

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>

19. Jahrgang 2014 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Lösener, Hans: *Die Bildungsstandards
und das literarische Lernen.* In: *Didaktik
Deutsch.* Jg. 19. H. 36. S. 17-19.

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.

Hans Lösener

DIE BILDUNGSSTANDARDS UND DAS LITERARISCHE LERNEN

Die Frage nach einer wie auch immer gearteten Überarbeitung eines Textes setzt den Willen zur Reform voraus, also sowohl die Bereitschaft zum Erhalt als auch die zur Veränderung. Im Resultat müssen beide Intentionen deutlich erkennbar bleiben, sonst ließe sich eine Neufassung von einer Überarbeitung nicht unterscheiden. Beim Überarbeiten können deshalb nur Teile des Textes insofern verändert werden, als der Gesamtcharakter des Ausgangstextes gewahrt bleibt. In den Beschlussfassungen der Bildungsstandards (BS) zeigt sich dieser Gesamtcharakter in dem Bildungskonzept, dem sie verpflichtet sind und die sie zu mehr machen als zu einer bloßen Ansammlung von Kompetenzbezeichnungen und den dazugehörigen Kommentierungen. Dieses Bildungskonzept orientiert sich an der Idee der Qualitätssteigerung durch Messbarkeit und Standardisierung von Lernleistungen und weist Verbindungen zum „funktionalistisch orientierten Grundbildungsverständnis“ der PISA-Studien auf (vgl. Baumert et al. 2001, 17). Die ökonomistische Logik dieses Bildungsverständnisses wird in letzter Zeit auch in der breiteren Öffentlichkeit lebhaft und kritisch diskutiert. Die Argumente und Positionierungen brauchen hier nicht wiederholt zu werden. Ich möchte mich an dieser Stelle auf einen Aspekt der vorliegenden Textgestalt der BS beschränken, der mir für die Frage nach dem Stellenwert des literarischen Lernens innerhalb einer standardisierten Bildungskonzeption von zentraler Bedeutung zu sein scheint und der dadurch auch Aufschluss über Möglichkeiten und Grenzen einer denkbaren Überarbeitung zu geben vermag. Ich meine die *Strategien der Neutralisierung des literarischen Lernens* in den KMK-Beschlussfassungen, die sich nicht nur, aber auch in den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“ von 2003 finden, denen die folgenden Zitate entnommen sind. Tatsächlich kann man zeigen, wie durch Formulierungen und durch das Zusammenspiel der verschiedenen Textteile eine ebenso unmerkliche wie durchgängige Aushöhlung des literarischen Lernens in den Kompetenzbeschreibungen vollzogen wird. Dabei erscheint jede Strategie für sich relativ harmlos, erst aus ihrer Kombination entsteht der charakteristische Neutralisierungseffekt.

Die erste Strategie, auf die man stößt, gehorcht dem Prinzip der *folgenlosen Eloge*; sie wird im Einleitungsteil angewandt („Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung“, 6), wo im zweiten und dritten Abschnitt der Wert der literarischen Bildung ausführlich dargelegt und in direkten Zusammenhang mit Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung gebracht wird. Der Ausdruck „literarisches Lernen“ selbst taucht in den BS zwar nicht auf, der Anspruch auf die Formulierung von Kompetenzen, die sich aus dem Umgang mit Literatur ergeben, wird jedoch sehr wohl erhoben. So soll die Begegnung mit Literatur den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre „Verstehens- und Verständigungskompetenz“ auszubilden, „Interesse zu entwickeln, am kulturellen Leben teilzunehmen“, „Gefühle und Vorstellungen sprachlich zu fassen“,

„Kritikfähigkeit zu entwickeln“ und ihr „Selbstbewusstsein“, ihre „Sozialkompetenz“ und ihre „Teamfähigkeit“ zu stärken (ebd., 6). Ihre Funktion innerhalb der Neutralisierungsstrategien erhalten die Ausführungen erst dadurch, dass die postulierte Verbindung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Literaturunterricht dann in den Kompetenzbeschreibungen selbst so gut wie keine Rolle mehr spielt und nicht wieder aufgegriffen wird. Persönlichkeitsbildung ist eben, darauf ist immer wieder hingewiesen worden, kein messbarer Standard.

Subtiler, aber ebenso wirkungsvoll ist die *Strategie der ästhetischen Verallgemeinerung*, auf die man bereits im Einleitungsteil trifft („Sie erfahren auf diese Weise, welche Bedeutung [...] ästhetische Vorstellungen für die gesellschaftliche Entwicklung haben“, ebd.). Der Hinweis auf die ästhetische Dimension der Literatur bzw. der Begegnung mit ihr bewirkt in den BS eine Auflösung des Poetischen in einer vagen Verallgemeinerung oder einem leeren Formalismus, die ohne erkennbaren Bezug zu kulturellen, sprachlichen oder personalen Kompetenzen bleiben: So ist die Rede davon, dass die Schüler und Schülerinnen sich mit dem „ästhetischen Anspruch“ von Texten auseinandersetzen oder Texte nach „ästhetischen Gesichtspunkten“ untersuchen sollen (9), ohne dass die dabei geforderten oder geförderten Kompetenzen in irgendeiner Weise spezifiziert werden.

Bedeutsam für die Neutralisierung des literarischen Lernens in den BS ist vor allem die damit verwandte *Strategie der schwebenden Formulierung*. Sie ermöglicht die unmerkliche Ausgrenzung der Literatur, die zwar immer mitgemeint sein könnte, aber tatsächlich aus den konkreten Formulierungen verschwindet. Ein besonders sprechendes Beispiel dafür ist die konsequente Ersetzung von „Literatur“ durch den allgemeineren Terminus „Text“ etwa bei der Bezeichnung des Kompetenzbereichs „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ oder in Kompetenzformulierungen wie „Texte sinngemäß und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen“ (10), „Texte (medial unterschiedlich vermittelt) szenisch gestalten“ (11).

Eine wichtige Rolle spielt auch die *Strategie der Instrumentalisierung*, die die Begegnung mit Literatur auf das „Nutzen“ von Techniken und Verfahren reduziert („produktive Schreibformen nutzen: z. B. umschreiben, weiterschreiben, ausgestalten“, 12; „Leserwartungen und -erfahrungen bewusst nutzen“, 13). Symptomatisch für die Wirksamkeit dieser Figur ist das völlige Fehlen von Hinweisen auf Aspekte des literarischen Lernens in den Abschnitten „Methoden und Arbeitstechniken“ (11, 13, 15 u. 17).

Es gibt weitere Strategien, die man aufführen könnte, wie die *Strategie der literarischen Formalisierung*, die etwa die dritte Beispielaufgabe dominiert, deren Aufgabenstellung lautet: „Erschließen Sie das Gedicht von Erich Fried, indem Sie den inhaltlichen und formalen Aufbau beschreiben, sprachlich stilistische Merkmale berücksichtigen und die Bilder untersuchen“ (32); oder die *Strategie der literarischen Verstofflichung*, die das literarische Lernen auf bestimmte Formen des Wissenserwerb reduziert („Sie verfügen über ein Orientierungswissen in Sprache und Literatur“, 9; die Schülerinnen und Schüler sollen „ein Spektrum altersangemessener Werke [...] kennen, epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden [...], Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit [...] herstellen“ etc., 14).

Durch ihr Zusammenspiel bewirken diese Strategien eine Auflösung des Poetischen in einer unspezifischen Textualität, die dem literarischen Lernen jegliche Spezifik nimmt. Kompensiert – aber auch die Kompensierung ist strategisch – werden diese Neutralisierungen der literarischen Lernprozesse teilweise durch die Beispielaufgaben, in denen zum Teil sehr komplexe literarische Kompetenzen gefordert werden. So etwa in der zweiten Aufgabe, bei der verlangt wird, einen Erzähltext von Max Frisch („Vorkommnis“) in eine dramatische Szene umzuschreiben. Ohne dass zuvor davon die Rede war, sind bei der Lösung komplexe Techniken des theatralen Schreibens gefragt (etwa durch die Dialoggestaltung „Hinweise auf die innere Verfassung der Figuren geben“, 29 und die in der Vorlage von Frisch „verkappten Monologe [...] differenziert“ entfalten und auf „eine szenische Pointe hin“ führen, 30). Hier drängt sich der Verdacht auf, dass die Kompetenzformulierungen insgesamt als Leerformeln fungieren, die mit den tatsächlich geforderten Kompetenzen in konkreten Aufgabenstellungen kaum etwas gemein haben.

Drei Konsequenzen ergeben sich aus diesem Befund: 1. Aus der Perspektive des literarischen Lernens ist von einer Überarbeitung der BS abzuraten, da sie kaum in der Lage sein dürfte, die Wirksamkeit der aufgezeigten Neutralisierungsstrategien aufzuheben. 2. Das literarische Lernen muss auch in Zukunft über messbare Standards hinausgedacht und es müssen dafür Konzepte entwickelt werden, die langfristige Lern- und Entwicklungsprozesse im Umgang mit Literatur miteinander in Beziehung setzen. 3. Die Literaturdidaktik sollte weiter an Kompetenzmodellen für das literarische Lernen arbeiten, die sich nicht unter das instrumentalistische Bildungskonzept der BS subsumieren lassen, die aber dem Anspruch gerecht werden, grundlegende personale, sprachliche und methodische Fähigkeiten, die beim literarischen Lernen erworben werden können, präzise zu beschreiben. Denn auch das literarische Lernen braucht Kompetenzorientierung – aber keine, die es zum Verschwinden bringt.

Literatur

- Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske u. Budrich.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Hans Lösener, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Im Neuenheimer Feld 561, D- 69120 Heidelberg.

loesener@ph-heidelberg.de