

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

Anja Saupe

**STANDARDS UND
KOMPETENZMODELLE IN
LITERATUR- UND
SPRACHDIDAKTISCHER
PERSPEKTIVE – EINE
ZWISCHENBILANZ**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 12. H. 23. S. 134-
141.

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.

bedarfsorientiert, ist sie als Hilfsmittel für den 1. Studienabschluss bestens geeignet. Freiräume verschafft sie allerdings nicht, ihr Entwurf führt vom System an Formen und Verfahrensweisen über eine Vielzahl an illustrierenden Textbeispielen direkt in die (wiewohl methodisch und historisch verortete) klassische Textanalyse, wenn auch vielleicht nicht **nur** dahin. Grübel, Grüttemaier und Lethen folgen dagegen einem im eigentlichen Sinn des Wortes exemplarischen Konzept. Ausgehend vom konkreten und über weite Teile beibehaltenen Textbeispiel („Leittext“) für die einzelnen Bereiche der Textanalyse, entwickelt ihre *Literaturwissenschaft* weder ein System, noch arbeitet sie eines ab. Gerade (aber nicht nur) deshalb – fachliche Defizite wurden am Beispiel der Lyrikanalyse schon angesprochen – bleibt die Textanalyse hinter jener von Allkemper und Eke zurück, um gleichzeitig auch über sie hinauszugehen, indem sie das Textverstehen (sprich: die Interpretation) nicht ausschließlich in der Kapitelfolge zur *Textanalyse* als solcher³¹ verortet. Zweifellos spiegelt das *BA-Studium Literaturwissenschaft* die Wirklichkeit literaturwissenschaftlichen Handelns eher wider als die einwandfreie Revue von Allkemper und Eke. Bleibt nur noch zu fragen, ob sie für diese auch entsprechend vorbereitet, denn die Kategorien der Analyse lyrischer, epischer und dramatischer Texte, aus denen der/die LiteraturwissenschaftlerIn, namentlich der/die StudienanfängerIn sich bedient,³² transportiert sie (auch als Folge ihres Entwurfs) nur zu einem Teil. Mit anderen Worten: Was, wenn es nicht Celan, Kafka und Shakespeare – oder, nochmals auf den Punkt gebracht: was, wenn es nicht Celans *Unlesbarkeit*, Kafkas *In der Strafkolonie* und Shakespeares *Romeo und Julia* sind, die es zu erarbeiten gilt?

Anschrift der Verfasserin:

Ass. Prof. Mag. Dr. Ursula Kligenböck, Institut für Germanistik, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien, Dr. Karl-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien, T +43 (1) 42 77-42123, ursula.klingenboeck@univie.ac.at

Anja Saupe

STANDARDS UND KOMPETENZMODELLE IN LITERATUR- UND SPRACHDIDAKTISCHER PERSPEKTIVE – EINE ZWISCHENBILANZ

Clemens Kammler (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer Verlag 2006. - 17,90 €; Pb.; 231 S.; ISBN 978-3-7800-2085-7

³¹ Für Allkemper und Eke vgl. dazu auch Aufbaumodul 3: *Methoden der Literaturwissenschaft*.

³² Dazu kommen Arbeitstechniken, Edition, Poetik, Rhetorik und Stilistik, Epochen, Gattungen, Methoden, Literaturgeschichte etc.

Heiner Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projektes. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2007. - 16,80 €; Pb.; 239 S.; ISBN 978-3-8340-0230-3

Das Anliegen und die Konzeption der beiden Sammelbände

Die Fachdidaktik Deutsch hat gegenwärtig die Aufgabe, sich mit einem bedeutsamen Wandel auseinanderzusetzen: Mit einer neuen Orientierung des Unterrichts an Kompetenzmodellen beziehungsweise an Bildungsstandards, denen solche Modelle zu Grunde liegen. Die beiden vorliegenden Sammelbände stellen sich dieser Herausforderung, indem sie die bisherige Diskussion um Standards und Kompetenzmodelle für den Deutschunterricht vertiefen. Der von Clemens Kammler herausgegebene Sammelband nimmt dabei den Literaturunterricht in den Blick, das von Heiner Willenberg betreute ‚Handbuch‘ zwar nicht ausschließlich, aber vorwiegend den Sprachunterricht.

Die beiden Sammelbände weisen sowohl in ihrer Zielsetzung als auch in ihrer Konzeption deutliche Unterschiede auf. Kammler geht von der grundsätzlichen Frage aus, inwiefern Literaturunterricht überhaupt an Bildungsstandards beziehungsweise Kompetenzmodellen ausgerichtet sein soll. Im Vorwort und in seinem einleitenden Beitrag fasst Kammler die bislang gegen eine Standardisierung von Literaturunterricht vorgebrachten Bedenken zusammen (Clemens Kammler: *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand*, S. 7-22): Sind Standards zum Ersten dem Gegenstand des Literaturunterrichts – den vielfältigen und vieldeutigen literarischen Texten – angemessen? Kann im Rahmen von Standards zum Zweiten das Ziel des Literaturunterrichts erreicht werden, Schüler zu einem selbstständigen Umgang mit diesen Texten zu befähigen? Und lassen sich Standards zum Dritten mit dem Anliegen des Literaturunterrichts vereinbaren, Fähigkeiten wie die ‚ästhetische Genussfähigkeit‘ zu fördern, die sich nur schwer überprüfen lassen?

Der von Kammler herausgegebene Sammelband verfolgt im Anschluss an die – bislang eher allgemeine – Erörterung dieser Bedenken das Anliegen, zunehmend differenziertere Hypothesen über lern- und schulbare literarische Kompetenzen – einschließlich von Niveaustufen dieser Kompetenzen – zu entwickeln. Dabei soll die prinzipielle Diskussion zur Vereinbarkeit von Standards und Literaturunterricht konkretisiert werden; Vorschläge für verbindliche Kompetenzmodelle werden aber offenbar nicht erwartet: Ausdrücklich verweist Kammler darauf, dass bei der Hypothesenbildung der „Konstruktkarakter und damit die Vorläufigkeit und Ausbaufähigkeit aller vorliegenden Kompetenz-Modelle“ im Blick behalten sowie der Gefahr einer „einseitigen Fixierung des Unterrichts auf das Testbare und die Testsituation“ entgegengewirkt werden solle (S. 20). Die Beiträge des Sammelbandes legen ihren Hypothesen fast durchgängig die fachwissenschaftliche beziehungsweise didaktische Reflexion eines literarischen Textes zu Grunde. Im Anschluss an die Hypothesen werden Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung beziehungsweise für Aufgabenstellungen entwickelt. Nur ein Teil der Beiträge erprobt diese Vorschläge in der Unterrichtswirklichkeit.

Willenberg dagegen setzt in der Einleitung seines Sammelbandes die Notwendigkeit, den Deutschunterricht an Kompetenzmodellen auszurichten, als selbstverständlich voraus: „Mit der Einführung von Kompetenzmodellen versuchen wir, das Pendel wieder mehr zum Pol der Regularität und des Objektbezuges schwingen zu lassen, der in den letzten Dekaden – zunächst aus verständlichen Gründen – nicht immer erreicht worden war.“ (Heiner Willenberg: *Einleitung*, S. 5-10) Mögliche Spannungen zwischen einer Kompetenzorientierung des Unterrichts und dem Bestreben, die Schüler vielfältige Lernziele durch komplexe Lernprozesse erreichen zu lassen, werden nicht in den Blick genommen. Der Reflexion von Kompetenzen im ‚Handbuch‘ liegen bereits ausgearbeitete, theoretisch begründete und empirisch überprüfte Modelle – fast ausnahmslos die für die DESI-Studie entwickelten Kompetenzmodelle – zu Grunde. In einem Teil der Beiträge werden diese Modelle vorgestellt, zumeist an Unterrichtsbeobachtungen oder Schülerarbeiten erprobt und schließlich durch didaktisch-methodische Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung beziehungsweise für Aufgabenstellungen ergänzt. Ein zweiter Teil der Beiträge erstrebt eine Weiterentwicklung der DESI-Modelle: Einzelne Aspekte dieser Modelle werden mehr oder weniger kritisch reflektiert und differenziert. Auch diese Überlegungen werden an der Unterrichtswirklichkeit überprüft und mit didaktisch-methodischen Anregungen verbunden. Die Beiträge in einem letzten Kapitel des Bandes schließlich entwickeln auf Grundlage der DESI-Modelle Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung beziehungsweise für die Analyse und Konstruktion von Aufgabenstellungen.

Zu den Beiträgen in Clemens Kammler (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht*.

Wenngleich einige Beiträge in Kammlers Sammelband eher Unterrichtsmodelle unter Bezug auf bestehende Standards und Lehrpläne als prinzipielle Überlegungen zu literarischen Kompetenzen unterbreiten, erweist sich die Konzeption des Bandes zumindest teilweise als lohnend. In einer Reihe von Beiträgen zeichnen sich Klärungen zu der grundsätzlichen Frage ab, wie eine Standardisierung mit einem flexiblen, nicht ausschließlich auf überprüfbare Kompetenzen hin ausgerichteten Unterricht vereinbart werden kann.

Für die weitere didaktische Diskussion könnte so die Vorgabe grundlegend sein, dass Benotungs-, Evaluations-, Diagnose- und Lernsituationen voneinander unterschieden und in unterschiedlicher Weise gestaltet werden sollen. Diese Vorgabe wird bei Kaspar H. Spinner (*Literarisches Schreiben zu einem Text. Zu Franz Hohler: „Das Huhn auf der Funkausstellung“*, S. 66-79) besonders deutlich: Spinner verweist darauf, dass die Standards durchaus „einen Freiraum für verschiedene Lernwege schaffen, die allerdings zu den festgelegten Basisqualifikationen führen sollen“ (S. 68), und plädiert dafür, diesen Freiraum entschieden zu nutzen: Für Lernsituationen, die komplexer als Leistungssituationen sind und dabei auch Möglichkeiten des impliziten Lernens eröffnen. Mit der Frage, wie sinnvolle Evaluationen von Literaturunterricht gestaltet werden können, beschäftigt sich der Beitrag von Petra Bükler, indem Bükler eine exemplarische Möglichkeit der prozess- beziehungsweise

lernerorientierten Evaluation vorstellt (*Qualitätssicherung ästhetischen Lernens durch prozessorientierte Evaluation*, S. 24-39).

Eine Ergänzung zu Spinners Vorschlag findet sich bei Juliane Köster (*Von der Lebenswelt zur Literatur. Zu Erich Kästner „Fauler Zauber“*, S. 50-64): Köster tritt dafür ein, zwischen überprüfbaren Kompetenzen und weiteren Fähigkeiten zu unterscheiden, die der Literaturunterricht zwar fördern soll, aber nicht normieren kann: Weil diese Fähigkeiten (wie die Vorstellungsbildung) dem Bereich des ‚Nicht-Falsifizierbaren‘ oder (wie Empfindungen, Einstellungen und Werthaltungen) dem Bereich des ‚Unverfügbaren‘ angehören.

Während in einer Reihe von Beiträgen zum Teil einleuchtende Vorschläge für eine Überprüfung von Interpretationskompetenz durch Aufgaben im geschlossenen Format (‚Multiple-Choice-Aufgaben‘) gemacht werden, führt Karlheinz Fingerhut (*Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? Zu Gedichten von Schiller und Eichendorff*, S. 134-156) Bedenken gegen die Normierbarkeit von literarischer Verstehenskompetenz aus, die über die von Köster vorgeschlagenen Einschränkungen hinaus gehen. Auch die Interpretationskompetenz kann nach Fingerhut kaum formal überprüft werden: Zum Ersten, weil eine Bestimmung dieser Kompetenz und ihrer Niveaustufen eine Interpretationsleistung der Prüfer darstelle. Und zum Zweiten, weil eine Interpretation auf einem komplexen Gefüge von Teilkompetenzen beruhe und darüber hinaus von unterschiedlichen Faktoren wie den Besonderheiten des Textes und dem Vorwissen des Schülers zu diesem Text abhänge: „Aussagen über eine allgemeine ‚literarische Lesefähigkeit‘ sind angesichts dieser Befunde problematisch.“ (S. 153)

Über diese grundsätzlichen Überlegungen hinaus lassen eine Reihe von Beiträgen eine These erkennen, die für die Bestimmung von Niveaustufen des literarischen Verstehens leitend sein könnte. Es wird die hohe Bedeutung betont, die der Schwierigkeitsgrad von Texten für diese Bestimmung hat: „Wenn man die Aufgaben einer bestimmten Kompetenzstufe zuweisen will, dann variiert man am besten die Textwahl“ (Spinner, S. 78). Außerdem wird in Beiträgen von Michael Kämper-van den Boogaart und von Clemens Kammler jeweils ein spezieller – im Titel genannter – Teilbereich literarischer Verstehenskompetenz in den Blick genommen (Kämper-van den Boogaart: *Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. Zu Johann Wolfgang Goethe „Das Göttliche“*, S. 158-175; Kammler: *Symbolverstehen als literarische Rezeptionskompetenz. Zu Uwe Timm „Am Beispiel meines Bruders“*, S. 196-213). Nur wenige Beiträge jedoch unternehmen Versuche, diese Verstehenskompetenz insgesamt genauer zu fassen. Und diese Versuche erscheinen größtenteils nicht nur – wie angekündigt – als Hypothesen, die ihren Konstruktcharakter deutlich erkennen lassen, sondern als punktuelle, nur unzureichend begründete Überlegungen.

Zum Ersten ist an den genannten Versuchen die Bezugnahme auf allgemeine Lesekompetenzmodelle problematisch. Offenbar wird durchgängig vorausgesetzt, dass das literarische Verstehen als Teilkompetenz einer allgemeinen Lesekompetenz aufzufassen sei, zumeist außerdem, dass diese allgemeine Kompetenz angemessen durch das PISA-Modell erfasst werde. Diese Voraussetzungen werden aber in keinem Fall näher begründet, sondern allenfalls mit einem Hinweis auf Forschungen im

Umfeld der PISA-Studie bekräftigt. Die Bestimmungsversuche der literarischen Verstehenskompetenz lassen dann fast ausnahmslos keine klare Verortung dieser Kompetenz innerhalb des PISA-Modells oder eines anderen allgemeinen Lesekompetenzmodells erkennen. Und zum Zweiten erscheinen die Hypothesen der unterschiedlichen Autoren zwar auf Grundlage der fachwissenschaftlichen beziehungsweise didaktischen Reflexion eines Beispieltextes als plausibel, in ihrer Gültigkeit aber als begrenzt. Die Beiträge ziehen jeweils eine unterschiedliche Auswahl aus zentralen Aspekten des literarischen Verstehens (vor allem dem Erkennen von Inhalt / Geschehen, Perspektivierung und Sprachgestaltung, dem Symbolverstehen, der Anschlusskommunikation und der Erarbeitung beziehungsweise Anwendung von Kontextwissen) heran und gewichten die gewählten Aspekte deutlich verschieden.

Eine Ausnahme bildet der Beitrag von Thomas Zabka (*Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“*, S. 80-101). Zabka versucht, die literarische Verstehenskompetenz systematisch zu erfassen und in ein (leicht verändertes und ergänztes) PISA-Lesekompetenzmodell zu integrieren. Dabei benennt Zabka Teilkompetenzen des Verstehens, die von unterschiedlichen Texten auf verschiedenem Niveau eingefordert, von literarischen Texten jedoch zumeist systematisch beziehungsweise in höherem Maße als von Gebrauchstexten verlangt werden: Die Informationsverknüpfung, die Inferenzbildung, das Verstehen von Indirektheit und das Verstehen konkurrierender Informationen. Allerdings legen die Aufgabenstellungen, die Zabka auf Grundlage seines Modells zu einer Fabel formuliert, Zweifel daran nahe, ob ein ergänztes PISA-Modell tatsächlich als tragfähige Grundlage für die Bestimmung literarischer Verstehenskompetenz gelten kann. Insbesondere die vom PISA-Modell vorgegebene Trennung der Kompetenzen ‚Textbezogenes Interpretieren‘ und ‚Reflektieren und Bewerten‘ lässt sich offenbar nicht immer aufrechterhalten.

Zu den Beiträgen in Heiner Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht.

Die Konzeption der Beiträge in Willenbergs ‚Kompetenzhandbuch‘ erweist sich fast ausnahmslos als lohnend: Die Vorstellungen der DESI-Kompetenzmodelle für die Bereiche des Lesens (Heiner Willenberg: *Lesestufen – Die Leseprozesstheorie*, S. 11-36), des Textschreibens (Astrid Neumann: *Schreiben: Ausgangspunkt für eine kriteriengeleitete Ausbildung in der Schule*, S. 74-83), der Sprachbewusstheit (Wolfgang Eichler: *Sprachbewusstheit bei DESI*, S. 124-133), des Wortschatzes (Heiner Willenberg: *Der vergessene Wortschatz*, S. 148-156) und der Rechtschreibung (Günther Thomé: *Rechtschreibung*, S. 168-174) sind klar und insgesamt hinreichend differenziert, auch wenn die theoretische Grundlegung der Modelle mehr oder weniger stark verkürzt erscheint. Mit den Beiträgen, die die vorliegenden Kompetenzmodelle reflektieren und differenzieren, werden dann Vorgaben geschaffen, die sich in den meisten Fällen für die weitere didaktische Diskussion als ertragreich erweisen dürften. Allerdings werden zentrale Kritikpunkte an den vorliegenden Modellen mitunter nicht deutlich genug herausgearbeitet, und eine Entwicklung von Alternativen oder von grundlegenden Ergänzungen wird nur ausnahmsweise geleis-

tet. Diese Einschränkungen gelten insbesondere für die – zum Teil sehr einleuchtenden – Beiträge zum Lesekompetenzmodell. Der Anspruch eines ‚Handbuches‘ kann durch den Sammelband, der wichtige Fragen aufwirft und für einen Teil dieser Fragen vorläufige Antworten bereitstellt, insgesamt kaum erfüllt werden – und dürfte beim gegenwärtigen Stand der Diskussion auch nicht erfüllbar sein.

Als Grundlage für die weitere Diskussion von Lesekompetenzmodellen sind vor allem die Überlegungen Ina Kargs (*Hermeneutik und Fortschritte im Verstehen*, S. 37-48) und Karlheinz Fingerhuts (*Was sagen Klausuren über Verstehenskompetenzen?*, S. 60-73) zur Anwendung des DESI-Modells auf die literarische Verstehenskompetenz von Bedeutung. So ergibt sich bei Karg aus einer Reihe von Schülerinterpretationen zu einer Fabel, dass die Bildung eines ‚mental Modells‘ – für das DESI-Lesekompetenzmodell die höchste Kompetenzstufe – von allen Kindern geleistet wurde und kaum als Hinweis auf ausgeprägte Verstehenskompetenz gelten kann. Das Niveau der Verstehensleistungen zeige sich vielmehr daran, ob „alle zur Verfügung stehenden Informationen in einem komplexen Zusammenspiel untereinander und mit dem Vorwissen um Fabelliteratur, deren Aussagepotentiale und Aussageabsichten zu einer Verständnisleistung verbunden werden konnten“ (S. 43).

Auch Fingerhuts Untersuchung von Gedichtinterpretationen Studierender lässt erkennen, dass die Bildung ‚mentaler Modelle‘ nicht an und für sich als höchste Niveaustufe der literarischen Verstehenskompetenz gelten kann; Fingerhut erläutert darüber hinaus, dass sich solche Modelle auf das Textverstehen sogar negativ auswirken können, indem sie ein Erkennen von Textstrukturen verhindern: „Mentale Modelle, wie sie in den Klausuren sichtbar werden, sind nicht Bestandteil der domänenspezifischen Kompetenzhierarchie, deren ‚Gipfel‘ sie bilden, sondern sie steuern die analytischen Teil-Tätigkeiten, führen sie manchmal in die Irre, und zwar in besonderem Maße da, wo sie sie ‚zusammenführen‘ sollten.“ (S. 70) Während Karg auf Grundlage ihrer Kritik am DESI-Modell fordert, dass die Schule vor allem relevante Wissensbestände vermitteln solle, erscheint als Schlussfolgerung aus Fingerhuts Überlegungen die Notwendigkeit, eine kritische Analysekompetenz im Literaturunterricht zu fördern.

Die Beiträge von Karg und Fingerhut lassen Schwierigkeiten erkennen, die sich bei der Anwendung des DESI-Lesekompetenzmodells auf das Verstehen literarischer Texte ergeben und die darüber hinaus auf grundsätzlich problematische Aspekte des Modells verweisen: Fragwürdig erscheinen neben der Auffassung einer ‚Bildung mentaler Modelle‘ als Kompetenzstufe auch die Gleichsetzung von Teilleistungen der Lesekompetenz mit Niveaustufen und die Vernachlässigung der Kompetenz ‚Erkennen von Textstrukturen‘. Allerdings werden diese grundsätzlichen Kritikpunkte zum Teil nicht explizit benannt, und es werden keine Alternativen oder grundlegende Ergänzungen zum DESI-Modell vorgeschlagen.

Eine bedenkenswerte Alternative zum DESI-Lesekompetenzmodell wird im Rahmen einer Vorstellung des LEGO-Projektes durch Gerhard Rupp und Carmen Dreier diskutiert (*Ein komplexes Lesemodell – Wege zur Diagnose und Förderung von Leseverstehen*, S. 49-59): Diesem Projekt liegt eine Definition von Teilleistungen der Lesekompetenz nach dem PISA-Modell zu Grunde. Niveaustufen dieser Teil-

leistungen werden im LEGO-Leseverstehensmodell durch die Anwendung unterschiedlich komplexer Lesestrategien bestimmt. Diese Strategien (zum Beispiel das Erkennen von ‚Argumentfolge und Argumentationsstrategie‘) erscheinen aber zur Bestimmung von literarischer Verstehenskompetenz als kaum geeignet. Auch weitere Beiträge entwickeln keine ergiebigen Ansätze zu einer solchen Bestimmung. Die von Stefan Gailberger (*Die mentalen Modelle der Lehrer elaborieren*, S. 24-36) erhobene Forderung, dass Lehrer elaborierte mentale Modelle von Texten entwickeln und den Schülern keine ‚mono- bzw. reduktivperspektivischen‘ Schemata aufzwingen sollten, ist zumal für die Literaturdidaktik keine Neuigkeit. Und schließlich erscheint der Vorschlag Willenbergs im letzten Teil des Bandes, nach dem der Lehrer als ‚Meisterleser‘ den Schülern mit Hilfe des ‚Lauten Denkens‘ seine Problemlösungsstrategien beim Lesen von Texten demonstrieren soll (Heiner Willenberg: *Der Lehrer als Meisterleser*, S. 181-187), zwar als eine diskussionswürdige methodische Variante für den Sprach- und Literaturunterricht. Vorschläge für eine Bestimmung der literarischen Verstehenskompetenz oder für Strategien, die sich speziell für das Lesen literarischer Texte eignen, werden aber auch hier kaum deutlich.

Für den Bereich des Textschreibens bietet der Beitrag von Martin Fix (*Zur Problematik von Kompetenzstufen für Schülertexte*, S. 84-95) eine grundsätzliche Problematik und Ergänzung des DESI-Modells: Fix führt aus, dass Kriterien zur Beurteilung einer Schreibleistung – angesichts der nicht klar definierbaren Textnormen – nicht trennscharf sein können und dass das DESI-Modell darüber hinaus die Umfeldbedingungen des Schreibens und den Schreibprozess nicht berücksichtigt. Auf Grundlage dieser Einschränkungen betont Fix, dass Lehrer zusätzliche Kriterien für eine Bestimmung von Schreibkompetenzen konkreter Lerngruppen und einzelner Schüler entwickeln sollen und plädiert für ein prozessorientiertes Kompetenztraining im Bereich des Textschreibens.

Die in ihrer Argumentationsstruktur nicht leicht durchschaubaren Beiträge von Michael Krelle/Rüdiger Vogt/Heiner Willenberg (*Argumentative Kompetenz im Mündlichen*, S. 96-106), Michael Krelle (*Wissensbasierte Argumentation lehren und lernen*, S. 107-114) und Rüdiger Vogt (*Transkriptgestütztes Beurteilen argumentierender Schüler*, S. 115-123) lassen die Umriss eines Kompetenzmodells erkennen, das als Erweiterung des DESI-Modells für den Bereich der Argumentation genutzt werden könnte: Krelle, Vogt und Willenberg beziehen nun die Kompetenz des Argumentierens als prozessorientierte sprachliche Handlung ein. Allerdings bleiben die Vorschläge der Autoren heterogen: Niveaustufen des Argumentierens können nach diesen Vorschlägen auf Grundlage von unterschiedlich komplexen Formaten bestimmt werden, die durch Merkmale auf verschiedenen Ebenen wie der thematisch / pragmatischen Ebene, der prozessualen Ebene, der Anschlussfähigkeit von Wissenssystemen oder der sozialen Dimension definiert sind. Über die Auswahl dieser Ebenen besteht aber keine Einigkeit, und Versuche zu einem Abgleich der unterschiedlichen Ansätze werden nicht vorgenommen.

Die Beiträge von Jakob Ossner (*Sprachbewusstheit: Anregung des inneren Monitors*, S. 134-147) und von Peter Kühn (*Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen*, S. 159-167) können dann als sinnvolle Differenzierungen der DESI-Kompetenzmodelle für den Bereich der Sprachbewusstheit beziehungsweise des

Wortschatzes gelten. Während in Eichlers Erläuterungen des DESI-Modells zur Sprachbewusstheit die Abgrenzung des Kompetenzniveaus ‚prozedurale (implizite) Sprachbewusstheit‘ gegenüber dem Niveau ‚explizite Sprachbewusstheit‘ nicht ganz deutlich erscheint, nimmt Ossner im Rahmen seiner Konzeption genauere Überlegungen zu einer solchen Abgrenzung vor: Die explizite Sprachbewusstheit wird als Kompetenz zur bewussten Entscheidung für eine sprachliche Handlung definiert, die sowohl Wissenskompentenz und prozedurale Kompetenz als auch Methodenkompetenz (Kenntnis von Problemlösungsmodi und die Fähigkeit zu ihrer Anwendung) und die Kompetenz zu einer dekontextualisierten Metakognition umfasst. Darüber hinaus wird die Weiterentwicklung von der impliziten zur expliziten Sprachbewusstheit über verschiedene Stufen dargestellt.

Peter Kühn trägt zu einer Differenzierung des DESI-Kompetenzmodells für den Bereich des Wortschatzes bei, indem er die in Willenbergs Erläuterungen dieses Modells nur flüchtig erwähnten unterschiedlichen Modellierungen des mentalen Lexikons genauer beschreibt. Auf dieser Grundlage stellt Kühn besonders deutlich heraus, dass Wortschatzkompetenz auf der Aktivierung und Optimierung von Vernetzung im mentalen Lexikon beruht und Wortschatzarbeit dementsprechend Textarbeit sein muss.

Fazit

Die beiden Sammelbände zeigen Stärken und Schwächen, die jeweils für die gegenwärtige Situation von Literatur- und Sprachdidaktik kennzeichnend sein dürften: Der von Kammler herausgegebene Band zeichnet sich dadurch aus, dass er die grundsätzliche Diskussion zur Standardisierung beziehungsweise Kompetenzorientierung von Literaturunterricht in ergiebiger Weise vertieft. Zugleich wird aber eine zögerliche Haltung gegenüber der Notwendigkeit erkennbar, theoretisch begründete und empirisch überprüfte Kompetenzmodelle bereitzustellen. In Willenbergs ‚Kompetenzhandbuch‘ dagegen werden solche Modelle mit einem durchaus sympathischen ‚Pioniergeist‘ vertreten und es werden einleuchtende Vorschläge zu ihrer Weiterentwicklung unterbreitet. Dabei zeigt sich allerdings eine Tendenz, die vorliegenden Modelle zu verabsolutieren: Nicht nur die prinzipiellen Grenzen von Kompetenzmodellen, sondern auch die Notwendigkeit, Alternativen oder grundlegende Ergänzungen zu den DESI-Modellen zu entwickeln, werden insgesamt in zu geringem Maße berücksichtigt. Es ist zu hoffen, dass Sprach- und Literaturdidaktik künftig verstärkt voneinander profitieren werden, damit die Fachdidaktik Deutsch die neue Orientierung des Unterrichts an Kompetenzmodellen und Bildungsstandards in angemessener Weise fördern, aber auch korrigieren kann.

Anschrift der Verfasserin:

*PD Dr. Anja Saupe, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg.
saupe@ph-heidelberg.de*