

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

Rudolf Käser & Susanne Balmer

**VOM NUTZEN LITERARISCHER
BILDUNG**

Eine schweizerische Perspektive

In: Didaktik Deutsch. Jg. 18. H. 35. S. 14-21.

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.

Rudolf Käser & Susanne Balmer

VOM NUTZEN LITERARISCHER BILDUNG

Eine schweizerische Perspektive

Gegenwärtig ist ein Buch [...] erst, wenn man sich seiner bei anderer Gelegenheit erinnert. (von Matt 1991, S. 43)

Ein „Plädoyer für nutzloses Wissen“ (Köster/Wieser 2013) trifft im Bildungsraum der deutschsprachigen Schweiz auf offene Ohren, allerdings zeigt sich bei näherem Zusehen, dass die literaturdidaktische Debatte im Kontext aktueller schweizerischer Reformprozesse mit differenten Voraussetzungen zu rechnen hat und deshalb wohl etwas andere Akzente setzen würde. Literatur und Literaturdidaktik im Rahmen des Faches Deutsch auf der Sekundarstufe II sieht sich in der Schweiz zunehmendem Legitimationsdruck ausgesetzt. Der Nutzen literarischer Bildung wird unter dem Vorzeichen ökonomisch-utilitaristischer Bildungskonzepte grundsätzlich in Frage gestellt. Das Konzept der „Allgemeinbildung“ steht zur Debatte und muss konkretisiert werden. Es stellt sich die Frage, welchen Stellenwert Literatur und literarische Bildung im Rahmen eines aktualisierten Konzepts von Allgemeinbildung einnehmen kann und soll.

1 Bildungspolitische Rahmenbedingungen des Literaturunterrichts in der „Erstsprache“

In der Schweiz liegt die Bildungshoheit bei den Kantonen. Bildungspolitik ist in der vielsprachigen und vielkulturellen Schweiz ein Hort des Föderalismus. Erst seit der Annahme eines Bildungsartikels in der Bundesverfassung im Jahr 2006 kann der Bund im Bildungsbereich eine subsidiäre und koordinierende Funktion übernehmen. Vorher war seine Weisungskompetenz auf die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) und auf das Medizinstudium beschränkt. Den Zutritt zu diesen Studien regelt das Maturitätsanerkennungsreglement (EDK 1995), das festlegt, wie Maturitätszeugnisse beschaffen sein müssen, die den Zugang zu allen Studiengängen an der ETH sowie zum Medizinstudium gewähren. Im Laufe langjähriger bildungspolitischer Praxis haben alle kantonalen Universitäten die vom Bund in der MAR festgelegten Rahmenbedingungen übernommen, d. h. sie anerkennen ein MAR-konformes Maturitätszeugnis als Zugangsberechtigung zu allen Studiengängen (mit Ausnahme der Medizin, die den Zugang zusätzlich von einem Eignungstest abhängig macht).

In der Schweiz sind es damit die Gymnasien, die den Zugang zu den universitären Studien gewähren. Dies gibt ihnen eine Autorität, aber auch eine Verantwortung, die weltweit fast einzigartig ist und die in der Schweiz zum heutigen Zeitpunkt grundsätzlich von (fast) niemandem in Frage gestellt wird. Trotz dieser Verantwortung

kommt das Schweizer Gymnasium weitgehend ohne eine verbindliche Übereinkunft in Bezug auf das vorausgesetzte Bildungswissen aus. Das erklärte gymnasiale Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit für alle universitären Fächer hat zur Konsequenz, dass die gymnasiale Ausbildung in der Schweiz breit angelegt ist. Sie umfasst nicht weniger als 13 Fächer, unter denen die Schülerinnen und Schüler einige – zusätzlich zum Grundprogramm – als „Schwerpunktfächer“ resp. „Ergänzungsfächer“ auswählen können, um ein Studienprofil nach eigenem Interesse zu bilden.

Die Deutschstunden, welche täglich an Deutschschweizer Gymnasien abgehalten werden, finden ihre Grundlage einerseits in nationalen, andererseits in kantonalen Bestimmungen. Basis für den gymnasialen Unterricht sind das MAR sowie ein Rahmenlehrplan, der die einzelnen Fächer definiert und Richtziele für die curricularen Lehrpläne der Kantone vorgibt. Zur Frage, welche Literatur gelesen werden soll, macht der Rahmenlehrplan keinerlei Angaben. Das betreffende Richtziel fordert lediglich, dass die Schülerinnen und Schüler einen „Überblick über die Epochen der Literaturgeschichte“ gewinnen, „exemplarisch ausgewählte literarische Werke“ kennen und sie „sozial- und geistesgeschichtlich“ einordnen können sollen (EDK 1994, S. 34). Auch die kantonalen Vorgaben schränken diesen Freiraum kaum ein: So formulieren viele Kantone, wie zum Beispiel der Thurgau, überhaupt keine kantonalen Lehrpläne, sondern überlassen dies den einzelnen Schulen. Der Lehrplan der Kantonsschule Frauenfeld, eines der vier Thurgauer Gymnasien, formuliert beispielsweise: „Der Lehrplan soll den Lehrerinnen und Lehrern zu Orientierung, nicht aber als verbindlicher Plan dienen“ (Kantonsschule Frauenfeld o. J., S. 1). Damit gibt er im Rahmen der nationalen Verordnungen der einzelnen Lehrperson völlig freie Hand, den Unterricht auszugestalten. Das Fach *Deutsch* wird vom MAR als eines von dreizehn Maturfächern festgelegt und entsprechend verbindlich mündlich und schriftlich geprüft. Über die Art und den Inhalt der Prüfung gibt es jedoch keine nationalen Vorschriften. Geprüft und benotet wird von der entsprechenden Lehrperson. Die von Köster/Wieser 2013 beschriebenen verbindlichen Inhalte für die Sekundarstufe II, die aus dem deutschen Zentralabitur resultieren, existieren in der Schweiz also nicht. Im Gegenteil: Die Rahmenbedingungen für den Deutschunterricht am Gymnasium sind geprägt durch Lehrfreiheit in einem föderalistischen Bildungswesen. Der Wertkonsens des föderalistischen Demokratieverständnisses in der Schweiz führt in der Sekundarstufe II zu einem großen Vertrauen in die einzelne Schule und in das professionelle Berufsverständnis der einzelnen Lehrperson. Die Einführung von kanonisiertem Orientierungswissen im Literaturunterricht ist deshalb kein Thema, weder für die Bildungspolitik noch in der Fachdidaktik.

Jüngste Reformvorhaben in der Volksschule versuchen zwar dem Föderalismus eine gewisse Harmonisierung entgegenzusetzen. Der „Lehrplan 21“ (D-EDK 2013), der im Juni 2013 im Rahmen des Konsultationsverfahrens publik gemacht wurde, stellt den Versuch dar, für die Volksschulen der 21 deutschsprachigen und mehrsprachigen Kantone der Schweiz eine für das 21. Jahrhundert zeitgemäße einheitliche Grundlage zu schaffen. Die Rückkehr zu Positionen instruktionistischer Vermittlung kanonisierten deklarativen Wissens steht aber auch hier nicht auf der Agenda. Der Lehrplan 21 ist konsequent kompetenzbasiert aufgebaut und entwickelt stufendiffe-

renzierte Kompetenzbeschreibungen für die drei Zyklen der Volksschule: Kindergarten (2 Jahre), Primarstufe (6 Jahre) und Sekundarstufe I (3 Jahre). Von einer Abwertung deklarativen Wissens kann nicht die Rede sein, es wird aber auch nicht besonders ausgezeichnet. Was die Auswahl der zu bearbeitenden Texte, Begriffe und Praktiken betrifft, setzt der Lehrplan 21 ausdrücklich auf die Lehr- und Methodenfreiheit (D-EDK, Rahmeninformation S. 12).

2 Reformprojekte auf der Sekundarstufe II

Die jüngsten Entwicklungen in der gymnasialen Bildungspolitik geben jedoch Anlass zu einer viel grundlegenderen Beschäftigung mit dem Stellenwert des Literaturunterrichts. Eine von den der EDK (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren) im Jahr 2004 in Auftrag gegebene und 2008 publizierte Evaluation der Schweizer Gymnasien (EVAMAR II) hatte die Aufgabe zu beurteilen, inwiefern Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die in der MAR gesteckten Ziele auch erreichen (Eberle et al. 2008). Ursprünglich war eine umfassende Evaluation im Hinblick auf die doppelte gymnasiale Zielsetzung der „Studierfähigkeit“ wie der „Gesellschaftsreife“ geplant. Dieses umfassende wissenschaftliche Projekt kam allerdings nicht zur Durchführung, sondern es wurde aus „praktischen, nicht grundsätzlichen Gründen“ (ebd., S. 28f.) nur in Bezug auf die „Studierfähigkeit“ durchgeführt. Dieser Halbierungs-Entscheid hat in den öffentlichen Debatten über EVAMAR II eine hoch problematische bildungspolitische Signalwirkung entfaltet, weil er in der öffentlichen Kommunikation den Schluss nahelegt, das Evaluiertere sei wohl das Wichtige, das nicht Evaluiertere könne man also getrost vernachlässigen. Dass dieser Schluss keineswegs den Intentionen des Projektleiters entspricht, hat Franz Eberle inzwischen in zahlreichen Beiträgen zur Bildungsdebatte klargestellt, worauf wir weiter unten noch näher eingehen werden.

EVAMAR II zeigte auf, dass nicht alle Maturandinnen und Maturanden genau das erreichen, was einzelne universitäre Fächer, insbesondere die naturwissenschaftlichen Fächer der Eidgenössischen Technischen Hochschulen, sich unter Studierfähigkeit vorstellten. Auch die Kompetenzen in der Unterrichtssprache *Deutsch* erweisen sich in den Tests von EVAMAR II, die wie die PISA-Studien die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler anhand von Sachtexten untersuchten, bei ca. einem Fünftel der Maturandinnen und Maturanden als ungenügend. Politisch hat dieser Befund den Ruf nach mehr Transparenz und mehr Homogenität seitens der EDK provoziert (vgl. z. B. Chassot 2010). Da in der Schweiz (fast) niemand auf die allgemeine Studierfähigkeit verzichten will, werden nun Maßnahmen vorbereitet, um diese zu optimieren. Die EDK hat in diesem Sinne fünf das Gymnasium betreffende Projekte in Auftrag gegeben (vgl. VSG 2012, S. 23). Teilprojekt 1, das wiederum unter der Leitung von Franz Eberle steht, soll sich vornehmlich der empirisch fundierten Spezifikation und Implementierung dessen widmen, was in den Fächern Mathematik und Deutsch als „basale Studierkompetenzen“ bezeichnet wird. Dieses Konzept empirisch zu konkretisieren, macht umfangreiche Abklärungen notwendig, die zurzeit im Gange sind. Neben dem Verstehen von „anspruchsvollen auch wis-

senschaftlich orientierten Texten“ (EDK 2012, S. 1) rücken im Fach Deutsch dadurch vor allem Kompetenzen wie die „hohe mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit“ (ebd.) ins Visier der Bildungsforschung.

Unklar ist zurzeit, welche praktischen Konsequenzen dieses Projekt nach sich ziehen wird. Unter Lehrpersonen besteht die Befürchtung, der Deutschunterricht könnte allein für die Erreichung der basalen sprachlichen Kompetenzen verantwortlich gemacht werden und er drohe zunehmend auf diese reduziert zu werden. Angesichts der Tatsache, dass mit der Einführung des MAR im Jahr 1995 in fast allen Kantonen der Schweiz die Zahl der Lektionen im Fach *Deutsch* beschnitten wurden – Anfang der 90er Jahre war die übliche Stundendotation 5444, im Kanton Aargau beispielsweise liegt sie heute bei 4334 – befürchtet man, dass allgemein bildende Inhalte wie z. B. der Aufbau literarischer Kompetenz marginalisiert werden. Hier erweist sich gerade die Lehrfreiheit bzw. das Fehlen von verbindlichem literarischem Orientierungswissen in den Lehrplänen als nachteilig für die Verteidigung des Literaturunterrichts. Es gibt dafür bereits warnende Beispiele, z. B. Sparvorstöße im Kanton St. Gallen, welche das Fach *Deutsch* noch einmal um eine Lektion beschneiden wollten. In ihren Ausführungen zu dieser Idee verwies die Regierung darauf, dass durch diese Reduktion selbstverständlich nicht die studienrelevanten Bereiche, also die Ausbildung der basalen Sprachkompetenzen, leiden sollten. Als Kompensation für die Kürzung ist klassenübergreifender Unterricht im Vorlesungssystem vorgesehen, wofür ausgerechnet die viel gescholtene, aber wohl unproblematisch zu referierende „Literaturgeschichte“ als Thema bestimmt wurde.

Angesichts des Drucks, unter dem Literatur und Literaturvermittlung im Rahmen der aktuellen Reformprojekte in der Schweiz stehen, mag die domänenspezifische, in engerem Sinne literaturdidaktische Frage, ob es denn legitim sei, positive Wissensbestände in Sachen Literatur und Literaturgeschichte (z. B. Epochenbegriffe) nur im Hinblick auf ihren Nutzen für den Aufbau des Textverstehens wertzuschätzen oder ob ihnen als deklarativen Wissensbeständen im Sinne abfragbaren Bildungsgutes auch ein Eigenwert zukomme, fast als ein Streit um des Kaisers Bart erscheinen. Aus Sicht eines hartgesottenen Nutzen-Konzepts, wie es der ökonomische Utilitarismus gegen das Konzept der Allgemeinbildung und damit der literarischen Bildung ins Feld führt, dürften die literaturdidaktischen Positionsdifferenzen, die Köster/Wieser (2013) zur Debatte stellen wollen, als gleichgültig erscheinen.

3 Literarische Kompetenzen im Rahmen normativer Konzepte von Allgemeinbildung

Köster/Wieser (2013, S. 10) fordern den bewussten Entscheid, ob Literaturdidaktik in Bezug auf normative Setzungen Stellung beziehen oder sich auf die Rekonstruktion von Lernprozessen und die reflexive Beobachtung von Unterricht beschränken soll. Der Argumentationsgang ihres Artikels zeigt jedoch deutlich auf, dass jede Festlegung deklarativer Wissensbestände im Sinne kulturellen Kapitals um normative Setzungen nicht herumkommt. Köster/Wieser beziehen sich in ihren Überlegungen im Wesentlichen auf zwei Konzepte: auf die von Julia Brake disku-

tierte französische Konzeption einer „culture humaniste“ als „kollektives Verständigungssystem im europäischen Rahmen“ und auf Aleida Assmanns Konzept des „kulturellen Gedächtnisses“ (Köster/Wieser 2013, S. 7 resp. 9). In der Schweizer Debatte zur Aktualisierung des Allgemeinbildungskonzeptes werden zurzeit weitere interessante Paradigmen diskutiert.

In ihrer jüngsten Publikation „Bildung am Gymnasium“ schlagen Franz Eberle und Christel Brüggencbrock (2013) in Bezug auf die allgemeinbildende Zielsetzung des Gymnasiums ein neues, normatives Konzept vor, nämlich das von Franz Eberle in mehreren Vorarbeiten entwickelte Konzept der „vertieften Gesellschaftsreife“, welches das gymnasiale Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit ergänzt. Eberle und Brüggencbrock gehen davon aus, „spätestens mit Theodor Adornos und Max Horkheimers gesellschaftskritischen Thesen zur (bürgerlichen) Bildung“ sei „der klassische Bildungsbegriff obsolet geworden“ (ebd., S. 9). Zwar habe sich die auf Humboldt zurückgehende „Idee der zweckfreien Allgemeinbildung in den Köpfen von Pädagogen und Schulplanern verankert“, aber mit seiner fortschreitenden Typendifferenzierung und schließlich mit der Reform der Maturitätsanerkennungsvorordnung von 1995 „verabschiedete sich das [Schweizerische, R.K./S.B.] Gymnasium vollständig von der Idee eines einheitlichen Allgemeinbildungsprogramms“: Auch die „Zweckfreiheit“ der Allgemeinbildung werde insofern funktionalisiert, als sie der allgemeinen Studierfähigkeit und der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft dienen und deshalb folgerichtig breitgefächert sein soll (ebd., S. 9).

Als diskutierbare neuere Entwürfe nennen die beiden Autoren das Konzept der „kategorialen Bildung“ von Klafki, die „Schlüsselqualifikationen“ von Mertens (ebd., S. 9), dann die „Modelle transmoderner Bildungsprozesse“ von Forneck, die „Modi der Weltbegegnung“ von Baumert (ebd., S. 110f.) und einige mehr. Vergleichsweise konkreter sind dann die Hinweise auf die Konzepte der „civics and social studies“ (Kamens/Benavot) und der „Citizenship Education“ (Frank/Huddleston) (ebd., S. 23 u. S. 27). Der Kritik an der „zunehmenden Standardisierung und Ökonomisierung der Bildung“ (ebd., S. 9) tragen Eberle und Brüggencbrock Rechnung, indem sie (mit Dubs 2010) von gesellschaftsreifen Maturandinnen und Maturanden umfassende affektive und soziale Kompetenzen und Einstellungen erwarten (ebd., S. 96). Gefordert wird, was Eberle schon lange anregt und plant: eine „noch bessere empirische Klärung der Frage, was unter dem Ziel der vertieften Gesellschaftsreife am Gymnasium in welchem Fach unterrichtet werden sollte“ (ebd., S. 106). Solange diese empirische Klärung aussteht, plädieren Eberle und Brüggencbrock normativ dafür, dass im Hinblick auf die in einer direkten Demokratie konstitutiven Beurteilung von Sachfragen diese fachbasierte Allgemeinbildung eine breite sein müsse, was den umfassenden Fächerkanon der Schweizer Gymnasien legitimiert und auch begründet, warum rein formale Schlüsselqualifikationen dem Konzept der vertieften Gesellschaftsreife nicht genügen. Und sie plädieren auch „radikal“ dafür, dass die Universitäten ihre Eingangsbedingungen an dieses Konzept der vertieften Gesellschaftsreife anpassen und z. B. darauf verzichten, für den Komplementärbegriff der Studierfähigkeit allzu fachspezifische Anforderungen geltend zu machen (ebd., S. 106).

Franz Eberle hat diese Sicht der Dinge kürzlich in der „NZZ am Sonntag“ prägnant zusammengefasst (vgl. Eberle 2013).

Was als Orientierungswissen im Sinne der vertieften Gesellschaftsreife gelten kann, ist also offenbar vom politischen Kontext abhängig. Ein Blick auf den „Lehrplan 21“ bestätigt diese Vermutung. Der Lehrplan 21 nennt unter anderem „fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung“. Diese Leitidee skizziert u. E. die Zukunftsperspektive, welche nach Köster/Wieser (2013, S. 9) mitgedacht werden sollte, um die Aneignung historisch verortender Wissensbestände sinnvoll zu gestalten. Der Begriff der Nachhaltigkeit wird dabei mehrdimensional aufgefasst, er umfasst sowohl ökologische, politische wie kulturelle Aspekte: Was dieses Konzept im vorliegenden Zusammenhang besonders interessant erscheinen lässt, ist die enge Verknüpfung von inhaltlichen Zielvorgaben mit Sozialformen der Teilhabe und der Mitbestimmung: „Gerechtigkeit, politische Teilhabe und Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen sind wesentliche Bedingungen einer Nachhaltigen Entwicklung. [...] Nachhaltige Entwicklung kann nur gelingen, wenn sich die Menschen an den Entscheidungsprozessen und an der Umsetzung der Entscheidungen beteiligen können“. (D-EDK 2013, Leitidee Nachhaltige Entwicklung, S. 1)

Die mitbestimmende Teilhabe am Bildungsprozess ist ein entscheidendes Kriterium für nachhaltige Bildung. Das betrifft nicht nur die kanonischen Inhalte, sondern wesentlich auch die Sozialformen der Aneignung und Vermittlung. Es sei hier die Forderung aufgestellt, dass zukunftsfähige normative Entwürfe des Bildungsbegriffs sich nicht nur auf Inhalte beziehen sollen, sondern auch Aussagen zur Gestaltungen von Sozialformen der Vermittlung und Aneignung enthalten müssen.

4 Konsequenzen für die Literaturdidaktik

„La culture humaniste“, „Gedächtniskultur“, „Citizenship education“, „Vertiefte Gesellschaftsreife“, „Erziehung zur Nachhaltigkeit“: Dies alles sind aktuelle normative Konkretisierungen des Konzepts der „Allgemeinbildung“, die zur Diskussion stehen. Es sind inhaltliche Bildungskonzepte, die sich von der utilitaristischen, in einem engen Sinne ökonomischen, neoliberal verstandenen Zweckorientierung unterscheiden. Insofern sind alle diese Konzepte als ein Plädoyer für ein in gewissem Sinne „nutzloses“ Wissen zu verstehen.

Unter literaturdidaktischen Gesichtspunkten können diese Leitideen als Auswahlkriterien zur Bildung von Leselisten funktionieren, die aus der unübersichtlichen Fülle des literarischen Archivs aktuellen Lesestoff unter problemgeschichtlichen Perspektiven zur Aneignung und Auseinandersetzung vorschlagen und der Beschäftigung mit Literatur damit einen zentralen Platz innerhalb der Allgemeinbildung zuweisen. Über die Form der Vermittlung dieses Wissens ist damit jedoch noch nichts gesagt. Deklaratives Faktenwissen lässt sich in Großvorlesungen, durch E-Learning-Objekte und Online-Multiple-Choice-Tests perfekt vermitteln und prüfen. Die neu entdeckte Lust am „Bildungsgut“ in Form des Faktenwissens passt leider sehr gut zu Sparbemühungen im Bildungssektor: Mit Faktenwissen und entsprechenden kompetitiven Testformen kann man die Masse faszinieren und recht kostengünstig ab-

fertigen. Komplexeren Umgangsformen mit Literatur hingegen, z. B. vertiefte ästhetische Erfahrung, begründete Zuordnung einzelner Texte zu Gattungs- und Epochenbegriffen, problemorientierte Analyse ihrer axiologischen Implikationen und ihrer appellativen Wirkungspotentiale, solche Zugänge erfordern im Lernprozess den Dialog mit dem kompetenten Anderen, d. h. mit der Lehrperson, und die dialogisch geteilte Erfahrung unter Gleichgestellten. Wenn es um literarische Bildung geht, ist also die Sozialform der Vermittlung mit zu berücksichtigen. Ästhetische Erfahrung, Aufbau von reflektiertem Textverstehen und die Konstruktion von anschauungsgesättigtem deklarativen Wissen müssen Hand in Hand gehen, d. h. synchron und in stetiger Wechselwirkung. Eine nach wie vor sehr eindrückliche Visualisierung dieser Dynamik stellt u. E. die „Wissensspirale“ von Nonaka und Takeuchi (1997, S. 84) dar. Eine iterative Spirale verbindet die Situationen der Externalisierung, der Kombination, der Internalisierung und der Sozialisation von Wissen. Die Literaturdidaktik hat sich, trotz Sympathien zum Aufbau von Humankapital, bisher kaum am Konzept des „Lernenden Unternehmens“ orientiert, obschon viele innovative Ansätze der Literaturdidaktik darauf hinweisen, dass z. B. Feldaufbau in Form guter Lernumgebungen sehr wichtig und nachhaltig ist. Gut geführte Mediatheken, Präsentation von Schularbeiten, Literatur-Tage mit Lesungen und Autorengesprächen, Theater-Tage, Lesenächte usw.: Das sind wichtige Aufgaben der Literaturdidaktik, sie halten Schulen als Orte der Kultur am Leben. In diesen Handlungszusammenhängen hat der Aufbau deklarativen Wissens über Literatur gewiss seinen Platz. Der Ort deklarativen Wissens ist oft ein Anfang, z. B. wenn die Lehrperson definiert, dieses X sei als Y zu verstehen; vergleichsweise selten ist sein Ort ein Ende, z. B. wenn der Kandidat im Quiz die Antwort weiss oder nicht weiss; meist erscheint deklaratives Wissen jedoch als Übergang zum Handeln: wenn du jenes weisst und ich dies, dann tun wir nun gemeinsam das.

Köster/Wieser (2013) fordern den bewussten Entscheid, ob Literaturdidaktik in Bezug auf normative Setzungen Stellung beziehen oder sich doch lieber auf die Rekonstruktion von Lernprozessen und die reflexive Beobachtung von Unterricht beschränken soll. Aus unserer Sicht, aus Sicht der in der Schweiz aktuellen Diskurse, ist die Antwort auf diese Frage deutlich: Es geht nicht ohne Verstrickung in diese normativen Debatten. Um in der Kapital-Metapher zu bleiben: Auch kulturelles Kapital ist wohl immer in einer bestimmten Währung ausgeprägt, also von einem Geltungsrahmen abhängig. Literaturdidaktik kann sich aus diesen wertsetzenden Verhandlungen nicht verabschieden, es sei denn, sie wollte sich diskussionslos dem *Main Stream* anschließen und sich die Ziele vorschreiben lassen. Damit hätte sie sich jedoch der Verantwortung für eine nachhaltige „citizenship education“ entzogen und trüge dazu bei, dass sich an Literatur bei dieser Gelegenheit niemand erinnert.

Literatur

- Chassot, Isabelle (2010): Soyons réaliste – essayons le possible! Grusswort zu „150 Jahre VSGSSPES_SSISS“. In: Gymnasium Helveticum Nr. 6/10. S. 6-9.
- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz) (2013): Lehrplan 21 & Rahmeninformationen zur Konsultation. <http://www.lehrplan.ch>. (Download: 19.07.2013)
- Dubs, Rolf (2010): Bildungspolitik und Schule wohin? Altstätten: Tobler.
- Eberle, Franz; Gehrler, Karin; Jaggi, Beat; Kottonau, Johannes; Oepke, Maren; Pflüger, Michael (2008): Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Phase II. Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft, Staatssekretariat für Bildung und Forschung.
- Eberle, Franz (2013): Die Reifeprüfung. NZZ am Sonntag, 14. Juli 2013. S. 20.
- Eberle, Franz; Brüggli, Christel (2013): Bildung am Gymnasium. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (EDK-Schriftenreihe „Studien und Berichte“). <http://edudoc.ch/record/107751/files/StuB35A.pdf> (Download: 16.07.2013)
- EDK (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren) (1994): Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen. <http://www.edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf> (Download: 16.07.2013)
- EDK (1995): Verordnung des Bundesrates / Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR). http://edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf (Download: 16.07.2013)
- EDK (2012): Medienmitteilung der EDK vom 11. 04. 2012. <http://www.edk.ch/dyn/24892.php> (Download: 16.07.2013)
- VSG (Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer) (2012): Die EDK setzt ihre Strategie 2008-2014 in 11 Entwicklungsschwerpunkten um. Gymnasium Helveticum 5. S. 23f.
- Kantonsschule Frauenfeld (o. J.): Schulinterner Lehrplan für das Fach Deutsch.
- Köster, Juliane; Wieser, Dorothee (2013): Plädoyer für nutzloses Wissen. In: Didaktik Deutsch 34. S. 5-11.
- Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Von Matt, Peter (1991): SWISS IS BEAUTIFUL. Vom Vergessen und Wiederentdecken in der Schweizer Literatur. In: ders. Der Zwiespalt der Wortmächtigen. Essays zur Literatur. Zürich: Benziger. S. 32-44.

Anschriften des Verfassers und der Verfasserin:

*Prof. Dr. Rudolf Käser, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I und II, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch
rudolf.kaeser@fhnw.ch*

*Dr. Susanne Balmer, Kantonsschule Frauenfeld, Ringstr. 10, CH-8500 Frauenfeld
susanne.balmer@kftg.ch*