

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>
10. Jahrgang 2005 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Carsten Gansel

**KOMPETENZEN UND
INTEGRATIVER
DEUTSCHUNTERRICHT –
EIN ‚SCHULPOLITISCHER
PARADIGMENWECHSEL‘ UND
SEINE FOLGEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 10. H. 19. S. 23-49.

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.

Carsten Gansel

KOMPETENZEN UND INTEGRATIVER DEUTSCHUNTERRICHT –
EIN ‚SCHULPOLITISCHER PARADIGMENWECHSEL‘ UND SEINE FOLGEN

1. Vorbemerkung

Im Vorfeld des Deutschen Germanistentages 2004 lieferte Thomas E. Schmidt im Feuilleton der ZEIT einen ‚Krisenbericht‘, der sich mit der aktuellen Situation des Faches auseinandersetzte (Schmidt 2004). Der Beitrag mit dem Titel „Die erschöpften Germanisten“ – er kann in seiner Argumentationsweise durchaus als exemplarisch für ‚Außensichten‘ auf das Fach gelten – war dann wiederum Gegenstand von Diskussionen und Erwidierungen.¹ Schmidt ging in seiner Darstellung von einer positiven Funktionsbestimmung der Disziplin aus. „Wäre die Germanistik“, so die Überlegung, „nur eine sonderbare Geistesdisziplin unter anderen, sagen wir, wie Münzkunde, bloß ohne Münzen – kein Wort müsste man über sie verlieren. In Wahrheit ist die Germanistik aber ein sehr bedeutsames Fach. Ungezählte Deutschlehrer erwarben ihre Vorstellungen von literarischer Tradition, von geistigen Standards und Kunstsinn in ihrem Germanistikstudium, die Mehrheit aller Arbeiter in den Weinbergen des Kulturbetriebs mit ihnen. Die Germanistik ist nach wie vor die Grundschule, in der viele Deutsche ihr kulturelles Abc lernen, ob sie später im Beruf etwas mit Literatur zu tun bekommen oder nicht.“ (Schmidt, 2004). Exemplarisch ist der Beitrag insofern, als er die Germanistik weitgehend synonym mit Literaturwissenschaft setzt und die Sprachwissenschaft nicht explizit in den Blick gerät – ganz abgesehen von Disziplinen wie Komparatistik, Medienwissenschaft, Fachdidaktik, Deutsch als Fremdsprache. Darüber hinaus – und dies macht den Bericht für den in Rede stehenden Zusammenhang interessant –, wird die zentrale Rolle der Germanistik für ein Berufsfeld benannt, von dem man annehmen kann, dass es auch für die Zukunft eine zentrale Funktion besitzen wird: den Deutschunterricht.² Gleichwohl steht die Frage, ob nach dem sich auch für den Deutschunterricht abzeichnenden Wandel im Zeichen von TIMS, PISA, IGLU ungebrochen an vergleichbaren Methoden festgehalten wird, die bislang der Einübung in die „literarische Tradition“ gedient haben, „geistige Standards“ und „Kunstsinn“ ebenso vermit-

¹ Siehe dazu etwa die Beiträge von Richard Kämmerling (2004), Roman Luchscheiter (2004), Michael Ott (2004) oder Thomas Anz (2004). Die Beiträge sowie weitere Informationen finden sich auf der homepage des Deutschen Germanistenverbandes.

² Thomas Anz hat in Bezug auf den Krisenbericht, denn auch diesen Aspekt hervorgehoben und notiert: „Vermittelt über die Ausbildung von Deutschlehrern, denen wiederum keiner, der eine deutsche Schule besucht, entgehen kann, strahlt ihre Wirksamkeit auf jeden aus, der in deutscher Sprache sozialisiert wird. Und wer immer deutsche Literatur liest, kommt mit der Germanistik zumindest indirekt in Berührung.“ (Anz 2004)

telten wie „kulturelles Abc“. Nachfolgend werden zunächst knapp Veränderungen im Deutschunterricht skizziert, um sodann auf einen zentralen Aspekt des ‚Systemwechsels‘ einzugehen, den integrativen Deutschunterricht.

2. Nationale Bildungsstandards und ‚schulpolitischer Paradigmenwechsel‘

Die Kultusministerkonferenz hatte im Mai 2002 den Beschluss gefasst, eine bundesweite Vergleichbarkeit der fachlichen Leistungen in Unterrichtsfächern anzustreben und mit Blick auf die Durchlässigkeit im Schulsystem abschlussbezogene Bildungsstandards zu erarbeiten. Seit Ende 2003 liegen nunmehr die „Standards für den Mittleren Schulabschluss“ (KMK 2004) vor. Grundlage für die Erarbeitung dieser Bildungsstandards war die Forderung der Bundesministerin für Bildung und Forschung nach einem „Kanon von nationalen Bildungsstandards und nationale Vergleichsstandards“. In Verbindung mit dieser Orientierung ist zwischenzeitlich ein Wandel eingetreten, den ich als „schulpolitischen Paradigmenwechsel“³ bezeichnen möchte, weil er langfristig einschneidende Folgen haben wird. Für den eingeleiteten Paradigmenwechsel kann zudem mit einigem Recht angenommen werden, dass Modelle von Wissensaneignung und Lernorganisation als ‚vorbildhaft‘ gelten, die in anderen Teilsystemen der Gesellschaft wie Wirtschaft, Administration und Militär ‚erfolgreich‘ praktiziert werden. So hat der für den Bildungsdiskurs zentrale Begriff „Kompetenz“ seinen Ursprung in ökonomischen Zusammenhängen, der Terminus wird bekanntlich in der Management-Theorie ebenso wie in Stellenausschreibungen genutzt. Mit ökonomischem Denken hat auch die für den Bildungssektor maßgebliche Umorientierung vom sogenannten „Input“ auf „Output“ zu tun. Mit anderen Worten: das Interesse gilt nicht mehr in erster Linie dem vermittelten Stoff, dem Inhalt, also dem „Was“, sondern entscheidend ist die Frage, welche Kompetenzen, die Schüler an und mit den jeweiligen Stoffen bzw. Gegenständen erworben haben. Entsprechend fixieren die Bildungsstandards „Kompetenzbereiche des Faches Deutsch“ (Sprechen und Zuhören; Schreiben; Lesen – Umgang mit Texten und Medien; Sprache und Sprachgebrauch) und listen die daraus abgeleiteten „Standards für die Kompetenzbereiche“ detailliert auf (KMK 2004, 15ff.).⁵ Zudem wird darauf verwiesen, dass mit den Inhalten der Kompetenzbereiche jeweils fachspezifische ‚Methoden und Arbeitstechniken‘ zu erwerben sind. Aber entscheidender als die Formulierung der jeweiligen Kompetenzbereiche sowie der Bestimmung der anvisierten

³ So die zutreffende Einschätzung von Michael Kämper-van den Boogaart (2003a, 288 ff.).

⁴ Vgl. dazu den Hinweis von Klaus-Michael Bogdal (2004, 18).

⁵ Diese von der KMK vorgegebenen Kompetenzbereiche entsprechen im wesentlichen dem, was in den Lehr- bzw. Rahmenplänen mit dem Terminus ‚Lernbereich‘ ausgewiesen ist. Ausgehend von Kompetenzbereichen sind dann jeweils Kompetenzmodelle zu entwickeln.

Kompetenzen ist die Formulierung des didaktischen Prinzips, das explizit auf die Verbindung der Lernbereiche orientiert, wenn es grundlegend heißt: „Die deutsche Sprache ist vom fachlichen Grundverständnis her Medium, Gegenstand und Unterrichtsprinzip zugleich. Von daher sind Darstellung und Erwerb der Kompetenzen integrativ angelegt, werden immer aufeinander bezogen und zusammengeführt.“ (KMK 2004, 9). Mit der Festlegung auf eine Vernetzung der Kompetenz- bzw. Lernbereiche wird einem integrativ ausgerichteten Deutschunterricht eine zentrale Rolle beigemessen, was insofern bereits Folgen hat, als die neue Generation der Rahmenpläne nahezu aller Bundesländer in Verbindung mit dem Kompetenzbegriff auf eine Integration setzen. Entsprechend sind im „Rahmenplan Gymnasium. Integrierte Gesamtschule für die Jahrgangsstufen 7 – 10“ von Mecklenburg-Vorpommern (2002), die Ziele des Unterrichts auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet: „Der Kompetenz-Ansatz bildet die gemeinsame pädagogische Grundlage aller Rahmenpläne.“ (Rahmenplan Gymnasium, Mecklenburg-Vorpommern, 2002, 4). Nachfolgend findet sich eine Bestimmung der Kompetenzarten (Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Handlungskompetenz), wobei die Ausbildung von Handlungskompetenz im Zentrum steht. Ausgehend davon ist in dem Rahmenplan, der die drei Lernbereiche („Mündliche und schriftliche Kommunikation“, „Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch“ und „Literatur und andere Medien – Umgang mit Texten“) mit den entsprechenden ‚Inhalten‘ und den jeweils auszubildenden Kompetenzen nacheinander darstellt, der verbindliche Hinweis gegeben, auf welche Weise dies geschehen soll:

„Die Entwicklung der Handlungskompetenz erfolgt in den drei Teilbereichen, die im Fachplan relativ unabhängig voneinander aufgeführt werden. In der unterrichtlichen Umsetzung der Ziele des Deutschunterrichts gebührt integrativen Ansätzen der Vorrang. Deshalb ist eine fachinterne Integration obligatorischer und fakultativer Lerninhalte in einem teilbereichs- und fachübergreifenden Unterrichtsprozess erforderlich.“ (Rahmenplan Gymnasium, Mecklenburg Vorpommern, 2002, 18)

Für die weitere Umsetzung im Deutschunterricht wird dann empfohlen, den Lernprozess „teilbereichsverbindend“ zu planen, fachübergreifende Potenzen gezielt zu nutzen und bei den Lerngegenständen aus den unterschiedlichen Teilbereichen darauf zu achten, dass sie inhaltlich logisch miteinander verknüpfbar sind sowie in einen thematischen Rahmen eingegliedert werden können.⁶

Auch einer der letzten in Kraft getretenen Lehrpläne – es geht um das Bundesland Sachsen – weist der Integration die entscheidende Rolle zu. In der entsprechenden Passage heißt es erläuternd:

„In der Praxis erscheinen die getrennt dargestellten Lernbereiche der Klassenstufen 5-9 als vielfältig verknüpfbare sprachliche Tätigkeiten. Dem trägt der Deutschunter-

⁶ Der Rahmenplan von Mecklenburg-Vorpommern schlägt für die Klassen 7 bis 10 Themenreihen vor wie „Neue Medien im Deutschunterricht“, „Freizeit und Hobby“, „Vom Umgang miteinander“, „Fachgrenzen überwinden“, „Zwischen Kindheit, Schule und Beruf“, „Was Sprache bewirken kann“. Auf den jeweiligen Klassenstufen erfolgt dann unter dem Gesichtspunkt der Progression eine entsprechende ‚Ausgestaltung‘ der Themen.

richt durch eine integrative Herangehensweise an die Umsetzung der Lernbereiche Rechnung. Zusammenhängende sprachliche Tätigkeiten sollen auch im Unterricht miteinander verknüpft werden. Dies realisiert der Lehrer, indem er thematisch zentrierte Sequenzen konzipiert, in denen Ziele mehrerer Lernbereiche verwirklicht werden. Integrativer Deutschunterricht und die zeitweise Fokussierung auf Ziele eines Lernbereichs ergänzen sich sinnvoll.“ (Lehrplan Gymnasium. Deutsch. Sachsen 2003, 21)

Die Beispiele aus neueren Rahmen- bzw. Lehrplänen können durchaus als repräsentativ gelten, weil sie Grundsätzliches in Hinblick auf den Paradigmenwechsel wie auch auf die damit in Verbindung stehende Problemlage deutlich machen.⁷ Ganz klar wird nämlich bei einer Untersuchung der Rahmenpläne, in welchem Maße eine Veränderung stattgefunden hat, die bisherige zentrale ‚Inhalte‘ des Deutschunterrichts betrifft und – wenn man so will – didaktische Prinzipien. Wenn nämlich von Kompetenzbereichen, -modellen, -stufen die Rede ist, dann bedeutet dies auch für den Deutschunterricht eine Orientierung am sogenannten „Output“. Kurzum, es geht darum, in Abhängigkeit von dem für eine Altersgruppe angenommenen kognitiven Stand ganz konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden. Damit wird die bislang eher „gegenstandsorientierte Fachkonzeption“ ersetzt durch eine mehr „kompetenzorientierte Fachkonzeption“.⁸ Im Rahmen der neuen Bildungsstandards findet sich die Unterscheidung zwischen ‚Content standards‘ (diese beziehen sich auf die Lernziele und –inhalte schulischen Lernens) und ‚Performance standards‘ (diese beziehen sich auf den ‚Output‘ schulischen Lernens, also die erworbenen Kompetenzen, die sich in den erbrachten Leistungen zeigen und ‚messen‘ lassen).⁹ Die mit der stärkeren Ausrichtung an ‚Content standards‘ (‚Output‘) verbundenen Konsequenzen mögen den davon Betroffenen noch nicht in jeder Hinsicht bewusst sein, langfristig aber werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit – auch weil mit Leistungstests und Vergleichsarbeiten verbunden – auf die Schulpraxis ‚durchschlagen‘. Es bleibt abzuwarten, ob die Entscheidung für einen integrativen Ansatz auch Auswirkungen auf die Zulassungspraxis für Schulbücher in den einzelnen Bundesländern hat. Sollte dies der Fall sein, dürften die Veränderungen noch einschneidender insofern sein, als Lehrwerke, die der traditionellen Einteilung in Sprach- und Lesebuch folgen, auf dem Buchmarkt weniger Chancen haben. Für die Deutschlehrer stellt sich derzeit das Problem, dass sie auf diesen ‚Systemwechsel‘ keineswegs so vorbereitet gewe-

⁷ Eine Synopse der Rahmenpläne – allerdings mit dem Stand von 2001 – findet sich bei Almut Hoppe (2001). Zu diesem Zeitpunkt begann allerdings in einer Reihe von Bundesländern die Überarbeitung der Rahmenpläne mit einer starken Fixierung auf das Kompetenzmodell.

⁸ Siehe dazu die Beiträge insbesondere von Karlheinz Fingerhut 2004 a, 2004c.

⁹ Siehe dazu das Glossar von Katharina Maag Merki (2005), in dem die in Verbindung mit den Bildungsstandards gebrauchten Begriffe erläutert werden. Das Friedrich-Jahresheft zum Thema ‚Standards‘ gibt einen guten Überblick über die aktuelle Diskussion mit den entsprechenden Streitpunkten.

sen sind, wie mitunter behauptet.¹⁰ Denn: fachdidaktisch reflektierte und in der Schulpraxis erprobte Kompetenzmodelle sind bislang wohl eher die Ausnahme. Und wenn die Rahmen- bzw. Lehrpläne selbstbewusst notieren, 'der Lehrer' selbst würde die Integration vornehmen, „indem er thematisch zentrierte Sequenzen konzipiert, in denen Ziele mehrerer Lernbereiche verwirklicht werden“ (Lehrplan Gymnasium. Deutsch. Sachsen 2003, 21), dann stellt sich für ihn angesichts seiner bisherigen Unterrichtspraxis die Frage, wie das konkret ‚funktionieren‘ soll. Der KMK-Verweis auf fachdidaktisch reflektierte und in der Schulpraxis erprobte Kompetenzmodelle (KMK 2004, 4) kann nur als Euphemismus bezeichnet werden. Hier nun setzen – den Gesetzen der Marktwirtschaft folgend – die Verlage an, die schon frühzeitig die absehbaren Entwicklungen antizipiert und auf sie reagiert haben. Zwischenzeitlich gibt es in allen Verlagen integrative Deutschbücher, die mit den traditionellen Sprach- und Lesebüchern in keiner Weise mehr vergleichbar sind.¹¹

3. Zum Schlüsselbegriff ‚Kompetenzen‘ – Bildungspolitische und wissenschaftstheoretische Hintergründe

Es steht die Frage, ob mit der Festlegung auf ‚Kompetenzen‘ und ‚Integration‘ eine einseitige Orientierung des Bildungssystems (resp. des Deutschunterrichts) am ‚System Wirtschaft‘ erfolgt. Man wird dieser Überlegung mit einigem Recht zustimmen müssen, denn ab Mitte der 1990er Jahre hat der Aspekt ‚Wirtschaftlichkeit‘ einen Stellenwert erhalten, der einmal mehr bestätigt, in welchem Maße das Wirtschaftssystem in die anderen Teilsysteme von Gesellschaft hineinwirkt und für ihr ‚Funktionieren‘ bestimmend wird. Gleichwohl ist darauf zu verweisen, dass es

¹⁰ So heißt es den KMK-Standards: „Die Standards orientieren sich an fachdidaktisch entwickelten und in der Schulpraxis bewährten Kompetenzmodellen. Sie greifen einschlägige wissenschaftliche Expertisen zur Standardentwicklung auf.“ (KMK 2003). Aus meinen Erfahrungen als Mitglied der Rahmenkommission Deutsch für die Erarbeitung der Lehrpläne in Mecklenburg-Vorpommern (Gymnasium) kann ich diese These nicht bestätigen.

¹¹ Es muß daher verwundern, wenn es nach wie vor fachdidaktische Untersuchungen gibt, die den konzeptionellen Neuanatz nicht mitdenken und die neuen integrativen Lehrwerke an Kategorien messen, die für den Umgang mit Sprach- und Lesebüchern gelten. Dieser Umstand ist fachwissenschaftlich bzw. -didaktisch zu monieren, zu einem handfesten Problem kann dies bei der Zulassung führen, wenn die von den Kultusbehörden beauftragten Gutachter an traditionellen Vorstellungen festhalten und sie zum Maßstab für die Bewertung der neuen Schulbuchgeneration machen. Die neue Einführung in die „Literaturdidaktik Deutsch“ von U. Abrahm/M.Kepser (2005) geht bei Aussagen zum „letzten Stand der Lesebuchentwicklung“ nicht auf den Neuanatz der integrativen Deutschbücher ein, was sich in dem vorgeschlagenen Kriterienkatalog zur Überprüfung der Lehrbücher nieder schlägt. Vergleichbares gilt für S. Ehlers „Der Umgang mit dem Lesebuch“ (2003).

durchaus wissenschaftstheoretische Argumente gibt, die für den Kompetenzbegriff und mit ihm für eine Integration der Lernbereiche des Deutschunterrichts sprechen.

Geht man davon aus, dass an die Absolventen der allgemeinbildenden Schulen Anforderungen gestellt werden wie Befähigung zum lebenslangen Lernen, eigenverantwortliches Handeln, Selbstständigkeit, Diskurs- und Kritikfähigkeit, Mündigkeit, anwendungsbereites Wissen, dann müssen diese Ziele konsequent bis auf die Ebene der Stoffe, Themen, Methoden in den Fachteilen der verschiedenen Jahrgangsstufen umgesetzt werden. Bei der Mehrdimensionalität von Lernprozessen bedeutet dies:

- a) fachlich-inhaltlich solche Fähigkeiten auszubilden wie „Wissen“, „Verstehen“, „Erkennen“, „Urteilen“.
- b) Auf der Ebene des Sozial-Kommunikativen sind „Zuhören“, „Argumentieren“, „Kooperieren“, „Präsentieren“ von Bedeutung.
- c) Methodisch-strategisch spielen „Exzerpieren“, „Strukturieren“, „Organisieren“, „Visualisieren“ eine wichtige Rolle.
- d) Affektiv schließlich sind Selbstvertrauen, Engagement, Wertbewusstsein auszubilden.

Berechtigte Kritik am Kompetenz-Begriff richtet sich u. a. a) auf seine Unbestimmtheit, die mit dem Hinweis verbunden ist, hier würde lediglich ein anderes Etikett für jene Termini eingeführt, die bislang in der didaktischen Diskussion eine Rolle spielten wie „Wissen“, „Können“, „Fähigkeiten“ oder „Fertigkeiten“, b) auf seinen inflationären Gebrauch, c) auf den Umstand, dass bislang nur näherungsweise Aussagen über den konkreten Zusammenhang zwischen der Ausbildung einer Kompetenz und dem kognitiven Entwicklungsstand gemacht werden können oder d) auf die derzeit theoretisch nicht hinreichend geklärte Frage, an welchen Gegenständen in welcher Klassenstufe sich welche Kompetenzen am besten ausbilden lassen.

Was die begriffliche Klärung (a) betrifft, so lässt sich der Kompetenzbegriff vereinfacht als eine Mischung aus (diversen) Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Können beschreiben. Man kann auch Heiner Willenbergs Vorschlag folgen, der den Begriff so fasst: „Kompetenzen sind die auf spezifischen Gegenstandsfeldern erworbenen Wissen-Fähigkeiten-Kombinationen, die sich bei Evaluationen als die geforderten Qualifikationen zeigen.“¹² Für Franz E. Weinert sind Kompetenzen „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27 f.). Der Vorwurf des inflationären Gebrauchs (b) ist nicht zu bestreiten, denn in der Tat ist der Kompetenzbegriff bildungspolitisch zum Leitbegriff für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages insgesamt geworden und wird in diesem Sinne zur Kennzeichnung des für den Bildungsbereich anvisierten Systemwechsels genutzt. Dennoch handelt es sich bei der Einführung des Begriffs mehr als

¹² Heiner Willenberg (2004, 287). Siehe auch den Beitrag von Karleinz Fingerhut 2004a.

um bildungspolitische Pragmatik. Der Terminus ‚Kompetenz‘ stellt eine Verbindung her zu gängigen theoretischen Standards in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen. In der Umweltbildung beispielsweise gilt der Erwerb von ‚Gestaltungskompetenz‘ als ‚die‘ zentrale Aufgabe im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung. ‚Gestaltungskompetenz‘ bezeichnet dabei eine „mehrdimensionale Kompetenzstruktur, die den Menschen zur Kommunikation und Kooperation in einem komplexen und dynamischen gesellschaftlichen und natürlichen Umfeld befähigt“. Entsprechend lässt sich ‚Gestaltungskompetenz‘ für eine nachhaltige Entwicklung auch „in den üblichen Dimensionen entfalten, in denen gemeinhin die Schlüsselkompetenzen entfaltet werden“. Das heißt, ‚Gestaltungskompetenz‘ integriert „spezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse im Bereich der Sach- und Methodenkompetenz, der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz“. ¹³ Bei der Sach- und Methodenkompetenz sind im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung solche Fähigkeiten gefordert wie „Vorausschauendes Denken“, „Interdisziplinäres Herangehen“, „Vernetztes Denken“, „Horizontenerweiterung und globale Anschauungsweise“, zur Sozialkompetenz gehört die „Fähigkeit zur Partizipation“ oder die „Fähigkeit zu Engagement und Solidarität“, die Selbst- und Handlungskompetenz zeichnet sich u. a. aus durch die „Fähigkeit, sich und andere motivieren zu können“. ¹⁴

Die Kritikpunkte c) und d) weisen auf offene Stellen in der Theoriebildung und stellen – das sei hier lediglich angemerkt - eine fachwissenschaftliche wie –didaktische Herausforderung dar. ¹⁵

Für den Deutschunterricht, in dem die Schüler mit Sprache und Texten umgehen und „gesprochene und geschriebene Sprache als Mittel kennen (lernen)“, über die sie „Wirklichkeit erschließen und in Kontakt zu anderen Menschen treten“ können, um „Wissen und Erfahrungen, Gedanken und Gefühle auszutauschen“ (Rahmenplan Mecklenburg-Vorpommern 2002, 13), spielt neben dem nach PISA stark betonten Begriff der Lesekompetenz ¹⁶ vor allem Sprachkompetenz eine entscheidende Rolle. Es ist dies ein Begriff, der in der Linguistik seit Noam Chomsky fest verankert ist. Chomsky gebraucht dabei das Begriffspaar ‚Kompetenz‘ – ‚Performanz‘, wobei er ‚Kompetenz‘ als unbewusstes mentales Wissen über die Muttersprache versteht, das im Spracherwerbsprozess erworben wird. ‚Performanz‘ meint den Umgang mit die-

¹³ Siehe Gerhard de Haan/Klaus Seitz (2001), S. 63.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ In Hinblick auf Literaturwissenschaft/-didaktik ist auf die Publikationen im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ zu verweisen und natürlich auf das Konzept der ‚reading literacy‘ nicht nur im Kontext mit der PISA-Studie. Mit Blick auf Sprachwissenschaft/-didaktik sind hier u.a. die Arbeiten von Helmut Feilke zu Schreibentwicklung und Schreibkompetenz (z. B. Feilke 1996, 2001) oder von Martin Fix (2000) zu beachten.

¹⁶ Siehe die PISA-Studie und die Diskussionen um ‚reading literacy‘ sowie u. a. die Beiträge von Rosebrock (2003) oder Schubert-Felmy (2003). Frühe Ansätze finden sich schon bei Spinner u.a. 1993 ff.

sem Wissen, um unendlich viele sprachliche Äußerungen zu produzieren. Eugenio Coseriu (Coseriu 1988) spricht von Sprachkompetenz und hat diese wie folgt unterteilt: a) allgemeinsprachliche Kompetenz (meint die Fähigkeit, zu sprechen, zu verstehen, mit Ironie, Metaphorik, Bildern umzugehen); b) Einzelsprachliche(s) Kompetenz bzw. Wissen (meint die Kenntnis einer Sprache, ihrer lautlichen und graphemischen Einheiten, ihrer Lexik, ihrer grammatikalischen Regularitäten); c) Textkompetenz (meint das Umgehen mit Textmustern, ihre Anwendung, kurzum die Produktion von Texten auf der Grundlage von bestimmten Textmustern). Coseriu untersucht das Sprechen als kulturelle Tätigkeit und das tradierte Wissen, das dieser Tätigkeit zugrunde liegt. Insofern enthält bei Coseriu der Kompetenzenbegriff ‚Wissen‘ und den ‚kreativen Umgang‘ mit diesem Wissen.¹⁷

Ein Blick auf die verschiedenen Arten von Kompetenzen zeigt schließlich, dass bei der Ausbildung von Sach-, Methoden und Handlungskompetenz selbstverständlich spezifische Anforderungen in den einzelnen Disziplinen bestehen, aber in den Bereichen von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz die Fächer eng zusammenrücken. In diesem Sinne ist fächerübergreifendes wie fächerverbindendes Lernen notwendig und genau dies kann eben nicht mehr nur über die Inhalte, sondern muss stärker als zuvor über die erworbenen Kompetenzen definiert werden. In Hinblick auf den Wissenserwerb bedeutet dies, dass nicht der Stellenwert des Wissens sich reduziert, wohl aber der „kleinschrittige Erwerb“ desselben und die immer noch anzutreffende Überbetonung von „reinem“ Faktenwissen. Entscheidend sind in Verbindung mit dem Kompetenz-Begriff eine Vernetzung der verschiedenen Wissensbestandteile und die Ausbildung von Strukturwissen.¹⁸ Genau hier setzt nun ein integrativer Deutschunterricht an, von dem Karlheinz Fingerhut begründet vermutet, dass er derzeit am besten in der Lage ist, „Kompetenzmodelle in den Schulen zu implementieren“ (Fingerhut 2004, 126). Da aber nach wie vor sehr verschiedene Auffassungen darüber bestehen, was denn nun integrativer Deutschunterricht ist, sei dieser nachfolgend auf der Grundlage eigener Erfahrungen mit integrativen Deutschwerken genauer erfasst.¹⁹

¹⁷ Siehe im Kontext mit der Verständigung über Bildungsstandards auch Albert Bremerich-Vos (2005) Überlegungen zu ‚Gesprächskompetenz‘.

¹⁸ Jakob Ossner und Ilona Esslinger (1996) haben bereits Mitte der 90er Jahre Forderungen nach einer Vernetzung in Verbindung mit Entwicklungen in einer spätmodernen Gesellschaft gebracht. Strukturkenntnisse könnten nur dann entstehen, wenn der einzelne Kompetenzen besitzt, auf deren Grundlage er die einzelnen Teile integrieren, miteinander verbinden, vernetzen kann. Da dies aber nicht im Selbstlauf geschehe – so Ossner/Esslinger – stehe der Deutschunterricht vor der Aufgabe, „Verschiedenartiges (Texte, Materialien, Bilder, Musik, Filme, Handlungen, Gegenstände und Arbeitsbereiche des Faches; Arbeitsverfahren etc.) miteinander unter einem einigenden Dach zu verbinden“.

¹⁹ Verfasser arbeitet seit 1999 mit einem Team an der Umsetzung eines integrativen Konzepts. Von dem Lehrwerk „Deutsch plus“, das bei Cornelsen/Volk und Wissen erscheint liegen bislang die Schülerbände, Arbeitshefte sowie Lehrerbände für die Klassen 5 bis 9 vor.

4. Integrativer Deutschunterricht: Ausgangspunkt – Ziele – Methoden

Inzwischen haben Teams in verschiedenen Schulbuchverlagen integrative Deutschbücher erarbeitet. Insofern lassen sich – bei aller Unterschiedlichkeit der den Lehrwerken zugrunde liegenden Konzeptionen, der Konsequenz des integrativen Ansatzes, der Kanonentscheidungen wie der konkreten Kapitel- und Seitengestaltung – im Sinne eines Diskussionsvorschlags verallgemeinerbare Positionen formulieren.

1. Ausgehend von einem bestimmten Thema bzw. einer kommunikativen Grundsituation (z. B. „Kindheit und Jugend“, „Freizeit“, „Spannendes Erzählen“, „Briefe schreiben“) erfolgt eine Verbindung der verschiedenen Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts (fachinterne oder innere Integration). Dass den Themen bzw. Gegenständen des Unterrichts eine entscheidende Bedeutung zukommt, erklärt sich nicht nur aus den Interessenlagen der Schüler, sondern findet eine Begründung auch in konstruktivistischen Ansätzen etwa bei Maturana/Varela (1984): Wenn all das, was Subjekte bzw. Schüler im Verlauf der Ontogenese gesehen, gehört, gelesen haben, maßgeblich dafür ist, was sie in der Gegenwart und Zukunft überhaupt sehen können, dann kommt der Frage, welche Texte/ Gegenstände/ Themen im Deutschunterricht ins Zentrum gerückt werden, eine maßgebliche Rolle zu. Dass dieser Ansatz einmal mehr die kulturkonservative Einteilung in E- und U-Kultur bzw. Gegenstände in Frage stellt, sei nur angemerkt.²⁰
2. Es geht um eine Verbindung der verschiedenen Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts mit anderen Fächern oder Disziplinen (fächerübergreifende Integration). Kern bei der Integration bleiben die spezifischen Ziele, Aufgaben, zu erwerbenden Kompetenzen des Deutschunterrichts. Mit anderen Worten: Der Deutschunterricht kann nicht unter der Hand zum Geschichts-, Sozialkunde-, Kunst- oder Musikunterricht mutieren.
3. Es geht um eine Verbindung der verschiedenen Arbeitsbereiche mit dem Leben selbst, also jenen Erfahrungen, die junge Leute heute in einer postmodernen Informations- und Mediengesellschaft machen (lebenspraktische oder äußere Integration). Nur in dem Fall, dass die Texte, ihre Inhalte, Stoffe, Themen einen Bezug zu den heutigen Lebensrealitäten herstellen, erscheint es möglich, Schule aus einem eher musealen Umgang mit „Gegenständen“ herauszuführen. Dies bedeutet nicht, einer undifferenzierten Aktualisierung das Wort zu reden und beispielsweise literarische Kanontexte pauschal durch solche zu ersetzen, von denen man meint, sie würden dem Zeitgeist Rechnung tragen oder herkömmliche Inhalte durch Hypertexte, Chat-Kommunikation, E-Learning auszutauschen. Vielmehr ist eine Einbeziehung in dem Fall geboten, dass es sich organisch aus dem behandelten Thema ergibt, von den didaktischen Zielsetzungen her begründet ist

²⁰ Siehe meinen Beitrag zu aktuellen Entwicklungen in der Gegenwartsliteratur im Umfeld der neuen Pop-Literatur (Gansel 2003).

und dazu führt, die sprachlich-kommunikative wie literarische Kompetenz zu verbessern.

4. Es geht um die Integration bzw. Verbindung verschiedener Methoden und Lernformen (Gruppen- und Partnerarbeit, analytische und synthetische Aufgabenstellungen, sach- und gefühlsbetonte Herangehensweise, Projekt- und Freiarbeit) im Deutschunterricht, deren Einsatz dazu dient, Fach-, Methoden- und Handlungskompetenz der Schüler auszubilden.

Es ergibt sich nunmehr die Frage, auf welche Weise integrativer Deutschunterricht funktioniert. Dieser Aspekt ist auch deshalb zu diskutieren, weil bis in die Gegenwart vereinfachte oder auch schlichtweg falsche Auffassungen über das existieren, was einen integrativen Deutschunterricht ausmacht. Man kann sich den Grundansatz so denken:

- a) Ein Thema, das aus der Erfahrungswelt der Schüler und ihrem Interessenbereich stammt, bildet den inhaltlichen Rahmen für den integrativen Deutschunterricht.
- b) Das jeweilige Thema ist a) Ausgangspunkt und b) verbindendes Element für eine komplexe und im Unterricht nachvollziehbare Situation.
- c) Um das Thema zu bearbeiten, ergeben sich Fragen, Aufgaben, Anforderungen, die aus den Lernbereichen des Deutschunterrichts stammen bzw. zu deren Lösung eine Verbindung der drei Lernbereiche notwendig wird.
- d) In speziellen Unterrichtssequenzen, die mehrere Unterrichtsstunden umfassen, eignen die Schüler sich differenziert und detailliert die Fachkompetenzen an, die für die komplexe Situationsbewältigung erforderlich sind.
- e) Zu beachten ist: Es gibt selbstverständlich Bereiche, die von den Schülern nicht nebenher erfasst werden können. Das Wissen über grammatische Kategorien wie Wortarten und Satzglieder oder bestimmte Regeln der deutschen Rechtschreibung können aus dem Situationszusammenhang gelöst werden (= Isolation von Einzelphänomenen). Ihre Merkmale und Strukturen werden gewissermaßen in systematischen Zusammenhängen und für sich behandelt. Das so erworbene Wissen und Können etwa zu grammatischen oder literarischen Kategorien wird dann in komplexe Situationszusammenhänge wieder aufgenommen und produktiv gemacht.

Sofern eine Art Konsens über diese Ausgangspunkte, Methoden und Ziele eines integrativen Ansatzes hergestellt werden kann, wird man sich auch darüber einigen können, auf welche Weise die integrierten Einheiten gebaut werden.²¹ Bei einer Betrachtung der jeweiligen Kapitel kann im Sinne der Evaluation gefragt werden, ob und in welchem Maße es den Machern jeweils gelungen ist, die nachfolgende ‚Regel‘ an konkreten Gegenständen umzusetzen:

²¹ Vgl. dazu auch Fingerhut 2004a, 2004b). Verfasser dankt Karl-Heinz Fingerhut ausdrücklich für den anregenden Austausch zu Aspekten des integrativen Deutschunterrichts wie zu gemeinsam interessierenden Kanonfragen. Siehe schon Fingerhut 1995, 1997 sowie Gansel 2002.

1. An welchen kommunikativen Grundsituationen bzw. welchem lebensweltlichen Problem ‚heutiger‘ junger Leute (wird)
2. welcher Hauptlernbereich – a) Sprechen/Schreiben/Zuhören oder b) Umgang mit Texten oder c) Reflexion über Sprache
3. durch welche Arbeitsschritte der Lehrenden und Lernenden
4. mit welchen weiteren Lernbereichen integriert und
5. welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, welches Wissen, welches Können bzw. welche Kompetenzen werden dabei ausgebildet?

5. Integrative Deutschbücher - konkret

Bei einer genaueren Betrachtung von integrativen Deutschbüchern zeigt sich relativ schnell, wie groß der Unterschied zu herkömmlichen Sprach- und Lesebüchern ist. Die Kennzeichen der neuen Lehrbuchgeneration lassen sich in etwa wie folgt zusammenfassen.

1. Themen aus der Lebenswelt:

- a) die Kapitel der Schülerbücher sind ‚*thematisch*‘ angelegt. Dabei gibt es Themen, die in den einzelnen Klassenstufen wiederkehren: ‚Beziehungskisten‘, ‚Freizeit und Hobby‘, ‚Neue Medien‘, Autoren – Texte – Leser. Mit jeweils unterschiedlichen Inhalten gefüllt, ermöglichen sie eine *zyklische Progression* innerhalb des Curriculums.
- b) Das Aufgreifen von kommunikativen Grundsituationen bzw. Problembereichen, mit denen es Kinder und Jugendliche in einer spätmodernen Gesellschaft zu tun bekommen, soll die Schüler einerseits *motivieren*, andererseits sollen sie im Sinne einer *umfassenden Kompetenzentwicklung* einschätzen und selbst erkennen, wo und wann sie Kenntnisse und Fähigkeiten benötigen.
- c) Von den Interessen der Schüler ausgehend, wird schrittweise vom Besonderen zum Allgemeinen fortgeschritten. Dabei folgen die Themenkapitel – wo immer möglich – einem *induktiven* Unterrichtsansatz und vermitteln jeweils *konkrete Arbeitstechniken*.
- d) Entsprechend der Lehrplanforderungen werden jedoch auch Kapitel entwickelt, in denen *Gattungsmerkmale* oder *literaturhistorische Aspekte* (Epochen) im Mittelpunkt stehen.
- e) In Verbindung mit den jeweiligen thematischen Feldern stehen kommunikative Anforderungen, die unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten voraussetzen: Wer etwa in Klasse 9 ein Gedicht schriftlich interpretieren will, muss nicht nur wissen, in welchen Schritten vorzugehen ist und wie man eine Interpretation aufbaut, sondern auch in der Lage sein, die sprachlichen Mittel des Gedichts zu erkennen und zu erläutern. Insofern erfolgt eine Integration der Lernbereiche des Deutschunterrichts dort, wo es funktional sinnvoll und notwendig ist.

2. Textsorteneinsatz

- a) Integrative Deutschbücher nehmen – differenziert nach den entsprechenden Klassenstufen – alle Textsorten auf, denen Kinder und Jugendliche in einer Informations- und Mediengesellschaft begegnen. Neben den unterschiedlichen fiktionalen Textsorten (u. a. Märchen, Fabel, Kurzgeschichte, Kinderroman, Drama, Gedicht) finden sich Texte aus den AV-Medien (u. a. Film, Drehbuch, Hörspiel, Serie), den Printmedien (journalistische Textsorten wie Bericht, Meldung, Kommentar, Glosse), den neuen Medien (E-mail, Chat), bis hin zu Textsorten aus den Wissenschaften (Tabellen, Statistiken, Grafiken, Lexikonartikel).
- b) Der ‚Einsatz‘ der Textsorten in den Kapiteln erfolgt funktional, d. h. die Arbeit an den Texten erfolgt mit dem Ziel jeweils eine konkrete Fähigkeit, Fertigkeit aufzubauen. Insofern können literarische Texte ‚für sich‘ untersucht, aber auch mit solchen Textsorten ‚vernetzt‘ werden, zu denen sie in direkter oder indirekter Beziehung stehen.

3. Lernhilfen und ‚Vermittlungswissen‘

Da die integrativen Unterrichtseinheiten zumeist für bis zu acht Stunden geplant und entsprechend komponiert sind, ergeben sich für die selbstständige Arbeit der Schüler Lernarrangements, mit denen sie gegebenenfalls ohne Lehrer die Einheiten durchgehen oder nachbereiten können. Dazu gehören:

- a) Kästen, in denen Arbeitstechniken vorgestellt sind. Es handelt sich dabei um Stichworte, die besondere Hilfestellungen für die Lösung von Aufgaben vermitteln und wie eine Art Checkliste aufgebaut sein können. (Beispiel Klasse 7: „In einem Stehgreifspiel müssen keine Dialoge auswendig gelernt sein. Wichtig ist nur, dass sich jeder einige Minuten auf die Situation und die Rolle, die er spielen will, konzentriert, um anschließend möglichst spontan die Rolle auszufüllen.“)
- b) Merkkästen, in denen jeweils das nach der Lösung ausgewählter Aufgaben Wichtigste fixiert ist. (Beispiel Klasse 5: „In Gedichten findet man bildhafte Wörter und Wendungen, auch Sprachbilder genannt. Beim Lesen oder Hören lassen sie sich mit Vorstellungen und Gefühlen verbinden, z. B.: das Mondgewobene.“)
- c) Eine Art ‚Joker‘, der Hinweise zur Geschichte von Literatur und Sprache gibt und kulturgeschichtliches Hintergrundwissen vermittelt. (Beispiel Klasse 6: „Übrigens, man sagt dass viele Dichter deshalb gern Fabeln erzählen, weil sie so den Menschen und vor allem den Mächtigen ihre Meinung sagen können, ohne sie direkt anzugreifen.“)
- d) Tipps, die eine Art Ausrufezeichen darstellen und den Schülern mehr zu einer Themenstellung vermitteln oder Hinweise dazu geben, wie eine Aufgabe auch anders zu bearbeiten ist (Beispiel Klasse 8: „Nicht nur für ein Interview gilt: Vermeide nach Möglichkeit, mehrere Fragen auf einmal zu stellen.“)
- e) Verweise auf das Internet. Hier finden sich geprüfte Hinweise auf besonders informative Internetquellen (Beispiel Klasse 6: „www.lessingmuseum.de. Home-

page des Lessing-Museums in Kamenz, auf der ihr u. a. viele Fabeln von Gotthold Ephraim Lessing findet, einem der bekanntesten deutschen Fabeldichter.“)

- f) Erste Kapitelseite: jedes neue ‚Thema‘ beginnt mit einer farbigen Bildseite, die die Schüler zu eigenen Ideen und Fragen anregen will, motivierend wirken soll und auf das Thema einstimmt.
- g) Letzte Kapitelseite: Es gibt integrative Deutschbücher, deren Einheiten mit einer Wiederholungsseite enden, auf der die wichtigsten Lernergebnisse zusammengefasst sind und anhand von komplexen Übungen noch einmal angewendet werden können. Diese Seite ist für den Lehrer auch mit Blick auf Vergleichs- und Abschlussarbeiten nutzbar.

4. Aufgabenstellung und Sequenzierung

- a) Die Kapitel, die also für ca. acht Stunden geplant sind, verfügen über thematisch zentrierte Sequenzen. Auf diese Weise werden Facetten eines ‚Themas‘ schrittweise erarbeitet und über die Ausbildung der entsprechenden Fähigkeiten, das jeweilige Wissen der Kompetenzaufbau realisiert.
- b) Die Sequenzen werden durch Überschriften, und Teilüberschriften strukturiert. Die Überschriften übernehmen zudem die Funktion, die ‚Lernfortschritte‘ auszuweisen, den Hauptlernbereich zu fixieren und die anvisierten Kompetenzen offen zu legen. Für ein Kapitel in Klasse 8 mit dem Thema „Vom Körperkult zum Körperwahn. Informationen aus dem Internet“ finden sich Teilüberschriften wie „Begriffshierarchien herstellen“, „Suchbegriffe formulieren“, „Internetseiten suchen und speichern“, Aussagen wortwörtlich wiedergeben“, „Zitate angeben. Einen Vorgang analysieren“, „Internettexpte vorbereiten und verfassen“.

5. Systematisch aufbereitetes Fach- und Methodenwissen

- a) Neben den lernbereichsintegrierenden Themenkapiteln gibt es in integrativen Deutschbüchern Kapitel, die die Möglichkeit bieten, vor allem sprachliche Erscheinungen systematisch zu wiederholen, zu üben und zu festigen.
- b) Solche systematisch angelegten „Inseln“ erscheinen notwendig, weil nicht alle Gegenstände des Deutschunterrichts sinnvoll integrierbar sind (dies betrifft Teile der Rechtschreibung und der Grammatik). Diese „Inseln“ können zu jedem Zeitpunkt der Erarbeitung und von verschiedenen Kapiteln bei Bedarf angesteuert werden.

6. Fächerübergreifend

- a) Ein besonderer Akzent liegt darauf, fachübergreifend Fach- und Methodenkompetenz anderer Fächer einzubeziehen. Es sind daher Gegenstände in das Lehrwerk eingebaut, die aus anderen Fächern „importiert“ bzw. mit anderen Fächern verbunden („exportiert“) werden. Die Schüler sollen auf diese Weise zu der Erkenntnis gelangen, dass der Deutschunterricht in Teilen eine Dienstleistungs-

funktion hat, weil er dazu befähigt, kommunikative Anforderungen in anderen Fächern und in allen Lebensbereichen zu bewältigen.

- b) Der fächerübergreifende Ansatz darf allerdings nicht dazu führen, dass der Deutschunterricht sich über mehrere Stunden auf Inhalte, Fähigkeiten, Fertigkeiten konzentriert, die etwa zu den Kompetenzbereichen eines Sozialkunde- oder Geschichtsunterrichts gehören.

7. Projektarbeit

- a) Die Projektkapitel in integrativen Deutschbüchern sind so konzipiert, dass die in einem Schuljahr erarbeiteten Kompetenzen, Methoden, Arbeitstechniken handlungsorientiert und in kompakter Form angewendet werden können.
- b) Projektarbeit liefert darüber hinaus weiterführende Anregungen für die Anwendung von Wissen und von erworbenen Fachkompetenzen.

8. Layout

Für alle integrativen Deutschbuchreihen spielt das Layout eine entscheidende Rolle. Die Kapitel sind meist für Doppelseiten konzipiert. Es handelt sich um Text-Bild-Kompositionen, die mit Fotos, Collagen, Illustrationen, Grafiken, Bildern unterlegt sind und den Wissensaufbau stützen.

Das Schülerbuch wird bei dem entsprechenden Aufbau und der Gestaltung zu einem Arbeitsbuch.

Da integrativer Deutschunterricht hohe Ansprüche an die Lehrenden und Lernenden stellt, besitzen Ergänzungsmaterialien in Form von Arbeitsheften und Lehrerbänden eine wichtige Funktion. Die Handreichungen für Lehrer zeigen am Beispiel eines konkreten Planungsvorschlags für eine Unterrichtseinheit, welcher Lernbereich in welcher Stunde einen Schwerpunkt bildet und welche Kompetenzen auf welche Weise zu erwerben sind.

6. Integrativer Deutschunterricht – Probleme und Kritiken

Wenn von integrativem Deutschunterricht die Rede ist, dann beziehen sich Einwände vor allem auf die veränderte Rolle, die literarische Texte spielen. Dies betrifft Fragen nach den für die Auswahl der Gegenstände leitenden Prinzipien, dem Status der literarischen und kulturellen Bildung, den Kanontscheidungen, der Rolle der ästhetischen Wahrnehmung, dem Stellenwert von Gattungs- und Epochenwissen. Nun muss gesagt werden, dass für einen am Kompetenzerwerb ausgerichteten integrativen Deutschunterricht zunächst erst einmal unerheblich ist, an welchen Texten die Kompetenzen erworben werden. Dies bedeutet aber nicht, Kanontexte schlichtweg durch solche zu ersetzen, von denen man glaubt, sie würden enger mit

der Lebenswelt der Schüler verbunden sein und sich leichter erschließen lassen. Karlheinz Fingerhut hat das bildungstheoretische Argument treffend umgedreht, wenn er fragt: „Warum sollen die Kompetenzen nicht an ‚bedeutenden‘ Texten einer bestimmten Epoche erworben werden, so dass SchülerInnen beides haben, Kenntnis wichtiger Werke und die Fähigkeit, mit ihnen – anhand von Hilfstexten – angemessen umzugehen?“ (Fingerhut 2003, 84). Diese Frage ist allein schon deshalb positiv zu beantworten, weil zweifellos die Ausbildung einer kulturellen Identität – dieses Ziel fixieren natürlich auch die Rahmenpläne der neuen Generation – sich eher an Gegenständen umsetzen lässt, deren kulturelle Bedeutsamkeit als erwiesen gelten kann. Freilich ändert die Entscheidung für die Einbeziehung des Kanons oder das Festhalten an Gattungs- und Epocheneinteilungen nichts an der Tatsache, dass der literarische Text in ein Lernarrangement eingebettet wird. Nicht der literarische Text ‚an sich‘, seine ‚ästhetische Qualität‘, seine Interpretation, sein ‚Eigenwert‘ spielen also zunächst die entscheidende Rolle, sondern die *an* und *mit* ihm vollzogenen ‚Operationen‘ im Rahmen eines ‚Themas‘. Dass ein solcher Ansatz den Vorwurf provoziert, hier würden polyvalente Texte gewissermaßen missbraucht, dienstbar gemacht und auf ein ‚Thema‘ zugeschnitten, ist nachvollziehbar. Gleichwohl sollte nicht aus dem Blick geraten, dass die Konstruktionen der mit den (Kanon)Gegenständen vertrauten Lehrenden ganz andere sind, als jene der heute aufwachsenden jungen Leute. Selbst bei Gutwilligkeit fällt es ihnen schwer, die Begeisterung der Lehrperson für Lessings „Emilia Galotti“, Goethes „Heidenröslein“, Schillers „Kabale und Liebe“ nachzuvollziehen, auch, weil ihr kulturelles Wissen und ihre Wirklichkeitskonstruktionen sich von denen der erwachsenen Leser deutlich unterscheiden. Insofern gelingt es ihnen oftmals nur in Grenzen, Imagination zu entfalten, Empathie zu entwickeln oder symbolisch zu lesen.²² Natürlich ist Kaspar H. Spinners Unbehagen an einem einseitig am ‚output‘ orientierten (Deutsch)Unterricht nachvollziehbar und die Warnung vor einem „standardisierten Unterrichtsprozess“, in dem die „Entfaltung von Individualität und das Ernstnehmen von Subjektivität“ zurückgedrängt würden, ernst zu nehmen. Aber ein auf die Ausbildung von Kompetenzen und Integration ausgerichteter Unterricht muss nicht notwendig eine „Abrichtung der Texte“ wie der Schüler auf „bestimmte, geplante Umgangsweisen“ oder eine „Gängelung der Schülerinnen und Schüler“ bedeuten. Und auch stark ‚vorstrukturierte‘ Unterrichtseinheiten, die einen Gegenstand zunächst (intern) klein arbeiten, um ihn dann mit Blick auf die Schüler und die Lernbereiche des Deutschunterrichts wieder neu zu komponieren bzw. zusammen zu setzen, müssen nicht a priori „Intuitives Erspüren, Imagination, emotionale Ansprechbarkeit“ (Spinner 2005, 91) ausschließen.

Und wenn die mitunter vorgetragene Kritik an integrativen Ansätzen mit dem Verweis auf eine befremdliche Einfunktionierung der Literatur vorgetragen wird, sollte der Hinweis möglich sein, dass ein eher traditioneller Literaturunterricht bisher keineswegs ‚Massen‘ zum Lesen verlockt hat, sondern seine Ergebnisse seit Jahren Gegenstand der Klage sind.

²² Siehe hier vor allem die Arbeiten von Kaspar H. Spinner zum literarischen Verstehen.

7. Integration – Epochen und Gattungen

Rahmenpläne – vor allem in den neuen Bundesländern – setzen weiter auf bestimmte Kanontexte und halten an Gattungs- wie Epocheneinteilungen fest.²³ Auf die Romantik als Epoche wird beispielsweise in Klasse 8 des Gymnasiums orientiert. Dass Epochenkapitel keineswegs ‚totes Wissen‘ produzieren müssen, das die Schüler meist umgehend wieder vergessen, zeigt sich, wenn beispielsweise unter dem Titel „Jetzt wird’s romantisch – Gesichter eine Literaturepoche“ das Ziel verfolgt wird, Facetten der Romantik einsehbar zu machen. Dieser Ansatz bestimmt die Textauswahl. Zunächst wird nämlich das Unheimliche und Phantastische in Auszügen aus E. T. A. Hoffmanns Erzählung „Der Sandmann“ präsentiert. Sodann wird das Spiel mit Farben und Klängen in Gedichten Clemens Brentanos untersucht und die Sehnsucht nach Ferne und Flucht aus der Gesellschaft in Auszügen aus Joseph von Eichendorfs „Aus dem Leben eines Taugenichts“ behandelt. Dass Eichendorffs Text durchaus Bezüge zur Lebenslage junger Leute herstellt, ist unbestritten. Zur Diskussion um die Aktualität der romantischen Texte werden zudem Günter Kunerts Kurzgeschichte „Olympia Zwo“ und der Rap „nichtsnutz“ der Band „Massive Töne“ vergleichend einbezogen. Der Schwerpunkt der Einheit liegt auf dem Lernbereich „Umgang mit Texten“, wobei durch die Einbindung produktionsorientierter Verfahren und die Beachtung von Funktion und Wirkung sprachlicher Mittel (Alliteration, Klangeffekte, Metaphorik) die Bereiche „Sprechen, Schreiben, Zuhören“ und „Reflexion über Sprache“ funktional integriert werden. Mit dem Ziel der Lerneinheit, den Schülern epochenspezifische Kenntnisse zu vermitteln, ist die Schulung der Sach- (Textsorten, Textwirkung, sprachliche Mittel) und Methodenkompetenz (Schritte zur Interpretation) verbunden. Die Lernziele, die jeweils über ganz bestimmte Stufen und ein entsprechendes Lernarrangement zu erreichen sind, lassen sich für die jeweiligen Lernbereiche formulieren. Im Lernbereich „Sprechen, Schreiben, Zuhören“ geht es u. a. darum, ausgehend vom literarischen Text eine eigene Meinung zu formulieren, zu diskutieren und zu überprüfen. Es wird ein Brief an eine literarische Figur (Hoffmanns Nathanael) geschrieben und ein fiktiver Lebenslauf („Aus dem Leben eines Taugenichts“) verfasst. Die Gedichte von Brentano sind laut zu lesen und in ihrer Wirkung zu beschreiben. Beim „Umgang mit Texten“ steht die Aufgabe, erste Leseindrücke zu sammeln, verschiedene Texte aus der Romantik kennen zu lernen und durch Textvergleiche Inhalt und Aufbau zu erschließen. Es werden Gedanken zur Analyse und Deutung der Texte formuliert und überprüft. Die Figuren sind auf der Grundlage des Textes zu charakterisieren. Im Bereich „Reflexion über Sprache“ sollen in Verbindung mit der Textarbeit sprachliche Gestaltungsmittel und ihre Wirkung erkannt werden. Modi des Verbs (Indikativ, Konjunktiv) sind herauszuarbeiten und ihre Funktion im Textzusammenhang ist zu erfassen. Schließlich geht es darum, Klangeffekte in lyrischen Gedichten zu erken-

²³ Die nachfolgenden Überlegungen ergeben sich aus der Arbeit als Mitherausgeber und Autor des genannten integrativen Lehrwerks „Deutsch plus“ (Cornelsen/Volk und Wissen) und beziehen sich auf Grundansatz, Konzeption sowie ausgewählte Kapitel.

nen und zu beschreiben. Sowohl analytische als auch eher produktive Aufgabenstellungen orientieren auf „textnahes Lesen“, ein „genaues, langsames, gründliches Studieren des literarischen Textes“ (Paefgen 2004, 191). Die mögliche Kritik daran, dass Texte oftmals nur in Auszügen gelesen werden – in diesem Fall E.T.A. Hoffmanns „Sandmann“ oder Eichendorffs „Aus dem Leben eines Taugenichts“ – müssen integrative Deutschbücher sich gefallen lassen. Es ist dies allerdings ein grundsätzliches Problem auch von traditionellen Lesebüchern und sehr zu Recht wird von Elisabeth K. Paefgen mit dem Ziel eines textnahen Lesens dafür plädiert, eine „(radikale Reduktion der zu lesenden Textmenge“ vorzunehmen und eine „enge Verbindung des Lesens mit dem Schreiben“ (Paefgen 2004, 192) herzustellen. Weil integrative Einheiten durch ihr Lernarrangement eben dem genauen Lesen in Verbindung mit dem Schreiben einen erhöhten Stellenwert zuweisen, bleibt abzuwarten, ob es ihnen nicht vielleicht doch besser gelingt, Einsichten auch in kulturgeschichtliche Zusammenhänge zu erzeugen.

Auch bei der Frage danach, welche Rollen die traditionellen Gattungen bzw. Genres in einem integrativen Deutschunterricht spielen, wird man sagen müssen, dass selbst in dem Fall, dass es explizit ausgewiesene Gattungskapitel gibt, wiederum darum geht, Sach- und Methodenkompetenz am konkreten Text, in diesem Fall einer Novelle, zu vermitteln. Es nimmt nicht wunder, wenn ausgehend von Rahmenplänen, die die Behandlung von Novellen für die Klassenstufen 8 bzw. 9 vorschlagen, wiederholt auf Boccaccios „Falken novelle“ zurückgegriffen wird. Abgesehen davon, dass Schüler mit der „Falken novelle“ an Ursprünge des Genres geführt werden und der Text es möglich macht, wichtige Merkmale der Novelle zu vermitteln, besticht er durch seine Kürze und kann ganz abgedruckt werden. Dies ist angesichts des permanenten Platzproblems, unter dem integrative Deutschbücher stehen, ein gewichtiger Vorteil. Ausgegangen wird in der Sequenz 1 von Erzählanfängen verschiedener bekannter Novellen (Tieck: „Der blonde Eckbert“; Heinrich von Kleist: Die Marquise von O...“; Heinrich von Kleist: „Michael Kohlhaas“, Anette von Droste-Hülshoff: „Die Judenbuche“, Gottfried Keller: „Kleider machen Leute“, Theodor Storm „Hans und Heinz Kirch“). Dazu ergeben sich die Aufgabenstellungen: „A - Bei den Ausschnitten handelt es sich jeweils um den ersten Satz der Texte. Lies die Erzählanfänge der verschiedenen Texte mit Betonung vor“, dann „B – Finde heraus, über welche gemeinsamen Merkmale die Eingangssätze verfügen. Welche Informationen erhält der Leser/die Leserin?“ und schließlich „C – Betrachte jeweils die Titel. Worüber machen sie eine Aussage, was kann der Leser/die Leserin erwarten? Stelle Vermutungen darüber an, wie die Geschichten jeweils weiter gehen können.“²⁴ Unabhängig davon, wie man den Umstand bewertet, dass hier aus klassisch zu nen-

²⁴ Es wäre ein Thema für sich, Veränderungen in der ‚Aufgabenkultur‘ von integrativen Deutschbüchern zu diskutieren und zu prüfen, ob und inwiefern sie den selbst gestellten Zielen sowie dem Prinzip der Lernprogression entsprechen. Freilich hat ein Lehrbuch immer auch an die ‚Fragenkultur‘ des bisherigen Deutschunterrichts anzuknüpfen. Im vorliegenden Fall geht es um eine Einheit aus dem Lehrwerk „Deutsch plus – Gymnasien. Klasse 8.

nenden Texten, die noch dazu in geradezu einzigartiger Weise Spannung erzeugen (siehe besonders Kleists „Die Marquise von O...“), Teile herausgelöst werden, so spricht für dieses Vorgehen die damit in Verbindung stehende Chance, textnahes Lesen zu üben. Es geht nicht primär um das Reden *über* Texte, sondern die Arbeit *an* und *mit* ihnen. Nachdem diese Arbeitsaufträge ausgeführt und die Ergebnisse zusammengetragen worden sind, gibt es in einem Merkkasten eine Klärung, die nunmehr notiert: „Solche Erzählanfänge sind kennzeichnend für Novellen.“ Erst nach dieser Einführung erfolgt in der Sequenz 2 der Übergang zu Boccaccio und dem „Decamerone“. Über einen Joker werden Hinweise zur kulturgeschichtlichen Einordnung gegeben (Stichwort: Florenz im Jahre 1348), und die daran anschließenden Arbeitsaufträge überprüfen die Informationsentnahme aus dem Ergänzungstext („A – Was erfährst du in dem ‚Joker-Text‘ über die Entstehung des Decamerones?“). Die Sequenz 3 beginnt schließlich mit der Neunten Novelle des fünften Tages („Fi-lomena schwieg...“). Sequenz 4 liefert drei Aufgaben, die zunächst Federigos und Giovannas materielle Situation hinterfragen (A), sodann auffordern, den Anfang der „Falkennovelle“ mit den schon diskutierten Eingangssätzen zu vergleichen (B) und schließlich den Anfang der Boccaccio-Novelle zum Gegenstand der Untersuchung machen (C). Für die Ausbildung von interpretatorischen Fähigkeiten wird ein Schaubild angeboten, das mit der Arbeitstechnik „Untersuchen der Ausgangssituation“ vertraut macht und eine Checkliste liefert („Wo und wann spielt das Geschehen? Benenne Ort und Zeit; welche Personen sind beteiligt. Entwirf eine Übersicht über die Figuren der Geschichte“ usw.). Über verschiedene Zwischenstufen (Rahmen- und Binnenerzählung, Zusammenfassung zur Ausgangssituation, Entwurf einer Skizze zum möglichen Fortgang), erfolgt eine sukzessive ‚Erarbeitung‘ der Novelle, die die anderen Lernbereiche integriert. Die Lernziele für diese Einheit lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die Besonderheiten des Genres „Novelle“ untersuchen sowie eine Novelle interpretieren		
<i>Sprechen, Schreiben, Zuhören</i>	<i>Umgang mit Texten</i>	<i>Reflexion über Sprache</i>
Den möglichen Fortgang der Novelle vermuten	Erzählanfänge analysieren	Die Struktur komplexer Sätze analysieren
Die Erzählperspektive wechseln	Figuren charakterisieren und ihr Verhalten bewerten	Adverbialsätze untersuchen, ihre Funktion bestimmen
Eine Interpretation schreiben	Die Rolle des Erzählers untersuchen	Zusammenhang zwischen Sprachstil und Rolle des Erzählers vermuten
Einen Lexikoneintrag verfassen	Aufbau und Merkmale der Novelle am Text erarbeiten	Komplexe Sätze vereinfachen und beide Varianten vergleichen
	Die Bedeutung des ‚Dingsymbols‘ erfassen	
	Eine Novelle interpretieren	

Auch diese Einheit zeigt: es geht um textnahes Lesen. Dabei mag die Integration der Adverbialsätze auf den ersten Blick gezwungen erscheinen. Aber gerade an der „Falkenovellette“ können Schüler plausibel nachvollziehen, warum die Protagonistin sich in so umständlicher Weise ausdrückt, und warum der die Handlung überschauende auktoriale Erzähler die ihm bekannten Zusammenhänge in ihrer ganzen Komplexität dem Leser vermitteln möchte.

8. Integration – Textsorten

Die literarischen Gattungen sind also selbst dort, wo es explizit ausgewiesene Gattungskapitel gibt, nicht mehr der alleinige Unterrichtsgegenstand. Statt dessen geht es darum, ihre Rolle in einer Mediengesellschaft zu prüfen und sie in Verbindung zu jenen Textsorten bzw. -formaten zu setzen, die in Zusammenhang mit den Handlungsrollen des Literatursystems stehen (literarische Produktion, Distribution,

Rezeption/Verarbeitung) und eine Anschlusskommunikation an Textsorten anderer Teilsysteme ermöglichen (u. a. Bericht, Reportage, Kommentar, Rezension, Werbung). Es handelt sich hier um Texte, die nicht zum ‚Kern‘ des Literatursystems gehören, bisher in Verbindung mit ‚Literatur‘ nur in Ausnahmefällen in die Arbeit einbezogen und unter dem Begriff ‚Sachtexte‘ subsummiert werden. Da aber Textformate Rezeptionsvorgaben sind und durch ihre Struktur und Funktion den Umgang mit ihnen bestimmen, ergeben sich ganz unterschiedliche Fragen an sie. Es hängt maßgeblich von der „Dichte der Information“ (u. a. Menge der Informationen, Anordnung der Informationen, Erschließbarkeit der Informationen), der „Art der Ver-textung“ (Zusammenhang der Textteile, finden sich „ablenkende“ Informationen, lässt sich eine Schlussfolgerung ableiten), und natürlich dem „Voraussetzungsprofil“ (ermöglicht das ‚Vorwissen‘ eine Erfassung des Textes; kann man zum Text eine eigene Meinung/Bewertung abgeben) ab.²⁵ Es versteht sich von selbst, dass die den Kern des Literatursystems ausmachenden literarischen Gattungen und Kanontexte in einem *tradierten* Literaturunterricht einen hermeneutisch-analytischen Umgang mit ihnen geradezu herausfordern (Textaufbau ermitteln, Strukturelemente erfassen, formale Mittel und ihre Funktion erkennen, den Standort des Erzählers suchen, den implizierten Autor‘ finden, den Text literaturgeschichtlich einordnen). Anders sieht es aus, wenn eine Integration angestrebt ist, die die Gattungen bestimmten ‚Themen‘ zu- bzw. unterordnet, nach ihrer Aktualität fragt, einen Bezug zum Leben und zur Alltagswelt der Schüler herstellt. Der Kanontext würde in diesem Fall nicht nur zum ‚Gesprächsanlass‘, von dem aus Verbindungen zur eigenen Lebenspraxis herzustellen sind, sondern in einer Unterrichtseinheit mit Textsorten ‚vernetzt‘ – das sei nochmals betont –, die an der Peripherie des Literatursystems liegen, bereits Übergänge zu den anderen Kommunikationssystemen herstellen oder ihnen bereits zugehören: Die Behandlung eines Adoleszenzromans etwa würde gleichberechtigt und durch entsprechende Aufgabenstellungen mit jenen Textsorten verbunden, die sein Funktionieren in einer Informations- und Mediengesellschaft ausmachen (u. a. Rezension, Leserbrief, Homepage, TV-Show). Auf diese Weise erfolgt eine Vernetzung des fiktionalen Textes mit den Lebenswelten der (aktuellen) Leser. Beim Umgang mit literarischen Texten agieren die Schüler über entsprechende Aufgabenstellungen in jenen *Handlungsrollen*, die für das Handlungs- bzw. Sozialsystem Literatur kennzeichnend sind (Produktion, Distribution, Rezeption/Verarbeitung). Fiktionale Literarische Texte werden somit auf eine Art und Weise in ‚Gebrauch‘ genommen, wie dies in einer Mediengesellschaft durch Schriftsteller, Regisseure, Dramaturgen, Filmemacher, Moderatoren, Kommentatoren beständig der Fall ist. Insofern ‚verlieren‘ sie ihren ‚autonomen‘ Status, indem eine Anschlusskommunikation zu den anderen Teilsystemen hergestellt wird. Dies bricht einmal mehr einen ‚musealen‘ Umgang mit Literatur auf, und holt sie ins ‚wirkliche Leben‘ hinein.

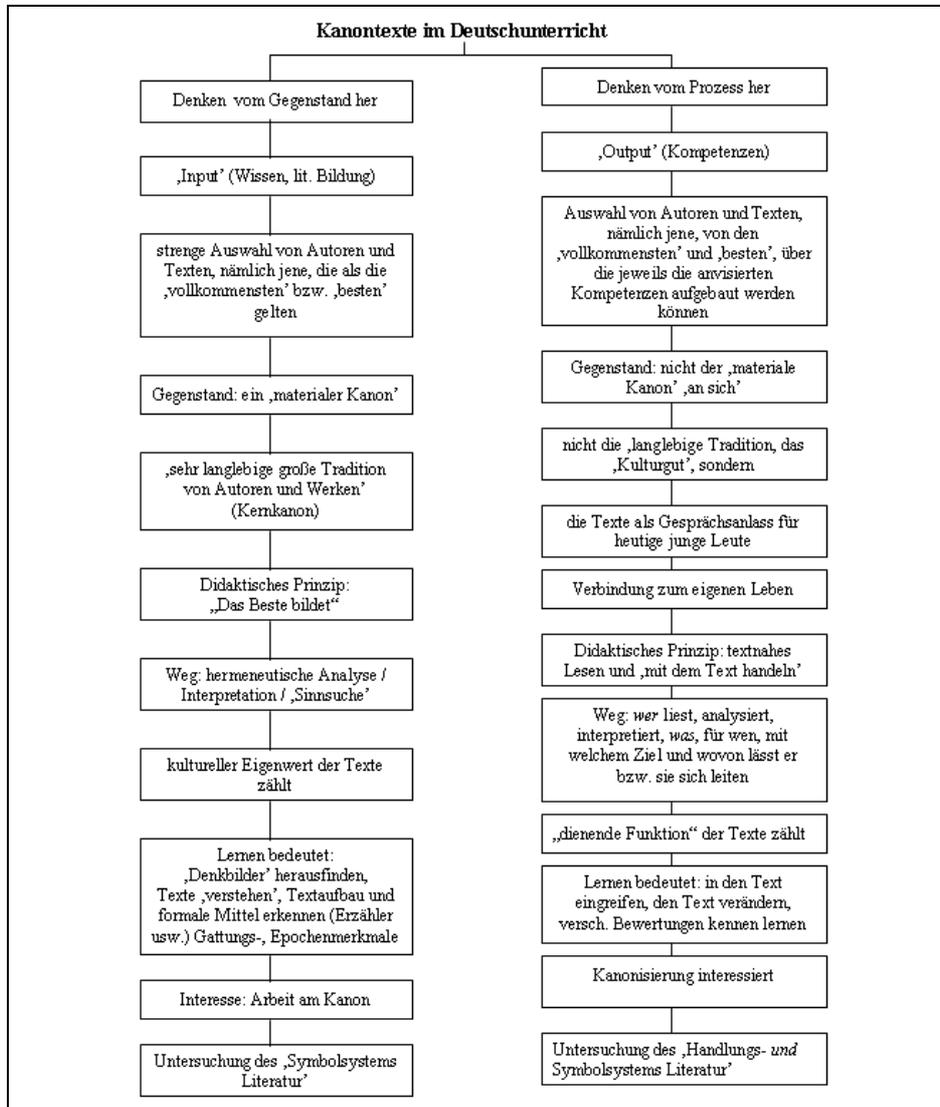
²⁵ Vgl. dazu den Beitrag von Karlheinz Fingerhut (2004b).

9. Kanon und Integration

Es sei abschließend versucht, die Konsequenzen eines auf Integration bezogenen Ansatzes an der Kanonfrage anschaulich zu machen. Dazu sei exemplarisch auf zwei repräsentative Ansätze zurückgegriffen: es geht a) um Positionen von Harro Müller-Michaels und b) um Vorschläge von Karlheinz Fingerhut. Für Harro Müller-Michaels erfolgt die Aufklärung einer Gesellschaft über sich selbst über Leitbilder und deren modellhafte Gestaltung (Müller-Michaels 1990, 1997, 1999). In literarischen Texten des Kanons finden sich gewissermaßen anthropologische Grundkonstanten, Leitbilder, Motivkomplexe, Schlüsselerfahrungen (Liebe, Glück, Freiheit, Krankheit, Tod). Müller-Michaels findet diese „Denkfiguren“ in besonderer Weise in Texten des so genannten Kernkanons, sie würden über „Exemplarität“, „Wirkungsmächtigkeit“, „Aktualität“ verfügen. Unterricht habe entsprechend die Aufgabe, diese Denkbilder herauszufinden. Insofern geht es primär um hermeneutische Arbeit am Text. Müller-Michaels Ansatz ist auf ‚Literatur als Symbolsystem‘ orientiert, er setzt – durch den beschriebenen Prozess von Rekanonisierung in der Literaturwissenschaft gestützt – ein bestimmtes Korpus an Texten voraus. Es sind dies Texte, die einen „hohen Komplexitätsgrad“ aufweisen und sich allein deshalb „vorschnellen ideologischen Indienstnahmen“ verweigern (Müller-Michaels 1990, 531). Die Arbeit am Kanon bedeutet Kanonpflege und setzt auf das Interesse der Schüler an menschlichen Elementarerfahrungen. Karl-Heinz Fingerhut fasst die Frage nach dem Kanon weiter, ja er geht anders heran, wenn er fragt: „wer (...) liest, interpretiert, analysiert, inszeniert, bewertet (...), was (...), für wen (...) mit welchem Ziel (...) und welche Annahmen leiten ihn dabei...“ (Fingerhut 1997, 180, siehe schon Fingerhut 1995). Von daher bewegt sich Fingerhut kanonmäßig auf ‚der Ebene des ‚Handlungs- bzw. Sozialsystems‘, es geht ihm um das *Handeln* verschiedener Instanzen, mithin um Handlungsrollen. Gezielt wird nicht auf Denkbilder, also „Eigenschaften des Textes“ selbst, vielmehr ist einsehbar zu machen, dass es „die auf das Werk bezogenen Kommentare sind“, die seine Rolle bzw. Kanonfähigkeit herausstellen. Auf eben dieser Grundlage lehnt Karlheinz Fingerhut die von Müller-Michaels geforderte „Verbindlichkeit“ sowie „materiale Kanonvorgaben“ – wie ich finde – zu Recht ab. „Neben die Lektüre“, so Fingerhut, „treten die Lektüren. An die Stelle der interpretatorischen Sinnsuche tritt die Beobachtung der Sinnkonstruktion“ (Fingerhut 1997, 188). Letztlich geht es Fingerhut um das „Funktionieren von gegebenen Kanontexten im wechselnden Umfeld des kulturellen Systems“ (Ebd.). Insofern betreibt Fingerhut ‚Kanonforschung im Unterricht‘, was die Einbeziehung eines umfangreichen Materials aus dem als „Deutungskanon“ bezeichneten Pool bedeutet. Dass dies auch Schüler leisten können, steht ebenso außer Frage wie die Tatsache, dass es sich hier um eine anspruchsvolle Aufgabe handelt, die Einblicke in das literarische bzw. kulturelle Leben bietet und einmal mehr eine Vorstellung davon liefert, dass die Leseweisen (resp. Wertungen) von Texten historischen Wandlungen unterzogen sind.

Wollte man eine Art Modell für einen möglichen Umgang mit dem Kanon entwerfen und dabei einen Bezug herstellen zu jenen Diskursen, die innerhalb der Litera-

tur- und Kulturwissenschaft eine Rolle spielen, dann lässt sich mit Blick auf den Deutschunterricht folgender – sicher vereinfachter Vorschlag – für eine Systematisierung machen.²⁶



²⁶ Diese und andere Fragen wurden vom Verfasser im Rahmen eines Vortrags mit dem Titel „Von Kanon, Kanonisierung und ‚klassischen Texten‘ - G.E. Lessing und F. Schiller im (integrativen) Deutschunterricht“ im Dezember 2004 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg diskutiert.

Mit Blick auf die Diskussion von Kanonfragen im Umfeld eines integrativen Ansatzes lässt sich folgende Annahme – sagen wir ruhig – apodiktisch setzen: Der Kanon ist keineswegs - wie dies der Begriff „materialer Kanon“ nahe legen könnte -, eine naturgegebene Größe, vielmehr können Kanones als „Produkte sozialer Handlungen“ gefasst werden, „deren Entstehungs- und Tradierungsmechanismen zu untersuchen und kritisch zu hinterfragen“ sind.²⁷

10. Resümee und kulturwissenschaftliche Perspektive

Bei einer Bewertung des integrativen Ansatzes und der derzeit vorliegenden integrativen Deutschbücher könnte man den Einwand formulieren, diese Entwicklung sei ‚ein Schritt zurück‘ insofern, als die ‚Freiheit‘ der Lehrer wegen der starken Vorstrukturierung der Einheiten eingeschränkt ist. In der Tat sind die Kapitel in hohem Maße ‚vorgedacht‘, gezielt gebaut, ja gewissermaßen komponiert. Anders ist eine schlüssige Integration der Lernbereiche aber nicht zu haben. Eine solche Gestaltung von Einheiten – egal, ob nun ein Lehrwerk genutzt wird oder Lehrer sich ihr Material selbst zusammenstellen – verlangt ein weitaus höheres Maß an Reflexion sowie literatur- wie sprachwissenschaftlicher und -didaktischer Planung. Zu überlegen ist, an welchen Gegenständen und über welche Arbeitsschritte jeweils der Kompetenzaufbau vorangebracht wird und welche Inhalte mit diesem Ziel bis zu welchem Punkt sinnvoll zu integrieren sind. Traditionelle hermeneutische Analyse, Interpretation, Sinnsuche gehen nicht ‚verloren‘, sie erhalten allerdings einen anderen Stellenwert und werden in starkem Maße in das Gesamtkonzept ‚einfunktioniert‘. Wenn die Rede davon ist, die einzelnen Kapitel bzw. Einheiten des Deutschunterrichts in den verschiedenen Klassenstufen seien gewissermaßen ‚komponiert‘, dann meint dies eine ‚gelungene‘ Vernetzung der Lernbereiche und ein adäquates Zusammenspiel der Elemente. Griffe man zum Bild der Sinfonie, dann sind Form, Tempi und Intonation harmonisch aufeinander abzustimmen. Es steht allerdings außer Frage, dass das Bemühen um Zusammenklang scheitern kann und das Finale misslingt, weil Töne und Tempi nicht stimmen. Mit anderen Worten: die Praxis wird zeigen müssen, ob die Kompetenzorientierung und Integration mehr erbringen als die Orientierung an Gegenständen. Eines allerdings scheint absehbar: ein integrativ angelegter Deutschunterricht stellt eine stärkere Verbindung zu kulturwissenschaftlichen Orientierungen in der Germanistik her. An der Frage von Wilfried Barner, „welcher Status den Gegenständen der Literaturwissenschaft“ angesichts der „neuen Medienkonkurrenz und des gesellschaftspolitischen Legitimationsdrucks“ zuzuschreiben ist (Barner 1997, 4), kommt auch der Deutschunterricht nicht vorbei. Und

²⁷ Darauf verweist u.a. Achim Barsch (1994, 289). Siehe mit Blick auf die Konsequenzen meinen Beitrag zu Fragen von Kanonisierung in der DDR (Gansel 2002).

mit Blick auf eine erste Diskussionsrunde kommt Barner zu dem schlüssigen Ergebnis, dass die vollzogene Ausweitung des Literaturbegriffs sinnvoll gewesen sei. Als die zentralen Texte gelten für Barner nun jene, „auf die sich die spezifischen Fragen des Fachs sinnvoll beziehen lassen“. Welches nun die ‚spezifischen Fragen des Fachs‘ sind, darüber werden nicht nur innerhalb der Literaturwissenschaft unterschiedliche Auffassungen bestehen. Wenngleich mit Blick auf die ‚spezifischen Fragen‘ des Deutschunterrichts KMK-Standards bereits Vorgaben machen, ist die Diskussion doch gerade in vollem Gange. Mit Blick auf den in Rede stehenden Zusammenhang dürfte man Wilfried Barner folgen können, der explizit herausstellt, dass zu den Gegenständen des Faches auch der „Kontext des literarischen Lebens, Biographien der daran Beteiligten, der Prozess von der Produktion über die Distribution zur Rezeption“ gehört²⁸. Und Einigkeit besteht darin, dass dies bedeutet, Literatur als Handlungs- und Symbolsystem zu analysieren und zu beschreiben.²⁹ Dass ein integratives Vorgehen eine solche Betrachtung auch im Deutschunterricht in neuer Weise möglich machen, das sei abschließend unterstrichen.

Bleibt die Frage nach dem Ausgangspunkt, nämlich den von Thomas E. Schmidt eingangs beschriebenen Leistungen des Deutschunterrichts. Zukünftige Evaluationen bzw. empirische Untersuchungen werden eine Antwort bringen, aber mindestens bei den ‚Vertretern‘ eines integrativen Ansatzes wird Einigkeit darüber herrschen, dass mit dem Prinzip der Vernetzung die Chance besteht, nicht nur jene zu erreichen, die später als „Arbeiter in den Weinbergen des Kulturbetriebs“ (Schmidt 2004) tätig sind.

Literatur

- Anz, Thomas (2004): In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 30.09. Nr. 228, S. 35.
- Bogdal, Klaus-Michael (2002): Gegenstand und Geschichte. In: Ders./Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München, S. 9-48.
- Barner, Wilfried (1997): Kommt der Literaturwissenschaft ihr Gegenstand abhanden? Vorüberlegungen zu einer Diskussion. In: Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft 41.
- Barner, Wilfried (1998): Kommt der Literaturwissenschaft ihr Gegenstand abhanden? Zur ersten Diskussionsrunde. In: Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft 42.
- Barsch, Achim: Probleme einer Geschichte der Literatur als Institution und System. In: IASL 19 (1994) 2, S. 207-225.
- Bremerich-Vos, Albert: „Sprechen und Zuhören“. Zur Förderung der Gesprächskompetenz im Rahmen des Deutschunterrichts. In: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXII, S. 108-110.

²⁸So Wilfried Barner in seiner Zusammenfassung der Diskussion (1998). Siehe dazu auch meine Beiträge im Kontext der Untersuchungen zu Lessing und Hermann Hesse (Gansel 2004, Gansel 2005).

²⁹Vgl. dazu auch die Überlegungen von Wilhelm Vosskamp (1998, 505).

- Coseriu, Eugenio (1988): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Bearbeitet und herausgegeben von Heinrich Weber. Tübingen
- de Haan, Gerhard /Seitz, Klaus (2001): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 1). In: 21. Das Leben gestalten lernen. Heft 1/2001, S. 58-62 sowie Heft2/2001, S. 63-66 (Teil 2)
- Feilke, Helmut (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1178-1191.
- Feilke, Helmut (2001): Über sprachdidaktische Grenzen: Von "Erfindern", "Entdeckern" und "Mentoren". In: Didaktik Deutsch 10, S. 4-26.
- Fingerhut, Karlheinz (1995): Kanon und kulturosoziologisches Orientierungswissen im Literaturunterricht. Mit einem Blick auf Deutungen der 'Emilia Galotti'. In: Diskussion Deutsch 26 , H.142, S. 86-96.
- Fingerhut, Karlheinz (1997): Kanon, Kommentar und Schulstruktur. Didaktische Arbeit am Kanon unter den Bedingungen der Postmoderne. In: Deutschunterricht (Berlin) 50 (1997), H. 4, S. 180-189.
- Fingerhut, Karlheinz (2003): Literarische Bildung unter den Bedingungen von Qualitätssicherung und Kompetenzerwerb in integrierten Lesebüchern für die Sekundarstufen In: Ehlers, Swantje (Hrsg.): Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs. Baltmannsweiler, S. 74-100.
- Fingerhut, Karlheinz (2004a): Integrierte Unterrichtseinheiten als Kompetenzmodelle. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt/M. u.a., S. 1217-140
- Fingerhut, Karlheinz (2004b): Literarisches Wissen, kommunikative und philologische Kompetenz im Deutschunterricht der Sekundarstufen. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung. Frankfurt/M. u.a., S. 263-284
- Fingerhut, Karlheinz (2004c): Thematisch, integrativ, fächerverbindend, kompetenzorientiert – Märchen, Sage, Fabel im neuen Deutschunterricht der Klassen 5 und 6. In: Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler, S. 81-104
- Fix, Martin (2000): Textrevision in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchung. Baltmannsweiler.
- Gansel, Carsten (2002): Kanon und Kanonisierung in der DDR. In: Literarische Kanonbildung. Text + Kritik. Sonderband. Hrsg. von Heinz-Ludwig Arnold. München 2002, S. 233-258.
- Gansel, Carsten (2003): Adoleszenz, Ritual und Inszenierung in der Pöpliteratur. In: Text+Kritik. Sonderband: Pöpliteratur. Hrsg. von Heinz-Ludwig-Arnold und Jörgen Schäfer. München, S. 234-257.
- Gansel, Carsten (2004): Von Angst, Unsicherheit und anthropologischen Konstanten - Modernisierung und Adoleszenzdarstellung bei Hermann Hesse. In: Andreas Solbach (Hrsg.): Hermann Hesse und die Modernisierung. Kulturwissenschaftliche Facetten einer literarischen Konstante im 20. Jahrhundert. Frankfurt/M., S. 224-255.
- Gansel, Carsten (2005): „Das Herz geht uns auf, wenn wir von Lessing hören oder ihn lesen“ - G. E. Lessing im Kulturraum Schule um 1900. In: Wolfgang Ahlbrecht/Günter Fratzke

- (Hrsg.): Mit Lessing zur Moderne. Soziokulturelle Wirkungen des Aufklärers um 1900. Kamenz, S. 205-222.
- Hoppe, Almut (2001): Kernfach Deutsch: Anspruch und Wirklichkeit – Defizit und Leistungen; zum Stellenwert des Faches Deutsch. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Heft 2/2001, S. 222-263.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.) (2003a): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin (2. Auflage, 2004).
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2003b): Bildungsstandards für den Deutschunterricht. In: Ders. (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 288-302.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.) (2004): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt/M. u.a.
- KMK (2004): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. Siehe unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf (07.07.05)
- Lehrplan Gymnasium. Deutsch. Klassenstufen 5-10, Jahrgangsstufen 11 und 12. Hrsg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus. Dresden 2003.
- Maag Merki, Katharina (2005): Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar. In: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXII, S. 12-15.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1984): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. . Bern und München
- Müller-Michaels, Harro (1990): Literaturkanon - Kontroversen und Konsens. In: Deutschunterricht (Berlin) 43 (1990), S. 530-537.
- Müller-Michaels, Harro (1996): Kanon - Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 43 (1996), H. 3, S. 44-51.
- Ossner, Jakob /Esslinger, Ilona (1996): Integration, Vernetzung, Erlebnisgesellschaft und Schule. In: Der Deutschunterricht (Seelze), Heft 6/1996, S. 80-92.
- Paefgen, Elisabeth K. (2003): Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 191-209.
- Rahmenplan Gymnasium. Integrierte Gesamtschule. Deutsch. Jahrgangsstufen 7-10. Erprobungsfassung 2002. Mecklenburg-Vorpommern. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Schwerin
- Rosebrock, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Bildungsstandards für den Deutschunterricht. In: Ders. (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 153-174.
- Schmidt, Thomas E. (2004): Die erschöpften Germanisten. In: Die Zeit vom 09. September 2004, Nr. 38.
- Spinner, Kaspar H. (1993): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, Ortwin u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth, S. 55-64.

- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. Wider den Wunsch, Heterogenität überwinden zu wollen. In: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXII, S. 88-91.
- Schubert-Felmy, Barbara (2003): Umgang mit Texten in der Sekundarstufe. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 95-116
- Voskamp, Wilhelm (1998): Die Gegenstände der Literaturwissenschaft und ihre Einbindung in die Kulturwissenschaften. In: Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft 42, S. 503-507.

Integrative Lehrwerke

- Tandem. Hg. von Jakob Ossner, Rudolf Denk. Paderborn: Schöningh 1997 ff.
- Deutschbuch. Hg. von Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen 1998 ff.
- Blickfeld Deutsch. Hg. von Peter Mettenleiter, Stephan Knöbl u.a. Paderborn: Schöningh 1998 ff.
- Deutsch vernetzt. Hg. von Jürgen Baumann. Frankfurt/M.: Diesterweg 2001 ff.
- Dialog Deutsch. Hg. von Hermann Korte. Frankfurt/M.: Diesterweg 2001 ff.
- Deutsch plus. Hg. von Carsten Gansel, Frank Jürgens, Kurt Rose. Berlin: Cornelsen/Volk und Wissen 2001 ff.
- Kontext Deutsch. Hg. von Klaus B. Becker, Heinz W. Giese, Willibert Kempen. Hannover: Schroedel 2000 f.
- Kombi Buch Deutsch. Hg. Von Gottlieb Gaiser u.a. C. C. Buchner: Würzburg 2004 ff.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Carsten Gansel, Institut für Germanistik,
Fachbereich 05, Sprache-Literatur-Kultur, Justus-Liebig-Universität Gießen,
Otto-Behaghel-Str. 10, 35394 Gießen*