

ULF ABRAHAM und MARJA RAUCH

## Didaktik der Literaturgeschichte in Zeiten der Kompetenzorientierung

### 1. Literaturunterricht, literarische Bildung und Bildungsstandards

in:

Rauch, Marja und Geisenhanslüke, Achim (Hg.):  
Texte und Theorie zur Didaktik der Literaturgeschichte  
Stuttgart: Reclam, 2012, S. 318-348.

Die Diskussionen im Anschluss an die PISA-Studie 2000 und die von der Kultusministerkonferenz 2003 und 2004 erlassenen Bildungsstandards im Fach Deutsch haben zu einer Veränderung des Deutschunterrichts geführt. Fand die Beschäftigung mit literarischen Texten nur allmählich und gegen eine Vielzahl von Widerständen im Verlauf des 19. Jahrhunderts Eingang in den Deutschunterricht, 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 literarisches Lernen, 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. Allerdings ist schon seit den 1970er Jahren im Zuge einer Erweiterung des Literaturbegriffs eine Infragestellung des traditionellen Konzepts literarischer Bildung festzustellen, das u.a. auf einem als selbstverständlich akzeptierten Literaturkanon und dem schulischen Auftrag der Vermittlung von Literaturgeschichte basiert.

Angesichts fundamentaler Defizite im Bereich der Lesekompetenz, wie sie in der PISA-Studie festgestellt wurden, ist der Literaturunterricht seit der Jahrtausendwende in eine Legitimationskrise geraten. So ist der Literaturdi-

daktiker Clemens Kammler der von vielen geteilten Ansicht, dass die Ergebnisse der PISA-Studie Anlass geben, den Literaturunterricht grundsätzlich zu überdenken. Dabei verfügen die Begriffe Kompetenz bzw. Kompetenzorientierung in der aktuellen Bildungsdiskussion nahezu über den Status einer »Verheißung«. Die Entwicklung von Kompetenzen, die u. a. an den nationalen Bildungsstandards ausgerichtet sind, sowie deren Überprüfung gilt heute als primäres Anliegen eines Deutschunterrichts, der aus den bei den internationalen Leistungsstandsüberprüfungen festgestellten Defiziten Konsequenzen zu ziehen sucht. Eine besondere Bedeutung wird in diesem Zusammenhang der Lesekompetenz zugewiesen, die als Schlüsselqualifikation für den Wissenserwerb auch in anderen Schulfächern angesehen werden kann. Damit geht eine verstärkte Ausrichtung des Deutschunterrichts auf Sachtexte einher. Dies deckt sich zwar mit der erwähnten Erweiterung des Literaturbegriffs, führt aber tendenziell zu einer Marginalisierung traditioneller Bereiche des Deutschunterrichts wie der Beschäftigung mit literarischen Texten und insbesondere mit Literaturgeschichte.

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 Schülerinnen und Schüler in Form eines Orientierungs- und Handlungswissens in Sprache, Literatur und Medien und einer entsprechenden Verstehens- und Verständigungskompetenz«. Die Rede vom »Orientierungs- und Handlungswissen« klingt zunächst recht pragmatisch, wird aber ergänzt durch Ausführungen zur Kultur. So gilt es als Aufgabe des Deutschunterrichts, die Schüler zur

»Teilhabe am kulturellen Leben« zu befähigen und sie dazu anzuregen, sich mit »zeitgenössischen und historischen Erscheinungsformen von Sprache und Literatur auseinander zu setzen« und die »Bedeutung kultureller Traditionen und ästhetischer Vorstellungen« zu erfahren. Bei genauerer Betrachtung der Standards wird aber deutlich, dass die Beschäftigung mit literarischen Texten funktionalistisch-instrumentalistisch bleibt und ganzheitliche subjektbezogene Lerndimensionen, die das affektive, imaginative, ästhetische und historische Potential von Literatur in den Blick nehmen, kaum eine Rolle spielen. So werden beispielsweise literaturgeschichtliche Aspekte nur indirekt erwähnt, wenn die Fähigkeit, »Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors / der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit herzustellen«, als eine Kompetenz benannt wird. Auch Juliane Köster verweist darauf, dass die Bildungsstandards einen »überaus wichtigen Wissensbereich aussparen: das – im weitesten Sinne – kulturelle Wissen«, auf dem literarische Bildung gründet.

Auch wenn eine Bestimmung des Begriffs der literarischen Bildung, die den aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten entspricht, schwierig ist, erinnert Kammler in diesem Zusammenhang an das besondere Bildungspotential der Literatur: »Dass sie 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.« Mit einem in dieser Weise auf Ganzheitlichkeit abzielenden Bildungskonzept haben die oben genannten Bildungsstandards wenig gemein. So moniert Ursula

Helmke, dass ihnen letztlich ein reduktionistischer Bildungsbegriff zu Grunde liege, »der auf pragmatische Qualifikationen anstelle von Bildung setzt«. Die Neuausrichtung der Deutschdidaktik auf Kompetenzen und Standards sieht Marcus 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*«. Wie in der breiten Diskussion um den Begriff der (literarischen) Bildung deutlich wird, überlagern sich ein funktionalistisch-instrumentelles Verständnis von Literatur und das Insistieren auf ihrer traditionellen 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

Der Stellenwert des Literaturunterrichts und damit verbunden der literarischen Bildung ist somit heute im Rahmen eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts umstritten. Vor diesem Hintergrund ist auch die Frage nach der Vermittlung von Literaturgeschichte, die lange als »Königsweg der humanistischen Fächer« galt, im Deutschunterricht der verschiedenen Schulformen und Jahrgangsstufen grundsätzlich zu überdenken. Zwar ist Literaturgeschichte in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer weiterhin verankert. Allerdings ergeben sich signifikante Unterschiede. Gemein ist so unterschiedli-

chen 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 ganz allgemein, dass »Informationen zum Autor und zur Entstehungszeit des Textes für das Verständnis heranzuziehen« sind. In Berlin und NRW gilt das auch für die gesamte Sekundarstufe I. Allein Bayern setzt in der Realschule wie auf dem 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 Inhaltssammenfassungen erfolgen soll. Im Gymnasium ist ab der Jahrgangsstufe 10 explizit die Rede davon, dass die Schülerinnen und Schüler »die Werke in ihren literaturgeschichtlichen Zusammenhängen sehen« und »epochentypische Merkmale [...] für das Textverständnis fruchtbar machen«. Die Auseinandersetzung mit der »historischen Dimension von Literatur« soll dabei zur »Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen und Werthaltungen« beitragen.

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, fehlt im aktuellen Lehrplan jeder Hinweis darauf, dass die Epochengliederung eine frag-

würdige Konstruktion ist. Gerade im Blick auf die entscheidende Frage, wie nämlich Literaturgeschichte erarbeitet bzw. vermittelt werden soll, finden sich keinerlei Hinweise im Lehrplan. Der systematische Durchgang durch die Literaturgeschichte legt allerdings nahe, dass es hier primär um den Erwerb von deklarativem Wissen und weniger darum geht, literarische bzw. literaturgeschichtliche Kompetenzen aufzubauen. Dazu müsste ein selbständiger, problembewusster Umgang mit Literaturgeschichte gepflegt werden, der über die Vermittlung von Orientierungswissen hinausgeht, auch wenn er in diesem gründen muss.

Ein solcher ist eher in den Lehrplänen von Berlin und Nordrhein-Westfalen angelegt; allerdings ist nun hier die Beschäftigung mit Literaturgeschichte lediglich 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, seit 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. 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 – ggf. unter Einbeziehung der Lerngruppe – auswählen kann, was die Berücksichtigung eigener Interessenschwerpunkte erlaubt.

In Nordrhein-Westfalen konzentriert sich die Beschäftigung mit Literaturgeschichte auf die Epochenumbrüche vom 17. zum 18. Jahrhundert und vom 18. zum 19. Jahr-

hundert, die als bedeutsam für die Gegenwart gelten und von denen aus ein »literarhistorisches 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.« Zum literarhistorischen Grundlagenwissen gehört dem Lehrplan zufolge beispielsweise die Einsicht in die »›Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‹ von Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik und Romantik«, aber auch die Erkenntnis, »dass es der aus der Gegenwart gewonnene Blickwinkel ist, aus dem vergangene Epochen gesehen werden«, 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«.

Hinzu kommt ein weiteres Problem: Seit der Umstellung auf das Zentralabitur in NRW im Jahr 2007 werden – anders als etwa in Bayern – 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 Schülerinnen und Schüler bei der Textauswahl genommen.

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 vermittelt sondern die

Schüler erhalten in der Form eines problemorientierten Lernens Einblick in den konstruktiven Status der Literaturgeschichte. Damit berücksichtigen die neueren Lehrpläne in Berlin und NRW literaturdidaktische Erkenntnisse der letzten Jahre. Während Hermann Korte noch 2003 ein didaktisch wie methodisch tradiertes »Verständnis vom literaturgeschichtlichen Orientierungswissen als festgefügte Ordnungs- und Epochenschemata, in denen die historische Bedeutung und der kulturelle Wert von Autor, Werk, Stil und Gattung vorgegeben und eindeutig fixiert sind«, kritisiert, lässt sich in Bezug auf einige der neueren Lehrpläne ein Wandel konstatieren, der Maximilian Nutz' Vorschlag aufgreift, Literaturgeschichte durch themen- oder motivorientierte »Erkundungsrouten« oder »Schneisen« zu erforschen. Allerdings verfehlt die exemplarische Behandlung einzelner Epochen Adalbert Wichert zufolge den »dynamischen Charakter von Literaturgeschichte«.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrpläne der Gymnasien in den drei ausgewählten Bundesländern der Literaturgeschichte nach wie vor Bedeutung einräumen. Sie entsprechen damit den »Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung« (EPA) für das Fach Deutsch, die von der Kultusministerkonferenz 2002 beschlossen worden sind und ein »verlässliches literatur- und kulturgeschichtliches Orientierungswissen« fordern: »Dies meint einerseits ein in der deutschsprachigen Kultur vorhandenes Wissen als Grundlage für den gesellschaftlichen Diskurs sowie die Tradierung und Förderung eines kulturellen Gedächtnisses, andererseits ein Wissen, das der eigenen Orientierung bei der aktiven Auseinandersetzung mit Literatur und Sprache dient.« Allerdings öffnen sich hier zwei grundlegende Problemfelder:

– Zum einen ist der Umgang mit Literaturgeschichte mit der Ausnahme von Bayern auf das Gymnasium beschränkt, was dazu führt, dass eine große Stofffülle in

kurzer Zeit bewältigt werden muss und dass lediglich die Abiturienten mit Literaturgeschichte in Berührung kommen. Kämper-van den Boogaart regt daher für die Sekundarstufe I eine »deutlichere kulturhistorische Kontextualisierung« an, die zugleich mit der Forderung nach mehr Sachtexten im Deutschunterricht verbunden werden könnte, indem »Texte zu und aus der Kulturgeschichte« auszuwählen wären.

– Zum anderen ist fraglich, ob es bei der Beschäftigung mit Literaturgeschichte primär um die Vermittlung von »Orientierungswissen« gehen sollte, wie in den EPA 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. Vor diesem Hintergrund 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 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 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 herkömmli-

cher Lernzielkataloge denn einer Präsentation von Kompetenzmodellen und Standards«. Zu Recht vermisst Helinke eine Darlegung allgemeiner Bildungsziele, aus denen einzelne Fachziele tatsächlich abgeleitet und »Teildimensionen und Niveaustufen« unterschieden werden können. Die inhaltliche Detailliertheit – das ist neben der im ersten Abschnitt schon referierten Kritik am Reduktionsismus der Standards die zweite Kritik – täuscht Präzision nur vor. Man vermisst »Kompetenzen im Sinne von kriteriumsorientierten, kontinuierlich und gestuft darstellbaren Leistungsdispositionen der Schülerinnen und Schüler«.

Eine solche Präzisierung ist jedoch nötig, wenn die Forderung nach Kompetenzorientierung ernst genommen wird. Unter Kompetenzen werden in der gegenwärtig geläufigen Definition von Franz E. Weinert auf Alltagsbewältigung bezogene Dispositionen verstanden, deren Vorhandensein sich in geeigneten Anforderungssituationen zeigt, z. B. wenn Informationen aus Grafiken, Statistiken und Begleittexten ermittelt und interpretiert werden sollen. Dieses aus dem angelsächsischen Raum stammende Konzept pragmatischer Könnenserwartungen ist für Teile des Deutschunterrichts relevant, besonders für den Umgang mit sogenannten 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 kulturelles Wissen von Bedeutung ist. 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 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. 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«. Was der historische Text uns heute zu sagen hat, ist nicht zu beantworten, ohne dass Fragen an ihn gerichtet würden – 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 von literaturgeschichtlicher Kompetenz dar. Eine realistische »Anforderungssituation«, die eine solche aktivieren könnte, müsste denn schon 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, die mit einem solchen Fund konfrontiert würden, eine reizvolle Herausforderung wäre, ist indessen als Aufgabe für Schülerinnen und Schüler wenig plausibel. Hartmut 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. 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.

Literaturge chichtliche 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 erweitern hat. Darum bemüht sich gegenwärtig die Fachdidaktik. Wichert zufolge erfüllt Literaturgeschichte im Unterricht die doppelte Aufgabe, historisches Denken zu lehren und Lernende zu befähigen, Texte zu kontextualisieren. Kompetenzorientierung besteht für ihn vor allem in der Selbstständigkeit bei der Beschäftigung mit historischen Texten. Wie das oben fingierte Beispiel zeigt fehlen jedoch für die Selbstständigkeit vermutlich weiterhin die Voraussetzungen, denn diese impliziert sowohl Erfahrung im Umgang mit Texten als auch die Möglichkeit, geeignete unterchiedliche Materialien eigenständig Rückschlüsse auf historische Zusammenhänge zu ziehen. De Weiteren zeigt sich, dass Selbstständigkeit eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung ist, denn die Fähigkeit, Texte zu kontextualisieren, setzt die Kenntnis möglicher historischer Kontexte und insofern Wissen ebenso voraus wie die Bereitschaft, Hypothesen über neue, der Literaturgeschichtsschreibung eventuell noch unbekannte 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. So unterstreicht auch Köster: »Wissen und Kompetenz stellen keine Gegensätze dar«, sondern Wissen komme »Bedeutung für die Verstehenskompetenz« im Literaturunterricht zu.

#### 4. Arbeit an Epochenbegriffen als fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aufgabe

Wissen ist allerdings im vorliegenden Zusammenhang sowohl literaturwissenschaftlich als auch fachdidaktisch zu denken: An Epochenbegriffen – ihrer Differenzierung oder auch Überwindung – arbeitet zunächst die Fachwissenschaft. 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« – 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 verbreitete, aber weder inhaltlich noch zeitlich homogenes Phänomen). Außerdem verführt das Konzept »Epoche« im Literaturunterricht zur Deduktion, d.h. zum Absuchen einzelner Werke auf das Vorhandensein von Epochenmerkmalen. Epochenschreibung ist im übrigen 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.

Nicht erst aus literaturdidaktischer, sondern bereits aus literaturwissenschaftlicher Perspektive ist also die Beschäftigung mit Epochen der Literaturgeschichte problematisch. Schon Michael Titzmann hat als Konsequenz die deutlich bescheidenere Beschränkung auf »gattungsliterarische Teilgeschichten« angeregt. Im übrigen wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, dass die Selbstwahrnehmung der »Vertreter« einer Epoche von der nachfolgenden Fremdzuschreibung differieren. Wenn der »Sturm und Drang« sich zwar selbst als Gegenbewegung zur »Aufklä-

nung« 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 mentalität geschichtlich erklärbar, wenn auch objektiv zu kurzfristig ist, nennt Winfried Barner »Epochenillusion«.

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 »masive Konstruktionsleistungen« kritisch reflektieren. Dass die Literaturdidaktik sich längst an eine »Relativierung der literarischen Epochenbegriffe« gemacht hat, wird sonst wenig bewirken.

Den literaturgeschichtlich orientierten Unterricht an großräumigen Kategorien wie ›Mittelalter‹, ›frühe Neuzeit‹, ›bürgerliches Zeitalter‹ und ›Moderne‹ zu orientieren, löst allerdings nicht alle oben skizzierten Probleme eines Denkens in Epochen. Vor diesem Hintergrund plädiert Hermann Korte dafür, Literaturgeschichte selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Dazu gehören, Literaturgeschichten nicht als bloße Instruktionsmedien zu nutzen, sondern diese selbst einer Metareflexion zu unterziehen.

Auch Helge Bonholt und Gerhard Rupp kritisieren die zumeist unreflektierte Verwendung von Epocheneinteilungen 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. 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«.

Der intersubjektiv geteilte Wissensvorrat, der – nach Jürgen Habermas' *Kritik der funktionalistischen Vernunft* – zum kulturellen Handeln erst befähigt und die Selbstverständigung einer Kultur ermöglicht, kann bei Schülerinnen und Schülern 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 Sigrid Thielking den verstärkten »Einbezug von Überlieferungs- und Wertungsgeschichten« in den Literaturgeschichtsunterricht. Zur Begründung führt sie den Begriff der »Kanonkompetenz« ein, der freilich ebenso wenig wie derjenige der »Einordnungskompetenz« methodologisch operationalisiert ist.

##### 5. Perspektiven für die Literaturgeschichte in einem kompetenzorientierten Unterricht heute

Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass sich eine »literaturgeschichtliche Kompetenz« als Teil einer umfassenderen literarischen Kompetenz durch folgende Merkmale auszeichnen dürfte:

- Die Fähigkeit der selbständigen, entdeckenden Erarbeitung von literaturgeschichtlichen Zusammenhängen anhand vielfältiger Materialien;



- die damit zusammenhängende Kenntnis des kulturgeschichtlichen Kontexte literarischer Texte;
- die daraus resultierende Fähigkeit, literarische Texte ihrer jeweiligen Entstehungszeit zuzuordnen bzw. ihre ichtzuordenbarkeit 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 herzu tellen;
- die Fähigkeit, mit diesen problemorientiert umzugehen und sie in Frage zu stellen.

Literaturgeschichtliche Kompetenz ist somit zwar theoretisch plausibel zu machen, aber (noch) nicht wirklich o zu modellieren, dass eine Überprüfung der genannten Merkmale bereits möglich wäre. Vom literaturgeschichtlichen Wissen zur literaturgeschichtlichen Kompetenz im Umgang mit historischen Texten oder ganzen Kulturen 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 Lesekompetenz sie garantiert. Sich auf die Sprache und Form älterer Texte einzulassen und das, was sie zu sagen haben, als ihrer eits 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 gewisses Paradox sichtbar, das auch auf andere Lernbereiche des Deutschunterrichts übertragbar ist: Einerseits ist in den Bildungsstandards und in den »Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung« ein Unterricht gefordert, der »selbständiges Lernen« und den Aufbau von Kompetenz n zum Ziel hat. Andererseits führt die

zunehmende Ausrichtung auf zentrale Tests und Prüfungen, die sich besonders auffällig in der nahezu flächendeckenden Einführung des Zentralabiturs zeigt, zu einer Vereinheitlichung der Lernprozesse und einer Rückkehr zu normativ-deskriptiven Wissensformen. So weist Peter Bekes kritisch darauf hin, dass die Einführung des Zentralabiturs in NRW die »vorhandene Tendenz zum Frontalunterricht und zum fragend-entwickelnden Gespräch noch verstärkt«. Wenn das dazu führt, »bloßes Lernwissen an Schülern zu »exekutieren«, etwa in Form von Merkmalkatalogen zu bestimmten Gattungen und Textsorten und schematischen Kriteriologien für die holistische Erfassung bestimmter Epochen«, dann muss eine Entfernung von den Ziel etzungen 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. Clemens Kammler fordert, »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«. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, ob und wie ein kompetenzorientierter Unterricht einen selbständigen und forschenden Umgang mit Literaturgeschichte fördern und dabei die Gefahr »einer

stillschweigenden Rekanonisierung« sowie einer Normierung von literarischer Bildung vermeiden kann. Um diese Frage zu klären, bedarf es empirischer Untersuchungen über die Vermittlung von Literaturgeschichte im Deutschunterricht und über die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zur Literaturgeschichte. So konstatieren Bonholt/Rupp schon 2006 in Bezug auf die Vermittlung von Literaturgeschichte ein Forschungsdefizit: »Letztlich ist die Art und Weise, wie im Literaturunterricht 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.« Die kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Literaturgeschichte im Unterricht, so lässt sich zusammenfassen, steht erst am Anfang.

D: Ulf Abraham / Marja Rauch: Didaktik der Literaturgeschichte in Zeiten der Kompetenzorientierung. [Erstdruck.] – Mit Genehmigung von Ulf Abraham und Marja Rauch, Regensburg.

Der vorliegende Aufsatz stimmt in weiten Teilen überein mit dem Text: Ulf Abraham / Marja Rauch: Eine eigene Kompetenz für Literaturgeschichte als Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts? Ein Problemaufriss. In: Didaktik Deutsch 30 (2011). S. 57–73.