

PISA und Lehrerbildung? – eine literaturdidaktische Sichtung

Dorothee Wieser

Abstract

Der Beitrag nimmt aus einer literaturdidaktischen Perspektive Entwicklungen in den Blick, die im Zusammenhang mit der Kompetenz- und Outputorientierung in Folge der PISA-Studien stehen. Dabei liegt der Fokus zum einen auf der Diskussion um Lernaufgaben und insbesondere auf der Frage, welche Anforderungen an eine didaktische Analyse literarischer Texte zu stellen sind. Zum anderen werden Fragen der Wissensvermittlung im Literaturunterricht diskutiert. Es wird versucht, zentrale Linien des entsprechenden literaturdidaktischen Diskurses nachzuzeichnen. In diesem Zusammenhang sollen die sichtbar werdenden Herausforderungen für Lehrende und die damit verbundenen Konsequenzen für die Lehrerbildung thematisiert werden.

Schlüsselwörter

PISA, Literaturdidaktik, Lernaufgaben, Wissensvermittlung, Lehrerbildung

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin

Dorothee Wieser, Technische Universität Dresden, Institut für Germanistik, D-01062 Dresden
dorothee.wieser@tu-dresden.de

PISA und Lehrerbildung ? – eine literaturdidaktische Sichtung

Dorothee Wieser

1 Impulse für den Literaturunterricht und für die Literaturdidaktik – eine gemischte Bilanz

Versucht man die Entwicklungen seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 aus einer literaturdidaktischen Perspektive einer kritisch-konstruktiven Sichtung zu unterziehen, ist es nach nun fast zwei Jahrzehnten gar nicht so einfach, die verschiedenen Ebenen und Zusammenhänge schlüssig voneinander abzugrenzen. Ohne Zweifel waren die PISA-Ergebnisse für die Deutschdidaktik aber weniger ein Schock, sondern vor allem ein Impuls, die deutschdidaktische Forschung neu zu orientieren, wie auch schon eine sehr frühe Äußerung zeigt:

Der sogenannte PISA-Schock, inzwischen schon zwei Jahre zurückliegend und zum Synonym für eine in ihrem kulturellen Selbstbild massiv getroffene Gesellschaft geworden, konnte auch für die Deutschdidaktik nicht ohne Konsequenzen bleiben. [...] Wir tun deshalb gut daran, uns als WissenschaftlerInnen, die es mit der Erforschung fachspezifischer Lehr-Lernprozesse im Kontext von Lesen und Schreiben zu tun haben, von diesen Befunden irritieren zu lassen. Denn jede Irritation hat konstruktives Potential, wirft sie doch neue Forschungsfragen auf und rückt Forschungsdesiderate ins Blickfeld. (Abraham, Bremerich-Vos, Frederking und Wieler, 2003, S. 9)

So kritisch auch die der PISA-Studie zugrunde liegende Modellierung von Lesekompetenz, die Implikationen der Testtheorie und die Aufgabenkonstruktion diskutiert wurden (z.B. Bremerich-Vos & Wieler, 2003, Karg, 2003, Kammler, 2006), die von ihr ausgehenden Anstöße haben die Deutschdidaktik nicht nur verändert, sondern auch vorangebracht. Insbesondere sind hier folgende Bereiche zu nennen: (1) die Diskussion um Leistungs- und Lernaufgaben, (2) die Modellierung von Lesekompetenz und literarischer Kompetenz und – damit zusammenhängend – die verstärkt einsetzende Erforschung von literarischen Verstehensprozessen und deren Wissensfundierung, aber auch (3) die erhöhte Aufmerksamkeit für die notwendige Förderung basaler Lesekompetenzen über die Primarstufe hinaus.

Inwiefern die entsprechenden deutschdidaktischen Forschungsvorhaben und Debatten oder die bildungspolitischen Maßnahmen – wie die Einführung von Bildungsstandards für alle Schulstufen und die Vergleichsarbeiten – auch zu konstruktiven Veränderungen des Unterrichts in den Schulen geführt haben, erscheint weniger eindeutig, wenn nicht zumindest in Teilen fraglich.

Die sich stetig verbessernden PISA-Ergebnisse sprechen im Sinne der Outputorientierung scheinbar dafür, die Befunde des Bildungstrends hingegen sind nicht in gleicher Weise ermutigend, da sich hier zwischen den Jahren 2009 und 2015 keine substantiellen Leistungsverbesserungen im Fach Deutsch nachweisen lassen (Stanat, Böhme, Schipolowski und Haag, 2016, S. 535). Grundsätzlich ist zudem zu bedenken, dass zum einen die Wirkungszusammenhänge nur sehr bedingt rekonstruiert werden können, weil die Einflussfaktoren mehr als vielfältig sind. Zum anderen sind Rückschlüsse auf den Literaturunterricht (im engeren Sinn) nur eingeschränkt möglich, da die hier zu fördernden Kompetenzen durch die Tests nur in begrenztem Umfang erfasst werden und Studien, die sich den konkreten Lehr- und Lernprozessen im Literaturunterricht widmen, immer noch rar sind.

Skeptisch stimmen auch die bisher vorliegenden Studien zur Nutzung der Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (VERA), die seit dem Schuljahr 2007/2008 bzw. 2008/2009 in allen Bundesländern in den Jahrgangsstufen 3 und 8 geschrieben werden und deren Aufgaben mit deutschdidaktischer Beratung am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt werden:

Etwa zwei Drittel der befragten Lehrkräfte [1757 Lehrkräfte der Primarstufe; DW] stimmen darin überein, dass VERA Aufschluss darüber gibt, welche Kompetenzbereiche in einer Klasse noch stärker gefördert werden müssen. Nur gut die Hälfte der Grundschullehrkräfte betrachtet die VERA-Ergebnisse allerdings als Anregung zum Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie als Maß zur Beurteilung der Individualleistungen. Ein noch geringer Teil der Lehrkräfte teilt die Auffassung, dass VERA Hinweise auf Möglichkeiten zur Optimierung von Unterricht gibt (35% Zustimmung) [...]. (Richter & Böhme, 2014, S. 13)

Neben der für viele Lehrkräfte unklaren Funktion der Vergleichsarbeiten (Richter, Böhme, Becker, Pant und Stanat, 2014, 238; Dederich 2016) und den Verständnisproblemen bei der Interpretation der VERA-

Ergebnisse (Richter & Böhme, 2014, S. 12) mag dies auch daran liegen, dass sich die Bundesländer zwar bemühen, den Lehrenden Hinweise für die Nutzung der Ergebnisse für die Unterrichtsentwicklung an die Hand zu geben, dass die Hinweise aber notwendig doch sehr allgemein bleiben.¹

Fragt man nach Veränderungen im Literaturunterricht, dann sind neben dem Bildungsmonitoring natürlich vor allem die diesem zugrundeliegenden Bildungsstandards und die damit verbundenen Anpassungen der Lehrpläne relevant. Deren kulturelle und dialektische Implikationen hat Juliane Köster in ihrem Plenarvortrag beim Symposium Deutschdidaktik 2016 in Ludwigsburg kritisch untersucht. Die Dialektik der Bildungsstandards zeigt sich der Analyse Kösters folgend in den sie prägenden Optionen für Abstraktheit, für Könnensbeschreibungen, für Eigenständigkeit und für Komplexität der Anforderungen (Köster, 2017, S. 71 und 81-83). Diese auf der einen Seite notwendigen und schlüssigen Orientierungen der Bildungsstandards führen auf der anderen Seite zu durchaus problematischen Tendenzen:

Denn privilegiert werden die Klugen und Findigen, die Schlaun und die Schnellen. Kulturelle und individuelle Ausprägungen, die dem Anspruch von Innovation und Flexibilität nur bedingt oder wenig entsprechen, erhalten durch die Standards keine Perspektive“ (ebd., S. 82).

Neben dieser fraglichen Orientierung am Expertentum und der Vernachlässigung von „Anleitung und Training für alle, die es brauchen oder bevorzugen“ (ebd., S. 83) macht Juliane Köster für den Literaturunterricht auf eine weitere, schon in den Anfängen der Kompetenzdebatte markierte Schwierigkeit aufmerksam: die Benachteiligung dessen, „worauf alles Können gerichtet ist: das Material, d. h. die literarischen Texte als Individuen“ (ebd., S. 74, Hervorhebung im Zitat; Kammler, 2006, S. 19; Zabka, 2006, S. 80). Die Individualität der Texte steht dem Versuch der Kompetenzmodellierung und dem Wunsch nach der Beschreibung transferierbaren Wissens entgegen und zugleich entbindet die Konzentration auf Kompetenzbeschreibungen von lästigen Kanondebatten.

Auch wenn natürlich die Wirkung der Bildungsstandards auf den Unterricht nicht überschätzt werden sollte (Kämper-van den Boogaart, 2014, S. 12 f.) und diese zudem durch die länderspezifischen Lehrpläne vermittelt wird, sind die von Juliane Köster so präzise herausgearbeiteten Implikationen doch keineswegs nur aus der Schreibtischperspektive von Interesse. Es wäre zumindest zu prüfen, inwiefern bzw. in welcher Weise sich diese Tendenzen in den Lehrplänen, in der Aufgabenkultur der Lehrbücher, in Leistungsaufgaben und vor allem im Unterrichtsalltag spiegeln. Diese weitreichende Perspektive kann in diesem Beitrag allerdings nicht verfolgt werden, sondern es soll für zwei ausgewählte Felder der literaturdidaktischen Diskussion gefragt werden, inwiefern sich das „konstruktive[] Potential“, das Abraham, Bremerich-Vos, Frederking und Wieler (2003, S. 9) im PISA-Schock sahen, tatsächlich entfalten konnte und welche Impulse für die Unterrichtspraxis, vor allem aber für die Lehrerbildung daraus resultierten bzw. resultieren könnten.

Zunächst soll die sehr prominente Diskussion um Lernaufgaben betrachtet werden, denn diese hat, nachdem zunächst der Fokus auf den Leistungsaufgaben lag, aus sehr unterschiedlichen Richtungen Anregungen erfahren. Im nächsten Schritt soll dann die Frage nach der Wissensvermittlung im Literaturunterricht aufgegriffen werden, die erst durch die Versuche der Kompetenzmodellierung bzw. durch den Versuch der Beschreibung dessen, was literarisch kompetentes Handeln ausmacht, zum Gegenstand des literaturdidaktischen Diskurses wurde. Dabei soll jeweils den Herausforderungen für die Lehrperson besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, denn auch dies ist wohl keine zufällige Entwicklung: Nachdem in den Reaktionen auf die PISA-Studien der Fokus zunächst auf die Schülerinnen und Schüler und ihre Kompetenzen gerichtet wurde, werden nun viele Forschungsdesiderate in der Lehrer- und Unterrichtsforschung erkennbar: Es sind die Lehrerinnen und Lehrer, die darüber entscheiden, ob die problematischen Implikationen der Bildungsstandards, d.h. beispielsweise die Vernachlässigung der Individualität der Texte und der sinnvollen Stützung von literarischen Verstehensprozessen, sich im Unterricht tatsächlich entfalten oder nicht.

¹ Die Hinweise der Bundesländer zur Unterrichtsentwicklung auf der Basis der VERA-Ergebnisse finden sich unter folgendem Link: <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/unterricht>.

2 Was man alles können muss, um wirksame Aufgaben zu erstellen

2.1 Notwendigkeit konzeptueller Vorgaben bei Interpretationsaufgaben

Aufgaben zu literarischen Texten, wie sie in standardisierten Tests wie PISA eingesetzt werden, wurden einerseits kritisiert, da sie die Polyvalenz der Texte negieren bzw. negieren müssen, um die objektive und reliable Auswertbarkeit zu gewährleisten (Kämper-van den Boogaart, 2009, S. 160). Die Grenzen, die sich bei der Überprüfung literarischer Kompetenzen in entsprechenden Testformaten zeigen, wurden somit schnell sichtbar. Andererseits wies insbesondere Juliane Köster daraufhin, dass sich aus der Aufgabenkonstruktion der PISA-Aufgaben durchaus auch Relevantes insbesondere für den aus unterschiedlichen Gründen in der Kritik stehenden Interpretationsaufsatz (z.B. Abraham 1994) ableiten lasse. Während die Aufgabentradition des Interpretationsaufsatzes („Analysieren und interpretieren Sie folgendes Gedicht.“) auf den genialischen Interpretieren ebenso setzt wie das Abarbeiten von Analyseritualen provoziert (Köster, 2003, S. 11-12), geben die PISA-Aufgaben Thesen zur Überprüfung vor und unterstützen die Konstruktion der Textbedeutung (Köster, 2003, S. 8).

Juliane Kösters Plädoyer für konzeptuelle Vorgaben, d.h. für die Vorgabe von Thesen oder Konzepten, wurde zwar mehrfach aufgegriffen (z.B. Pieper, 2008; Zabka/Stark, 2010), Änderungen in der Praxis der Formulierung von Abituraufgaben hat dies aber wohl nur bedingt nach sich gezogen. Dies mag zum einen daran liegen, dass Vorbehalte bestehen, durch die Vorgaben die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit den literarischen Texten einzuschränken (Heins, 2017, S. 56 f.) und damit den in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife formulierten Hinweisen zu widersprechen: „Grundsätzlich ist bei Aufgabenstellungen sowohl auf grundlegendem wie auf erhöhtem Niveau darauf zu achten, dass die konzeptionelle und redaktionelle Selbstständigkeit nicht eingeschränkt wird“ (Kultusministerkonferenz, BS AHR, 2012, S. 26). Die Annahme, dass durch konzeptuelle Vorgaben in Leistungsaufgaben die Eigenständigkeit eingeschränkt und insbesondere leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler an der Entfaltung ihrer Kompetenzen in der individuellen Auseinandersetzung mit dem Text behindert werden, ist allerdings keineswegs empirisch belegt. Eher sprechen die vorliegenden Studien zu Interpretationsaufsätzen im Abitur für eine Überforderung der Abiturientinnen und Abiturienten (Freudenberg, 2012; Steinmetz, 2013).

Zum anderen dürfte das Festhalten an maximal offenen Aufgabenstellungen aber auch dadurch bedingt sein, dass es durchaus anspruchsvoll ist, einen geeigneten Rahmen in der Aufgabenstellung zu setzen:

Folglich kommt der optimalen Dimensionierung der Problemstellung bzw. der Hypothesenformulierung besondere Bedeutung zu. Von den PISA-Aufgaben ist zu lernen, dass die Vorgaben hinreichend klar sein als auch hinreichend Spielraum eröffnen müssen. Klarheit bedeutet, dass die Lerner wissen, was sie tun sollen; Spielraum bedeutet, dass ein interner Entscheidungsprozess angestoßen wird. Zu wenige Vorgaben bewirken Orientierungslosigkeit, zu detaillierte und kleinschrittige Vorgaben suggerieren bestimmte Antworten. (Köster, 2003, S. 18 f.)

Doch wie kommt man zu einer „optimalen Dimensionierung der Problemstellung“? Wenn die Entscheidung für offene Aufgabenstellungen nicht aus einer Unsicherheit bezüglich der Anforderungsstrukturen des jeweiligen literarischen Textes resultieren soll, dann ist ein differenzierter Blick auf das Zusammenspiel von Textstrukturen und Verstehensvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nötig. Diese sehr schlichte und grundlegende didaktische Einsicht hat durch die Auseinandersetzung mit den psychometrisch fundierten Studien wie PISA oder VERA neue Bedeutung gewonnen. Michael Kämper-van den Boogaart, der schon 2009 recht skeptisch gegenüber den positiven Effekten von Vergleichsarbeiten für die Unterrichtsentwicklung war, sah genau hier eine Chance für die Deutschdidaktik:

Die erste Hypothese lautet: In der Kooperation mit empirischen SozialwissenschaftlerInnen, in der Auseinandersetzung mit den Problemen, die es bereitet, die Lektüre eines poetischen Textes als Einsatz messbarer Kompetenzen zu modellieren und entsprechende Aufgaben zu generieren, liegt für die Literaturdidaktik die große Chance, auf eigene Versäumnisse zu stoßen. Die zweite: Mir ist gegenwärtig unklar, ob aus den Ergebnissen von großen Testreihen etwas abzuleiten ist oder abgeleitet wird, das der Praxis nützt. (Kämper-van den Boogaart, 2009, S. 156)

Das Versäumnis der Deutschdidaktik liegt, so Kämper-van den Boogaart, in den oft mehr als vagen Beschreibungen, was literarisches (oder auch spezieller symbolisches oder metaphorisches) Verstehen ausmacht und der damit verbundenen ungenügenden Berücksichtigung von Textverstehensprozessen. Am Ende seines Beitrags deutet er die Notwendigkeit einer „neue[n] Variante der didaktischen Gegenstandsanalyse“ (ebd., S. 167) an, die Grundlage jeder Aufgabenkonstruktion zum Lesen sein müsste.

2.2 Neue Perspektiven für die didaktische Analyse literarischer Texte

Thomas Zabka hat 2012 ein entsprechendes Modell zur didaktischen Analyse literarischer Texte vorgelegt, das „kognitionswissenschaftliche Beschreibungen des Textverstehens mit literaturdidaktischen Beschreibungen spezifisch ästhetischer Verstehensprozesse“ (Zabka, 2012, S. 139) verbindet. Unter fünf Analysekatégorien formuliert Zabka Fragen, die sowohl die allgemeinen als auch die spezifisch literarischen Verstehensanforderungen sowie Interpretationspotentiale erschließen helfen sollen: (1) „manifeste Informationen und Informationsverknüpfungen verstehen“, (2) „implizite Informationen und lokale Informationszusammenhänge erschließen“, (3) „globale Zusammenhänge im Text verstehen“, (4) „Textinhalte konzeptuell bündeln“ und (5) „Textgestaltung interpretieren“ (ebd., S. 154-158). Einige Beispielfragen für die zweite und dritte Kategorie seien zur Illustration angeführt:

Welche Stellen sind poetisch unbestimmt in dem Sinn, dass fehlende Informationen oder Informationszusammenhänge nicht zwingend erschlossen werden können? Wo sind konträre Füllungen möglich und der subjektiven Aneignung anheim gestellt?“ (ebd., S. 155).

Welche Informations-, Instruktions-, Argumentations- oder Erzählzusammenhänge müssen die Leser verstehen, um zu einem kohärenten Mindest-Verstehen des Textinhalts zu gelangen? (Textweltmodell)

Welche dieser Zusammenhänge könnten schwer zu verstehen sein, z.B. weil die Elemente im Text zwar explizit verbunden, aber weit verstreut sind; weil es andere Informationen gibt, die wichtige Zusammenhänge überlagern; weil der Zusammenhang nur durch Schlussfolgerungen hergestellt werden kann? (ebd., S. 156)

Die von Zabka formulierten Fragen stellen einerseits ein systematisches Analyseinstrument dar, das die Beschreibung notwendiger Verstehensoperationen ebenso ermöglicht wie die Bestimmung von Anlässen für ein entdeckendes literarisches Lernen (ebd., S. 146). Andererseits erscheint die Anwendung in der Unterrichtsvorbereitung (beispielsweise bei der Prüfung vorhandener oder der Erstellung eigener Lernaufgaben) als sehr anspruchsvoll, da die Fragen auf einem recht hohen Abstraktionsniveau formuliert und zudem sehr umfangreich sind. Zabka betont deshalb auch:

Dabei gilt es, dem Missverständnis entgegenzuwirken, dass diese Fragen eine komplett abzuarbeitende Checkliste im Sinne der Devise „Startklar für den Unterricht?“ seien. Vielmehr ist es eine entscheidende Operation didaktischer Analyse, zu beurteilen, welche der Fragen jeweils überhaupt relevant sind und beantwortet werden sollen. (ebd., S. 158)

Die Entscheidung über die jeweilige Relevanz der Fragen setzt wiederum ein (didaktisches) Verstehen des gewählten Textes voraus, so dass sich die typischen Probleme der Interpretation literarischer Texte (z.B. Lessing-Sattari 2015) auch in ihrer didaktischen Analyse spiegeln: Die Beschreibung regelhaft anzuwendender Methoden erscheint nur in sehr begrenztem Umfang möglich. Fragen, wie die von Thomas Zabka formulierten, können die genaue Beschreibung insbesondere der Verstehensanforderungen von literarischen Texten unterstützen. Für je individuelle literarische Texte zu entscheiden, welche Verstehensoperationen zentral für das literarische Verstehen und zugleich nicht unbedingt von den Schülerinnen und Schülern erwartbar sind, so dass diese durch Aufgaben und/oder Impulse gestützt werden müssen, geht über die Anwendung der Fragen weit hinaus.

2.3 Erwerb didaktischer Textanalysekompetenzen

Nun wäre es aber voreilig, aus diesem Grund die Analyse der notwendigen (allgemeinen und literarischen) Verstehensoperationen als wenig brauchbar zurückzuweisen. Eher ist zu fragen, wie ein kompetenter Umgang mit diesem oder einem ähnlichen Analyseinstrument eingeübt werden kann. Die Beobachtung, dass es Lehramtsstudierenden, aber auch Lehrenden oft schwer fällt, die Verstehensanforderungen eines Textes differenziert zu beschreiben, spricht zumindest dafür. Häufig wird bei der Bestimmung von Textschwierigkeiten vor allem die Frage fokussiert, ob die Schülerinnen und Schüler mit ihren Erfahrungen an den Text anknüpfen können und ob die Lexik des Textes besondere Herausforderungen bereithält. Weitere, bei-

spielsweise textstrukturelle, Momente, die das Verstehen erleichtern oder erschweren, bleiben eher unberücksichtigt.

Der Erwerb entsprechender didaktischer Textanalysekompetenzen erscheint aber vor allem deshalb als bedeutsam, weil sie eine entscheidende Voraussetzung für die Moderation von Verstehensprozessen im Unterricht (sei es durch Lernaufgaben oder Gesprächsimpulse) sind. Die Erschließung literarischer Texte gezielt fördern und stützen zu können, dürfte eine bedeutsame und keineswegs selbstverständliche Erfahrung im Rahmen der Professionalisierung sein, weil man sich dann als handlungswirksam erlebt und nicht mehr auf das Glück der richtigen Textauswahl, d.h. von Texten, die den Schülerinnen und Schülern mehr oder weniger von allein zugänglich sind, angewiesen ist und die Methodenwahl gezielt erfolgen kann. Jochen Heins kritisiert deshalb auch zu Recht, dass „es bisher an fachspezifischem Handwerkszeug zur Analyse und Konstruktion von Aufgabensets [mangelt], das lern- und verstehenstheoretisch begründet ist“ (Heins, 2017, S. 91).

Da es aber, wie bereits angedeutet, nicht ausreicht, das Handwerkszeug zu kennen, sondern vor allem die Auswahl der geeigneten Werkzeuge in der Analyse möglichst unterschiedlicher literarischer Texte und unter Antizipation verschiedener Schülergruppen erprobt werden muss, braucht es dafür Zeit und Raum im Studium (und in Lehrerfortbildungen). Dass es diesen Raum gibt, dürfte auch trotz der sich vergrößernden fachdidaktischen Studienanteile momentan eher selten der Fall sein. Zugleich könnte eine didaktische Analyse literarischer Texte im Sinne Zabkas eine interessante Schnittstelle zwischen Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft erscheinen. Diese Perspektive auf literarische Texte dürfte für Literaturwissenschaftler und -wissenschaftlerinnen eher ungewohnt sein, aber ganz sicher für Lehrende wie Studierende zu erhellenden Textgesprächen führen. Für die momentan im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geforderte stärkere Kooperation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik wäre diese Schnittstelle zumindest zu erproben.²

2.4 Lenkung und Stützung von Verstehensprozessen durch Aufgaben

Geht es um die Erstellung oder um die kritische Prüfung bereits vorhandener Lernaufgaben, ist das von Jochen Heins geforderte lern- und verstehenstheoretische begründete Handwerkszeug aber auch um inzwischen traditionell zu nennende literaturdidaktische Phasierungsmodelle, wie sie von Kreft (1982) oder Waldmann (1998) entwickelt wurden, zu ergänzen: In der ersten Phase der Textbegegnung den Schülerinnen und Schülern die „Verhakung im Text“ zu ermöglichen und zugleich ihre Aufmerksamkeit für den literarischen Text so anzuregen, dass sie idealerweise Fragen an den Text generieren, bleibt eine Herausforderung, die es bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen gilt (Fritzsche, 1994, S. 215-221). Zugleich kann die Analyse der notwendigen Verstehensoperationen dabei helfen, grundlegende Entscheidungen zu treffen: Ist es aufgrund der Komplexität des Textes, d.h. aufgrund der Herausforderungen beim Aufbau eines mentalen Modells oder der Erschließung der narrativen Handlungslogik, sinnvoll, den Text zunächst nur auszugsweise zu präsentieren? Gibt es Textstellen, die poetisch unbestimmt sind und konträre Füllungen ermöglichen (Zabka, 2012, S. 155) und die folglich fokussiert werden sollten?

Als äußerst grundlegend erweist sich dabei auch bei Lernaufgaben das Verhältnis von Offenheit und Lenkung. Jochen Heins hat in einer qualitativen Studie untersucht, wie gering und stark lenkende Aufgabensets von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen genutzt werden (Heins, 2017). Die Studie ist eine der wenigen, die nicht nur das Potential von Aufgabensets theoretisch rekonstruiert oder die Wirkung von unterschiedlichen Aufgabensets über die Verstehensprodukte bestimmt, sondern die den Aufgabenbearbeitungsprozess untersucht. Zudem stellt sich die Frage nach der Lenkung bei Aufgabensets in anderer Weise als bei einzelnen Leistungsaufgaben und ist bisher in der Deutschdidaktik wenig beachtet worden: „Die Sequenzierung von Aufgaben nämlich stellt eine Form der Lenkung dar, die mit den bisherigen Beschreibungskategorien nicht zu erfassen ist und das Verhältnis von Lenkung und Komplexität auf ganz neue Weise“ (ebd., S. 61) in den Blick rückt.

In sechs 6. Klassen von Hamburger Stadtteilschulen wurde ein gering bzw. ein stark lenkendes Aufgabenset zu Jürg Schubigers Text „Wie man eine Hilfe findet“ in leistungshomogenen Gruppen zu je 3 Schülerinnen bzw. Schülern bearbeitet. In die Auswertung wurden 24 Gruppen einbezogen, d.h. pro Merkmalskom-

² Zu den Herausforderungen der Kooperation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik: Winkler/Wieser (in Vorb.).

bination (starke – schwache Schülerinnen und Schüler/ gering – stark lenkendes Aufgabenset) wurden die Bearbeitungsprozesse von sechs Gruppen untersucht. Da es sich bei Schubigers Text um einen parabolischen Text handelt, ergeben sich spezifische Verstehensherausforderungen:

Ein Mädchen ist einsam und hilflos auf der Welt und sucht dringend nach Hilfe. Sie fragt nacheinander einen wilden Wolf, einen starken Stier und eine große Frau um Hilfe gegen Orientierungslosigkeit, Feuer und Überflutung. Aber keine der gefragten Figuren kann Hilfe geben. In einem Gewitter kumulieren die Gefahren, die Figuren rücken zusammen und sind gemeinsam den Gefahren ausgeliefert. Nachdem das Gewitter vorüber ist, beschließen die Figuren sich im Falle der Hilfsbedürftigkeit erneut zu treffen. Dass die Gemeinschaft selber die gefundene Hilfe ist, wird in der Geschichte nicht manifest ausgesagt. Die dargestellte Hilfe besteht nur als ‚ins Bild gesetzte Bedeutung‘ (Lypp 2005, S. 837–838) und ist Resultat parabolischen Verstehens. (ebd., S. 166)

Das gering lenkende Aufgabenset enthielt lediglich zwei Aufgabenstellungen, von denen die eine das auf den ersten Blick irritierende Ende der Erzählung fokussiert und die zweite eine globale Deutung aus einer außerfiktionalen Perspektive einfordert:

Am Ende der Geschichte heißt es: „Bevor sie auseinander gingen, fragte der Stier: Wann treffen wir uns wieder? Und wo? fragte der Wolf. In einem Monat, auf dem Berg, schlug die Frau vor. Das Mädchen sagte: Oder in einer Woche, wenn jemand von uns schon dann eine Hilfe braucht.“

1) Erklärt mit eigenen Worten, wie das Mädchen den letzten Satz meint.

2) Klärt dann, ob und wie der Titel „Wie man eine Hilfe findet“ zur Geschichte passt.

Antwortet so ausführlich wie möglich. (ebd., S. 177)

Während in diesem Aufgabenset die Etablierung eines Textweltmodells also vorausgesetzt und lediglich eine Anregung zur Deutung des Textes gegeben wird, sollen die Aufgabenstellungen des stark lenkenden Sets die Etablierung lokaler und globaler Kohärenz zunächst sichern. So lauten die ersten beiden Aufgaben:

Kann man Hilfe stehlen? Das Mädchen würde dies tun, wenn es nur wüsste, wo es Hilfe stehlen könnte. Was erfährt man daraus über die Gefühle des Mädchens? Begründe deine Antwort!

Das Mädchen fragt dreimal nach Hilfe für unterschiedliche Gefahren. Welche Gefahren sind das? Suche die Textstellen heraus und beschreibe die Gefahren, für die das Mädchen um Hilfe fragt! (ebd., S. 181-182)

Die weiteren Aufgaben erschließen Schritt für Schritt die (psychische) Situation der Figuren und unterstützen beim Erfassen „des Zusammenrückens als zentralem Bestandteil des Hilfekonzpts der Geschichte“ (ebd., S. 191) sowie bei der Deutung des zunächst inkohärenten Endes.

An dem von Jochen Heins entwickelten stark lenkenden Aufgabenset kann man beispielhaft sehen, wie die Stützung literarischer Verstehensprozesse über den Aufbau eines mentalen Modells, die Fokussierung zentraler Textelemente hin zu einer globalen Deutung gelingen kann. Dass insbesondere der Sicherung des inhaltlichen Zusammenhang sowohl bei Leistungs- als auch bei Lernaufgaben mehr Bedeutung beigemessen werden muss, ist eine didaktische Forderung, die in der durch die PISA-Studie angestoßenen Aufgabendiskussion mehrfach geäußert wurde (Köster, 2010³; Kämper-van den Boogaart, 2009, S. 167). Ein Blick in Lehrwerke zeigt allerdings, dass in Aufgabensets beispielweise zu Kurzgeschichten auf eine erste sehr offene Frage nach den Eindrücken der Schülerinnen und Schüler häufig eine Aufgabe folgt, welche globale Deutungsprozesse erfordert und somit die Etablierung eines mentalen Modells voraussetzt. Dass sich zugleich in Aufgabensets in Lehrbüchern immer noch Aufgaben finden, die an früher Stelle im Texterschließungsprozess das Verfassen einer Inhaltsangabe fordern, kann als problematischer Reflex auf das Empfinden der Notwendigkeit einer inhaltlichen Sicherung gewertet werden, der aber eben die Deutungs- und Abstraktionsprozesse, die das Verfassen einer Inhaltsangabe erfordert, negiert (Zabka, 2004).

Während eine Studie von Iris Kleinbub zum Literaturunterricht in der Grundschule, in der in 39 Klassen ein bis zwei Stunden videographiert und analysiert wurden, zeigt, dass hier das Finden expliziter Informationen und Fragen zum Textinhalt dominieren und beispielsweise die kommunikative Textfunktion selten thematisiert wird (Kleinbub, 2014, S. 185), werden diese Dimensionen des Textverstehens in den Sekundarstufen

³ Juliane Köster fordert in ihrem Beitrag, der die Schwierigkeiten von Abiturientinnen und Abiturienten auf der Ebene der basalen Texterschließung aufzeigt, dass die Textparaphrase zum festen Bestandteil in Leistungsaufgaben zur untersuchen den Erschließung literarischer Texte werden sollte.

vermutlich eher vernachlässigt. Fraglich ist aber auch in diesem Kontext, ob dies auf die „Hochschätzung selbstbestimmter Lösungswege und eigener Lösungen [und die Vernachlässigung des] Unterstützungsbedarf[s], der bei vielen Schülerinnen und Schülern vorhanden ist“ (Köster, 2017, S. 76 f.), zurückzuführen ist, oder ob es auch an den mangelnden Kompetenzen der Aufgabenentwickler und -entwicklerinnen liegt. Denn die Erstellung geeigneter Aufgaben, d.h. von Aufgaben, welche die Etablierung eines mentalen Modells anregen, ohne alle Deutungsspielräume zu verschließen, ist äußerst anspruchsvoll.

Zudem kann Jochen Heins in seiner qualitativen Studie aufzeigen, dass das Potential von stark oder wenig lenkenden Aufgabensets nur mit Blick auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen ist: Während das stark lenkende Aufgabenset vor allem bei Lernenden mit weniger guten Lernvoraussetzungen die Etablierung einer schlüssigen globalen Deutung des Textes ermöglichte, erwies sich die starke Lenkung bei stärkeren Schülerinnen und Schülern teilweise als hinderlich:

Es treten vermehrt gelöschte Interdependenzen als Folge einer Redundanz der Verstehensanforderungen zu den bereits vollzogenen Verstehensleistungen auf. Im schlechtesten Fall treten sogar negative Interdependenzen auf, wenn frühzeitig im Bearbeitungsprozess ein Deutungskonzept festgeschrieben wird, das in den nachfolgenden Aufgaben- und Textverstehensprozessen nicht geprüft wird und verstehensleitend bleibt. (Heins, 2017, S. 457)⁴

2.5 Bedeutung der Aufgabenmoderation durch den Lehrenden

Zwei Konsequenzen leitet Jochen Heins aus der Beobachtung ab, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler teilweise durch die kleinschrittigen Aufgaben ihre konstruktiven Textrepräsentationen verwerfen und zu problematischen Deutungskonzepten gelangen, die durch die Auseinandersetzung mit den folgenden Aufgaben auch nicht mehr revidiert werden: Zum einen könnten in entsprechenden Aufgabensets „Revisionsaufgaben“ eingefügt werden, welche eine kritische Prüfung der bisher vorgenommenen Deutung dezidiert einfordern (ebd., S. 463). Zum anderen verweist er auf die Bedeutung des Lehrenden, der die Aufgabenbearbeitungsprozesse begleiten und moderieren muss (ebd., S. 464-465). Wie bedeutsam die Moderation der Lehrkraft ist, konnte Iris Winkler in einer Untersuchung in vier Gymnasialklassen zeigen, in der die Lehrenden mit einem Aufgabenset zu Brittings Erzählung „Brudermord im Altwasser“ arbeiteten. Sehr deutlich wird in dieser, wenn auch kleinen Studie, dass der Einfluss der Lehrkraft die Wirkung der Lernaufgaben mindestens überlagert, wenn nicht in einigen Fällen überdeckt (Winkler, 2005, S. 194).

Lenkt man aus dieser Perspektive den Blick auf die notwendigen und im Rahmen der Lehrerbildung zu erwerbenden bzw. zumindest anzubahrenden Kompetenzen, ist also neben der Fähigkeit zu einer didaktischen Analyse literarischer Texte, welche verstehenstheoretisch fundiert ist, die Fähigkeit zur Konstruktion von stark lenkenden Aufgabensets zu fördern. Denn wer ein Aufgabenset entwickeln kann, das den Verstehensprozess leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler kleinschrittig stützt, der wird auch in der Lage sein, die Sprossen zu entfernen, die die Leistungsstärkeren überspringen können (oder auch müssen, um nicht in die Irre zu gehen).

Die komplexen Anforderungen der Aufgabenentwicklung führen Juliane Köster aber zu der Frage, ob es überhaupt produktiv sei, „dieses anspruchsvolle Geschäft allein in der Hand der Fachlehrkräfte und der Lehrmittelaufgaben zu lassen“ (Köster, 2016, S. 23). Insofern könnte man im Sinne einer Progression der Anforderungen ableiten, dass zunächst der kompetente Umgang mit Aufgabensets einzuüben sei: Angefangen bei der Auswahl von geeigneten Aufgabensets, über die Auswahl von Aufgaben mit Blick auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bis hin zur letztlich entscheidenden Moderation der Aufgabenbearbeitung im Unterricht. Das setzt aber natürlich voraus, dass genügend geeignete Aufgabensets, an denen der moderierende Umgang erprobt werden kann, vorhanden sind. Hier ist ganz sicher auch die Fachdidaktik in der Pflicht.

⁴ Jochen Heins spricht von negativen Interdependenzen, wenn eine Aufgabe ihr intendiertes Potential bei einem Lernenden nicht entfalten kann und das Verstehensziel nicht erreicht wird (ebd., S. 261 f.). Die spezifische Form der gelöschten Interdependenz wird wie folgt bestimmt: „Das Interdependenzphänomen, das darin besteht, dass sich trotz einer lösungsrelevanten Textrepräsentation das Aufgabenpotential nicht wie intendiert entfaltet, kann als eine gelöschte Interdependenz bezeichnet werden. Als ‚gelöscht‘ soll sie bezeichnet werden, insofern die bestehende Informationsbasis nicht im intendierten Sinne produktiv integriert wird“ (ebd., S. 273).

3. Wissen und/oder Können im Literaturunterricht?

3.1 Gefahr der Vernachlässigung literatur- und kulturgeschichtlichen Wissens

Während der Zusammenhang zwischen Kompetenzorientierung und kognitionspsychologisch wie didaktisch fundierten Aufgaben ein naheliegender, wenn auch in der Lehrerbildung noch unzureichend berücksichtigter ist, erscheint das Verhältnis zwischen Wissensvermittlung und Kompetenzorientierung als spannungsreich: Ein Streitgespräch zwischen Petra Stanat und Hans Peter Klein in der „ZEIT“ vom 2. März 2017 hatte die Überschrift „Was soll die Schule Kindern beibringen? Wissen oder Können?“ (Klein & Stanat, 2017, S. 67). In dem Gespräch sieht der Biologiedidaktiker Hans Peter Klein einen Zusammenhang zwischen der Kompetenz- und Könnensorientierung von Bildungsstandards und Leistungstests und dem Verlust der Wissensfundierung sowie den daraus resultierenden Niveausenkungen (insbesondere im Abitur). Auch wenn die Argumentation Kleins nur teilweise mit Belegen untersetzt ist und das Streitgespräch wenig zur Entfaltung und Differenzierung der Problematik beiträgt, ist doch festzuhalten, dass die Fokussierung von zu erwerbenden bzw. zu fördernden Kompetenzen Wissensbestände einerseits ausklammert, andererseits aber auch in neuer Weise ins (didaktische) Bewusstsein rückt.

Aus literaturdidaktischer Perspektive können zwei Problemdimensionen unterschieden werden: die Gefahr der Vernachlässigung des kulturgeschichtlichen Wissens und die Frage nach dem literarischen Verstehensprozesse fundierenden Wissen und seiner Vermittlung im Unterricht. Dass das kulturgeschichtliche Wissen und weitere als deklarativ eingestufte Wissensbestände zumindest in den Bildungsstandards und einigen Lehrplänen in den Hintergrund treten, resultiert daraus, dass man im Sinne der Kompetenzorientierung vor allem die Wissensbestände wertschätzt, welche eine breite Anwendbarkeit im Umgang mit literarischen Texten versprechen:

Benachteiligt wird dabei aber Wissen mit geringem Transferpotenzial. Gemeint sind traditionelle Wissensbestände wie Literaturgeschichte und die Inhalte literarischer Texte, Kenntnisse, die sich auf die Individualität eines Textes beziehen. Solche Besonderheiten bleiben auf der Strecke gegenüber dem, was an einem Text allgemein und verallgemeinerbar ist. (Köster, 2017, S. 73)

Zugleich sind kanonische Wissensbestände, wie Epochen- oder Gattungswissen, in die literaturdidaktische Kritik geraten, da die schematische Anwendung dieser Wissensbestände das literarische Verstehen eher zu behindern als zu befördern scheint (Spinner, 2012). Ob diesem Wissen auch jenseits seiner Verstehensförderlichkeit ein Nutzen zugesprochen werden kann und soll, wird aber kaum diskutiert (Köster & Wieser, 2013). Diese Frage stellt sich insbesondere mit Blick auf die Sekundarstufe I, da hier die Bildungsstandards keine entsprechenden Vorgaben machen. Dies spiegelt sich wiederum in kompetenzorientierten Lehrplänen: Im neuen Rahmenlehrplan (Klasse 1 bis 10) für Berlin und Brandenburg findet sich in den Ausführungen zu den Wissensbeständen auf dem höchsten Niveau zwar der Begriff „literarische Epoche“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2015, S. 45) und auf dem höchsten Niveau wird von den Schülerinnen und Schülern auch erwartet, dass sie „ein Textverständnis unter Berücksichtigung historischer und kultureller Kontexte entwickeln [können]“ (ebd., S. 26), eine weitere Konkretisierung erfolgt aber ebenso wenig wie kulturgeschichtliche Aspekte unterhalb des höchsten Niveaus, das in Klasse 10 im Gymnasium erreicht werden soll, thematisiert werden.

Den Schulen bleibt es natürlich unbenommen, innerhalb ihrer schulinternen Curricula entsprechende Festlegungen zu treffen. Die Verantwortung für die Entscheidung, welche literatur- und kulturgeschichtlichen Wissensbeständen in der Sekundarstufe I in welcher Form vermittelt werden sollen, wird somit in diesen Bundesländern also ausschließlich auf die Lehrenden übertragen. Dies setzt bei den Lehrenden differenzierte Wissensbestände und ein hohes Reflexionsniveau voraus, d.h. entsprechendes Wissen muss im Studium erworben und perspektiviert werden, wenn nicht einfach schulische Wissenstraditionen unhinterfragt übernommen oder für überholt erklärt werden sollen. Auch hier zeichnet sich also eine Schnittstelle für das literaturwissenschaftliche und das literaturdidaktische Studium ab.

3.2 «Gekonnte» Wissensanwendung als spezifische Herausforderung des Literaturunterrichts

Mindestens ebenso groß sind aber die Herausforderungen, die sich den Lehrenden stellen, wenn sie die schematische Anwendung von Wissensbeständen vermeiden wollen, denn so differenziert die Herausfor-

derungen und Probleme in der gekonnten Anwendung domänenspezifischen Wissens beim Verstehen literarischer Texte beschrieben werden (z.B. Pieper & Wieser, 2012; Möbius & Steinmetz, 2016), so vage bleiben häufig die literaturdidaktischen Schlussfolgerungen:

Dass sich die KMK-Autoren scheuen, Wissensstrukturen disziplinär abzubilden, in Netzen zu modellieren oder auch nur Wissensformen zu gewichten, ist durchaus begründet. Die Fachdidaktik Deutsch vermag nämlich zurzeit viel zu wenig Präzises über den Zusammenhang von Fachwissen und fachlichem Können auszusagen. (Kämper-van den Boogaart, 2014, S. 32)

Unstrittig erscheint in der aktuellen literaturdidaktischen Diskussion allerdings, dass es vor allem auf das „Wissen, wie (in der Schule) Literatur verstanden und über das Verstandene verhandelt wird“ (Scherf, 2016, S. 97), ankommt. Um den Erwerb dieses „Wissens, wie“, das auch als syntaktisches Wissen bezeichnet wird (Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008), zu unterstützen, werden gegenwärtig vor allem zwei Zugänge fokussiert: zum einen das Lernen am Modell, zum anderen das Lernen mit Exemplaren (und nicht mit Merkmalslisten (Köster, 2015)).

Zum Lernen am Modell: Wenn es vor allem um die gekonnte Anwendung des Wissens geht, dann, so die zugrunde liegende Annahme, muss diese gekonnte Anwendung durch den Lehrenden gezeigt werden (Scherf, 2016; Wieser, 2016, S. 52-55). Zu bedenken ist dabei allerdings dass gerade literarische Verstehensprozesse nur eingeschränkt gezeigt werden können und dass zudem eine Passung mit den Fähigkeiten und Selbstzuschreibungen der Schülerinnen und Schüler gegeben sein muss (Scherf, 2016, S. 105).

Während das Lernen am Modell bisher eher nur umrisshaft beschrieben wird und empirische Studien fehlen, erscheint die Forderung nach einer Priorisierung des Lernens mit literarischen Exemplaren leichter in der Unterrichtspraxis umsetzbar. Um zu erklären, worum es beim Lernen mit Exemplaren geht, sei ein Kontrast-Beispiel aus dem „Deutschbuch 8“ angeführt. In einer Einheit zu Kurzgeschichten wird den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Kapitels (im Sinne der Kompetenzorientierung?) angezeigt, was sie alles in diesem Kapitel lernen bzw. tun werden:

In diesem Kapitel - liest du Kurzgeschichten und lernst ihre Merkmale kennen, - untersuchst den Handlungsaufbau, die Figurenkonstellation und die sprachlichen Besonderheiten in den Geschichten, - fasst du den Inhalt einer Geschichte zusammen und entwickelst eigene Interpretationsansätze. (Bowien, Benzin und Wagner, 2014, S. 113)

Die Aufzählung lässt offen, inwiefern die Kenntnis der Merkmale der Kurzgeschichte oder die Untersuchung der sprachlichen Besonderheiten in den Texten zu einem besseren oder zumindest anderen Verständnis der Texte beitragen können, d. h. wozu und warum die Schülerinnen und Schüler die Lernanstrengungen unternehmen sollen.

Dieser Eindruck bestätigt sich dann auch in dem ersten Aufgabenset zu der Erzählung „Mein erster Achttausender“ von Malin Schwerdtfeger. Nachdem die Lernenden in der ersten Aufgabe ihren ersten Leseindruck beschreiben sollen und in der zweiten Aufgaben zur Klärung von Unklarheiten aufgefordert werden (unbekannte Wörter und Wendungen nachschlagen, Recherche der Orte, die die Mutter bereist), sollen sie in der dritten Aufgabe die Zeitgestaltung untersuchen und in der vierten dann die sprachlichen Besonderheiten des Textes. Während diese Aufgaben kaum zur inhaltlichen Erschließung des Textes beitragen dürften, wird erst in Aufgabe fünf mit der Familienkonstellation ein zentrales Element der Erzählung fokussiert. Die Merkmale der Kurzgeschichte kommen dann in Aufgabe 8 ins Spiel: „Überprüft in Partnerarbeit, welche Merkmale von Kurzgeschichten (-> Merkkasten unten) ihr in „Mein erster Achttausender“ [...] finden könnt“ (ebd., S. 119).

Der literarische Text wird in diesem Beispiel also vorrangig genutzt, um die Anwendung bestimmter Kategorien (hier: Erzählzeit/erzählte Zeit und Merkmale der Kurzgeschichte), die in Merkkästen präsentiert werden, einzuüben, ohne dass für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar wird, inwiefern die Anwendung der Kategorien zu einem besseren Verständnis beiträgt. Um solche Verkehrungen zu vermeiden, plädiert Juliane Köster beim Erwerb von Gattungswissen für das Lernen mit literarischen Exemplaren, denn die „Kenntnis von Exemplaren wiegt stärker als die Kenntnis distinkter Gattungs- und Genremerkmale“ (Köster, 2015, S. 67). Durch den Vergleich von merkmalsähnlichen Texten, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler zunächst intensiv auseinandergesetzt haben, können sie deren gemeinsame Merkmale herausarbeiten und auf den Begriff bringen. Dabei wäre der Fokus vor allem auf jene Merkmale zu lenken, die nicht

nur eine Gattungszuweisung ermöglichen, sondern die verstehensrelevant sind: „Also nicht nur Beispiel und Begriff, sondern Beispiel, Begriff und abstrahiertes verstehensrelevantes Merkmal.“ (ebd., S. 68).

Die Frage nach der Verstehensrelevanz gilt ebenso für erzählanalytische Kategorien oder das Wissen um Metrum und Reimschemata. Die literarischen Texte (Exemplare) sind also so auszuwählen, dass der Einsatz der Kategorien oder auch zunächst die noch nicht begrifflich gefasste Untersuchung der entsprechenden Textstrukturen den Schülerinnen und Schülern Verstehenswege eröffnet. Im Falle der Erzählung „Mein erster Achttausender“ ist dies wohl eher die Figurenkonstellation als die Untersuchung der Zeitgestaltung oder die Bestimmung der Merkmale der Kurzgeschichte.

Allerdings ist auch hier einzuräumen, dass diese Empfehlungen kaum mit empirischen Befunden untersetzt werden können. Michael Steinmetz sieht deshalb eine Unwucht der deutschdidaktischen Forschungsvorhaben:

Denn gemessen an dem empirischen Aufwand, mit dem Lernstände und Kompetenzen erhoben werden, wird in der Deutschdidaktik zu wenig untersucht, wie didaktisch sinnvolle Lernprozesse beschaffen sein müssen. (Steinmetz, 2016, S. 83)

Es bleibt also hinsichtlich der Frage nach dem Wissen im Literaturunterricht festzuhalten, dass die Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik einerseits zu einer dringend notwendigen Überprüfung traditioneller Wissensbestände auf ihre Verstehensrelevanz und das in Augenscheinnehmen bisher wenig beachteter Vermittlungsformen – wie das Lernen am Modell – angeregt hat. Andererseits sind entsprechende und weiterführende Forschungsbefunde immer noch rar. Zudem besteht zumindest für die Sekundarstufe I die Gefahr, dass literatur- und kulturgeschichtliche Wissensbestände aus dem Blick geraten bzw. dass in einigen Bundesländern die Entscheidung über Auswahl und Gewichtung allein den Lehrenden überlassen wird, was wiederum dazu führen dürfte, dass die Diskrepanzen zwischen den Schulformen eher zu- als abnehmen.

4 Ausblick

In den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung ist für die fachdidaktischen Studienanteile folgendes Ziel formuliert:

Ziel-, schüler- und fachgerechte Planung, Durchführung und Reflexion kompetenzorientierten Deutschunterrichts unter Berücksichtigung individueller Förderbedarfe in heterogenen Lerngruppen, insbesondere bei der Auswahl sprachlicher und literarischer Unterrichtsgegenstände und der Entwicklung von Aufgabenkonzepten, die differenzierte Lernprozesse auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus ermöglichen (Kultusministerkonferenz, LiA FW FD; S. 28)

Auch wenn man sich an die Maximalformulierungen in Standardbeschreibungen schon ein wenig gewöhnt hat, liest man dies als Lehrender doch mit Beklemmung, denn allein die kompetente, die Verstehens- und Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigende Auswahl literarischer Texte und die Entwicklung von Aufgabenkonzepten ist so voraussetzungsreich, dass entsprechende Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung sicher nur angebahnt werden können. Die Orientierung an einer kaum zu erreichenden Expertenkultur, die Juliane Köster für die schulischen Bildungsstandards konstatiert hat, prägt also ebenso die Standards für die Lehrerbildung. Auch mit Blick auf die Lehrerbildung ist also zu klären, was realistische Zielsetzungen sein könnten und wie deren Erfüllung gezielt unterstützt werden kann. Die neuralgischen Punkte, die in der Auseinandersetzung mit der PISA-Studie und der Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik sichtbar wurden – die mangelnde kognitionswissenschaftliche Fundierung der Aufgabenkultur und die offenen Fragen in Bezug auf die Wissensfundierung und Wissensvermittlung – könnten aber ein guter Ausgangspunkt für die kritische Revision der literaturwissenschaftlichen wie literaturdidaktischen universitären Curricula sein. Die Bezüge, die sich aus diesen Perspektiven für die literaturwissenschaftlichen wie literaturdidaktischen Studienanteile und ihre Vernetzung ergeben, sind dabei weiter zu erkunden.

Literatur

- Abraham, Ulf (1994). *Lesarten - Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte*. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig: Klett-Schulbuchverl.
- Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (2003). Vorwort. In Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking und Petra Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 9-11). Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl.
- Bowien, Petra; Benzin, Eike; Wagener, Andrea (2014). *Deutschbuch. [Gymnasium], Östliche Bundesländer und Berlin*. Berlin: Cornelsen.
- Bremerich-Vos, Albert; Wieler, Petra (2003). Wissenschaftstheoretische Prämissen und Lesekompetenz-Begriff. In Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking und Petra Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 13-21). Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl.
- Dederling, Kathrin (2016). Schulentwicklung durch externe Evaluationen? Schulinspektionen und Vergleichsarbeiten in der deutschen Schulpraxis - eine Bilanz. *Pädagogik*, (1), S. 44-47.
- Freudenberg, Ricarda (2012). *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fritzsche, Joachim (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts (3). Umgang mit Literatur*. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig: Klett.
- Heins, Jochen (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kammler, Clemens (2006). Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In Clemens Kammler (Hrsg.), *Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe* (S. 7-22). 1. Aufl. Seelze: Klett [u.a.].
- Kämper-van den Boogaart, Michael & Pieper, Irene (2008). Literarisches Lesen. *Didaktik Deutsch*, Sonderheft, S. 46-65.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2009). Empirische Messungen im Bereich anspruchsvollen Lesens: Lernprozesse für die Literaturdidaktik im Kontakt mit der Psychometrik. In Susanne Hochreiter, Ursula Klingeböck, Elisabeth Stuck, Sigrid Thielking und Werner Wintersteiner (Hrsg.), *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung* (S. 155-171). Innsbruck: StudienVerl. (ide-extra, 14)
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2014). Der Deutschunterricht des Staates. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.), *Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 12-44). 5., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen.
- Karg, Ina (2003). „... the ability to read between the lines“ (OECD 2002, S.11). Einige Anmerkungen zum Leseverstehenstest der PISA-Studie. In Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking und Petra Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 106-120). Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl.
- Klein, Hans Peter & Stanat, Petra (2017, 2. März). Einsen für alle. Was soll die Schule Kindern beibringen? Wissen oder Können? Zwei Bildungsexperten streiten sich. *Die Zeit*, S. 67.
- Kleinbub, Iris (2014). „Was bringt das Rotkäppchen dem Wolf?“. Lernaufgaben im Leseunterricht. In Bernd Ralle, Susanne Prediger, Marcus Hammann und Martin Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung* (S. 178-187). Münster: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen, 6).
- Kreft, Jürgen (1982). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Köster, Juliane (2003). Konstruieren statt Entdecken. Impulse aus PISA für die deutsche Aufgabenkultur. *Didaktik Deutsch*, 8(14), S. 4-20.
- Köster, Juliane (2010). Was wird im Deutschabitur geprüft? Anforderungen und Leistungen im Bereich „Erschließung literarischer Texte“. In: Peggy Fiebich (Hrsg.), *Literatur im Abitur - Reifepfung mit Kompetenz?* (S. 145-163). Bielefeld: Aisthesis-Verl.
- Köster, Juliane; Wieser, Dorothee (2013). Plädoyer für nutzloses Wissen. *Didaktik Deutsch*, 18 (34), S. 5-11.
- Köster, Juliane (2015). Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare. Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. *leseräume.de*, (1), S. 59-71. Zugriff am 11.06.2017 unter http://leseräume.de/?page_id=308
- Köster, Juliane (2016). *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze: Kallmeyer.
- Köster, Juliane (2017). Kulturelle Implikationen didaktischer Normen. *Didaktik Deutsch*, 22(42), S. 70-86.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Zugriff am 11.06.2017 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017*. Zugriff am 16.06.2017 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

- Lessing-Sattari, Marie (2015). Hermeneutischer Zirkel reloaded: Perspektiven der Problemlöseforschung auf die Frage der Modellierung und Vermittelbarkeit von Interpretationsprozessen. In Marie Lessing-Sattari, Maike Löhden, Almuth Meissner und Dorothee Wieser (Hrsg.), *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens* (S. 61-89). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Möbius, Thomas & Steinmetz, Michael (Hrsg.) (2016). *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Positionen der Deutschdidaktik, Band 4).
- Pieper, Irene (2008). Zwischen Standards und Könnerschaft. Ist der Interpretationsaufsatz noch zu retten. In Ingwer Paul (Hrsg.), *Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion; mit sechs Tabellen* (S. 155-172). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pieper, Irene & Dorothee Wieser (Hrsg.) (2012). *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Richter, Dirk; Böhme, Katrin; Becker, Michael; Pant, Hans Anand; Stanat, Petra (2014). Überzeugungen von Lehrkräften zu Veränderungen im Unterricht und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), S. 225-244.
- Richter, Dirk; Böhme, Katrin (2014). Vergleichsarbeiten im Fokus. Welche Funktionen erfüllt der Test aus Sicht von Lehrkräften? *schulmanagement*, (2), S. 12-14.
- Scherf, Daniel (2016). Zur Bedeutung des Wissens, wie man Literarisches versteht und über Verstandenes verhandelt. In Thomas Möbius und Michael Steinmetz (Hrsg.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte* (S. 95-111). Frankfurt am Main: Peter Lang (Positionen der Deutschdidaktik, Band 4).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1-10. Teil C: Deutsch*. Zugriff am 16.06.2016 unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf
- Spinner, Kaspar H. (2012). Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In Irene Pieper und Dorothee Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen* (S. 53-69). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stanat, Petra; Böhme, Katrin; Schipolowski, Stefan; Haag, Nicole (Hrsg.) (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Steinmetz, Michael (2013). *Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards*. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinmetz, Michael (2016). Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissensbasierter Hilfestellungen. In Thomas Möbius und Michael Steinmetz (Hrsg.): *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte* (S. 73-85). Frankfurt am Main: Peter Lang (Positionen der Deutschdidaktik, Band 4).
- Waldmann, Günter (1998). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriß einer produktiven Hermeneutik: Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Wieser, Dorothee (2016). Wissen und literarisches Lernen - zwischen Takt und Merkkästen. In Thomas Möbius und Michael Steinmetz (Hrsg.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte* (S. 43-59). Frankfurt am Main: Peter Lang (Positionen der Deutschdidaktik, Band 4).
- Winkler, Iris (2005). Zur Beziehung von Unterrichtsmaterial, -gestaltung und -erfolg: Drei Aufgaben zu Georg Brittings „Brudermord im Altwasser“ im Praxistest. In Jörn Stückrath und Ricarda Strobel (Hrsg.), *Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht* (S. 177-196). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Winkler, Iris (2010). Lernaufgaben im Literaturunterricht. In Hanna Kiper (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 103-113). Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkler, Iris (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Winkler, Iris & Wieser, Dorothee (in Vorb.). Überzeugungen von Lehrenden des Faches Deutsch zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. *Mitteilungen des Germanistenverbandes*, (1/2018).
- Zabka, Thomas (2004). Literarisches Verstehen durch Inhaltsangaben? Anmerkungen zu einer umstrittenen Form des Umgangs mit narrativen Texten. In Michael Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik* (S. 201-222). Frankfurt am Main: Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 6).
- Zabka, Thomas (2006). Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“. In Clemens Kammler (Hrsg.), *Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe* (S. 80-101). 1. Aufl. Seelze: Klett [u.a.].
- Zabka, Thomas; Stark, Tobias (2010). Aufgabenstellungen und Erwartungshorizonte als Steuerungsinstrumente. Zum Umgang mit Problemen der Literaturinterpretation im Zentralabitur. *Der Deutschunterricht*, 62(1), S. 19-29.

Zabka, Thomas (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In Clemens Kammler, Daniela Anna Frickel und Gerhard Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme* (S. 139-162). 1. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Autorin

Dorothee Wieser, Prof. Dr, ist Professorin für Neueste deutsche Literatur und Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Technischen Universität Dresden. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: fachdidaktische Lehrerforschung, Verstehen von Metaphern in literarischen Texten, Wissensvermittlung im Literaturunterricht, Interpretationskulturen in Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2017 von leseforum.ch veröffentlicht.

PISA et la formation des enseignants : le point de vue de la didactique de la littérature

Dorothee Wieser

Résumé

L'article examine, du point de vue de la didactique de la littérature, les évolutions liées à l'approche par compétences et les résultats provenant des études PISA. L'accent est mis sur deux aspects : d'une part, le débat sur les tâches, en particulier la question des exigences à fixer pour une analyse didactique des textes littéraires ; et d'autre part, la question de la transmission des connaissances dans le cadre de l'enseignement de la littérature. L'auteure tente de dégager les lignes principales du discours en matière de didactique de la littérature. Dans ce contexte, les défis qui apparaissent pour les enseignants et les conséquences à en tirer pour leur formation seront abordés.

Mots-clés

PISA, didactique de la littérature, exercices didactiques, transmission du savoir, formation des enseignants

Cet article a été publié dans le numéro 3/2017 de forumlecture.ch