRW (2007-2009). Erfahrungen – Einschätzungen – Erwartungen. In: *Der Deutschunterricht* 1, S. 73-78.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur* 1. Hamburg: VSA-Verlag.
- Frickel, Daniela; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.) (2012): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg: Fillibach.
- Gross, Monika (2010): Erfahrungen mit dem Zentralabitur. In: *Der Deutschunterricht* 1, S. 82-84.
- Kammler, Clemens (2012): Interpretationskompetenz und ihre Überprüfung. Anmerkungen zu einem Grundproblem der Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela; Kammler,

- Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. -Perspektiven und Probleme. Freiburg: Fillibach. S. 235-251.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2011): Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. In: Didaktik Deutsch 30, S. 22-39.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch 34, S. 52-68.
- Köster, Juliane; Wieser, Dorothee (2013): „Plädoyer für nutzloses Wissen“. In: Didaktik Deutsch 43, S. 5-11.
- Pieper, Irene (2008): Zwischen Standards und Könnerschaft: Ist der klassische Interpretationsaufsatz noch zu retten? In: Paul, Ingwer; Thielmann, Winfried; Tangermann, Fritz (Hg.): Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.155-172.
- Pieper, Irene; Wieser, Dorothee (Hg.) (2012): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt/Main: Lang.
- SRDP Deutsch (2013): Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch auf einen Blick. In: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_srdp_auf_einen_blick_2013-05-23.pdf (24.7.2013)
- Spinnen, Burkhard (2010): Auswärtslesen. Eine Litanei. Salzburg: Residenz.
- Staud, Herbert (2010): Literaturthemen im Lichte zentraler Aufgabenstellungen. In: Fiebich Peggy; Thielking, Sigrid (Hg.): Literatur im Abitur - Reifeprüfung mit Kompetenz? Bielefeld: Aisthesis. S. 15-42.
- Wintersteiner, Werner (2012a): Paradoxien des Literaturunterrichts. In: Didaktik Deutsch 32, S. 20-21.
- Wintersteiner, Werner (2012b): Reif wofür? Das Konzept der neuen schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch. In: *ide* 36/1, S. 12-24.
- Zabka, Thomas (2011): Wir bilden auch „Humankapital“. Gegen einige bildungskritische Vereinfachungen. In: Didaktik Deutsch 31, S. 22-29.
- Zabka, Thomas; Stark, Tobias (2010): Aufgabenstellungen und Erwartungshorizonte als Steuerungsinstrumente. In: *Der Deutschunterricht* 1, S. 19-29.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Stefan Krammer, Universität Wien, Institut für Germanistik, Universitätsring 1, A-1010 Wien

stefan.krammer@univie.ac.at