

Ulf Abraham

Literaturgeschichte lehren und lernen im kompetenzorientierten Deutschunterricht

1. Können Fahnen klirren? Ein Beispiel für Interpretation ohne Geschichtsbewusstsein

*Hälfte des Lebens*¹
Friedrich Hölderlin

Mit gelben Birnen hängt
Und voll mit wilden Rosen
Das Land in den See,
Ihr holden Schwäne,
Und trunken von Küssen
Tunkt ihr das Haupt
Ins heilignüchterne Wasser.

Weh mir, wo nehm ich, wenn
Es Winter ist, die Blumen, und wo
Den Sonnenschein,
Und Schatten der Erde?
Die Mauern stehn
Sprachlos und kalt, im Winde
Klirren die Fahnen.

ULF ABRAHAM ist seit 1995 Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, gegenwärtig Inhaber des Lehrstuhls an der Universität Bamberg. Er befasst sich mit Literaturdidaktik unter Einschluss der Medien sowie mit der Theorie des Schreibunterrichts. Seit 2002 ist er Mitherausgeber der Zeitschrift *Praxis Deutsch* und seit 2008 1. Vorsitzender des Fachverbandes »Symposion Deutschdidaktik«. E-Mail: ulf.abraham@uni-bamberg.de

1 Geschrieben 1803. Erstdruck in: *Taschenbuch für das Jahr 1805. Der Liebe und Freundschaft gewidmet*. Frankfurt/M.: Friedrich Wilms 1805. Text nach der *Stuttgarter Ausgabe* (1951), Bd. 2,1, S. 117.

Verstehen literarischer Texte setzt in unterschiedlichem Ausmaß Vorwissen voraus. Wir merken das besonders, wenn wir Literatur aus anderen Kulturkreisen verstehen wollen oder tausend Jahre zwischen aktueller Lektüre und Textentstehung liegen. Schön das Einfache wird dann schwierig. Ein prominentes Beispiel findet sich in einem der bekanntesten Gedichte Friedrich Hölderlins, das auf den ersten Blick keine historisch bedingten Verstehensprobleme zu bereiten scheint, weil seine Lexik von zeitloser Einfachheit ist: *Birnen, Rosen, Land, See, Schwäne, Küsse, Wasser, Blumen, Sonnenschein, Mauern, Wind*. Das, könnte man denken, hat es immer gegeben, wo Menschen gelebt, Häuser gebaut, Zier- und Nutzpflanzen geeght haben. Kenntnisse der sozialen, politischen oder technischen Verhältnisse um 1800 scheinen entbehrlich.

Dass das ein Irrtum ist, zeigt der *Vers im Winde / Klirren die Fahnen*. Wie viele Interpreten haben hier ein kühnes Sprachbild sehen wollen, das zeige, wie »modern« Hölderlin bereits gewesen sei! Die Deutung der Stelle, und das dürfte auch für Unterrichtsgespräche über das Gedicht gelten, nimmt nicht selten einen breiten Raum ein. Ein unfreiwillig komisches Beispiel sei hier zitiert:

Inwiefern können Fahnen klirren? Verursachen die Metallteile ihrer Befestigung dieses harte Geräusch? (Wurden Fahnen zu Hölderlins Zeiten überhaupt mit Metallteilen versehen?) Ist der Fahnenstoff nass geworden und gefroren, so dass der Wind die Eisschicht klirren macht? Aber warum gerade Fahnen? Weil sie ein Symbol für alles Militärische sind, für kriegerische Aufmärsche, für mehr oder weniger geistlose Anhängerschaften – für Erscheinungen also, die Hölderlin hasst und gefürchtet hat? (Ständig 2010, S. 173)

Fahnen im heutigen Sprachgebrauch sind aus Stoff und mögen kulturell die hier beschriebenen Assoziationen hervorrufen. Versetzt man sich aber in eine Stadt um 1800 (beispielsweise Tübingen), so wird schnell klar: Der Autor hat *Wetterfahnen* gemeint. Der Literaturwissenschaftler Ulrich Knoop bemerkt unter Berufung auf die entsprechende Erläuterung der Stuttgarter Hölderlin-Ausgabe (1951): »So mußte man vor einem halben Jahrhundert z. B. das Wort ›Fahne‹ erklären (StA II, S. 666), obwohl dessen Bedeutung ›Wetterfahne‹ noch um 1880 präsent war, also ›Tuchfahne‹ nicht gemeint sein konnte.« (Knoop o. J., S. 2) Zedlers *Universalexicon* (Zedler 1732 ff.) erklärt das Gemeinte als um eine Stange schwingende »blecherne Tafel – die, weil sie mit der Figur einer Fahne übereinkommt, oder, weil sie sich wie eine Fahne so leicht vom Winde bewegen läßt, eine Wetter=Fahne genennet wird. Rostet sie, so kann auch der stärkste Wind sie nicht lösen.«

Eine Wetterfahne kann also, je nach technischem Zustand, durchaus quietschen oder klirren. Diese Erklärung macht den poetischen Ausdruckswert des Bildes zwar keineswegs zunichte, bereitet aber jener hermeneutischen Spekulation im Deutschunterricht ein Ende, an der sich Lernende so oft stören – und manchmal zu Recht.²

2 Wie unsicher Lernende mit dem »gefühlten Auftrag« symbolischen Verstehens sind, zeigen Pieper/Wieser (2012b) in ihrer Studie zum Metaphernverstehen an drastischen Beispielen von Überinterpretation.

Meist aber können sie eine Deutung zunächst deshalb nicht nachvollziehen, weil ihnen historisches Wissen fehlt, oder (allgemeiner) eine Vorstellung vom ganz anderen Denken und Fühlen einer vergangenen Epoche: *Literaturgeschichte ist Geschichte*, je nach Kontext also Politik-, Sozial-, Technik-, Geistes- oder Kunstgeschichte, jedenfalls aber *Kulturgeschichte*.³ Die Fachdidaktik hat freilich bisher nur selten versucht, »Geschichtslernen und den Umgang mit Literaturgeschichte aufeinander zu beziehen« (Korte 2003, S. 7).

2. Geschichtsbewusstsein, Fremdverstehen, Differenzerfahrung: drei Antworten auf die Legitimationsfrage

Literaturgeschichte löst bei Lernenden zuweilen Neugier und Interesse, immer wieder aber auch Abwehr aus. So wird bereits die Diktion Fontanes oder die literarische Sprache der Goethezeit als schwer verständlich, fremd und obsolet empfunden. Angesichts entsprechender Reaktionen sind Deutschlehrer/-innen herausgefordert, die Zumutung der Literaturgeschichte didaktisch zu rechtfertigen (vgl. schon *ide* 10/1985, H. 3/4). Aktualisierung hilft manchmal; so kann Bärnthaler (2010) zeigen, wie der Artus-Stoff zur positiven Herausforderung werden kann, nämlich als »Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht«. Da es Literaturgeschichte nie »an sich«, sondern immer nur »für uns« gibt (vgl. Bekes 2009, S. 160), ist dieser Abgleich mit der Gegenwart wichtig für das kulturelle Gedächtnis. Allerdings muss man sich dabei hüten, Alterität (hier: die des Mittelalters) zum Verschwinden zu bringen. Beschäftigung mit Literatur überhaupt, und mit älterer Literatur zumal, ist der fortgesetzte, unabschließbare Versuch des Fremdverstehens. Geschichtsbewusstsein im Literaturunterricht entsteht, wenn überhaupt, aus einer Differenzerfahrung: *Literatur war einmal anders* (wenn auch nicht in jeder Hinsicht).

Fremdverstehen als »historisches Verstehen« beschreibt Brüggemann (2009); er nennt es eine im Zug der literaturdidaktischen Debatte »nach PISA« stark unterschätzte Komponente literarischer Rezeptionskompetenz. Die Möglichkeit, ein Werk textimmanent – aus sich heraus – zu verstehen, schwindet mit seiner zeitlichen Entfernung von der Gegenwart des Lesers; es braucht dann Vorwissen ganz verschiedener Art, von der *ère* des Hochmittelalters bis zu den Wetterfahnen um 1800.

Da es sich aber um literarische Texte handelt, die verstanden werden wollen, geht es nicht nur um historisches, sondern um »poetisches Verstehen« (Winkler/Masane/Abraham 2010), und das schließt, wenn es gelingt, Einfühlung in das Fremde ein. Kammier (2004, S. 241) hält als Konsens innerhalb der Literaturdidaktik unter anderem fest, dass Literatur »im Spiegel der Fiktion Anstöße zur Auseinandersetzung mit dem Fremden wie mit der eigenen Person geben kann«.

So konsensfähig solche Ziele sind, so strittig bleiben die Wege dorthin. Systematische Vermittlung von Literaturgeschichte an Hand der Besprechung jeweils einiger Referenztexte der Epoche schafft oft wohl nicht wirklich Geschichtsbewusstsein und reduziert die Differenzerfahrung auf die Differenz epochentypischer »Merkmale«: Das Absuchen einzelner Werke auf deren Vorhandensein kritisiert Fiebich (2010) an Interpretationsleistungen der Reifeprüfung; sie bemängelt ein »Verschwinden des Textes hinter dem Kontext«. ⁴ Entdeckendes und forschendes Lernen an Literaturgeschichte, wie es Nutz (z. B. 2002) vorschlägt, ist zwar eine Antwort darauf, kommt aber nicht umhin, das Kontextwissen, das geschaffen werden soll, teilweise schon vorauszusetzen (zur Kritik vgl. Brüggemann 2008, S. 466 f.). Eine Möglichkeit, das Problem anzugehen, ist neben der Nutzung von Jugendsachbüchern ⁵ auch beiläufiger Wissenserwerb aus gut recherchierten biografischen Romanen (z. B. Peter Härtlings *Hölderlin*, 1976; Penelope Fitzgeralds Novalis-Roman *Die blaue Blume*, 2000; oder aktuell Michael Kumpfmüllers Roman *Die Herrlichkeit des Lebens* über Kafkas letztes Lebensjahr, 2011) und Filmen (z. B. Martin Weinharts *Schiller*, D 2005, oder Philipp Stölzls *Goethe!*, D 2010). Trotz gelegentlich mangelnder Faktentreue sind auch solche Filme, solange man sie nicht für die biografische Wahrheit hält, durchaus eine Hilfe bei der sozialgeschichtlichen Kontextuierung von Person und Werk.

3. Probleme des Literaturgeschichtsunterrichts im Spannungsfeld von Standardisierung und Kompetenzorientierung

Der Literaturgeschichtsunterricht ist keineswegs erst auf Grund der Zentralisierung von Abschlussprüfungen in die Krise geraten, in der er sich befindet. Vielmehr haben wir es mit einer Erosion kanonischer Wissensbestände zu tun, die seit den 60er-Jahren des vorigen Jahrhunderts anhält. Am paradigmatischen Beispiel von Goethe im Deutschunterricht zwischen 1899 und 1999 zeichnet Popp (2005) nach, wie ein Klassikerstatus zunächst ausgebildet, dann umgedeutet und schließlich kritisch hinterfragt wird. Allgemeiner gesagt: Die Beantwortung der Frage, wie Literaturgeschichte zu lehren wäre, setzt eine Klärung dessen voraus, was als literaturgeschichtliches Wissen gefasst werden soll. Eggert (2002) hat für das Forschungsprojekt »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft« die spezifischen Anforderungen zu beschreiben versucht, die literarische Texte für die Lesekompetenz bieten, und dabei *Gattungswissen*, *Kontextualisierungsfähigkeit*, *kulturelles Wissen* sowie *Rezeptionsgenuss* »zwischen Reflexion und Involviertheit« unterschieden (vgl. Eggert 2002, S. 188–193). Die Schwierigkeit aller vier Anforderungen wächst aber offensichtlich mit dem Alter der Texte, um die es geht:

3 Vgl. hierzu Fingerhut 2010. Gerade die österreichische Literatur möchte Schmidt-Dengler (1995, S. 12 f.) in deutschen Literaturgeschichten erheblich stärker in die politische und soziale Geschichte eingebettet dargestellt sehen.

4 Ähnlich Freudenberg (2012, S. 264) in ihrer Auswertung von Abiturarbeiten zu einem Barocksonett (Christian Hofmann von Hofmannswaldau, *Vergänglichkeit der Schönheit*).

5 Zum Beispiel die Reihe *Bertuchs Weltliteratur für junge Leser*, hg. von Wolfgang Brekle (Weimar: Bertuch).

- ☉ Der »höfische Roman« als historische *Gattung* ist schwerer zugänglich als die meisten Gegenwartsromane.
- ☉ *Kontextuierung* fällt bei Gegenwartslyrik leichter als zum Beispiel bei *Vergänglichkeit der Schönheit*.⁶
- ☉ *Kulturelles Wissen* haben Leser/-innen zunächst nur in Bezug auf die eigene Zeit und Gesellschaft.
- ☉ *Rezeptionsgenuss* ist gerade bei älteren Texten aus diesen drei Gründen ohne Reflexion nicht zu haben.

In diesem Zusammenhang sind es vor allem zwei Begriffe, deren Problematisierung von der anhaltenden und im Zeichen von Standardisierung und Kompetenzorientierung verschärften Krise des Literaturgeschichtsunterrichts kündigt: *Epoche* und *Kanon*.

3.1 Epoche

Epochenbezeichnungen sind »massive Konstruktionsleistungen« und als solche kritisch zu reflektieren (vgl. Achermann 2002, S. 239). Obwohl die Fachwissenschaft daran arbeitet, ist in herkömmlichen Literaturgeschichten nicht nur eine gewisse »Verwendungsvielfalt« und damit Unschärfe des Epochenbegriffs zu bemängeln (Brüggemann 2008, S. 449), sondern *Epoche* ist noch immer ein Konzept, das die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen eher verschleiert, und zwar sowohl unter einzelsprachlicher Perspektive als auch im Kontext der Weltliteratur (vgl. hierzu ausführlicher Abraham/Rauch 2011, S. 66). Dass sich die Literaturdidaktik aus diesen Gründen an eine »Relativierung der literarischen Epochenbegriffe« gemacht hat, konstatiert Fingerhut (2002, S. 160). Das heißt aber nicht, dass solche Begriffe völlig ausgemustert werden sollten. Den Literaturgeschichtsunterricht an großräumigen Kategorien wie *Mittelalter*, *frühe Neuzeit*, *bürgerliches Zeitalter* und *Moderne* zu orientieren (vgl. ebd., S. 162), löst manche, aber nicht alle soeben skizzierten Probleme eines Denkens in Epochen. Es fehlt hier an Forschung: Bonholt/Rupp (2006) kritisieren nicht nur die zumeist unreflektierte Verwendung von Epochen-einteilungen in Lehrplänen und Unterrichtswerken, sondern benennen auch Defizite empirischer Erforschung des Literaturgeschichtsunterrichts. In Auseinandersetzung mit den in den PISA-Studien verwendeten Begriffen für die oberste Kompetenzstufe bezeichnen sie »Epochenwissen als Kontextwissen«, das erst auf »hierarchiehohe Stufen von Lesekompetenz« erworben und artikuliert werden könne (Bonholt/Rupp 2006, S. 61).

Zu solchen philologischen und empirischen Problemen der Modellierung von Epochen kommt ein literaturdidaktisch-praktisches: Hält man einen Durchzieher durch »alle« Epochen für unverzichtbar, so muss man curricular entsprechend früh ansetzen und damit den Abbruch von Lesebiografien riskieren, weil das Umsteigen

von Jugendliteratur auf die »Klassiker« nicht gelingt; scheut man dieses Risiko, so bleibt nur eine exemplarische Auswahl in der Oberstufe. Ein Blick auf drei bundesdeutsche Lehrpläne zeigt, dass jede denkbare Lösung ihre Stärken und Schwächen hat:

- ☉ In Bayern setzt die Behandlung literaturgeschichtlicher Epochen bereits ab der Jahrgangsstufe 7 ein. Ab 10 (Gymnasium) sollen Schüler/-innen »die Werke in ihren literaturgeschichtlichen Zusammenhängen sehen« und »epochentypische Merkmale [...] für das Textverständnis fruchtbar machen«.⁷
- ☉ In Berlin wird dagegen erst in Jahrgangsstufe 11/12 auf die Auseinandersetzung mit »Literatur und Sprache in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen« eingegangen, worunter dann aber auch die »Thematisierung und Problematisierung des Epochenbegriffs« fällt.⁸ Kaum ist *Epoche* als Ordnungsbegriff überhaupt eingeführt, wird er auch gleich problematisiert.
- ☉ In Nordrhein-Westfalen konzentriert sich die Beschäftigung mit Literaturgeschichte auf die *Epochenumbrüche* vom 17. zum 18. und vom 18. zum 19. Jahrhundert, die als bedeutsam für die Gegenwart gelten. Allerdings ist der Begriff *Epochenumbruch* irreführend, »da sich reale Transformationsprozesse ja eher langfristig und gerade nicht bruchartig vollziehen.« (Kämper-van den Boogaart 2008, S. 43)

Grundsätzlich verfehlt die exemplarische Behandlung einzelner Epochen bei Verzicht auf andere »den dynamischen Charakter von Literaturgeschichte« (Wichert 2010, S. 47). Literaturdidaktisch interessante Fragen wie die, ob Heinrich von Kleist »der Beginn der Moderne« ist (Reinersdorff 1996) oder ob die Postmoderne als »eine neue Epoche« gelten kann (Dawidowski 2003), würden bei den Lernenden ein mentales Modell von Literaturgeschichte insgesamt voraussetzen. Probleme der Literaturgeschichtsschreibung wären dann – aber nur dann – ein lohnender Lerngegenstand für die Oberstufe:⁹ Wie funktioniert »Konstruktion der Vergangenheit« (Bekes 2004)? Wie lässt sich zum Beispiel das *Mittelalter* als Epoche fassen (vgl. Heinze 1989 und Brüggemann 2008), oder wie kann man eine »Literaturgeschichte Österreichs« (vgl. Schmidt-Dengler 1995 und Zeman/Bauer 1996) schreiben?

3.2 Kanon

Klagen über den Verlust eines verbindlichen Kanons der Literatur sind Legion. *Kanon heute* (Hamann 2009) ist vor allem Kanondebatte und -reflexion, die leider gerade dort, wo sie praktisch wirksam wird, oft »unter Ausschluss der Öffentlichkeit« in Lehrplan- und Zentralabiturkommissionen stattfindet (vgl. Kammler/Noack

⁷ Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (G8) 2003, D 10.4.

⁸ Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe 2006, S. 18.

⁹ Korte (2003, S. 8) plädiert in diesem Sinn dafür, Literaturgeschichtsschreibung selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Dazu gehöre, Literaturgeschichten nicht als bloße Instruktionsmedien zu nutzen, sondern einer »Metareflexion« zu unterziehen.

⁶ Vgl. Anm. 4.

2010, S. 12). Literaturgeschichten für Schülerhand¹⁰ bleiben meist bei einem Gebrauchskanon bewährter Texte, mit deren Hilfe sich Epochen und Gattungen erschließen oder »Dichterbilder« (Müller 2004) entwerfen lassen. Ist die Literaturdidaktik in den 1970er-Jahren zur Entkanonisierung der Lesebücher aufgebrochen, so hat inzwischen längst eine Gegenbewegung eingesetzt. Mit der Umstellung auf Zentralabitur in Österreich und einigen deutschen Bundesländern erhält diese Bewegung einen Schub. In Nordrhein-Westfalen sind seit 2007 – anders als etwa in Bayern und Österreich – zu den im Lehrplan der Oberstufe genannten Schwerpunkten jeweils bestimmte Werke vorgeschrieben (vgl. Bekes 2009, S. 166). Damit will man Vergleichbarkeit der Abiturleistungen herstellen, nimmt aber den Lehrkräften sowohl die Chance auf eine »Arbeit am Kanon« als auch auf Einbeziehung von Schülerinteressen.¹¹ Zugleich wird über das passgenaue Angebot der Schulbuchverlage das neuerliche Entstehen eines heimlichen Schulklassiker-Kanons gefördert. Und schließlich ist zu vermuten, dass die Darstellungs- und Interpretationsaufgaben der Reifeprüfung, die scheinbar leichter sind, wenn der Bezugstext vorher feststeht, sich de facto eher schwerer mit sehr gutem Resultat bearbeiten lassen, weil der »vorbereitete Text« höhere Erwartungen bei den Prüfer/-innen auslöst als das Umgehen-Können mit einem unbekanntem Text(ausschnitt). Tatsächlich kompetenzorientierte Aufgaben, die nicht angelesene Wissensbestände abfragen, sondern aktive Auseinandersetzung erfordern, lassen sich eher an solchen Texten entwickeln. Überdenken müssten wir dazu allerdings die lange Zeit in Theorie und Praxis des Deutschunterrichts übliche »Geringschätzung von schematischen Wissensbeständen« (Brüggemann 2009, S. 21) und zurückkehren zu einem bewussteren Erwerb historischen Orientierungswissens; erst dieses begründet die »literarische bzw. literaturgeschichtliche Kompetenz, um selbstständig und nach Möglichkeit problembewusst mit den Texten umzugehen« (Abraham/Rauch 2011, S. 60).

Orientierungswissen kommt ohne die Konzepte Epoche und Kanon nicht aus; es enthält aber gerade nicht Spezialkenntnisse, sondern beschreibt die Fähigkeit, Unbekanntes an Hand bekannter Referenztexte und -autoren einzuschätzen und einzuordnen. In diesem Sinn fordert auch Kämper-van den Boogaart (2008, S. 44) bereits für die Sekundarstufe I eine »deutlichere kulturhistorische Kontextualisierung«, verbunden mit der Forderung nach mehr fachbezogenen Sachtexten im Deutschunterricht (»Texte zu und aus der Kulturgeschichte.«) Neben der damit angeregten Arbeit der Informationsverarbeitung aus Sach- und Fachtexten (die in der neuen schriftlichen Reifeprüfung eine wichtige Rolle spielen wird) ist aber im Interesse der neuen mündlichen Reifeprüfung (vgl. *ide* 1/2012) auch die Überblick schaffende Präsentation literaturgeschichtlicher Themen intensiver einzubeziehen. Schon Radtke (1999) schlägt eine Literatur-Revue als »Zeitreise durch 200

Jahre deutsche Geschichte« vor; Gien (2008) lässt für ihr Epochenjournal »eine Epoche recherchieren und präsentieren«; Grimm (2006) zeigt, wie in der individuellen Prüfungsvorbereitung Epochenkurzdarstellungen erarbeitet werden können. In diesem Zusammenhang interessant ist auch, wie Wrobel (2011) die Konstruiertheit einer Autorbiografie didaktisch aufbereitet: Am Beispiel Max Frisch zeigt er, dass es immer verschiedene (Re)Konstruktionen einer Biografie geben wird. Lernende, die davon profitiert haben, lesen biografische Angaben (im Oberstufenarbeitsbuch oder in einer Abituraufgabe) anders.

4. Literaturgeschichtliche Fragestellungen in der Reifeprüfung

Betrachtet man die österreichische Deutsch-Reifeprüfung hinsichtlich ihrer »Literaturthemen im Lichte zentraler Aufgabenstellungen« (Staud 2010), so fällt auf, dass schon bisher Literaturgeschichte in Maturathemen einen weniger breiten Raum einnimmt als im Oberstufenunterricht (vgl. ebd., S. 30). Da es dort aber weniger um einen Kanon der Werke als der Umgangsformen geht (vgl. ebd. S. 28), ist das durchaus zu akzeptieren. An Werken (z. B. Gedichte, Kurzgeschichten) oder Textauszügen (z. B. Dramen, Romane), die in Prüfungsaufgaben Verwendung finden, interessiert nicht in erster Linie die historische Einordnung, sondern die Interpretierbarkeit und Interpretation, allerdings unter Berücksichtigung historischen Kontextuierungswissens. Das ist und bleibt nicht nur in Österreich schwierig: In einer Analyse von Abiturarbeiten aus Nordrhein-Westfalen zeigt Köster (2010), dass schwache Arbeiten oft an der Anforderung scheitern, eine Textinterpretation über die Werkimmanenz hinaus historisch (z. B. politisch-sozial, biografisch, rezeptionsgeschichtlich) zu kontextuieren (vgl. Köster 2010, S. 152).

Aber die Zentralisierung der schriftlichen Reifeprüfung, die ja mit einer Kompetenzorientierung einhergeht, schafft auf Grund ihres Prinzips des materialgestützten Arbeitens auch in den literarischen Aufgaben eher bessere Voraussetzungen dafür, diesen Anspruch einzulösen. Gerade eine kompetenzorientierte Prüfung sollte nicht Faktenwissen abprüfen wollen. Benötigte Information (Lebensdaten, Fakten zur Werkentstehung, Quellen, Vorlagen, usw.) kann im Bedarfsfall mitgeliefert werden – ebenso wie die womöglich notwendige sozialgeschichtliche Erläuterung vom Typ »Wetterfahne«. Die Anforderung, solche Information mit dem Text zu verknüpfen und für eine überzeugende Deutung zu nutzen, ist dann die eigentliche Leistung. Lernende, die Differenzenerfahrungen an Texten sehr verschiedener Epochen gemacht, dabei Geschichtsbewusstsein erworben und Fremdverstehen geübt haben, haben eine faire Chance, sie zu erbringen.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; RAUCH, MARJA (2011): Eine eigene Kompetenz für Literaturgeschichte als Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts? Ein Problemaufriss. In: *Didaktik Deutsch* 17, H. 30, S. 57–73.
ACHERMANN, ERIC (2002): Existieren Epochen? In: *MdG* 49, H. 3, S. 222–239.

10 Zum Beispiel in Österreich Schacherreiter/Schacherreiter 2004 und Rainer/Kern/Rainer 2006 oder in Deutschland Mende 2010.

11 Vgl. hierzu kritisch Kammler/Noack 2010, S. 6 und Bekes 2009, S. 166 f.

- BÄRNTHALER, GÜNTHER (2010): *Was hat denn das mit uns zu tun? Gahmuret, Parzival und Gawan als Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- BEKES, PETER (2004): Konstruktion der Vergangenheit. Epochen und Epochenumbrüche. Basisbeitrag. In: *Deutschunterricht* 57, H. 6, S. 4–9.
- DERS. (2009): Kanonisierungsprozesse und Zentralabitur. In: Hamann/Hofmann 2009, S. 157–172.
- BONHOLT, HELGE; RUPP, GERHARD (2006): Epochen – Kulturen. In: Hurrelmann, Bettina; Groeben, Norbert (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim-München: Beltz Juventa, S. 53–72.
- BRÜGGEMANN, JÖRN (2008): *Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem. Eine Studie am Beispiel des Mittelalters*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- DERS. (2009): Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz. In: *Didaktik Deutsch* 15 (26), S. 12–30.
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN (2003): Postmoderne – eine neue Epoche im Deutschunterricht? In: *Der Deutschunterricht* 55, H. 6, S. 66–77.
- EGGERT, HARTMUT (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 186–194.
- FIEBICH, PEGGY (2010): Das Verschwinden des Textes hinter dem Kontext. Oder: warum und wie Abituraufgaben unvorhersehbare Deutungen verhindern. In: Fiebich/Thielking 2010, S. 87–117.
- FIEBICH, PEGGY; THIELKING, SIGRID (Hg., 2010): *Literatur im Abitur – Reifepfprüfung mit Kompetenz?* Bielefeld: Aisthesis.
- FINGERHUT, KARLHEINZ (2002): Didaktik der Literaturgeschichte. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 147–165.
- DERS. (2010): Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht*. Teil 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11), S. 255–293.
- FITZGERALD, PENELOPE (2000): *Die blaue Blume*. Frankfurt/M.: Insel.
- FREUDENBERG, RICARDA (2012): Wer mehr weiß, ist klar im Vorteil? Der Einfluss domänenspezifischen Vorwissens auf das Erschließen literarischer Texte. In: Pieper/Wieser 2010, S. 259–273.
- GIEN, GABRIELE (2008): Das »Epochenjournal«. Eine Epoche recherchieren und präsentieren. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 210, 36–41.
- GRIMM, LEA (2006): Vom Schulbuchtext zum Lernertext. Möglichkeiten der Textproduktion zur individuellen Prüfungsvorbereitung am Beispiel der Epochenkurzdarstellung. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 197, S. 47–53.
- HAMANN, CHRISTOF; HOFMANN, MICHAEL (Hg., 2009): *Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HÄRTLING, PETER (1976): *Hölderlin*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HEINZLE, JOACHIM (1989): Wie schreibt man eine Geschichte der deutschen Literatur des Mittelalters? In: *Der Deutschunterricht* 41, H. 1, S. 27–40.
- HÖLDERLIN, FRIEDRICH (1951): *Hälfte des Lebens*. In: *Hölderlin. Sämtliche Werke. Große Stuttgarter Ausgabe*. Hg. von Friedrich Beissner. Bd. 2,1. Stuttgart, S. 117.
- KAMMLER, CLEMENS; NOACK, BETTINA (2010): Literaturgeschichte und Kanon im Zentralabitur 2008–2010. In: *Der Deutschunterricht* 62, H. 1, S. 5–12.
- KAMMLER, CLEMENS (2004): Anmerkungen zum Stellenwert des Literaturunterrichts nach PISA. In: Kämper-van den Boogaart (Hg.): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 235–244.
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART (2010): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht*. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11), S. 3–85.
- DERS. (Hg., 2008): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- KNOOP, ULRICH (o. J.): *Hälfte des Lebens. Wortgeschichtliche Erläuterungen zu Hölderlins Gedicht*. Online: http://www.klassikerwortschatz.uni-freiburg.de/admin_storage/file/literatur/knoop_ulrich_haelfte_des_lebens.pdf [Zugriff: 28.8.2012].
- KÖSTER, JULIANE (2010): Was wird im Deutschabitur geprüft? Anforderungen und Leistungen im Bereich der »Erschließung literarischer Texte«. In: Fiebich/Thielking 2010, S.145–163.
- KORTE, HERMANN (2003): Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule. In: *Der Deutschunterricht* 55, H. 6, S. 2–10.
- KUMPFMÜLLER, MICHAEL (2011): *Die Herrlichkeit des Lebens*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- MENDE, CLAUDIO (Hg., 2010): *Deutsche Literaturgeschichte – Epochenüberblicke. Realschule und Gymnasium, 8.–13. Klasse*. Hollfeld: Bange.
- MÜLLER, BRIGITTE (2004): »Dichterbilder« in Literaturgeschichten. Die Darstellung Droste-Hülshoffs, Heines und Mörikes in literaturgeschichtlichen Kommentaren. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- NUTZ, MAXIMILIAN (2002): Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: *MdG* 49, H. 3, S. 330–346.
- PIEPER, IRENE; WIESER, DOROTHEE (Hg., 2012a): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- DIES. (2012b): Metaphernverstehen im Umgang mit lyrischen Texten: Zur Bestimmung von Interpretationsoperationen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: Pieper/Wieser 21012a, S. 171–192.
- POPE, KRISTINA (2005): *Goethe: Vorbild oder Denkbild? Goetherezeption im Deutschunterricht des späten 19. Jahrhunderts und im aktuellen Literaturunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- RADTKE, GERHARD (1999): Die Literatur-Revue. Eine Zeitreise durch 200 Jahre deutsche Geschichte. In: *Praxis Schule* 5–10, H. 2, S. 42–48.
- RAINER, GERALD; KERN, NORBERT; RAINER, EVA (2006): *Stichwort Literatur. Geschichte der deutschsprachigen Literatur*. Linz. Veritas.
- REINERSDORF, UTA VON (1996): Der Beginn der Moderne: Heinrich von Kleist. In: *Deutsch betrifft uns*, H. 5, S. 32.
- SCHACHERREITER, CHRISTIAN; SCHACHERREITER ULRIKE (2004): *Das Literaturbuch: 70 Fenster zur Literatur/Literaturgeschichtlicher Überblick: Texte besser verstehen. Schülerbücher 1 und 2*. Linz: Veritas.
- SCHMIDT-DENGLER, WENDELIN (1995): Literaturgeschichte Österreichs. Eine Einführung in die Problematik. In: Schmidt-Dengler, Wendelin; Sonnleitner, Johann; Zeyringer, Klaus (Hg.): *Literaturgeschichte Österreichs. Prolegomena und Fallstudien*. Berlin: Erich Schmidt, S. 9–18.
- STÄNDIG, UTA (2010): Texte im Fremdsprachenunterricht – alte Probleme und neue Herangehensweisen. In: Krause, Wolf-Dieter (Hg.): *Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. Potsdam: Universitätsverlag, S. 165–187.
- STAUD, HERBERT (2010): Literaturthemen im Lichte zentraler Aufgabenstellungen. In: Fiebich/Thielking 2010, S. 15–41.
- WICHERT, ADALBERT (2010): Epochen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans W.; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51–53.
- WINKLER, IRIS; MASANEK, NICOLE; ABRAHAM, ULF (Hg., 2010): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WROBEL, DIETER (2011): Du sollst dir kein Bildnis machen von ... Max Frisch. In: *Praxis Deutsch* 227, S. 38–43.
- ZEDLER, JOHANN HEINRICH (1732ff.): *Großes vollständiges Universalexicon aller Wissenschaften und Künste*. Halle-Leipzig: Lemma »Wetterfahne«.
- ZEMAN, HERBERT; BAUER, WERNER M. (Hg., 1996): *Literaturgeschichte Österreichs. Von den Anfängen im Mittelalter bis zur Gegenwart*. Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt.