

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>
12. Jahrgang 2007 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Karlheinz Fingerhut

**EINE „KLASSISCHE
BESTANDSAUFNAHME DER
DISZIPLIN“?**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 12. H. 23. S. 115-
125.

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.

hung zur interkulturellen Kompetenz im Umgang mit allen Minderheiten innerhalb der eigenen Kultur, um Europakompetenz und schließlich um globale Kompetenz.

Anschrift der Verfasserin

PD Dr. Annette Kliewer, Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau, Institut für Germanistik, Bürgerstraße 15, 76829 Landau, annette.kliewer@wanadoo.fr

Karlheinz Fingerhut

EINE „KLASSISCHE BESTANDSAUFNAHME DER DISZIPLIN“?

Heinz-Jürgen Kliewer/Inge Pohl (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2006, 2 Bde, 982 S.

Vorbemerkung

Eine enorme Anstrengung an konzeptioneller Entwicklungsarbeit, an Koordination, an Kleinarbeit liegt hinter den Herausgebern (und auch den für das Projekt gewonnenen über hundert FachkollegInnen). Wir „Fachleute“ können dankbar sein, dass wir durch dieses Grundlagen-, Nachschlage- und Orientierungswerk der Konsolidierung der Fachdidaktik Deutsch im Spektrum der „Bezugswissenschaften“ einen Schritt näher gekommen sind.

Handbücher und Fach-Lexika informieren in doppelter Weise zuverlässig über den „Stand der Wissenschaft“. Einmal natürlich durch die Inhalte ihrer Artikel, die als konsensfähiger und gesicherter Wissensbestand des Faches gelten können. Zum anderen auch durch den „Schnitt“ und die Gewichtung der einzelnen Gegenstandsfelder, die bearbeitet werden. Durch Gewichtung und Arrangement profilieren sie sich auch gegeneinander. Es macht schon einen Unterschied, ob in der „Deutschdidaktik“ Fragen der Methodik ein eigenes Kapitel mit zehn Unterkapiteln zu Forschungs- und Unterrichtsmethoden im Lese-, Rechtschreib- Aufsatz-, Literatur-, Grammatikunterricht erhalten oder ob es nur einen Artikel zu „Unterrichtsmethoden beim Erstlesen“ und einen für „Unterrichtsplanung“ gibt, während sonst Fragen der Methode lediglich an einzelne Sachartikel gebunden vorkommen, z. B. die Methode der *écriture automatique* bei „Kreatives Schreiben“.

Hier haben die Herausgeber des Lexikons Deutschdidaktik ein Fach-Profil vorgegeben, das eher der noch jungen Geschichte der Fachdidaktik verpflichtet ist als den aktuellen Entwicklungen des Faches, wie sie sich z. B. in den Themen der Symposien Deutschdidaktik niederschlagen. Es finden sich ausführlich berücksichtigt etwa Felder wie „*Literaturgeschichte*“, „*Kanon*“, „*Roman*“, „*Ballade*“, „*Märchen*“, „*Kurzgeschichte*“, es gibt Artikel über „*Lesespiel*“ und „*Lesenacht*“ oder „*Darstellendes Spiel*“ und „*Literaturkartei*“, es finden sich aber keine zu „navigierendes Lesen“, „heuristisches Lesen“, „reading literacy“. „*Lesekompetenz*“ – einschließlich „literarisches Lesen“ - wird auf einer halben Seite allenfalls angerissen. Fachdidak-

tisch brisante Themen wie das Entwickeln von Mentalen Modellen beim Leseverstehen, das Strukturieren von Lernschritten, die „Aufgabenstellung“, nach Maßgabe der Funktionen für „Lernprogression“ und „Kompetenzerwerb“, die Funktion der „Standards“ für „empirische Methoden der Leistungsmessung“ kommen nicht an die Oberfläche einzelner Stich- oder Schlagwörter. In der Fachdiskussion umstrittene Entscheidungen wie der Beschluss der Kultusministerkonferenz, in den Schulen als Steuerungsgröße für den Fachunterricht an die Stelle der Input-Orientierung der „Ziele“ die Outputorientierung zu setzen und das Unterrichtsgeschehen nicht mehr über Gegenstandsvorgaben, sondern über Kompetenzmodelle zu steuern, findet noch keinen Niederschlag.

Eingedenk der Tatsache, dass ein Lexikon den Wissensstand eines Faches fest schreibt, dass es vor allem in einem Fach, das sich selbst in einer fulminanten Entwicklung (weg von dem „Appendix der Fachwissenschaften“, hin zu einer eigenständigen, empirischen Wissenschaft) befindet, veraltet ist, sobald es den langjährigen Prozess seiner Entstehung durchlaufen hat und erscheint, haben die Herausgeber in ihrer Vorbemerkung explizit eingeräumt, dass ihr Lexikon möglicherweise das letzte seiner Art in Buchform erscheinende ist, dass eine elektronische Fassung sowohl was die Verlinkungen der Artikel untereinander als auch was die Berücksichtigung neuester Entwicklungen im Fach angeht, die geeignetere Präsentationsform gewesen wäre. Dem stimmt der Rezensent ausdrücklich und nachdrücklich zu. Artikel etwa zu dem zentralen Kapitel „Lehr- und Lernprozesse im institutionellen Rahmen“¹ könnten mühelos in das Feld der fachdidaktischen Forschungs- und der Unterrichtsmethoden eingefügt und mit den bestehenden Artikeln über Literatur- und Sprachunterricht verknüpft werden.

Zur Anlage des Lexikons: *Zwischen Handbuch und Lexikon.*

Das erfolgreiche „Taschenbuch des Deutschunterrichts“ im gleichen Verlag benötigte 1972 eineinhalb Seiten um seine Leser über das Konzept des Taschenbuchs zu orientieren. Die zweibändige *Didaktik der deutschen Sprache* aus dem Jahr 2003 benötigt deren vier, denn die Herausgeber versuchen dort, dem Fach als wissenschaftlicher Disziplin eine „Struktur“ vorzuschlagen. Das nun vorliegende *Lexikon der Deutschdidaktik* erhebt nicht einen so weit gehenden Anspruch. Es versucht der sachsystematischen Gliederung durch ein Netz von Querverweisen zu dienen, ansonsten aber Stichwörter nach dem Alphabet anzuordnen. Trotzdem braucht es neben einem Vorwort noch vier Seiten „Hinweise zur Benutzung“. Die sind auch dringend erforderlich, weil die Herausgeber ihre Mitarbeiter verpflichtet haben, zwei Herren zugleich zu dienen: Ein Teil der Artikel („Synopseartikel“ genannt) sind sechs- bis achtseitige Handbuchartikel, die ihnen zu- und „untergeordneten“ Artikel - noch einmal unterteilt in „Basis- und Einzelartikel“ - hingegen sind Lexikonartikel mit (nahezu) gleichem Aufbau: Begriffsdefinition, Kurzbericht über den Forschungsstand, offene Fragen. Und sie sind alphabetisch nach Stichwörtern angeord-

¹ Vgl. Ursula Bredel, Hartmut Günther, Jakob Ossner, Gesa Siebert-Ott (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*, UTB Schöningh, Paderborn 2003, 2 Bde, S. 569-746

net, die den Stand der fachdidaktischen Diskussion sehr eigenwillig resümieren. „Moderne“ Begriffe der Mediendidaktik wie „Chat“ und „Cloze-Verfahren“ oder „Computerspiel“ erhalten zum Beispiel einen Lexikoneintrag wie die traditionellen „Brief“ oder „Parabel“. Die Fachdidaktik, die der Institution Schule zuarbeitet, die Einfluss zu nehmen versucht auf administrative Vorgaben, hat es schwer mit diesem Lexikon. Das Stichwort „Bildungsstandards“ zum Beispiel ist behandelt wie „Commedia dell'Arte“ nämlich nur mit einem Verweis (auf das Stichwort „Lehrplan“) versehen.

Über allen Artikeln befindet sich – sachsystematisch gesehen – der knappe Artikel „Deutschdidaktik“, in dem die Herausgeber die Stichwörter der etwa dreißig „Synopsisartikel“ zusammenhängend vorstellen. Hier verschafft sich der Leser am ehesten einen Überblick über die Abbildung der Gesamtdisziplin im Lexikon. Hier kann man sehen, dass nach Auffassung der Herausgeber das „Rechtschreiben“ zum „Schriftlichen Sprachgebrauch“ gehört (und nicht – als Orthographie – Teil der „Sprachaufmerksamkeit“ ist), dass „Grammatik“ und „Wortschatzarbeit“ noch als Teildisziplinen der Linguistik (und nicht des Lernens über Begriffssystematiken) gesehen werden, dass „Lesen“ auf die „literarische Erziehung“ und die „Interpretation der Vieldeutigkeit und Mehrdimensionalität“ von Texten abzielt und Teil der „literarischen Sozialisation“ ist. Dem Rezensenten ist das alles sehr sympathisch. Aber er weiß auch, dass es in der Welt – etwa der Lehrbuchmacher integrierter Deutschbücher, der Text-Trainer- und Arbeitsheftkonstrukteure, der Sachtextdidaktiker, die Lesekompetenz „in alle Fächer“ exportieren möchten – nicht so ist. Und dass auch die Qualitätssicherer, die Leistungsmesser und Aufgabenkonstrukteure andere Vorstellungen von einem kognitionspsychologisch fundierten Aufbau von Lesekompetenz haben, als hier durch die Einordnung des Lesenlernens in den „Bildungsauftrag der Schule“ entwickelt wird.

Lediglich die innovative Gruppe der Fachdidaktiker, die sich in besonderem Maße um den Einsatz und die Thematisierung elektronischer Medien im Deutschunterricht bemühen, werden zufrieden sein. Das Lexikon ist das erste Fach-Handbuch, das ihr Arbeitsfeld als dritten Sektor neben Sprach- und Literaturunterricht zeitgemäß und ausführlich vorstellt.

Das Ergebnis ist einigermaßen verwirrend. Nicht nur, dass man den Stichwörtern lediglich an ihrem Umfang ansehen kann, als wie „gewichtig“ sie von den Herausgebern angesehen werden, es sind auch die inhaltlichen „Verwandtschaften“ der Artikel untereinander lediglich über das Verweissystem zu ermitteln. Wer sich über einen Sachverhalt umfassender informieren möchte, muss also unter Umständen sechs bis acht Artikel lesen, unterschiedlich lang, unterschiedlich gewichtig, unterschiedlich eng mit dem interessierenden Begriff verbunden.

Das Lexikon-Prinzip zerschneidet die sachsystematische Handbucharanlage der einzelnen Beiträge. Manchmal weniger, manchmal stärker wird der Suchende über die Artikelgrenzen stolpern. Das gilt trotz der Versicherung der Herausgeber, dass das „sorgfältig erarbeitete Netz von Verweisen“ ein „kontinuierliches Weiterlesen“ ermöglichen.

Und so folgt „Bedeutungswandel“ auf „Bänkelsang“, dann kommen „Begriffliches Lernen“ und „Benotung“, „Berichten“ und „Beschreiben“. Beschreiben erscheint dreimal hintereinander: Beschreiben allgemein, dann das „Beschreiben von Gegenständen“, von „Personen“, von „Vorgängen“. Das Beschreiben von Bildern muss hingegen unter dem Stichwort „Bilder im Deutschunterricht“ aufgesucht werden. Dazwischen liegt ein achtseitiger Handbuchartikel über „Bezugswissenschaften“ der Fachdidaktik.

Lediglich ein Begriffsverzeichnis – dieses aber ganz ohne Hinweis auf den „Status“ der Artikel in der Hierarchie der Fachsystematik – verschafft einigen Überblick. Dringend zu wünschen wäre eine grafische Übersicht über die Positionierung der einzelnen Beiträge in der Sachsystematik. Eine solche „Landkarte der Fachdidaktik“ könnte zeigen, wohin und in welchen fachlichen Kontext ein einzelner Artikel wie „Schulbibliothek“ oder „Schülersprache“ gehört. Ach ja, und ein Artikel über Informationsentnahme aus diskontinuierlichen Texten, das Auswerten von Tabellen und Grafiken, könnte gleich hilfreich am Beispiel demonstriert werden.

Zwei Erkundungsgänge durch die Mäander des Lexikons

Es ist unmöglich, in einer einfachen Buchrezension auch nur die beeindruckenden Leistungen der einzelnen Beiträge im Kampf gegen Prokrustes, der sie in das stets zu kleine Bett der Umfangsvorgaben zu den Lexikoneinträgen und den Handbuchartikeln zwingt, zu würdigen. Es wurden von den Herausgebern immer bekannte „Spezialisten“ ausgewählt, die jeweils „ihr“ Teilgebiet des Faches vorstellen. Fast alle sind durch einschlägige Fachpublikationen ausgewiesen. Ein Blick in das Literaturverzeichnis zeigt, dass sie auch dort „weiterführend“ vertreten sind.

Wie also sich selbst und dem Leser einen ersten Gesamteindruck verschaffen?

Ich stelle mir zwei konkrete Such-Aufgaben und schaue, welchen Nutzen ich bei deren Bewältigung vom Lexikon der Deutschdidaktik habe, wenn ich es so nutze, wie es die Herausgeber in ihren Vorbemerkungen beschreiben: Was erhalte ich an Informationen, was an Ratschlägen, was an Entscheidungshilfe? Natürlich verschaffen diese beiden Erkundungen nur punktuelle Einblicke, aber sie vermitteln doch einen nachhaltigen Eindruck. Und darauf kommt es hier an.

Die erste Erkundung ist die einer Lehrerin, die zeitgemäßen integrierten Deutschunterricht mit einer Ballade des neunzehnten Jahrhunderts machen möchte: Eine produktive („weiterführende“) Schreibaufgabe zu einem Kanontext (Annette von Drotte-Hülshoff, „Der Knabe im Moor“) ist ihr in einer zentralen Klassenarbeit für die Klasse 6 vorgegeben.² Es wurden kompetenzorientierte Kriterien für eine Bewertung aufgestellt und vorgegeben.

² Muster- und Modellaufgaben NRW. Zugänglich unter www.kle.nw.schule.de/gymgoch/verwaltung/Kernlehrplaene/SD_Aufgaben.pdf

In einem soeben erschienenen „Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch“ für das Fach Deutsch³ hat die Lehrerin - in einer modernen Kombination von Kompetenzerwerb und Gegenstandsorientierung („Von früher und heute erzählen – Balladen untersuchen“) die gleiche Ballade als doppelseitigen Lerngegenstand abgedruckt vorliegen: Der Advanced Organizer der Einheit verspricht den SchülerInnen, dass sie „Merkmale der Ballade“ kennen lernen, lernen, wie man „Inhaltangaben verfasst“ und Balladen „mit verschiedenen Methoden umformt“, schließlich, wie man „Balladen als Rap vortragen“ kann. Sie möchte wissen, ob die Deutschdidaktik, wie sie im Lexikon in Erscheinung tritt, die Unterrichtseinheit des Lehrbuchs als angemessene Vorarbeit für die zentrale Leistungsfeststellung ausweist. Konkret lauten ihre Fragen:

Welche Textsortenkenntnis sollten SchülerInnen erwerben? Was versprechen sich Fachdidaktiker von einem „weiterführenden Schreibauftrag“? Was ist ihre Auffassung zum Einsatz der Droste-Ballade im Lernprozess „Texte umformen“ oder „Texte multimedial inszenieren“? Was sagt die Fachdidaktik zu dem Lernarrangement eines integrierten Deutschbuchs, in dem die „lehrplanmäßig“ in verschiedenen Fachdomänen angesiedelten Tätigkeiten zu „Problemlösungszwecken“ miteinander verbunden oder vermischt werden?

Zuerst konsultiert die Lehrerin den Artikel „Ballade“, findet dort in etwa das, was in ihrem Lehrbuch im Merkkasten in dem Satz „die Ballade ist ein Gedicht, in dem eine dramatische Begebenheit erzählt wird“ zusammengefasst ist. Unter dem Stichwort „Balladendidaktik“ erfährt sie etwas über unterschiedliche Konzepte der schulischen Benutzung von Balladen in der Vergangenheit und Gegenwart (Gesinnungsbildung, Erwerb von Kritikfähigkeit, Kennenlernen von Gattungsmerkmalen, Kontexteinbettungen, die Betonung intertextueller Vergleiche, produktiver Verfahren und den Einsatz von Balladen im fächerverbindenden Unterricht). Sie kann erkennen, dass das Text-Arrangement im Lehrbuch, die Aufgaben und die Bewertungsgesichtspunkte in der zentralen Klassenarbeit mit diesem Artikel weitgehend konform gehen. Aber sie sieht noch nicht, warum denn überhaupt Balladen, eingebettet in diese Lernarrangements, die Lehrbücher bevölkern, warum sie umgeformt werden sollen, warum sie in Kontexte gerückt, gespielt oder als Inhaltsangabe neu getextet werden sollen, wozu sie sich bei schulischen Leistungsfeststellungen besonders eignen.

Die Verweispfeile leiten sie zu dem übergeordneten Artikel „Leseförderung“, in dem sie zu ihrer speziellen Frage nach der Rolle einer Ballade lediglich die Lesemotivation fördernde Wirkung der Umformung in einen Rap-Song wieder findet. Die weiteren Artikelverweise wie „Lesenacht“, „Autobiografie“, „Lesen“ und „außerschulische Lernorte“ erbringen nichts Zielführendes. Dasselbe gilt für „literarisches Gespräch“, „literarisches Leben“, „Schulbibliothek“. Lediglich unter den umfangreichen und grundsätzlichen Artikeln über „Literarische Erfahrung“ und „Literarische Sozialisation“ findet sie – wenn auch auf sehr abstrakter Ebene – etwas Ein-

³ Deutsch . punkt 3, Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Klett Schulbuchverlage, Stuttgart Leipzig 2006, S. 130 f.

schlägiges, nämlich die Aussage, dass „literaturzentrierte Situationen“ einen zunächst unbewussten Lernvorgang in Gang setzen, in dem Lernende erfahren, „wie die Welt war, wie sie ist oder sein könnte“, und dass so „literarische Kompetenz“ erworben wird, die nicht nur die „Partizipation an literarischer Kultur ermöglicht“, sondern ganz generell für den Erwerb der „Schriftsprachlichkeit“ von zentraler Bedeutung sei, und dass der Unterricht zu diesem Zweck nicht nur „Lesekompetenz“, sondern auch „Medienkompetenz“ und darüber hinaus eben eine speziellere „Literarische Kompetenz“ modellieren müsse. Das Inszenieren der Droste-Ballade als Rap, das eigene schreibende Eingreifen in den Text bezieht seine Legitimation also aus den höheren Regionen der „*Lesesozialisation*“. Die Benutzerin des Lexikons erkennt umrisshaft den Zusammenhang, in den das erwünschte didaktische Handeln an der Ballade eingebettet ist. Die Artikel bieten ihr umfassende Konstruktionen von Versprechungen und eine lange Deduktionsleiter, in der indes eine ganze Reihe von Sprossen fehlen, die hier die „Synopsisartikel“ mit den gegenstandsbezogenen „Basisartikeln“ und - darüber hinaus - mit den Unterrichtseinheiten der integrierten Deutschbücher verbinden.

Bei der Suche nach dem Stichwort „literarische Sozialisation“ bleibt unsere Versuchsperson bei „*Lehrplan*“ hängen. Sie hofft, in diesem nicht indizierten Artikel vielleicht fündig werden zu können und etwas über produktive Schreibaufgaben und mediale Textinszenierungen im Kerncurriculum ihrer Schulart zu erfahren. Sie liest, dass „Lehrpläne der jüngeren Generation durch eine gesteigerte Lernerorientierung“ gekennzeichnet seien, insofern als sie „an Kompetenzen“, also an „erwünschtem Können“ ansetzen statt an den zu lernenden Gegenständen. Sie möchte wissen, welche „Kompetenztypen“ (Sachkompetenz, Methodenkompetenz) in einer Klasse sechs oder sieben beim Lesen, Weiterschreiben oder Inszenieren einer Ballade bedient werden sollen – und wird enttäuscht. Die Lerngegenstände seien hier „vergleichsweise allgemein gehalten“, weshalb „der Idee nach den schulinternen Lehrplänen“ die Aufgabe zukomme, die beabsichtigte „Normierung des Unterrichts“ zu präzisieren. Wie allerdings ein Lernstoff zu modellieren und zu legitimieren sei, bleibe „namentlich für das Fach Deutsch eher unklar“. Sie sieht, die Fachdidaktik *kann* hier nichts Genaues sagen. Bildungsstandards, das hatte sie gewusst, lassen theoretisch offen, an welchen Inhalten und auf welchem Weg Kompetenzen erworben wurden. Aber Kerncurriculum, Lehrbuch und Vorschlag für zentrale Leistungserhebungen schlagen „Ballade“, „Inhaltsangabe“ und „Weiterschreiben anhand einer Textvorlage“ für ihren Unterricht vor. Es müsse doch, denkt sie, möglich sein, irgendwie an fachdidaktische Überlegungen zu kommen, wie man denn Inhalte und Kompetenzen zusammenbringt. Das Lexikon der Deutschdidaktik hilft ihr hier nicht. Sein Informationsniveau bleibt abstrakt. Der Artikel „*Lehrplan*“ informiert über die allgemeine Lehrplandiskussion der letzten Jahre, aber er gelangt exakt bis zu dem Punkt, an dem es interessant würde, aber nicht weiter geht.

Einen Neuanatz der Lexikonkonsultation verlangt die Aufgabenstellung der zentralen Leistungserhebung. Die Schüler sollen aus der Droste-Ballade eine „Gruselgeschichte“ entwickeln. Das erscheint ihr selbst gruselig. Wie ist hier Gegenstand, Sachanalyse und Kompetenzerwerb verbunden? Sie geht den Verweisen auf „*Didaktische Analyse*“, „*Lernen und Lehren*“, „*Sachanalyse*“ nach. Auch hier dominiert

durchgehend das Allgemeine. Von Klafki gelangt sie zur lernpsychologisch fundierten Idee des selbstständigen Lernens, liest, wie wichtig die fachliche Analyse der Lerngegenstände für die Unterrichtsvorbereitung ist. Ihr ursprüngliches Problem der Balladenbehandlung durch Weiterschreiben und mediales Inszenieren hat sie dabei schon fast aus dem Auge verloren. Die Wegweiser-Pfeile zu weiteren Stichwörtern führen sie verwirrend „vom Hölzchen aufs Stöckchen“. Dabei machten ihr die Verweispfeile auf „Lernen“ und „Lernerfolgskontrolle“ zunächst Hoffnungen. Schulisches Lernen sei „operationalisiertes Lernen, kognitive, emotive und affektive Aneignung und Verarbeitung gezielt vorgegebener Inhalte [...] die ihre Legitimation aus konkreten Lernzielen herleiten“. Es sei „zielgemäß und erfolgsorientiert“ angelegt, erwarte vom Lehrer „didaktisch funktionale Präsentationsformen“ und vom Lernenden „adäquate Bearbeitungstechniken“. Nun ahnt sie, was hinter dem Textarrangement, der Aufgabenkomposition und der Folge von Bewertungsgesichtspunkten steckt, die als didaktische Kontexte um die Droste-Ballade herum aufgebaut worden sind. Das Arrangement ist die „Geschäftsgrundlage des Lernens“. Es rückt neben die Verstehensleistung die überprüfbare Darstellungsleistung.

Hier haben die Autoren der Metaaufgabe für LehrerInnen und SchülerInnen etwas aus der Innovationskiste der *produktiven Literaturdidaktik* ausgewählt: Die Texte der SchülerInnen sollen „geeignete Informationen der Ballade aufgreifen und detailgetreu zu einer Geschichte weiterentwickeln“. Dabei soll aber die Erzählperspektive beibehalten werden. Der Artikel „*Produktorientiertes Schreiben*“, den unsere Lehrerin daraufhin anwählt, um etwas über die fachdidaktische Verortung des für die Leistungsfeststellung so wichtigen Teils der Aufgabe in Erfahrung zu bringen, informiert sie zuerst einmal ausführlich über die Wurzeln des Aufsatzunterrichts (gar nicht so) vergangener Tage, über die kommunikative Wende desselben und endet bei einer generellen Kritik an den schulischen Darstellungsformen. Gerade das aber, denkt sie, wird hier doch vorausgesetzt! Der Widerspruch zu dem, was in dem Lexikonartikel als Position der Fachdidaktik expliziert wird, ist eklatant. Das Lexikon bleibt ganz in seiner Konstruktion einer sich autonom entwickelnden Schreibdidaktik. Es fehlt ein klärender Satz über die Diskrepanz von objektivierten Kompetenzmessverfahren einerseits und der postulierten Freiheit und Selbstorganisation des erfolgreichen Schreibprozesses. Und zu der inzwischen durch wichtige Forschungsbeiträge im Fach etablierten Didaktik des „prozessorientierten Schreibens“ führt kein Verweispfeil. Zwar sind alle wichtigen einschlägigen Beiträge von Helmut Feilke oder Martin Fix im Literaturverzeichnis aufgeführt, aber ein Zwillingartikel „Prozessorientiertes Schreiben“ fehlt. Unter den Stichworten „*Schreibanlässe*“, „*Schreibentwicklungsforschung*“, „*Schreibkompetenz*“ hingegen finden sich viel über Details jener didaktischen Konstruktion von Schreibentwicklungsmodellen, die Aufsätze in „Texte für Leser“ verwandeln sollen. Aber wie der Weg vom Ausbau der Schreibfähigkeit zur Prüfungstauglichkeit der dabei entstandenen Produkte beschritten werden kann, ist auch hier nicht zu finden. Es wird „erforscht, was wir tun, wenn wir schreiben“, offen bleibt die Frage, was wir gelernt haben müssen, um die externen Bedingungen des Schreibens, eben die Prüfungssituation, erfolgreich zu bestehen. Der Artikel „*Schreibtätigkeiten beim schriftlichen Gestalten*“, der das Problem noch am ehesten anpacken müsste, entwickelt den pädagogischen Gedan-

ken der Schreibberatung, die Planungs- und Versprachlichungsprozess ineinander greifen lassen soll, und endet bei der Utopie, dass „Lernkontrolle und Beurteilungspraxis“ in erster Linie eingesetzt werden sollten, ein „positives Schreiberselbstbild“ zu erzeugen. Hier ist das Schisma von Fachdidaktik einerseits und Schulwirklichkeit andererseits mit Händen greifbar. Thematisiert wird es im Lexikon der Deutschdidaktik nicht. Das empfindet unsere Nutzerin als Manko.

Der zweite Suchlauf: Eine Studentin der Fachdidaktik Deutsch hat als Thema einer fachdidaktischen Seminararbeit ein Referat über die „Entwicklung der Sprachreflexion im integrierten Deutschunterricht“ zu schreiben und versucht sich mithilfe des Lexikons Deutschdidaktik sachkundig zu machen.

Sie weiß, dass „Sprachreflexion“ oder neuerdings „Sprachaufmerksamkeit / Sprachbewusstheit“ Domänen des Faches Deutsch sind, die traditionell von der Sprachdidaktik bedient werden, dass die Lehrpläne aber vorsehen, dass die Domänen „integriert“ unterrichtet (und geprüft) werden, so dass sich zwischen den Modulen des Studienaufbaus im Fach (also Sprachdidaktik, Literaturdidaktik, Mediendidaktik) und dem späteren Praxisfeld eines integrierten Deutschunterrichts ein Graben auftut. Sie möchte nun wissen, was die Fachdidaktik selbst an Vorschlägen zu machen hat, um Spracharbeit, Textarbeit, die diversen Schreibtätigkeiten und den Umgang mit Medien sinnvoll und für die Schüler überzeugend zusammenzubinden.

Im Orientierungsartikel „*Deutschdidaktik*“ findet sie die Aussage, dass „zentrale Gebiete der Sprachwissenschaft die fachdidaktische Diskussion bestimmen“, dass dementsprechend „*Grammatik*“, „*Wortschatzarbeit*“, „*Pragmatik*“ und „*Sprachgeschichte*“ die Synopseartikel bilden. Sie beginnt mit der Lektüre des Artikels „*Grammatik*“ und erfährt dort zunächst etwas über Grammatiktheorien – ist Grammatik ein System von Regeln, lebt sie von den Beziehungen, die im Sprachgebrauch von Sprechern und Hörern hergestellt werden? Dann bietet das Lexikon zwei Seiten über die Geschichte des Grammatikunterrichts und über dessen Bedeutung für die Normierungsprozesse der Standardsprache Deutsch. Ein Teil der geschichtlichen Darstellung ist der Frage gewidmet, ob denn das traditionelle begriffsgesteuerte Grammatiklernen überhaupt ein sinnvoller Lernweg ist. So wird auf Jakob Grimm hingewiesen, der bereits beobachtete, „wie beziehungslos das im Grammatikunterricht vermittelte Wissen neben der sprachlichen Praxis der Lernenden zu existieren scheint.“ Dann führt der Artikel zu Glinz, den Proben und – auf dem Umweg über Transformations-, Dependenz- und Konstituentenstrukturgrammatik – zum „*Funktionalen Grammatikunterricht*“, insbesondere zu dessen Bedeutung für das Schreiben. Didaktische Entwürfe, die eine systematische Beschäftigung mit grammatischen Erscheinungen verlangen, erhalten einen neuen Namen. Sie heißen jetzt „*Grammatikwerkstatt*“ und rücken die Vermittlung formaler Analysetechniken ins Zentrum. Damit wird „*grammatisches Wissen*“ allgemein als „*nützlich und hilfreich für Lernprozesse in anderen Bereichen (z. B. Rechtschreiben und Fremdsprachenlernen)*“ betrachtet. Es wird auf „*Lebenssituationen*“ verwiesen, bei deren Bewältigung grammatisches Wissen dienlich zu sein vermag.“ Der Autor des Artikels Funke weist darauf hin, dass die Überzeugungskraft dieser Argumente begrenzt ist, dass aber empirische Untersuchungen ergeben hätten, dass Schreibprodukte vermutlich durch grammatische Übungen, kaum aber durch die Vermittlung grammatischer Terminolo-

logie punktuell und nicht allgemein verbessert werden können. „Möglicherweise anders, nicht aber unbedingt besser“ würden die sprachlichen Leistungen durch die Intensivierung des funktionalen Grammatikunterrichts werden.

Damit hat die Studentin einen ersten Ansatz für eigene Fragen gefunden. Sie kann in nachgeordneten Artikeln, zum Beispiel dem (nicht über Verweispfeil angezeigten) Basisartikel „*Grammatiktheorien / Grammatikmodelle*“, die pädagogischen Erwartungen kennen lernen, die mit dem funktionalen Grammatikunterricht verbunden waren und werden: aktives Analyseverhalten: „Wir entdecken Sprache selbst!“. Der Transfer der „Proben“ auch in den Bereich der Textanalyse wird didaktisch gerechtfertigt. Nun kann die Studentin, theoretisch gerüstet, beobachten, wie terminologie- und wie operationsorientiert in integrierten Deutschbüchern der Grammatikunterricht betrieben wird, wie die in ihm entwickelten Operationen auch in anderen Sparten des Unterrichts zum Tragen kommen. Ein gelungenes Beispiel für „Integration“? Sie muss nun schauen, ob auch die anderen Synopseartikel, die zu Wortschatz, Pragmatik, Sprachgeschichte, ähnliche Hinweise enthalten, ob „*induktiver Grammatikunterricht*“ (ein kurzer Einzelartikel) mit „*integrativem Deutschunterricht*“ (ebenfalls lediglich ein äußerst kurzer Basisartikel) kompatibel ist. Leider verlassen sie diese Artikel, sie stellen Konzepte vor und diskutieren, wie deren Realisierungschancen aussehen, aber sie führen nicht bis auf die Ebene der konkreten Entscheidungen vor Ort (d. h. in Lehrbüchern oder Unterrichtsmaterialien).

Ich breche hier ab. Es ist klar geworden, dass die Benutzung des Lexikons bei unterschiedlichen Fragestellungen unterschiedlich profitlich ist. Das Lexikon orientiert Fachdidaktiker in der Fachdidaktik Deutsch. Es orientiert wenig nach außen, in die Berufspraxis der praktizierenden Deutschdidaktiker hinein. Nicht einmal im Literaturverzeichnis sind die fachdidaktischen Publikationen zu finden, mit deren Hilfe sich die Lehrer/innen üblicherweise über fachdidaktische Entwicklungen informieren. Und so bleibt es bei den Schulbuchverlagen, einschlägige Hilfsliteratur für die Hand des Lehrers anzubieten. Die Herausgeber sagen, ihr Lexikon Deutschdidaktik wende sich „an Studierende und Lehrende aller Lehrämter sowie an Forschende im Gegenstandsbereich der Deutschdidaktik.“ Der Rezensent stellt fest: das ist für Forschende und Studierende deutlich überzeugender umgesetzt als für Lehrende aller Lehrämter“. Ich will gar nicht auf die fachsprachlichen Barrieren hinweisen, die sich auftun, allein auf die Orientierung der Perspektive der Artikel kam es mir an.

Das ist natürlich einmal das Ergebnis der Schreibenden, die in ihren Artikeln deutlich die Perspektive der Fachdidaktik als universitärer Disziplin herausstellen. Es ist aber auch Ergebnis der konzeptionellen Entscheidung der Herausgeber.

Für den Unterricht bedeutsame Komplexe (zum Beispiel „*Argumentation*“) erhalten nur einen „Einzelartikel“, die dazugehörigen Aufsatzformen „*Erörterung*“ einen einseitigen Basisartikel (nicht mehr als „*e-book*“ oder „*Einakter*“).

Fazit

Die Fachdidaktik erlebt zur Zeit einen Umbruch. Viele Dinge wurden noch vor fünf Jahren, bevor PISA die Bildungslandschaft allgemein und den Sprach- und Leseun-

terricht im Besonderen durcheinanderwirbelte, ganz anders gesehen als heute. Einige Stichworte:

- das Selbstverständnis der Fachdidaktik als eigenständige, empirisch arbeitende Unterrichtsforschung,
- neue, outputorientierte Lehrpläne, die die Fach-Domänen auf Bildungs-Standards abbilden und die Entwicklung von Kompetenzmodellen fordern mit dem Ziel, empirisch verifizierbaren Unterricht, Lernprogression und Lernstandserhebungen, kompetenzorientierte Unterrichtsevaluation zu ermöglichen,
- neue konzeptionelle Vorgaben für die Umsetzung lerntheoretisch fundierter Lernstrategien, z. B. das Konzept des „integrierten“ oder des „fächerübergreifenden“ Sprachunterrichts,
- neue Arbeitsmittel und neue Arbeitsweisen im Deutschunterricht: zentrale Vergleichsarbeiten und Klassenarbeitstrainer, Arbeitshefte, Wissensspeicher, Abiturthemenbearbeitungstrainer, CD-gestützte Lern- und Übungsmaterialien für den Nachmittagsmarkt,
- eine neue Aufgabenkultur: Selbstlernprogramme, e-learning, training on the test mit geschlossenen Aufgabenformaten,
- neue Gegenstandsfelder des Deutschunterrichts: Verbale Konfliktregelung, Gesprächsanalyse, Filmanalyse, Sachtexte verstehen, „Deutschunterricht in allen Fächern“,
- die neue Lese(förder-)didaktik, die prozessorientierte Schreibdidaktik, der Einbezug der Mediensozialisation in die Deutschdidaktik,
- neue Formen der Kombination verschiedener Tätigkeiten unter dem „Dach“ einer Problemlösung: Portfolio, Präsentation, Forschungsprojekte für Schülergruppen.

Alle diese Innovationen konnten von dem Lexikon Deutschdidaktik nur punktuell und nicht in sachsystematischem Zusammenhang aufgegriffen und behandelt werden. Es ist daher zu wünschen, dass das Konzept so schnell wie möglich in eine elektronisch verwaltbare Form überführt, dadurch flexibilisiert und einer ständigen Revision und Überarbeitung geöffnet wird. Eine elektronische Verfasstheit könnte auch den zügigen Austausch veralteter oder den aktuellen Entwicklungen nicht mehr gerecht werdender Artikel ermöglichen. Gerade dort, wo das Fach sich sehr schnell entwickelt, würden die Beiträge des Lexikons Motor dieses Voranschreitens sein. Artikel könnten auch in der Hierarchie der Sachsystematik wechseln und „aufsteigen“. So wäre es zum Beispiel leicht zu bewerkstelligen, dass über das den Unterrichtsalltag maßgeblich bestimmende Prinzip der Integration lerntheoretisch fundierter, praxisbezogener (immerhin sind inzwischen alle neu zugelassenen Lehrwerke des Faches integrierte Deutschbücher) und insgesamt sachkundiger informiert würde, als das in einem eine geläufige Meinung darlegenden Kurzartikel bislang möglich war, und dass ein Verweis auf „Lesebuch“ auch den wichtigsten Anwendungsbereich dieses Prinzips im Deutschunterricht einbezöge und – schließlich – auch dort einen Innovationsschub auslöste, so dass die aktuelle Entwicklung (immerhin die der letzten zehn Jahre) auch dort thematisiert werden könnte.

Anschrift des Verfassers

Prof. i. R. Dr. Karlheinz Fingerhut, Institut für Sprachen, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reute Allee 46 71604 Ludwigsburg <karlheinz@fingerhut.de>

Ursula Klingeböck

BOLOGNA CALLING.

MODULARISIERTE STUDIENGÄNGE UND IHR REFLEX IN LITERATUR-
WISSENSCHAFTLICHEN EINFÜHRUNGEN.

Allkemper, Alo und Norbert Otto Eke: Literaturwissenschaft. Paderborn ²2006 (UTB basics).

Grübel, Rainer, Ralf Grüttemaier und Helmut Lethen: BA-Studium Literaturwissenschaft. Ein Lehrbuch. Reinbek b. Hamburg 2005 (re 55667).

Bologna ruft und ein sich eben erst konstituierender europäischer Hochschulraum antwortet: mit einer strukturellen und inhaltlichen Positionierung der eigenen Wissenschaft, mit theoretischen und praktischen Überlegungen zu den „neuen“ Studien¹ – Bachelor- und Masterstudien sind zum Teil schon eingerichtet, zum Teil sind ihre Curricula aber auch erst in Ausarbeitung –, und mit einer Adaptation des Lehrbuchsektors auf zeitgemäße Formen des Lehrens und Lernens, wie sie mit der Modularisierung einhergehen (sollen). Im Bereich der germanistischen wie der allgemeinen und vergleichenden Literaturwissenschaft sind in den letzten Jahren gleich mehrere Titel erschienen, die auf die neuen Studiengänge mit BA und MA Bezug nehmen – wenn auch mit unterschiedlicher Konsequenz.

Eine prompte Reaktion auf modularisiertes Lernen im Bereich universitärer Germanistik ist die erstmals 2004 in der Reihe UTB-basics erschienene *Literaturwissenschaft* von Alo Allkemper und Norbert Otto Eke. Mittlerweile liegt der 316 Seiten starke Band – hier von einem „Büchlein“ [11] zu sprechen, kann, wie sich im Folgenden auch rundum bestätigen wird, nur toposhaft gemeint sein – in der zweiten Auflage (2006) vor. Nach Inhalt und Umfang enthält das Kompendium im Wesent-

¹ Stellvertretend für viele und für das Studium der Germanistik seien hier genannt: Ulrich Welbers (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Unter Mitarbeit von Jessica Waldeyer. Neuwied 2001; ders.: Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf 2003. Holger Ehlert und Ulrich Welbers (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Unter Mitarbeit von Christian Bogen und Sascha Kirchner. Düsseldorf 2004.