

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

19. Jahrgang 2014 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Steinbrenner, Marcus:

*Bildungsstandards und „die
Sprachlichkeit des Menschen als
Bildungsaufgabe in der Zeit“ (Hubert
Ivo). In: Didaktik Deutsch. Jg. 19. H. 37.
S. 13-16.*

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996 i. d. F. vom 5.12.2013. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [11.7.2014].

Lösener, Hans (2014): Die Bildungsstandards und das literarische Lernen. In: *Didaktik Deutsch* 36/2014, S. 17-19.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Heidi Rösch, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Bismarckstr. 10, D-76133 Karlsruhe
heidi.roesch@ph-karlsruhe.de

Marcus Steinbrenner

BILDUNGSSTANDARDS UND „DIE SPRACHLICHKEIT DES MENSCHEN ALS BILDUNGSAUFGABE IN DER ZEIT“ (HUBERT IVO)

Ein Zusammenhang von sprachlichem und literarischem Lernen, der aus meiner Sicht essenziell für das Fach Deutsch ist, kommt in den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“ kaum vor und dies, obwohl sie den Anspruch haben, „die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfachs“ aufzugreifen und sich auf dessen „Kernbereich“ zu beziehen (BSM 2004, S. 3). Im einleitenden Abschnitt „Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung“ wird Bildung sehr allgemein als Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben und als Persönlichkeitsentwicklung gefasst und der Beitrag von „Sprache, Literatur und Medien“ (ebd.) beschrieben. Schon hier erscheinen Sprache, Literatur und Medien getrennt und dieser Eindruck verstärkt sich noch, wenn man die Kompetenzbereiche genauer anschaut.¹ Unter „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ findet man eine Liste von Techniken, Strategien und Wissensbeständen, die auf Texte und Medien und eben auch auf literarische Texte angewendet werden können (ebd., S. 13f.). Hier haben die Kompetenzen die Tendenz, literarisches Lernen zu formalisieren und zu instrumentalisieren (vgl. Lösener 2014, S. 18). Es erscheint nur als (von schulischem Brauchtum geprägte) Rezeption und Nutzung von Texten und wird dadurch stark eingeeengt. Ein Zusammenhang von literarischem und sprachlichem Lernen wird nicht deutlich und auch nicht als Grundprinzip formuliert – im Gegenteil: Nur vom Bereich „Sprache und Sprachgebrauch“ wird explizit gesagt, dass er „in Beziehung zu jedem“ der anderen Kompetenzbereiche steht (ebd., S. 7).

1 Die Aneinanderreihung, das unverbundene Nebeneinander von Sprache, Literatur und Medien, ist ein Grund, weshalb eine spezifische Literarizität nicht vorkommt, die immer auch *sprachlich* ist und sich *in unterschiedlichen Medien* realisieren kann. Lösener (2014, S. 19) nennt dies die „Auflösung des Poetischen in einer unspezifischen Textualität“.

In der Konsequenz spielt literarisches Lernen beim „Schreiben“ oder „Sprechen und Zuhören“ keine Rolle. In diesen Kompetenzbereichen ist immer nur allgemein von „Texten“ die Rede und es werden ausschliesslich pragmatische Textsorten genannt.² Das Phänomen ist bekannt: Durch die analytische *Auftrennung* z. B. in Kompetenzen vs. Inhalte, in unterschiedliche Sprachlern- oder Kompetenzbereiche, in kognitive und eher affektiv/emotionale Aspekte, in leichter überprüfbare Kompetenzen und schwerer überprüfbare Haltungen und Einstellungen, geraten *Zusammenhänge* aus dem Blick, die mitunter gerade das Wesentliche und Spezifische eines Lernprozesses oder Gegenstandsbereichs sind. Solche Zusammenhänge können nur schwer in einem Dokument wie den Bildungsstandards formuliert werden, da es nach einer anderen Logik funktioniert. Dies ist ein Grund, weshalb die Bildungsstandards kein hinreichender Denkraum für die Deutschdidaktik sein können – die Beteiligung an der Weiterentwicklung und ggf. auch Kritik erfordert aber einen fach- und gegenstandsbezogenen Denkraum, von dem ausgehend argumentiert werden kann.

Hubert Ivo hat in „Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ (1999) einen Entwurf vorgelegt. Er bezieht sich dabei vor allem auf das Sprachdenken und die Bildungstheorie Humboldts und auf die Geschichte der europäischen Sprachkultur(en). Mit der „Sprachlichkeit des Menschen“ wird auf eine anthropologische und sprachtheoretische Dimension verwiesen, mit dem Bildungsbegriff auf die Aufgabe der Herausbildung des Einzelnen zu einem individuellen Mitglied einer Sprachgemeinschaft. Die Wendung „in der Zeit“ richtet sich gegen essenzialistische Auffassungen und zeigt die geschichtliche Dimension, die diese Aufgabe hat, da sie sich in Auseinandersetzung mit der Zeit immer wieder neu stellt. Wesentlich für eine Konzeption literarischen Lernens und für die Bestimmung des Bildungswerts von Literatur ist Ivos Ansatz, Literatur im Denkraum von Sprachlichkeit zu verorten. Ivo steht in der Tradition eines Sprachdenkens,³ für das Jürgen Trabant im deutschsprachigen Raum im Moment der bekannteste Vertreter ist. Trabant schliesst sein Buch „Was ist Sprache?“ mit einem Kapitel „Von der Freiheit des poetischen Sprechens“ (Trabant 2008, S. 276ff.). Dichtung ist für ihn der Ort sprachlicher „Ent-automatisierung und Freiheit“ (ebd., S. 294). Dass auch Literatur von Normen und Konventionen geregelt ist, steht für Trabant nicht im Vordergrund. Er dreht die „Blickrichtung“ um und wendet sich hin zum poetisch Schaffenden und Rezipierenden, der potenziell aus einer „Fülle“ sprachlicher Möglichkeiten schöpfen kann (ebd., S. 292). Dadurch kann er die Vielfalt sprachlicher Normen kennenlernen, in ein freieres Verhältnis zu ihnen treten, kreativ und spielerisch mit ihnen umgehen und sie ggf. auch überschreiten. Eine solche Auffassung steht im Gegensatz zu einem Literaturunterricht, in dem Literatur vor allem als normierter Prüfungsgegenstand erscheint – oder als unerreichbare Norm bzw. kulturelle Praxis von anderen, von der man selbst ausgeschlossen ist. Die gleiche Auffassung

2 Im Deutschschweizer Lehrplan 21 wird literarisches Lernen dagegen in allen Kompetenzbereichen berücksichtigt (vgl. D-EDK 2014).

3 Dafür stehen Namen wie Herder, Humboldt, Schleiermacher, Benjamin, Cassirer, Coseriu, Meschonnic u. a. (vor allem auf Letzteren bezieht sich auch Hans Lösener).

vom Bildungswert von Sprache und Literatur vertreten u. a. Autoren wie Peter Bieri oder Julian Nida-Rümelin. Bieri (2013, S. 24ff.) entwirft als Leitvorstellung ein „erzählerisches Selbstbild“, das vor allem durch Literatur eine „eigene Stimme“ finden kann. Für Nida-Rümelin (2013, S. 246) ist „Autorin des eigenen Lebens zu sein“ die „aktuelle Botschaft humanistischer Bildungsphilosophie“ – und das heißt *geschult an anderen Autoren sein eigenes Leben schreiben* (und lesen, erzählen und hören) *zu können*. In diesen Leitvorstellungen kommen sprachliches und literarisches Lernen zusammen.⁴

Fazit in fünf Thesen: 1. Die Bildungsstandards (wie auch die Kompetenzorientierung) sind kein Denkraum, sie brauchen einen Denkraum – vor allem dann, wenn Deutschdidaktik nicht nur eine Beobachterposition einnimmt, sondern sich als „eine ihrem Wesen nach auch normative Disziplin“ und „selbst normsetzende Instanz“ sieht (SDD 2013, S. 121). 2. Die Fragen, *was* die Spezifik literarischen Lernens ausmacht und *warum* es überhaupt für schulische Lern- und Bildungsprozesse wichtig ist, werden von den Bildungsstandards nicht thematisiert. Ihre Beantwortung ist verbunden mit normativen und anthropologischen Auffassungen von Sprache und Literatur. 3. Wenn sprachliches und literarisches Lernen nicht konsequent auch als Einheit gedacht werden, geht der anthropologische Sinn des Literaturunterrichts verloren. Literaturunterricht wird dann immer mehr zu einem eigenständigen Fach, was die Gefahr der Selbstabschaffung mit sich bringt. 4. Für eine Überarbeitung der Bildungsstandards heißt das, dass literarisches Lernen in *allen* Kompetenzbereichen berücksichtigt und sprachlich-literarisches Lernen in seinem Zusammenhang als Grundprinzip formuliert werden sollte. 5. Grundlagentheoretische Arbeit – z. B. als Nachdenken über die „Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ – ist angesichts der Bildungsstandards nötiger denn je. Ein solches Nachdenken geht „über den Tag hinaus“ (Ivo) und ist auch offen für Visionen, „damit nicht aus den ‚schönsten Zukünften‘ eine einzige, trostlose wird“ (Bredel 2014, S. 8).

Literatur

Bieri, Peter (2013): *Wie wollen wir leben?* München: dtv.

Bredel, Ursula (2014): *Anspruch und Wirklichkeit – Debattenbeitrag zu den Bildungsstandards*. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 18, H. 35, S. 5-8.

BSM (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand.

D-EDK (2014) = Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014): *Lehrplan 21*. Download der Konsultationsfassung unter: www.lehrplan.ch/ [01.07.2014].

Ivo, Hubert (1999): *Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

4 Man kann auch mit weniger Pathos und mit Bruner und Winnicott anstelle von Humboldt zu ähnlichen Auffassungen kommen (vgl. z. B. Vischer Bruns 2011).

- Löseener, Hans (2014): Die Bildungsstandards und das literarische Lernen. In: Didaktik Deutsch, Jg. 18, H. 35, S. 17-19.
- Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Körber-Stiftung.
- SDD (2013): 20. Symposium Deutschdidaktik: „Normen – Erwartungsmuster zwischen Orientierung und Begrenzung“. In: Didaktik Deutsch, Jg. 18, H. 35, S. 121-134.
- Trabant, Jürgen (2008): Was ist Sprache? München: Beck.
- Vischer Bruns, Christina (2011): Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching. New York: Continuum.

Anschrift des Verfassers:

*Marcus Steinbrenner M. A., Pädagogische Hochschule Luzern, Frohburgstrasse 3, Postfach 3668, CH-6002 Luzern
marcus.steinbrenner@phlu.ch*

Michael Steinmetz

ZURÜCK ZU DEN BASICS! ANMERKUNGEN ZU DEN BILDUNGSSTANDARDS DEUTSCH

In der neu angestoßenen Debatte um die Bildungsstandards sind – unabhängig voneinander – zwei zentrale Probleme benannt worden, die m. E. zusammengehören und eine Revision der Standards unabdingbar machen: Einerseits scheinen die Standards keinen Einfluss auf die Unterrichtspraxis zu nehmen (vgl. Kammler 2014, S. 13), andererseits stellt sich die Frage, ob die Standards von Schülerinnen und Schülern überhaupt realistisch erreicht werden können (vgl. Bremerich-Vos 2014, S. 9). Ich glaube, dass die Wirkungskraft der Standards wesentlich von dem Maß ihrer Erreichbarkeit abhängt. Wenn – wofür es Hinweise gibt – die Lernenden in bestimmten Bereichen die Standards nicht erreichen (können), bieten sie weder einen Orientierungsrahmen für die Lehrenden noch eine Zielperspektive für die Lernenden.

Sichtet man die Bildungsstandards, die sich auf Literatur beziehen, so wundert man sich zum Teil über hehre Ziele, deren normative Begründung durchaus strittig ist. Dass Abiturienten „die ästhetische Qualität literarischer Texte vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse in den Bereichen Poetologie und Ästhetik erläutern“ (BSA 2012, S. 21) sollen, mag für ein erhöhtes Anforderungsniveau noch einleuchten. Warum aber der durchschnittliche Regelschüler „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen“ (BSM 2004, S. 14) soll, ist hochgradig begründungsbedürftig. Warum soll ein Großteil der Regelschüler etwas können, was Literaturstudierende vor erhebliche Probleme stellt? Und selbst wenn es dafür gute Gründe gibt, so müsste – wie Bremerich-Vos (2014, S. 9) hervorhebt – vor der normativen die dispositionale Frage beantwortet werden.