

11 2018

Jahrgang 11 (2018)
Heft 1

HELIX

Dossiers zur romanischen
Literaturwissenschaft

Artikel

Wozu Literatur und warum eigentlich?
Schulischer Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung
am Beispiel der zweiten lebenden Fremdsprache in Österreich

Monika Neuhofer (Salzburg)

HeLix 11 (2018), S. 98-107.

Abstract

The study traces recent changes in language teaching at Austrian schools. The new syllabus in its orientation towards action and practical skills sets communication as the main goal. There are no further binding dispositions, apart from the level of language proficiency to be reached. This new orientation is echoed by standardised final exams which are strictly oriented towards the assessment of “skills”. Literature therefore has come to play a secondary role in language teaching. However, perspective changes if you substitute the question *what for?* by the question *why?* There seems to be no need for literature in a teaching focused on skills, but there are still good reasons for integrating it. Literature could encourage a critical and reflective attitude, both among pupils as among teachers. It could thus also serve to counter a functionalistic discourse on teaching.

All rights reserved. Dieser Artikel ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Die Weiterverwendung des hier bereitgestellten Artikels ist ohne die ausdrückliche Genehmigung von HeLix (und/oder des Verfassers) nicht gestattet.

ISSN 2191-642X

Wozu Literatur und warum eigentlich?

Schulischer Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung am Beispiel der zweiten lebenden Fremdsprache in Österreich

Monika Neuhofer (Salzburg)

Was ist der Nutzen von Literatur für den Fremdsprachenerwerb? Welchen messbaren Vorteil bringt die Beschäftigung mit Literatur im Kontext einer handlungsorientierten Fremdsprachendidaktik? Welche kommunikativen Kompetenzen werden besser trainiert, wenn literarische Texte in den Fremdsprachenunterricht Eingang finden? Kurz: Wozu Literatur im Fremdsprachenunterricht? Als Lehrerin, die seit mehreren Jahren an einem österreichischen Gymnasium Französisch unterrichtet, bin ich geneigt zu antworten: Ich weiß es nicht. Es gibt wohl kein wirklich stichhaltiges Argument, das die Notwendigkeit von Literatur im Rahmen eines rein handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts auf relativ niedrigem Sprachniveau begründen würde.

Das Problem liegt allerdings weniger auf Seiten der Literatur als auf Seiten der Fragestellung. Stellt man die Frage im Hinblick auf einen funktionalistischen Mehrwert von Literatur – *wozu* Literatur –, fällt die Antwort negativ aus. Vielleicht muss deshalb die Frage anders gestellt werden: *warum* Literatur und nicht *wozu*. Zuvor jedoch soll kurz nachgezeichnet werden, welche Ziele der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich derzeit verfolgt.¹

In den didaktischen Grundsätzen des gültigen Lehrplans für die lebenden Fremdsprachen steht an oberster Stelle:

Dem handlungsorientierten Ansatz gemäß stellt die kommunikative Sprachkompetenz das übergeordnete Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts dar. Das heißt, fremdsprachliche Teilkompetenzen sind in dem Maße zu vermitteln, wie sie für erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation nötig sind.²

¹ Meine Ausführungen beziehen sich auf die zweite lebende Fremdsprache. Wahlweise wird an den meisten österreichischen Gymnasien Französisch oder Spanisch, mitunter auch Italienisch oder Russisch als zweite lebende Fremdsprache gelehrt.

² BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, „Lehrplan Lebende Fremdsprache“, 2.

Als Beispiel für die Umsetzung dieses übergeordneten Lehr- und Lernziels kann die „standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung“ in Französisch dienen, der sich die Abiturienten bzw. Maturanten in ganz Österreich zu unterziehen haben. Dabei handelt es sich um Prüfungsaufgaben für das Niveau B1, für jenes Niveau also, über das Schülerinnen und Schüler am Ende eines vierjährigen Unterrichts in der zweiten lebenden Fremdsprache verfügen sollen.

Vier Teilfertigkeiten werden bei der schriftlichen Matura jeweils zentral überprüft: Lesen, Hören, Sprachverwendung im Kontext und Schreiben. In keinem der vier Teilbereiche spielt Literatur eine Rolle. Die vier Lesetexte des Haupttermins 2016/17³ umfassten ein Interview mit einer französischen Erasmus-Studentin in Schweden (*Mon expérience suédoise*), einen Blog-Beitrag über die besten Geburtstagsparty-Adressen in Paris (*Fêter son anniversaire à Paris*), einen Informationstext über das Pariser Kaufhaus Galeries Lafayette (*Les Galeries Lafayette*) sowie die Beschreibung des Tagesablaufs einer französischen Eiskunstläuferin (*Nathalie se prépare pour les Jeux Olympiques*). Ähnliche Texte und Themen finden sich sowohl bei den vier Hörtexten als auch bei den ebenfalls vier Texten, welche die Sprachverwendung im Kontext messen sollen. Überprüft werden die jeweiligen Teilfertigkeiten mit Testmethoden wie Multiple Choice, Kurzantworten, Lückentext oder Zuordnen.⁴ Die Teilfertigkeit Schreiben schließlich wird mit zwei Schreibaufträgen überprüft: Die erste Aufgabe beinhaltete im Mai 2017 das Verfassen einer E-Mail an die französische Partnerschule. Inhaltlich sollte es dabei um das gemeinsame Gestalten einer Internetzeitung gehen. Der zweite Schreibauftrag umfasste einen meinungsorientierten Artikel zum Thema der täglichen Sportstunde in der Schule.

Sämtliche Aufgaben, die allesamt ohne Verwendung eines Wörterbuchs zu bewerkstelligen sind, beziehen sich auf die Tabelle 5 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) und sind inhaltlich einem jener 18 Themengebiete, die für das Kompetenzniveau B1 als maßgeblich erklärt wurden, zuzuordnen: Familie und Freunde, Wohnen und Umgebung, Essen und Trinken, Kleidung, Körper und Gesundheit, Tages- und Jahresablauf, Feste und Feiern, Schule, Arbeitswelt, Hobbys und Interessen, Umgang mit Geld, Erlebnisse, Reisen, interkulturelle und landes-

³ Sämtliche Prüfungsaufgaben sind auf der Internetseite www.srdp.at verfügbar.

⁴ Ein Überblick über die Testmethoden in den lebenden Fremdsprachen findet sich auf der Internetseite www.srdp.at.

kundliche Aspekte, Kunst und Kultur, Medien und Kommunikation, Natur sowie moderne Technologien.

18 Themengebiete nach vier Jahren schulischen Unterrichts so zu beherrschen, dass die Überprüfung sämtlicher Teilfertigkeiten ein positives Ergebnis zeitigen kann, ist kein leichtes Unterfangen. Es bedarf vielfältiger Übung und eines straffen Unterrichts, zumal ja noch die Vorbereitung auf die im Rahmen der mündlichen Matura überprüfte Sprechkompetenz in ihrer monologischen und dialogischen Ausprägung hinzukommt. Auch für die mündliche Matura, die anders als die schriftliche nicht zentral erstellt wird, gelten im Wesentlichen dieselben Themengebiete, allerdings wurde mit dem Schuljahr 2017/18 die Anzahl von 18 auf 14 gesenkt. Trotz der Tatsache, dass die Aufgabenerstellung der Lehrperson obliegt, gibt es auch für die mündliche Matura genaue Vorgaben zur Erstellung, Durchführung und Beurteilung der Prüfung: Einem vierminütigen monologischen Sprechen folgt ein achtminütiges dialogisches Sprechen, sowohl das Testformat als auch die Beurteilungskriterien sind genau festgelegt, und selbst die Handlungsmöglichkeiten für den Interlokutor sind in Form von genauen Anweisungen geregelt. Bis ins kleinste Detail also gibt es standardisierte Vorstellungen und in Verordnungen und Fachleitfäden⁵ festgeschriebene Vorgaben, welche Kompetenzen am Ende eines vierjährigen Sprachenlernens wie zu überprüfen sind.

Hintergrund dieser um lückenlose Vorgaben, Standardisierung und größtmögliche Vergleichbarkeit bemühten Reform der Reifeprüfung, die 2015 umgesetzt wurde, ist zum einen die frühere Form der Matura, bei der sämtliche Prüfungen vom jeweiligen Klassenlehrer zusammengestellt wurden und der deshalb immer mangelnde Vergleichbarkeit und mitunter sogar unerlaubte Absprachen vorgeworfen wurden. Zum anderen aber folgte die Reform der österreichischen Reifeprüfung mitnichten bloß einer innerösterreichischen Logik. Vielmehr erfolgte zumindest in den Fremdsprachen eine straffe Anbindung an internationale Testformate wie sie im Bereich von Sprachzertifikaten in ganz Europa und darüber hinaus zum Einsatz kommen. Im Zuge und im Umfeld der Reform wurde jedenfalls das gesamte Unterrichtswesen inklusive seiner Prüfungen kompetenzorientiert ausgerichtet. Die Konsequenzen dieser Neuausrichtung schulischen Lernens lassen sich gerade im Bereich der Fremdsprachendidaktik deutlich beobachten: Während die Maturanten früherer Jahre auch in den Fremdsprachen inhaltlich ausge-

⁵ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, „Lebende Fremdsprachen. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben“.

richtete Sachgebiete für die mündliche Reifeprüfung vorzubereiten und zu lernen hatten, geht es heute einzig um die kommunikative Sprachkompetenz. Zwar finden sich im allgemeinen Teil des Lehrplans auch ein paar Hinweise auf eine zu erwerbende interkulturelle Kompetenz. Diese bleiben jedoch unverbindlich und vage⁶ und werden weder im spezifischen Teil des Lehrplans konkretisiert noch mit Inhalten gefüllt. Für die Prüfungsaufgaben spielen sie eine kaum wahrnehmbare Rolle.

Um die kommunikative Sprachkompetenz unter Beweis zu stellen, bedarf es keinerlei Sachverhalte oder -gebiete, die man sich hierfür extra aneignen müsste. Das von durchschnittlichen Achtzehnjährigen erwartbare Weltwissen über vertraute Themen, Kontexte, Ereignisse und Handlungen wird als ausreichend erachtet, um es in der Fremdsprache zur Anwendung zu bringen. Insofern stellen die Fremdsprachen gewissermaßen die Spitze des kompetenzorientierten Eisbergs dar. In anderen schulischen Fächern ist die Trennung zwischen Inhalt und Kompetenz nicht ganz so leicht zu bewerkstelligen, in den Fremdsprachen hingegen braucht nirgendwo festgehalten werden, welche konkreten Inhalte zu lernen sind, um erfolgreich schriftlich und mündlich – zumindest auf einfachem sprachlichen Niveau – kommunizieren zu können. Einzig das sprachliche Zielniveau muss festgelegt werden. Und was dieses thematisch umfasst, regelt der GERS bzw. das dort als vertraut vorausgesetzte Alltags- und Weltwissen.

Über die Kompetenzorientierung ist in den letzten Jahren viel diskutiert und geschrieben worden.⁷ Wie auch immer man die damit einhergehenden pädagogischen Umbrüche bezeichnen und bewerten möchte, lässt sich festhalten, dass es im gegenwärtigen Bildungsdiskurs um eine stärkere Hinwendung zum Output (statt zum Input) geht, dass sich der Fokus weg vom Lehrer und seinem spezifischen Programm hin zum Schü-

⁶ Im Bereich der allgemeinen Bildungs- und Lehraufgabe heißt es: „Durch interkulturelle Themenstellungen ist die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt Europas und der Welt zu verstärken, Aufgeschlossenheit gegenüber Nachbarsprachen – bzw. gegenüber Sprachen von autochthonen Minderheiten und Arbeitsmigrantinnen und -migranten des eigenen Landes – zu fördern und insgesamt das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. Die vorurteilsfreie Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen bzw. mit österreichischen Gegebenheiten sind dabei anzustreben.“ In den didaktischen Grundsätzen findet sich zudem unter der Überschrift „Länder und Kulturen“ der Hinweis: „Durch Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Kultur und Kunst der betreffenden Sprachräume soll ein grundlegendes inter- und transkulturelles Verständnis geschaffen werden.“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, „Lehrplan Lebende Fremdsprache“, 1, 4).

⁷ Vgl. etwa LIESSMANN, *Geisterstunde*; TÜRCKE, *Lehrerdämmerung*; ZIENER, *Kompetenzorientiert unterrichten*; LEDERER, *Kompetenz oder Bildung*.

ler (schülerzentrierter Unterricht) verschiebt und dass Lerninhalte jeglicher Art auf ihre Verfüg- und Anwendbarkeit im Rahmen von sich auszubildenden Fertigkeiten (Kompetenzen) abgeklopft werden.

Was die Kompetenzorientierung speziell für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht bedeutet, wird ebenfalls unterschiedlich bewertet.⁸ Verteidiger des Konzepts betonen, dass die inhaltliche Freiheit, die die Lehrpläne nunmehr bieten, ja auch mit Literatur gefüllt werden kann. Schließlich sei nirgendwo festgeschrieben, wie das Zielniveau erreicht werden soll. Man könnte also ebenso gut literarische Texte verwenden, um Schüler auf das entsprechende Sprachniveau zu bringen. Dem ist grundsätzlich wenig entgegenzuhalten. Wie oben erwähnt, geht es für den Bereich B1 ja bloß darum, die verlangten Teilfertigkeiten in etwa 18 Themenbereichen sprachlich abzudecken. Mit den geeigneten literarischen Texten sollten zumindest einige dieser Themenbereiche schon zu schaffen sein. Man kann es aber natürlich auch unterlassen. Die meisten literarischen Texte eignen sich ohnehin nur bedingt dazu, zielgerichtet ausgeschlachtet und verwertet zu werden. Allein das in den literarischen Texten vorkommende Vokabular hält sich gemeinhin nicht an die Erfordernisse des Zielniveaus. Lehrbuchtexte und ein paar mehr oder weniger authentische Zeitungsartikel scheinen für diesen Zweck dann doch geeigneter.

Ohnehin aber erscheint die Idee, literarische Texte für die bloße Herausbildung von kommunikativer Kompetenz einzusetzen und damit zu instrumentalisieren, einigermaßen fragwürdig.⁹ Wobei es mir hier nicht um die Bewahrung des Schönen und Guten vor dem Zugriff des Banalen geht. Selbstverständlich soll(te) und muss (müsste) Kunst und Literatur Eingang in die Schule und ergo auch in den Fremdsprachenunterricht finden, zweifellos soll(t)en Schüler in intensiven Kontakt damit kommen, egal wie ramponiert die schönen Gegenstände aus dieser Begegnung herausgehen mögen. Das Problem ist also nicht das individuelle schülerische Unvermögen, der Literatur in ihrer Komplexität einigermaßen gerecht zu werden. Das Problem ist die Verwertungslogik der gegenwärtig praktizierten (Fremdsprachen-)Didaktik. Alles, worum es geht, ist eben die Herausbildung von kommunikativer Kompetenz. Ich muss als Schülerin bei der Rei-

⁸ Vgl. hierzu MÜLLER, *Der Stellenwert von Literatur und Literaturdidaktik*.

⁹ Vgl. hierzu auch den von Lothar Bredella und Wolfgang Hallet bereits 2007 herausgegebenen Sammelband mit dem Titel *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Dennoch kommt der fremdsprachliche Unterricht in der schulischen Praxis in Österreich zumindest in der zweiten lebenden Fremdsprache mittlerweile vielfach ohne Literatur aus.

feprüfung unter Beweis stellen, relativ einfache Texte zu verstehen und noch einfachere Texte verfassen zu können. Dafür bedarf es keiner Beschäftigung mit poetischer Sprache. Ich brauche keine Sprachspiele, ich brauche keine doppeldeutige oder bildliche Sprache und schon gar keine veraltete Sprache. Es bedarf weder einer ungewöhnlichen Sprache noch ungewöhnlicher Sichtweisen oder Themen, ganz im Gegenteil: je vertrauter und eindeutiger, desto besser. Statt Sprachexperimenten sind genormte Sprachverwendung, bekannte Themen, standardisierte Strukturen und Formate, floskelhaftes Sprechen und einfaches Vokabular gefragt.

Auch wenn der schulische Unterricht in vier Jahren mehr umfassen mag als das, was bei den Abschlussprüfungen verlangt wird, führt die Reduktion von fremdsprachlicher Bildung auf kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache zur Marginalisierung, ja Exklusion von Literatur. Möglicherweise lässt sich der Einsatz von literarischen Texten auf einem höheren Sprachniveau als B1 besser begründen, auch gibt es Schulformen, in denen die zweite lebende Fremdsprache sechs Jahre lang gelehrt wird. Das grundsätzliche Problem an der allumfassenden Kompetenzorientierung bleibt das gleiche: Wo Literatur einen Mehrwert bringt, um bestimmte Kompetenzen auszubilden, wird man sie funktionalistisch einsetzen, wo nicht, eben nicht. Das eine oder andere Gedicht, ein paar Lieder und vielleicht ein Kino- oder Theaterbesuch zur Auflockerung des Unterrichts ändern daran kaum etwas.

Die Problematik der Kompetenzorientierung beginnt eigentlich schon bei der Fragestellung. Die Frage *Wozu Literatur?* impliziert nämlich von vornherein einen direkten Verwertungszusammenhang, einen unmittelbaren Nutzen, eine konkrete Anwendung. Man braucht jedoch nur das Fragewort auszutauschen und schon ändern sich der Blickwinkel und die Antwort. Wenn man statt *Wozu Literatur?* nämlich *Warum Literatur?* fragt, fallen einem sogleich zahlreiche gute Gründe für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht ein. All das, was unter dem Blickwinkel des Wozu ein Defizit darstellt, weil sich Literatur der funktionalistisch-pragmatischen Verwertbarkeit eben immer ein Stück weit entzieht, gereicht ihr unter dem Blickwinkel des Warum zum Vorteil: Weil Literatur die Schönheit der Sprache veranschaulichen kann, weil Literatur das Spielerische an der Sprache sichtbar macht, das Ambivalente, Poetische. Weil Literatur anderes zur Sprache bringt als nur das, was ausschließlich der Alltagskommunikation dient. Aber auch: Weil literarische Texte Fragen nach Identität und

Alterität aufwerfen, weil sie uns mit Bekanntem, Unbekanntem und Unerhörtem konfrontieren, weil literarische Texte Gemeinsames ebenso wie Neues in Erfahrung bringen, weil Literatur Teil eines kulturellen Gedächtnisses ist und dieses gleichzeitig vermittelt. Kurz: Weil Literatur gegenüber Gebrauchstexten ganz einfach einen Mehrwert aufweist – einen Mehrwert allerdings, der sich weder in Zahlen messen noch in Form von Kompetenzen überprüfen lässt.

Die Einsicht, dass sich der Blickwinkel entscheidend verändert, wenn ich die Frage anders stelle, verdanke ich der Schriftstellerin Juli Zeh. Sie schreibt:

Warum und Wozu sind Schwestern, die unterschiedlicher nicht sein könnten. Die „Warum“-Frage forscht in die Vergangenheit. Sie erkundigt sich nach Ursachen, nach Hinter- und Beweggründen, möchte Zusammenhänge erwägen. Sie ist nachdenklich, vielleicht ein wenig introvertiert; sie appelliert an das Gedächtnis, interessiert sich für Motive, vielleicht sogar für eine moralische Gestimmtheit. Ihre Schwester „Wozu“ ist frecher. Schneller. Fordernder. Irgendwie zeitgemäßer. Ihr Blick richtet sich in die Zukunft. Wozu gehen wir arbeiten, treffen Freunde, lesen Bücher, treiben Sport? Mit welchem Nutzen? Was ist der Zweck? Gibt es Maßstäbe, die zu erfüllen, Prognosen, die zu verifizieren, Effizienz-Kalkulationen, die zu berücksichtigen wären? „Warum“ ist kontemplativer, „Wozu“ im weitesten Sinne ökonomischer Natur.¹⁰

Man könnte im schulischen Kontext hinzufügen: „Wozu“ ist kompetenzorientiert, „Warum“ erübrigt sich. Zwar weiß ich als Lehrerin vielleicht persönlich, warum es sinnvoll wäre, Literatur auch im Fremdsprachenunterricht zu behandeln, die Vorgaben und das straffe Programm, das mir im Rahmen einer standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung vorgegeben wird, interessieren sich jedoch nicht dafür und zwingen mich und mein Tun, einzig auf die „Wozu“-Frage zu antworten.

Trotzdem, auch wenn die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik mehrheitlich das Wozu fokussiert und die Frage nach dem Warum keine Konjunktur zu haben scheint, muss sie natürlich immer wieder gestellt werden. Möglicherweise steht der gesamte Bildungsdiskurs ja bereits in funktionalistischen Verwertungszusammenhängen. Und gerade die Fremdsprachendidaktik scheint dem Gebot zur Ökonomisierung wenig entgegenzusetzen und selbst Automatisierungsbestrebungen ein Stück weit vorwegzunehmen. Dennoch wird wohl niemand bestreiten wollen, dass gelingender Unterricht immer noch etwas mit den entsprechenden Lehrern zu tun hat. Diese werden nach wie vor und zwar jede und jeder Einzelne für sich die Frage nach dem Warum ihres Tuns beantwor-

¹⁰ ZEH, *Plädoyer für das Warum*, 104.

ten müssen und auch wollen. Wenn nur die Hälfte davon bemerkt, dass Sprache der mündlichen wie schriftlichen Alltagskommunikation dient, darüber hinaus aber noch viel mehr zu bieten hat, könnte – sofern die Lehrer selbst eine umfassendere Beschäftigung mit Sprache während ihres Studiums genossen haben – die Literatur wieder ins Spiel kommen.

Selbst wenn sich die konkrete Umsetzung im Unterricht bisweilen schwierig gestaltet: Hinter der Auffassung, Literatur habe etwas zu bieten, zeichnet sich eine Haltung ab. Wie Christoph Türcke schreibt, ist Haltung etwas vom Allerwichtigsten, was ein Lehrer oder eine Lehrerin mitbringen muss. In seinem Buch *Lehrerdämmerung* heißt es:

Nur wenn Lehrer eine eigene Haltung zu ihrer Tätigkeit haben, können sie Schülern helfen, eine Haltung zur Welt zu finden. [...] Haltungen sind keine Kompetenzen. Man kann sie nicht direkt lehren und lernen, genausowenig wie Kreativität oder das, was die alten Griechen Tugend nannten. Man kann sie lediglich mitlernen. Dann aber haben sie Auswirkungen auf alles weitere Lernen. Nicht daß Haltung an sich etwas Gutes wäre.

Es gebe natürlich Haltungen, auf die man gerne verzichten kann. Aber: „Wo gar keine Haltungen mitgelehrt werden, da schleifen sich trotzdem welche ein.“¹¹

Anders als John Hattie mit seiner berühmten Studie¹² bin ich nicht der Ansicht, man könne das, was in der Schule zwischen Lehrer und Schülern passiert, auf einen Faktor reduzieren und damit dem, was in der Schule wirklich passiert, auch nur einigermaßen gerecht werden. Schule ist Leben und die Komplexität des Lebens lässt sich nicht in Zahlen abbilden, so viele Einzelfaktoren man auch hinzuziehen mag. Aber – und das lässt sich einzig aufgrund von pädagogischer Urteilskraft behaupten – die Haltung des Lehrers ist wesentlich und prägt die Schüler. Und da wo keine eigenständige Haltung erkennbar ist, weil der Lehrer sich ganz den Vorgaben des kompetenzorientierten Unterrichts hingibt und selbst kaum mehr in Erscheinung tritt, wird eben auch eine Haltung mitgeliefert, nämlich die des, wie Türcke schreibt: „Das, was mich ausmacht, ist das, worüber ich verfüge. Meine Kompetenzen sind mein Verfügungskapital; daraus besteht meine Identität.“¹³

¹¹ TÜRCKE, *Lehrerdämmerung*, 143.

¹² HATTIE, *Lernen sichtbar machen*.

¹³ TÜRCKE, *Lehrerdämmerung*, 143.

Haltungsfreier Unterricht ist nicht möglich und deshalb ist es umso wichtiger, darauf zu achten, was für eine Haltung angehende Lehrer während ihres Studiums annehmen, mit welcher Haltung sie in die Schule kommen und in weiterer Folge ihre Schüler prägen. Genau aus diesem Grund scheint es mir von immenser Bedeutung zu sein, dass Lehramtsstudierende aller Sprachenfächer – nicht nur Germanistikstudierende! – während ihres Studiums intensiv mit Literatur in Kontakt geraten – und nicht nur in Kontakt. Sie sollten so viel Literaturstudium betreiben, dass sie zu verstehen beginnen, was Literatur kann und weiß. Erst wenn dieser Verstehensprozess wirklich in Gang gekommen ist, sollten sie auf die Schüler losgelassen werden. Denn einmal in Gang gebracht, wird der Prozess nicht mehr umkehrbar sein und mit hoher Wahrscheinlichkeit zur Herausbildung einer eigenständigen, zumindest ansatzweise kritischen und (selbst-)reflexiven Haltung führen.

Die intensive Beschäftigung mit Literatur ist sicher kein Allheilmittel gegen die ausufernde Kompetenzorientierung. Aber sie kann ein Bewusstsein und eine kritische Haltung fördern, die dem reduktionistischen und funktionalistischen Bildungsdiskurs mit dem Wissen um Komplexität begegnet. (Fremd-)Sprachenlehrer, die selbst von diesem Wissen geprägt sind, stellen, um mit Konrad Paul Liessmann zu sprechen, eine Form der Provokation dar:

Die Provokation literarischer Bildung besteht nicht zuletzt in der persönlichkeitsverändernden Kraft der Literatur, die unmerklich vonstattengeht, keinen Zielvorstellungen folgt, nicht operationalisierbar und deshalb auch nicht kontrollierbar und prüfbar ist. Dass es eine Form der Bildung gibt, die sich dem Zugriff der qualitätssichernden Behörden entzieht, weil sie sich aus einer informellen Beziehung zwischen Schüler und Lehrer entspinnen mag, kratzt an all jenen Quantifizierungs- und Messbarkeitschimären, ohne die die gegenwärtige Bildungsforschung ebenso wenig auszukommen glaubt wie die Bildungsorganisation.¹⁴

Genau aus diesem Grund erscheinen mir solche Lehrer und eine solche Form der Bildung wichtiger denn je.

¹⁴ LIESSMANN, *Bildung als Provokation*, 20f.

Literaturverzeichnis

- BREDELLA, LOTHAR/ WOLFGANG HALLET (Hgg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, Trier: WVT 2007.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hg.): „Lehrplan Lebende Fremdsprache“ [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf] (letzter Zugriff: 6.12.2018)], S. 1-6.
- „Standardisierte Reife- und Diplomprüfung“ [<https://www.srdp.at>] (letzter Zugriff: 6.12.2018)], o.S.
- „Lebende Fremdsprachen. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben“ [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lflfsp.pdf?61ebwl] (letzter Zugriff: 6.12.2018)], 1-57.
- HATTIE, JOHN: *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013.
- LEDERER, BERND: *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*, Innsbruck: iup 2014.
- LIESSMANN, KONRAD PAUL: *Bildung als Provokation*, Wien: Zsolnay 2017.
- *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*, Wien: Zsolnay, 2014.
- MÜLLER, SARAH: *Der Stellenwert von Literatur und Literaturdidaktik im aktuellen Italienischunterricht unter dem Primat von Kompetenzorientierung und Zentralmatura*, Diplomarbeit, Universität Wien 2015 [<http://othes.univie.ac.at/37396/>] (letzter Zugriff: 6.12.2018)].
- TÜRCKE, CHRISTOPH: *Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet*, München: C.H.Beck 2016.
- ZEH, JULI: „Plädoyer für das Warum. Rede anlässlich der Verleihung des Carl-Amery-Literaturpreises (2009)“, dies.: *Nachts sind das Tiere*, Frankfurt am Main: Schöffling & Co 2014, 104-111.
- ZIENER, GERHARD: *Herausforderung Vielfalt. Kompetenzorientiert unterrichten zwischen Standardisierung und Individualisierung*, Stuttgart: Klett 2016.