

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>
13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Iris Winkler

DIE ANALYSEEBENEN TRENNEN!

**Zu Karlheinz Fingerhuts Beitrag in
Didaktik Deutsch 24**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 25. S. 5-10.

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.

Iris Winkler

DIE ANALYSEEBENEN TRENNEN!

Zu Karlheinz Fingerhuts Beitrag in Didaktik Deutsch 24

Karlheinz Fingerhut analysiert in seinem Beitrag ausgewählte Einheiten aus aktuellen Lehrwerken daraufhin, wie sie „die Frage der Gegenstandsadäquatheit lösen“ (Fingerhut 2008, S. 11). Dabei nimmt er den Umgang mit lyrischen Texten besonders in den Blick. Hintergrund der Untersuchung ist die Kompetenzorientierung im Bildungswesen, die mit der Einführung der Bildungsstandards und der Aufgabenentwicklung für zentrale Lernstandserhebungen ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht hat. Fingerhut geht davon aus, dass die Kompetenz- und Outputorientierung sich in der Konzeption der Lehrbucheinheiten widerspiegelt, und interpretiert seine Befunde aus der Lehrwerksanalyse entsprechend. Das zentrale Ergebnis von Fingerhuts Untersuchung besteht in der Feststellung, dass die vorgestellten Lehrbucheinheiten die verwendeten literarischen (hier: lyrischen) Texte nur noch als Lernmedium im Dienste des Kompetenzerwerbs funktionalisieren und so weder den Charakteristika der Texte noch den Besonderheiten literarischer Verstehensprozesse gerecht werden. Aus dieser Diagnose resultiert Fingerhuts Postulat, auf lyrische Texte in der Leistungsmessung völlig zu verzichten und sich bei der Konzeption von Lehrbucheinheiten auf deren spezifisch literarische Merkmale zu besinnen.

Nun ist Fingerhut im Detail vielfach zuzustimmen, gerade auch was die Problematik der präsentierten Lehrwerksauszüge betrifft. Seine Analyse greift aber insofern zu kurz, als sie zwei Ebenen vermischt, die in der Argumentation auseinander zu halten und darüber hinaus nicht so einfach in kausale Beziehung zueinander zu bringen sind. Die erste und übergeordnete Ebene ist die des fachdidaktischen wissenschaftlichen Diskurses, auf der sich Fingerhut mit der Kompetenz- und Outputorientierung und ihren prinzipiellen Auswirkungen auf das Bildungswesen, die Deutschdidaktik und den Deutschunterricht befasst. Die zweite Ebene ist die der Konzeption von Lehrbucheinheiten und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die die fachspezifische Umsetzung des aktuell favorisierten Prinzips der Kompetenzorientierung im Unterricht ermöglichen und erleichtern. Als dritte Ebene schließlich, auf die Fingerhut im Kontext seiner Analyse nicht eingeht, müsste man die Ebene des konkreten Unterrichtshandelns ergänzen.

Die Frage, welchen Stellenwert die Gegenstände – hier also: die Texte – im Kontext der Kompetenzorientierung haben, muss vor allem auf der ersten Ebene diskutiert werden. Durch „die Auswahl und das Arrangement der Gegenstände, die Modellierung des Lernens durch Unterrichtsbausteine“ (Fingerhut 2008, S. 5) den Kompetenzerwerb im Bereich Lesen zu fördern, ist eine Herausforderung, die fachspezifischer Antworten bedarf. Hierauf zielt weder die Klieme-Expertise, noch ist dies, wie Fingerhut schreibt, eine Aufgabe der „Deutsch-Lehrwerke“.

Fingerhut hat Recht damit, dass die Kompetenzmodelle zum Lesen die Rolle der Texte und deren Spezifika viel zu wenig berücksichtigen. Das Lesekompetenzmodell von PISA bildet Lesemerkmale, Leseraktivitäten, Aufgabenschwierigkeit und Textmerkmale gewissermaßen auf einer Achse ab, obwohl sich Textverstehen jeweils in der variablen Ausprägung dieser

Faktoren, in deren spezifischem Wechselverhältnis und Zusammenwirken konstituiert (vgl. dazu Artelt et al. 2005, S. 12). Die Bildungsstandards im Bereich Lesen sparen Aussagen dazu aus, an Texten welcher Schwierigkeit sich die Standarderreicherung erweist. Dass der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe u. a. von der „Komplexität und Anforderungshöhe des vorgelegten Textes“ abhängt (Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, S. 17), hilft Schulbuchentwicklern und Lehrkräften nicht weiter, wenn es darum geht zu bestimmen, was für Texte zum „Spektrum altersangemessener Werke“ (Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, S. 14) zu zählen sind. Dabei ist es keineswegs so, wie Fingerhut unterstellt, dass die Aufhebung der Unterschiede zwischen literarischen und pragmatischen Texten und ihren Verstehensanforderungen ein Ausdruck von Kompetenzorientierung ist. So betont bereits der Bericht zu PISA 2000, dass man nicht beansprucht, Aussagen zum literarisch-ästhetischen Verstehen machen zu können (Deutsches PISA Konsortium 2001, S. 79) – *reading literacy* wird im Vergleich zum Lesen im Kontext literarisch-ästhetischer Bildung also gerade nicht als das „umfassendere Konzept“ (Fingerhut 2008, S. 7) von Lesen verstanden. In Anschlussuntersuchungen zu PISA 2000 sind es PISA-Autoren (und nicht etwa Deutschdidaktiker), die zeigen, dass sich die spezifischen Verstehensanforderungen literarischer Texte auch empirisch nachweisen lassen (Artelt/Schlagmüller 2004). Wie eine Kompetenz zu literarischem oder – dezidiert weiter gefasst (vgl. Abraham 2005) – zu poetischem Verstehen zu modellieren und in anschließenden Schritten zu fördern und ggf. auch zu überprüfen ist, diese Fragen muss die Fachdidaktik klären, und sie ist dabei, sich dieser Aufgabe zu stellen (verwiesen sei etwa auf die Sektionen „Literarisches Lesen“ beim Weingartener Symposium Deutschdidaktik 2006 und „Poetisches Verstehen“ beim Symposium in Köln; exemplarisch auch Zabka 2006).

Wenn die von Fingerhut untersuchten Lehrbucheinheiten vor allem zeigen, dass man dem hohen Anspruch, kompetenzorientiert zu unterrichten, mit der Trivialisierung komplexer Gegenstände – wie z. B. der zitierten lyrischen Texte – begegnet, heißt das noch nicht, dass die Kompetenzorientierung im Bereich literarischen Lernens generell von Übel ist. Immerhin bringt uns erst diese neue Blickrichtung auf die Lernergebnisse dazu, ernsthaft zu fragen, welche Lernergebnisse erwünscht sind und warum bestimmte erwünschte Lernergebnisse nicht erreicht werden, ohne die Verantwortung dafür allein bei den Lernenden zu suchen. Die von Fingerhut vorgestellten Aufgabenarrangements machen in erster Linie deutlich, wie schwierig es ist, für den Literaturunterricht spezifische und situativ eingebettete Problemstellungen zu generieren, die zum Erwerb verstehensfördernden Wissens als Fundament von Kompetenzen führen. Dabei ist nicht erst die Entwicklung entsprechender Aufgabensets eine Herausforderung, sondern bereits das geforderte Lernergebnis an sich. Dass es sich z. B. bei dem Anspruch, in literarischen Texten sprachliche Gestaltungsmittel zu „erkennen“ und sie zudem „in ihren Wirkungszusammenhängen“ zu sehen (Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, S. 14), um eine Zielstellung handelt, die nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Studierende und z. T. Lehrkräfte maximal fordert, ist eine vielfach geteilte Erfahrung. Es verwundert also kaum, dass der Versuch, entsprechend vielschichtige Verstehensanforderungen didaktisch zu reduzieren, zuweilen zu einer doppelten, sich gegenseitig bedingenden Übereinfachung führt, nämlich zur von Fingerhut beklagten Reduktion der Verstehensanforderungen im Wechselspiel mit den zum Erreichen dieses Ziels

angeregten Lernschritten. Diese Übereinfachung ist allerdings nicht in einen kausalen Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung zu bringen. Wenig kluge Lehrbuchaufgaben, die z. B. das Verstehen literarischer Texte allein auf die Identifikation sprachlich-stilistischer Mittel reduzieren, ohne den Bezug zwischen Inhalt und Form herzustellen, finden sich auch in Schulbüchern, die zeitlich weit vor PISA und den Folgen liegen. „Lesen Darstellen Begreifen A 9“ (Berlin: Cornelsen 1993) stellt beispielsweise zu „Willkommen und Abschied“ u. a. folgende Aufgabe:

„Gliedere das Gedicht, und untersuche die sprachlichen Mittel, die in den einzelnen Teilen verwendet werden. Achte z. B. auf die Wortwahl und den Satzbau.“ (A. a. O., S. 25)

„Der Gesamteindruck des Gedichtes ist nicht entfaltet, sondern verblasst.“ Diese Bilanz Fingerhuts (Fingerhut 2008, S. 22) aus den Schülerlösungen der von ihm analysierten Teilaufgaben zu Goethes Gedicht dürfte auch für Lernergebnisse zu dieser ‚alten‘, noch lange nicht kompetenzorientierten Aufgabe gelten.

Letztlich markieren die unstrittigen Defizite in den von Fingerhut vorgestellten Lehrbucheinheiten wiederum einen blinden Fleck in der fachdidaktischen Diskussion. Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie verstehensförderndes Wissen für den Literaturunterricht zu modellieren ist, hat gerade erst begonnen (vgl. Winkler 2007). Ebenso stehen fachdidaktische Antworten darauf aus, wie man sich etwa situiertes Lernen oder direkte Instruktion – Lernarrangements, die in der allgemeinen Kompetenzdiskussion bezogen auf bestimmte Ziele jeweils als lernförderlich gelten (Weinert 1996) – im Deutschunterricht konkret vorzustellen hat und zu welchen Lernergebnissen entsprechende Arrangements führen. Auch die Frage, wie offen und komplex Aufgaben in der Lernsituation sein sollten, um dem Kompetenzerwerb zu dienen, spielt hier mit hinein. Was die Gestaltung kompetenzfördernder Unterrichtseinheiten betrifft, lässt sich nämlich beobachten, dass das Ziel des Unterrichts mit dem geeigneten Lernweg gleichgesetzt wird. Fingerhut etwa moniert bei der Diskussion eines Aufgabensets aus dem *Kombi-Buch Deutsch 2* Engschrittigkeit und Einfachheit der Aufgaben und das Fehlen „komplexere[r] Aufgaben, etwa ‚kreative[r]“ (Fingerhut 2008, S. 18). Unbestritten ist es Ziel kompetenzfördernden Unterrichts, dass die Lernenden immer komplexere Aufgabenstellungen immer eigenständiger bewältigen können. Ob sich das Ziel der Selbststeuerung „mit dem Prinzip der Selbststeuerung als didaktischer *Methode* erreichen lässt“, stellen aus fachübergreifender Perspektive Reinmann/Mandl 2006 (S. 645, Hervorhebung ebd.) infrage. Für den Deutschunterricht merken Abraham u. a. (2007, S. 13) an, dass Anfänger „mehr Vorgaben oder Vorschläge [brauchen] als erfahrene Leser/Schreiber“. Wie das Verhältnis von Offenheit und Lenkung, Komplexität und Einfachheit beim Erwerb von Kompetenzen auszubalancieren ist, ist eine weitere Fragestellung, mit der sich die deutschdidaktische Forschung grundlegend befassen muss. Jedenfalls greift es vor diesem Hintergrund zu kurz, Unterrichtseinheiten – im konkreten Beispiel: eine Unterrichtseinheit für den 6. Jahrgang, also eher für Novizen als für Fortgeschrittene – am rein normativ gesetzten Kriterium der Offenheit zu messen.

Dass Fingerhut eine „kreative“ Aufgabe exemplarisch für komplexere Aufgaben nennt, die er in dem untersuchten eng führenden und als einfach eingeschätzten Set vermisst, markiert einen Problempunkt, der die dritte der oben genannten Ebenen, nämlich die der unterrichtlichen Umsetzung, betrifft. Diese Ebene ist im vorliegenden Diskussionszusammenhang relevant,

weil selbst die Entwicklung gelungener Schulbücher noch nicht garantiert, wie klug und erfolgreich mit den Angeboten des Lehrwerks im Einzelnen gearbeitet wird. So hat man grundsätzlich zwischen *task as workplan* und *task in process* zu unterscheiden (vgl. Legutke 2006), und auch für den Deutschunterricht lassen sich erhebliche Differenzen in der Umsetzung derselben Unterrichtseinheiten durch verschiedene Lehrpersonen in verschiedenen Klassen nachweisen (Winkler 2005). Das heißt, dass allein das Stellen und die Bearbeitung einer komplexen handlungs- und produktionsorientierten Aufgabe – im Beispiel Fingerhuts also die Umsetzung der Goethe-Gedichte in eine Bilderfolge – noch nicht dem Kompetenzerwerb dient. Vielmehr spielt in diesem Kontext eine zentrale Rolle, wie mit den Schülerprodukten im Unterricht weiter gearbeitet wird. Dies ist gerade bezogen auf handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben bereits mehrfach betont worden (stellvertretend Spinner 2002, S. 255f). Allein im gestaltenden Tun, ohne dass nach der Qualität der Produkte und *deren* von Fingerhut so stark gemachter Adäquatheit gegenüber dem literarischen Text gefragt wird, entfaltet sich noch keine Kompetenz.

Übrigens merkt Fingerhut an anderer Stelle (Fingerhut 2008, S. 19) selbst distanziert an, dass die Transformation einer Textsorte in eine andere „als kompetenzgenerierendes Verfahren gilt“ (Hervorhebungen I. W.), nicht dass es ein solches sei. Dass das Transformieren „in den Bildungsstandards gesondert aufgeführt ist“ (ebd.), belegt allerdings eben nicht, wie Fingerhut akzentuiert, die Einschätzung des Verfahrens als *Motor* der Kompetenzentwicklung, sondern vielmehr, dass das Transformieren, also das reine Anwenden produktiver Methoden (Bildungsstandards Mittlerer Schulabschluss, S. 14) als *Ausweis* der Kompetenzerreichung gilt. Wiederum zeigt sich hier, dass bereits die Standards und nicht erst die Lehrwerke die Qualität der Gegenstände – der literarischen Texte ebenso wie der Schülerlösungen – nicht im Blick haben. Dieses Problem aber ist, wie schon gesagt, zunächst primär in fachdidaktischer Diskussion auf der obersten Ebene zu lösen.

Solange auf dieser allgemeinen Ebene so viele Fragen offen sind, die die Implikationen der Kompetenzorientierung im Literaturunterricht betreffen, sind die ‚neuen‘ Lehrwerke lediglich als das zu betrachten, was sie sind: Nämlich die erste, notwendigerweise schnelle Reaktion auf noch schnellere, geradezu überstürzte Reformversuche im Bildungswesen, deren provisorischen Charakter die Politik mit Blick auf die fehlende fachdidaktische Fundierung in fachspezifischen Kompetenzmodellen selbst sieht (Bildungsstandards, S. 4, Punkt 3). Am stärksten in Zugzwang geraten die Lehrbuchmacher in diesem Kontext durch die Einführung zentraler Lernstandserhebungen, die ihrerseits ein ganz bestimmtes und häufig reduziertes Verständnis von Kompetenzen offenbaren. Dass uns in den ‚neuen‘ Aufgabensets mit der Übersimplifizierung der Gegenstände alt vertraute Probleme begegnen, sollte unseren Forschungseifer beflügeln. Nicht der klagende Abschied von literarischen Texten angesichts der (zu eng, weil rein pragmatisch verstandenen) Kompetenzorientierung und damit eine beginnende Selbstauflösung des Faches samt Fachdidaktik ist gefragt, sondern empirisch fundierte Antworten auf die Frage: Wie lässt sich eine spezifisch literarische Verstehenskompetenz (1) beschreiben, (2) fördern und (3) ggf. überprüfen?

Literatur:

Abraham, Ulf (2005): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt a. M.: Lang, S. 13-26.

Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch, H. 203, S. 6-14.

Artelt, Cordula/McElvany, Nele/Christmann, Ursula/Richter, Tobias/Groeben, Norbert/Köster, Juliane/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Obermeier, Christian/Schiefele, Ulrich/Valtin, Renate/Ring, Klaus (2005): Expertise – Förderung von Lesekompetenz. Bonn/Berlin: BMBF (Bildungsreform Band 17). Abrufbar unter http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_sieb-zehn.pdf (12.06.2008)

Artelt, Cordula/Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169-196.

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der KMK vom 04.12.2003. Abrufbar unter http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf (12.06.2008)

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske u. Budrich 2001.

Fingerhut, Karlheinz (2008): Die didaktische Funktionalisierung literarischer Texte in kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten integrierter Deutschbücher. In: Didaktik Deutsch, H. 24. S. 5-23.

Legutke, Michael K. (2006): Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 140-148.

Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz PVU, S. 611-658.

Spinner, Kaspar H. (2002): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 247-257.

Weinert, Franz E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Ders. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie D I, 2. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 1-48.

Winkler, Iris (2005): Zur Beziehung von Unterrichtsmaterial, -gestaltung und -erfolg: Drei Aufgaben zu Georg Brittings „Brudermord im Altwasser“ im Praxistest. In: Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 177-196.

Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, H. 22, S. 71-88.

Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, Vom Raben und Fuchs (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 80-101. Abrufbar unter: http://www.uni-oldenburg.de/germanistik/download/Typische_Operationen_literarischen_Verstehens.doc (12.06.2008)

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Iris Winkler, Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch der Universität Jena, Fürstengraben 18, 07740 Jena, Iris.Winkler@uni-jena.de