

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>
3. Jahrgang 1998 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Bettina Hurrelmann

**DEUTSCHDIDAKTIK – KEIN
ORT, NIRGENDS?**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 3. SH. S. 13-38.

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.

Bettina Hurrelmann

DEUTSCHDIDAKTIK - KEIN ORT, NIRGENDS?

Ende 1989, des 'Wunderjahrs' der deutschen Geschichte, das zugleich das Jubiläumsjahr der französischen Revolution war, gab es ein bemerkenswertes Heft des „Spiegel“¹. Das Titelblatt trug rechts unten quer über der Ecke die Aufschrift: „Welche Uni ist die beste?“ - als Hinweis auf das erste Spiegel-Ranking. Der Titel selbst hieß „Die Abrechnung“. Er zeigte - auf Passbildgröße gebracht - die Köpfe des geschassten DDR-Regimes, von Honecker bis Mielke. Aus heutiger Sicht eine merkwürdige Koinzidenz von 'Abrechnungen'. Daß sie historisch signifikant war, ist damals vermutlich kaum jemandem besonders aufgefallen. Schien es doch um ganz unterschiedliche Dinge zu gehen: um die ultimative Entlarvung des 'real existierenden Sozialismus' auf der einen Seite - auf der anderen um nicht mehr als eine Effektivitätsprüfung des westdeutschen Bildungswesens in Gestalt seiner Universitäten. Erst im Nachhinein wird deutlich, daß diese Koinzidenz eine Chance hätte sein können, nach dem Zusammenhang von gesellschaftshistorischen Entwicklungen und Bildungsvorstellungen zu fragen, also eine gehaltvolle Perspektive der Selbstreflexion und Veränderung zu gewinnen - von beiden Seiten her.

Aber in Westdeutschland galt die Frage nach den Universitäten vorrangig als Management-Problem. Und dies ist ziemlich ungebrochen bis heute so. Es ging um die Aufdeckung eines eklatanten Modernitätsrückstands, begriffen als organisatorischer und fataler ökonomischer Steuerungsfehler im Bildungssystem. Weitere Rankings folgten.² Das vorerst letzte, vom „Spiegel“ in diesem Jahr publizierte, ist ein europäischer Vergleich.³ Sein Resultat: Die deutsche Universität, im 19. Jahrhundert und noch im frühen 20. hochrenommiert, hat dramatisch an Geltung eingebüßt. Das Fazit: Keine guten Voraussetzungen für den 'Wirtschaftsstandort Deutschland'. Großbritannien und die Niederlande schnitten besser ab, sie hatten schon in den 80er Jahren ihren Universitäten eine Reformkur verordnet. Das Modell der Modernisierung aber sind die USA, wo die Universitäten als konkurrenz- und nachfrageorientierte Dienstleistungsunternehmen organisiert sind, als Unternehmen für Kunden, die ihre Ausbildung bezahlen. Das

¹ Welche Uni ist die beste? In: Der Spiegel 50/1989, S. 70 - 87.

² „Willkommen im Labyrinth“. In: Der Spiegel 16/1993, S. 80 - 101; vgl. zum „Studienführer Chemie und Wirtschaftswissenschaften“ der Stiftung Warentest und des Zentrums für Hochschulentwicklung (CHE) auch Thomas Kerstan: Baedeker für Studenten. In: Die Zeit 1998, Nr. 21, S. 38.

³ „Hier heißt es: Ran, ran, ran!“ In: Der Spiegel 19/1998, S. 94 - 117.

Dienstleistungsmodell ist inzwischen auch hierzulande zum mehr oder weniger heimlichen, aber doch bestimmenden Orientierungsmaßstab geworden.

Modernisierung tut zweifellos not. Sie darf aber bei uns nichts kosten. Die Krise der öffentlichen Haushalte schlägt in Deutschland unmittelbar auf die Bildungsinstitutionen durch. Sie hat bewirkt, daß die Frage nach der Effizienz des Mitteleinsatzes für Studium und Ausbildung sich zugespitzt hat. Für 1995 ermittelte das Statistische Bundesamt, daß die neuen Bundesländer pro Studierenden fast 26.000 DM, die alten rund 15.000 DM investierten.⁴ Da erscheint es nur konsequent, daß der Effekt empirisch überprüft wird. Nicht allein die Universitäten stehen derzeit auf dem Meßstand, sondern das gesamte Bildungssystem, nicht zuletzt auch die Schulen. Wir erleben gerade eine förmliche Evaluations-Euphorie, die nicht nur Klarheit schafft, sondern auch Kurzsichtigkeit prämiert: Denn verblüffend umstandslos werden der Begeisterung für einfache Ursache-Wirkungs-Designs gehaltvolle Vorstellungen von Entwicklung und Lernen, von Bildung und Beruf, die in Deutschland eine keineswegs erledigte philosophische Tradition haben, geopfert.

Dies alles in einer Welle von Effektivitätsmessungen und Ranglistenermittlungen: Ich erinnere für die Schule z. B. an die TIMSS-Studie über die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten, die die Öffentlichkeit besonders interessierte⁵, für das Lesen an die Lehmann-Studie⁶. Die sog. 'literacy skills', d. h. Grundqualifikationen im Lesen, Schreiben, Rechnen bei den Erwachsenen untersuchte eine OECD-Studie⁷. Die Ergebnisse zeigen immer nur das eine: Die Leistungen, die deutsche Schulen vermitteln, sind im internationalen Horizont nur mittelmäßig. Nicht anders ist es mit den Universitäten: Die europäische Vergleichsstudie des „Spiegel“ zeigt im Ranking mehr deutsche Universitäten in

-
- ⁴ Vgl. *Zweiwochendienst Bildung, Wissenschaft, Kulturpolitik* 13(1998), Nr. 8, S. 8.
- ⁵ Internationale Vergleichsstudie zu den Schülerleistungen. Besondere Aufmerksamkeit in den Zeitungen fand Teil III zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen in den Abschlussklassen der Sek. II, vorgestellt im Febr. 1998 in Boston. Für die Durchführung in Deutschland verantwortlich war das Max-Planck-Institut in Berlin.
- ⁶ Die für Westdeutschland ermittelten Ergebnisse in: Rainer H. Lehmann u. a.: *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim, Basel 1995.
- ⁷ *Literacy Skills for the Knowledge Society* (1997). Vgl. OECD: *Lesen und Schreiben mangelhaft. Studie deckt Kluft zwischen Wissensstand der Bürger und den Anforderungen der Wirtschaft auf - Neue Leitlinie für Ausbildungspolitik*. In: *Die Welt*, 21. 7. 1997.

der „Abstiegszone“ als im „Mittelfeld“ oder in der „Spitzengruppe“ - alle zusammen sind nicht mehr als Mittelmaß.⁸

Als Wettbewerbsarena für Dienstleistungen in Sachen Lernen wurde also nach jahrzehntelanger Erstarrung das Politikfeld 'Bildung' wiederentdeckt. Und als Klammer zwischen Universität und Schule fand endlich auch die Lehrerbildung wieder Aufmerksamkeit. Wenn man den Parteiprogrammen im Vorfeld des Wahlkampfes Glauben schenkt, ist die Lehrerausbildung geradezu zum Fokus der Bildungspolitik avanciert. Warum nicht eher schon? möchte man fragen - und erträgt es zuerst einmal, wenn sich an diesem Punkt der Unmut über verrottete Universitäten, pflichtvergessene Professoren, desorientierte Studenten zusammenzieht.

In der Lehrerausbildung sei eine Reform an Haupt und Gliedern überfällig. So lassen sich mehr oder weniger lautstark alle Parteien vernehmen.⁹ Unisono gilt die Kritik speziell der ersten Ausbildungsphase, dem Lehramtsstudium an der Hochschule. Die Mangelanzeige ist auf ein populäres Grundthema gestimmt: Vermisst wird der Praxisbezug der Ausbildung. Lehrerinnen und Lehrer, so die publizierte Meinung, sollen anwendbare Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, sich nicht in Theorien oder fachliche Spezialitäten verirren, die wertvolle Studienzeiten kosten und mit Berufsanforderungen nichts zu tun haben. Schließlich müsse die Lehrerausbildung sich an den Problemen des 'wirklichen Lebens' orientieren, d. h. auf die pädagogischen Anforderungen vorbereiten, die heute mit dem Erziehen und Unterrichten verbunden seien.

Hier geht, wie ich meine, Verschiedenes durcheinander, das ich in meinem Vortrag im Hinblick auf unser Fachgebiet zu ordnen versuchen will. Man kann das nicht tun, ohne den Diskussionsrahmen weit zu spannen, nämlich die Debatten um die Neuorganisation der Universität überhaupt und des Lehrerstudiums insbesondere als Vorgaben für die Frage nach dem eigenen Standort mitzubedenken. Die Kritik am Zustand der deutschen Universitäten ist ja insgesamt berechtigt. Auch die Lehrerbildung ist zweifellos in einer schwierigen Situation. Daß sich der politische Druck vor allem hier konzentriert, hat überraschend wenig Trotzreaktionen hervorgerufen. Offenbar ist das Unbehagen am status quo in der Erziehungswissenschaft ebenso verbreitet wie in den Fachdidaktiken.¹⁰ So ist auch das Thema dieses Symposiums motiviert. Wir fragen: Was machen wir eigentlich in der Deutschdidaktik? Wo stehen wir? Ist es wirklich so, wie gesagt

⁸ Der Spiegel 19/1998, S. 95 (s. Anm. 3).

⁹ Vgl. die Diagnosen und Vorstellungen von SPD, CDU und Grünen 'in einer Nuss' aus dem Landtag NRW: Reform wird von vielen als dringlich angesehen. In: Landtag intern 29(1998), S. 2.

¹⁰ Vgl. zur Einschätzung von pädagogischer Seite: Jürgen Oelkers: Lehrerausbildung - ein ungelöstes Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik 44(1998), H. 1, S. 3 - 6.

wird, daß die Studierenden bei uns am falschen Ort in viel zu langer Zeit das Falsche lernen?

Ich gehe aus von der Frage nach dem Ort der Deutschdidaktik - zunächst ganz konkret und institutionell begriffen. Ich z. B. habe in den publizierten Hochschul-Rankings nach der Bewertung meiner Universität, meines Fachbereichs, und vor allem meines Fachgebietes geschaut - trotz aller Vorbehalte gegen die Methodik von Ranglisten - wie sicherlich viele meiner Kollegen und Kolleginnen und einige unserer Studentinnen und Studenten auch. Wo gehöre ich hin? Wie wird das, was ich tue, eingeschätzt? Hier greift, wenn man so will, eine Gesetzmäßigkeit der sozialen Selbstkonstruktion: ‚corporate identity‘ durch Fremdidentifikation.

Wo jedoch findet man die Deutschdidaktik? Bin ich z. B. mitverantwortlich dafür, daß die Kölner Erziehungswissenschaften 1989 so schlecht abschnitten und 1993 nicht viel besser?¹¹ Ich arbeite schließlich in einer Erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Doch die Pädagogik gibt es in Köln noch einmal in der Philosophischen Fakultät. Und Erziehungswissenschaftlerin bin ich genauegenommen auch gar nicht. Ich bin in Germanistik habilitiert, meine Lehrtätigkeit gilt dem Fach Deutsch in der Lehrerausbildung. „Hier muß sich jeder alleine durchkämpfen, viele Studenten sind völlig isoliert“, klagt laut „Spiegel“ ein Kölner Germanistikstudent. „Sein Fachbereich zeichne sich vor allem durch ‚schlechte Organisation und schlechte Beratung‘ aus.“¹² Das hat mir einen Stoß gegeben. Aber ruhig - ich gehöre ja nicht zur Germanistik, sondern in die Erziehungswissenschaftliche Fakultät. Im befragten Fächerspektrum ‚meiner‘ Universität kann ich das, was ich mache, gar nicht finden. Ich komme dort wahrscheinlich überhaupt nicht vor.

Wo ist der Ort der Deutschdidaktik? Vorlesungsverzeichnisse, inzwischen auch im Internet zu besehen, zeigen, daß das Fach erstens in unterschiedlichen Hochschultypen existiert: Pädagogischen Hochschulen, Universitäten, Gesamthochschulen. Es ist zweitens angesiedelt in unterschiedlichen Fachbereichen: erziehungswissenschaftlichen, philologischen, philosophischen etc. und gehört - selbst im letzteren Fall - auch nicht immer zur Fachgruppe ‚Germanistik‘. Mitunter gibt es nämlich drittens besondere Institute für alle Fachdidaktiken, mitunter aber auch spezieller für die Didaktik der Sprachen, manchmal ist die Deutschdidaktik auch bei der Grundschulpädagogik angesiedelt. Ebenso unterschiedlich sind viertens die Studiengänge, die die Deutschdidaktiker versorgen: Das Erbe der Pädagogischen Hochschulen ist die Verbindung von Deutsch Primarstufe und Sekundarstufe I - schulstufenspezifisch oder nach altem Muster auch noch schulformbezogen - während Gymnasiallehrer und -lehrerinnen - meist für das kombinierte Lehramt Sekundarstufe II und I - in fachwissenschaft-

¹¹ Der Spiegel 50/1989, S. 79; 16/1993, S. 92 (s. Anm. 1 u. 2).

¹² Der Spiegel 19/1998, S. 103 (s. Anm. 3).

lich bestimmten Lehreinheiten ausgebildet werden. Bei der Fach-zu-Fach-Zuordnung der Didaktik in die Universitäten ist die Unterscheidung nach Schulstufen oder Schulformen dagegen eher sekundär. Schließlich ist fünftens darüber hinaus der Zuschnitt der Professuren unterschiedlich. Es gibt Stellenprofile, die Fachwissenschaft und Fachdidaktik verbinden. Diese sind meist auf Sprachwissenschaft + Sprachdidaktik einerseits oder Literaturwissenschaft + Literaturdidaktik andererseits spezialisiert. Doch es gibt auch solche, die die gesamte Deutschdidaktik umfassen - also Sprach- und Literaturdidaktik - als Aufgabe für einen Menschen, dann aber ohne die Fachwissenschaft, für die nur die 'echten' Germanisten zuständig sind.

Nun kann Vielfalt sicher belebend sein. Für ein noch junges Fachgebiet, in den Universitäten seinem Prestigerang nach zunächst ganz unten, ist sie ein Hindernis der Selbstverortung und wissenschaftlichen Profilbildung. Das wirkt sich auch auf die Studierenden aus: Ihre fachliche Orientierung bleibt unsicher, ihre berufliche inhaltlich nebulös. Viele Studierende trösten sich ein ganzes Studium lang mit der Aussicht, daß sie ja einmal 'Kinder und keine Fächer' unterrichten werden. Besonders schlimm ist die Situation für die PrimarstufenstudentInnen. Ihnen ist durch irrwitzige Prüfungsordnungen ein Fächerwirrwarr aufgezwungen, das sie in der Universität nirgends Fuß fassen lässt. Sie leiden am meisten unter einer mißglückten Integrationspolitik, die ihnen ein wissenschaftliches Studium versprach, eine klare fachliche Orientierung - nach Maßgabe studierbarer Studiengänge im Wissenschaftssystem - aber verweigerte.

Man muß es deutlich sagen: Die diffuse Ortsbestimmung der Didaktik ist Ergebnis einer halbherzigen, unkoordinierten, selbst innerhalb desselben Bundeslandes uneindeutigen Hochschulpolitik in Sachen Lehrerausbildung. Die Didaktiken Fach-zu-Fach zuzuordnen und sie innerhalb der Fächer ihren Ausbildungsleistungen gemäß zu bugetieren, wäre zukunftsweisend und hilfreich gewesen. Auch wo wenigstens das erste geschehen ist, ist doch das zweite in der Regel ausgeblieben. Im Gegenteil: Vor allem in der Didaktik sind die Stellenstreichungen der letzten Jahre normalerweise angekommen. Zusätzlich lebt man hier rund zwei Dezennien nach der Integration in die Universität an einzelnen Hochschulorten der Republik immernoch mit kaum veränderten Raum- und Sachmittelparametern der ehemaligen Pädagogischen Hochschulen. An der kümmerlichen Ausstattung vor allem erkennt man den Ort der Lehrerbildung. Und gehen Sie einmal über einen 'germanistischen Flur' zur Sprechstundenzeit, so merken Sie am Quantum der Wartenden untrüglich, wo der Ort der Deutschdidaktik ist!

Mein Fazit: Als akademisch junges, zunächst unterprivilegiertes und institutionell frei flottierendes Fachgebiet mit miserabler Ausstattung wurde die Deutschdidaktik in ein selbst kränkelndes, zunehmend marodes Universitätssystem eingeschleust. Die Kritik an den Universitäten heute vor allem an der Lehrerausbildung festzumachen ist wohlfeil. Hier gab es - neben den üblichen Aus-

fällen und opportunistischen Anpassungen einiger Professoren (innerhalb und außerhalb der Universität hat es niemand gewagt, sie auf ihre Denomination wirklich zu verpflichten!) - aufs Ganze gesehen seitens der Lehrenden besonders hohe persönliche Einsätze und seitens der Politik eklatant wenig strukturelle und finanzielle Unterstützung.

Wenn schon die institutionelle Einbindung kaum rasch zu vereinheitlichen sein dürfte, so ist doch endlich eine gerechte Budgetierung nach Lehrnachfrage, Qualität der Lehre und Forschungsleistung sicherzustellen, die der Didaktik im jeweiligen institutionellen Zusammenhang der Hochschulen, Fachbereiche und Institute eine langfristige und kontinuierliche wissenschaftliche Entwicklung ermöglicht. Man denke einmal an die Langfristigkeit der Etablierung neuer Universitätsdisziplinen im 19. Jahrhundert oder die Schwierigkeiten, die die Germanistik selbst zur Zeit mit ihrem fachlichen Umbau hat, um zu ermitteln, dass bildungspolitische Entscheidungen im Hochschulbereich 'long scale'- Perspektiven eröffnen müssen, um historisch richtig zu sein.

Ich werde jetzt weitere Ortsbestimmungen versuchen, indem ich erstens Überlegungen anstelle zum Praxisbezug unseres Fachgebietes, zweitens zu seinen Verbindungen mit der Sprach- und Literaturwissenschaft und drittens abschließend frage nach seinem Verhältnis zu den Aufgaben und Werten von Wissenschaft. Das sind Lokalisierungsversuche auf unterschiedlichen Dimensionen, aber die institutionelle Frage soll dabei weiter mein Leitgesichtspunkt sein.

1 Zum Praxisbezug

Im Zuge der Reformbemühungen der 70er Jahre wurde zwar der Anschluß der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an das Wissenschaftssystem erreicht, er ist aber instabil geblieben. So ist leicht zu verstehen, daß in Zeiten überfüllter Universitäten und drängender Sparzwänge sich die Blicke genau auf diesen Sektor richten. Braucht man für das Lehramt wirklich ein Universitätsstudium? Handelt es sich nicht um eine Ausbildung, in der der Praxisbezug dominieren sollte, d. h. die Anwendung von Wissenschaft zum Erwerb berufspraktischer Fähigkeiten? Und reicht dafür nicht ein Studium an der Fachhochschule aus? Den entsprechenden Vorschlag hat bekanntlich zuerst der Wissenschaftsrat in seinen „10 Thesen zur Hochschulpolitik“ von 1993 gemacht.¹³ Ich zitiere den einschlägigen Abschnitt:

„An den Universitäten gibt es in manchen Fächern Studiengänge, die nach Zielsetzung und Ausgestaltung dem Profil von Fachhochschulstudiengängen entsprechen (z. B. Studiengänge für das Lehramt für die Primarstufe und für die Berufsschule, Sozialpädagogik, Freizeitpädagogik, Dolmetscher, Übersetzer). Solche Studiengänge sollten möglichst an Fachhochschulen verlagert, [...] zumin-

¹³ Wissenschaftsrat: 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Drs. 1001/93.

dest jedoch an den Universitäten eingeschränkt werden, um Ressourcen für den Auf- und Ausbau entsprechender Angebote an den Fachhochschulen zu gewinnen.“¹⁴

Was ist aber das „Profil von Fachhochschulstudiengängen“? Nach Ansicht des Wissenschaftsrates ist ihre Aufgabe die „Aus- und Weiterbildung für einen Beruf“, während die Universitäten, so heißt es, „dem Anspruch nach bisher noch“ drei Funktionen gemeinsam wahrnehmen: nämlich ebenfalls die „Aus- und Weiterbildung für einen Beruf“, die „Bildung durch und an Wissenschaft“ sowie die „Förderung und Ausbildung von Wissenschaftlern“ für Positionen innerhalb und außerhalb der Universität.¹⁵ Trotz der terminologischen Verrenkungen¹⁶ wird aus dem Kontext des Papiers völlig klar, daß der Wissenschaftsrat eine Differenzierung im Hochschulsystem empfiehlt, die es erlaubt, auf der einen Seite den Typus ‘Ausbildung’, auf der anderen Seite den Typus ‘wissenschaftliche Qualifizierung’ zu unterscheiden. Die Lehramtsstudiengänge werden dabei dem Typus ‘Ausbildung’ zugeordnet - wie auch einige sonstige Studiengänge, die sich durch einen hohen Praxisbezug und entsprechend notwendige Berufsorientierung schon in der Ausbildung auszeichnen. Ihnen wird der institutionelle Ort ‘Fachhochschule’ zugewiesen. Davon, daß in dem oben zitierten Passus nur die Lehrämter für die Primarstufe und für die Berufsschule genannt werden, sollte sich niemand täuschen lassen. Es handelt sich lediglich um einen ‘Denkanstoß’, der sich sukzessive leicht auf die gesamte Lehrerbildung erweitern läßt. Ich komme darauf zurück.

Der Vorschlag der Verlagerung an die Fachhochschule ist vom Verband der Fachdidaktiker¹⁷ und von den Lehrerverbänden inzwischen abgewehrt worden. Er scheint politisch derzeit nicht durchsetzbar.¹⁸ Jedenfalls ist die Fachhochschul-Provokation vorerst wohl vom Tisch, gibt es doch wenige universitäre Studiengänge, die nicht irgendwie auch für einen Beruf ausbilden. Medizin oder Jura etwa, Disziplinen mit einer langen Geschichte und hohen akademischen Reputation, haben in diesem Punkt keinerlei Legitimationsprobleme - trotz mehr als zweifelhafter Lehr- und Lerntraditionen. Ob wir aber ein wissenschaftliches

¹⁴ Ebd., S. 41.

¹⁵ Ebd., S. 20.

¹⁶ ‘Bildung *durch* Wissenschaft’ soll offenbar als genuin akademische Aufgabe verstanden werden, ‘Bildung *an* Wissenschaft’ als berufsorientierte.

¹⁷ Vgl. dazu das Papier der Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften 1998.

¹⁸ Vgl. zum Verständnis der „10 Thesen“ die m. E. sehr richtige Einschätzung von Andreas von Prondcysky: Universität und Lehrerbildung? In: Zeitschrift für Pädagogik 44(1998), H. 1, S. 61 - 82, der ich im Weiteren folge.

Lehrerstudium brauchen, steht weiterhin zur Frage, zumal ihm angelastet wird, die Praxisnähe, die die Lehrerbildung vor der Integration in die Universitäten einmal gehabt haben soll, zerstört zu haben.

Nun läuft die Abwehr der Angriffe, z. B. durch die Lehrerverbände, aber auch durch die Konferenz der Fachdidaktiker¹⁹ etwas salopp gesagt, darauf hinaus, Wissenschaftlichkeit für das Lehrerstudium zu reklamieren, dabei aber eine undefinierte, engere 'Melange' zwischen Theorie und Praxis zu beschwören, die den Erwerb von Berufsfähigkeiten garantieren soll. So beruhigend das für Außenstehende klingen mag - es ist doch Augenwischerei, weil es der Wissensproduktion in modernen Gesellschaften widerspricht, die arbeitsteilig verfährt und gerade gegenwärtig für immer mehr Praxisbereiche eine Akademisierung erzwingt. Die Professionalisierung des Lehrerberufs jedenfalls, die Didaktiker- und Lehrerverbände ja reklamieren, ist ohne Praxisdistanz und Theorieorientierung des Studiums nicht zu haben.

Bekanntlich besteht die Leistung von Theorien darin, daß sie einen Gegenstandsbereich abgrenzen und nach bestimmten Gesichtspunkten modellhaft rekonstruieren. Mit der Abgrenzung sichern sie die Identifizierbarkeit der Phänomene und mit der Entwicklung von Modellen die Möglichkeit der Aufordnung. Das bedeutet immer einen Eingriff in ganzheitliche, lebendige Bezüge, wo irgendwie 'alles mit allem' zusammenhängt, und eine Distanzierung von der Rolle der unmittelbar Handelnden. Aber durch die Partikularität und Lebensferne theoretischer Betrachtung wird eine Chance zur Analyse und Reflexion der Praxis gewonnen. Eine Chance auch zu bestimmterer Beobachtung - aber noch lange keine Garantie für erfolgssicheres Handeln.

Wer - um einen Fall aus unserem Fach zu nehmen - als Lehrerin oder Lehrer z. B. den Aufsatz eines Kindes bekommt, der zu Theorien der Erzählentwicklung gar nicht passen will, vielmehr andere, eher filmisch-szenische Strukturen aufweist, kann noch lange nicht sicher sein, wie er das Ergebnis einzuschätzen hat und das Kind weiter fördern soll.²⁰ Er muß auf jeden Fall die Perspektive wechseln, die Schreibmotivation in Betracht ziehen - vielleicht wollte das Kind gar keine Erzählung schreiben -, u. U. nach dessen Mediengewohnheiten fragen, auch bedenken, ob in diesem Falle eher die Vermittlung von Textnormen wichtig ist oder die Unterstützung der Schreibbereitschaft. Jedenfalls muß er situativ und individuell angemessen handeln, d. h. normalerweise unter Zeitdruck in schneller, hoffentlich sensibler pädagogischer Entscheidung.

¹⁹ Vertreten durch die Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF), (vgl. Anm. 17).

²⁰ Vgl. dazu das Beispiel in Jakob Ossner: Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Helmuth Feilke/ Paul R. Portmann (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart u. a. 1996, S. 74 - 85 (hier S. 77).

Ich will sagen: Die Praxis fordert mehrperspektivische, individualisierende Einschätzungen und zudem die Fähigkeit, unter Situationsdruck das möglichst Angemessene zu tun. Zwar entwickelt sich die Praxis an der Theorie, aber beide sind getrennte Systeme. Praxisorientierung ist in Spannung zur Wissenschaftsorientierung zu denken. Und diese Spannung auszuhalten, gehört zu den wichtigsten Kompetenzen des Lehrerberufs.

Zu Recht gilt die Verbindung von Theorie und Praxis als das 'ungelöste Kernproblem' des derzeitigen Lehramtsstudiums. Mehr Praxis ist nötig, um den Theoriebedarf zu entdecken und - umgekehrt auch - , mit Schleiermacher gesprochen, die 'Dignität der Praxis' vor der Theorie. Ich möchte aber warnen, hier defensiv ein verwaschenes Harmoniemodell zugrunde zu legen, das der Entwicklung der Profession in der Schule nicht mehr gerecht wird, den Standards von Wissenschaft nicht entspricht und die Didaktik in der Hochschule ins Abseits bringt, wie ich noch zeigen werde. Ich möchte auch daran erinnern, daß es den berühmten 'Praxisschock' schon zu Zeiten der Pädagogischen Hochschule gegeben hat, und zwar das Wort wie die Sache. Studium und Schule waren auch damals schon unterschiedliche Handlungsfelder.

Das Problem scheint mir am besten bearbeitet in den Reformvorschlägen der Sachverständigenkommissionen zur Lehrerausbildung in NRW und in Hessen.²¹ Beide Kommissionen bestätigen, daß die Praxisferne der derzeitigen Lehrerausbildung eine Fehlentwicklung sei. Aber sie beschwören nicht irgendeine diffuse 'Verzahnung', 'Durchdringung' oder 'Integration' von Theorie und Praxis, wie es gebetsmühlenartig sonst dauernd geschieht, sondern betonen die prinzipielle Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handeln, theoretischer und praktischer Orientierung, die notwendig je eigenen Rationalitäten folgen. Das bedeute zwar, so der hessische Kommissionsbericht, „daß wissenschaftliche Ergebnisse eingehen in die Situationswahrnehmung, -diagnose, Verhaltensbewertung und Handlungskompetenz“ der Lehrenden. Dabei bewahre aber jedes der beiden Systeme seine Eigenstruktur, das eine könne das andere nur jeweils in „Eigenschwingungen“ versetzen.²² Umgekehrt - dies macht besonders die NRW-Kommission deutlich - ist die erste Ausbildungsphase mit gutem Grund primär eine Zeit wissenschaftlichen Lernens, wobei es freilich um die Auswahl solcher Wissensbestände gehe, denen für die künftige Be-

²¹ Sachverständigenkommission Lehrerausbildung: Abschlußbericht. In: Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Neuwied 1996, S. 61 - 119; vgl. a. Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung (NRW). Abschlußbericht. Dez. 1997; für Hessen: Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen: Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen 1997.

²² Ebd., S. 44.

rufspraxis Bedeutung zukomme. Ich möchte sagen: Es geht hier um Theoriemodellierungen, in denen die Anwendungsperspektive schon mitbedacht ist.

Die hessische und nordrheinwestfälische Kommission empfehlen nahezu übereinstimmend: Das Studium aller Lehrämter soll acht Semester lang dauern. Zur Stärkung der Praxisanteile werden für das erste Studienjahr eine Orientierungsphase in der beruflichen Wirklichkeit bzw. ein Blockpraktikum vorgeschlagen, dann zwischen Grund- und Hauptstudium ein halbjähriges Praxissemester, das von der Universität betreut wird und die Referendarzeit um ein halbes Jahr verkürzen soll. Für die Koordination der an der Lehrerausbildung beteiligten Fächer soll eine 'Querstruktur' in der Form eines 'Zentrums für Lehrerbildung' (bzw. eines 'Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerausbildung') sorgen, das als zentrale Einrichtung der Hochschulen fächerübergreifende Steuerungs- und Kontrollfunktionen haben und außerdem auch dafür zuständig sein soll, die erste und zweite Ausbildungsphase miteinander zu koordinieren.

Da wäre also ein Ort der Didaktik in der Hochschulstruktur, der mehr sein könnte als ein zentrales Praktikumsbüro. Ein Identifikationsort für Lehrende und Studierende der Lehrämter in unterschiedlichen Fächern. Ich halte das für einen produktiven Vorschlag. Seine möglichen Implikationen - vor allem für die Fachdidaktiken (weniger für die Erziehungswissenschaften, die sich zunehmend über Diplomstudiengänge zu profilieren versuchen) - müssen allerdings auch bedacht werden. Deshalb komme ich auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrates in den „10 Thesen“ an dieser Stelle noch einmal zurück.

Alle Abwehrenenergie hat sich bisher auf die Verlagerungsprovokation, die Drohung mit den Fachhochschulen kapriziert. Dabei ist diese Option nicht mehr als ein Nebenschauplatz, ein 'Versuchsballon' am Rande umfassenderer Strukturreformüberlegungen.²³ Die nämlich zielen zur Zeit auf eine innere Differenzierung der Universität, auf ein universitätsinternes Abstufungs- und Segmentierungsmodell, das die Studiengänge sortiert nach ihrem Berufs- und Wissenschaftsbezug. In welchen Bereich die Lehramtsstudiengänge gehören, wird sich entsprechend auch institutionsintern, ohne Ausgliederung an die Fachhochschule, entscheiden lassen. Ich zitiere die Passage, die sich unmittelbar anschließt an den Verlagerungsvorschlag:

„Soweit derartige Verlagerungen nicht möglich sind, müssen die Bedingungen dieser Studiengänge den für die Fachhochschulen geltenden angepaßt werden. Dies gilt einerseits für die Personalstruktur, den Anteil der Lehrbeauftragten, die Rekrutierung des Personals aus der Berufspraxis und das Lehrdeputat sowie andererseits für die Studienzeiten und die notwendigen Praxissemester.“²⁴

²³ Ich folge hier den Überlegungen von Andreas von Prodczynsky 1998 (vgl. Anm.18).

²⁴ Ebd., S. 41.

Das ist deutlich genug. Meine Prognose: Wenn wir nicht für eine klare fachliche Verankerung der Didaktik sorgen, werden wir zunächst in den 'Zentren für Lehrerbildung', dann aber auch darüber hinaus mit einer sukzessiven Veränderung in der Struktur des Lehrpersonals zu rechnen haben. Insbesondere bei den Professorenstellen ist der Typus der Fachhochschulprofessur - d. h.: langjährige Praxiserfahrung, hohes Lehrdeputat, keine Forschungsverpflichtung - angesagt. Mit jeder freiwerdenden Stelle - so sie nicht ohnehin schon wegfallen soll, wird er uns angetragen werden. Dies wird nicht zuletzt Folgen für die Ressourcenverteilung haben, denn wie der Wissenschaftsrat ganz allgemein konstatiert, hat das Festhalten am „Prinzip der gleichgewichtige[n] Verpflichtung der Hochschullehrer auf Forschung und Lehre“ bisher eine „differenzierte Ressourcenzuweisung“ verhindert, „die notwendig wäre, um die forschungsaktiven Hochschulwissenschaftler in der Lehre zu entlasten und sie mit einer ausreichenden Grundausrüstung zu versehen“²⁵.

Gegen die Zusammenarbeit von Lehrenden mit unterschiedlichen Aufgaben zwischen Praktikumsbetreuung, Kenntnisvermittlung und wissenschaftlicher Lehre auf der Basis von eigener Forschung ist wenig einzuwenden. Im Gegenteil: Sie könnte ein Weg zur Verbesserung der Hochschullehre sein, wenn damit die höchstnötige Erweiterung des Personalbestandes gemeint wäre. Solange man aber daran zweifeln muß, erweisen sich die hochschuldidaktischen Bemühungen um mehr Praxisbezug im Lehramtsstudium als hochschulpolitisch höchst ambivalent - jedenfalls dann, wenn wir nicht zugleich gemüht sind, unsere fachliche Integration in eine sich selbst erneuernde Sprach- und Literaturwissenschaft - ich nenne sie ungern noch 'Germanistik' - voranzutreiben.

Zumindest brauchen wir diese Doppelstruktur, wenn wir uns nicht durch die Zentren für Lehrerbildung letztlich in einer nur berufsbildenden Organisationsseinheit der Universität wiederfinden wollen.

Für mich steht außer Frage, dass Ansehen und Entwicklungsaussichten unseres Fachgebietes in Zukunft ganz entscheidend von seinem Anteil an den Professuren mit Universitätsprofil abhängen werden, mit anderen Worten: von der hier überhaupt noch zugebilligten und auch realisierten Forschung. Daher halte ich es für dringend notwendig, eine Mindestausstattung für die Deutschdidaktik zu reklamieren, d. h. einen angemessenen Anteil an Universitätsprofessuren und Forschungsressourcen. Nur so können die Studierenden auch im Didaktik-Studium den Zusammenhang von Lehre und Forschung erfahren, nur so kann das Fachgebiet seiner Verantwortung nachkommen, den eigenen Gegenstandsbereich theoretisch zu modellieren und gegenüber der Praxis distanzierte und reflektierte Beobachtungs- und Bewertungsverfahren vermitteln. Nur so ist es auch in der Lage, mitzuhalten mit den kulturwissenschaftlichen und medienwissenschaftlichen Theorieentwicklungen in der Sprach- und Literaturwissenschaft,

²⁵ Ebd., S. 17.

die es selbst im Kern betreffen. Nur so kann es seinen eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden.

Für uns Lehrende in der Didaktik entsteht daraus die Verpflichtung, auch den Studierenden zu zeigen, dass ein wissenschaftliches Lehramtsstudium etwas anderes ist als ein 'training on the job'. Selbst hochschuldidaktisch engagierte Modelle, dem Primarstufen-Studium dadurch Kontur zu geben, daß man versucht, jenseits der idiotischen Fächerschnipsel hier einen allgemeinen, schulstufenspezifischen 'Praxisbezug' als Zentrum zumindest des Studienanfangs zu installieren, halte ich für mißverständlich, wenn sie nicht begleitet werden von einer deutlichen Theorieorientierung der Didaktik auf der anderen Seite.²⁶ Denn diese Versuche sind wie geschaffen dafür, hochschulpolitisch als Alibi für die verweigerter fachliche Professionalisierung des Primarstufenstudiums genutzt zu werden. Ich denke, es ist höchste Zeit, diesen Studiengang auf wenige studierbare Fächer auszurichten.

Man sollte gerade als PrimarstufenlehrerIn etwas wissen über Theorien sprachlicher und literarischer Entwicklung und Sozialisation, um erlauben zu können, in welche Prozesse man hier eingreift. Diejenigen, die auch nicht ansatzweise ein Vorverständnis dieser Aufgaben und vor allem ein Interesse an ihrer theoretischen Diskussion mitbringen, dürfen wir nicht täuschen. Es komme eben auf die „richtige Einstellung“ und nicht auf die „Theorie“ an, so - exemplarisch - die Meinung einer Studentin aus dem Modellversuch des „integrierten Eingangssemesters Primarstufe (IEP)“ an der Universität Bielefeld. „Kinder, so begründet sie ihre 'Theoriefeindlichkeit', lernen auch nicht theoretisch, die lernen praktisch. Die lernen dadurch, daß sie irgendwas anfassen können und daß sie zwei Klötzchen zusammentun und sagen, aha, das sind zwei Klötzchen, wenn ich den und den zusammentue - entsprechend, so der Schluß daraus, kann auch die Lehrerausbildung auf eine theoretische Ausbildung verzichten.“²⁷ Dieser Typus von ungebrochen-naiver Theoriefeindlichkeit ist vermutlich allen bekannt, die mit dem Primarstufen-Studiengang zu tun haben. Ich meine: Wir können ihn einfach nicht brauchen in einem wissenschaftliche Lehramtsstudium, und wir müssen auch den Mut haben, dies den Betroffenen frühzeitig klarzumachen. In kaum

²⁶ Vgl. den BLK-Modellversuch „Integriertes Eingangssemester Primarstufe (IEP)“: Zentrum für Lehrerbildung Universität Bielefeld (Hrsg.): Öffnung der Schule - Öffnung der Lehrerbildung. Integriertes Eingangssemester Primarstufe - IEP. Abschlußbericht zum BLK Modellversuch. Bielefeld 1996; Dagmar Hänsel: Das integrierte Eingangssemester Primarstufe. In: Grundschule 24(1992), H. 10, S. 16- 19; Dagmar Hänsel: Lehrerbildungsreform durch Projekte. In: Dagmar Hänsel/ Ludwig Huber (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim, Basel 1996, S. 165 - 175.

²⁷ Zentrum für Lehrerbildung Universität Bielefeld (Hrsg.): Öffnung der Schule - Öffnung der Lehrerbildung. A. a. O. S. 91 (s. Anm. 26).

einem anderen Studienbereich es möglich, sich intellektuell so unbedarft zu verhalten gegenüber dem eigenen Studienziel. Man vergleiche einmal mit Studenten der Publizistik, die freiwillig vor Studienbeginn Erfahrungen in der Medienpraxis sammeln, mit Medizinstudenten, die Praxiserfahrungen nachweisen, mit Literaturstudenten in den Fremdsprachen, die Sprachkenntnisse mitbringen. Es gibt keinen Grund, gerade die Primarstufe als besonders theoriedetachiertes Praxisfeld darzustellen - gerade das Gegenteil ist angebracht. Darüber sollten wir auch die Öffentlichkeit nicht täuschen, die sich schlicht ein Billig-Modell der 'Ausbildung in der Praxis für die Praxis' verspricht.

Universitätsintern heißt es freilich auch, daß die Deutschdidaktik gegenüber den Erziehungswissenschaften eigene Konzepte ins Spiel bringen muß, wie Praxiserfahrungen im Studium fachspezifisch und theoriebezogen reflektiert werden können.²⁸

2 Beziehungen zur Sprach- und Literaturwissenschaft

Das scheinbar Banalste gehört noch immer nicht zum sicheren Selbstbewußtsein unserer Profession: Die Relation 'Theorie - Praxis' oder 'Theorie - Anwendung' ist nicht identisch mit dem Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik. In 'meinem' Seminar in Köln z. B. war noch bis vor kurzem der Gemeinplatz en vogue: „Ohne Wolle kann man nicht stricken.“ Das sollte heißen, zuerst kommt das Fach, dann die Anwendung auf die Schule. Für das 'Verstricken der Wolle' sollte die Didaktik zuständig sein. Aber: Fachwissenschaft und Fachdidaktik gehören prinzipiell demselben System an, nämlich dem der Theorie im Rahmen fachlich organisierter Wissenschaft. Und: Nicht nur die Didaktik hat ihre Praxisbezüge, sondern auch die Germanistik in den Teilbereichen des Fachs, die nicht der Lehrerausbildung gelten. Jedenfalls bemüht sie sich in letzter Zeit intensiv um Berufsfeldbezüge im Bereich der Magisterstudiengänge.²⁹ Und sie muß dies auch tun, um sich selbst zu erhalten. Hier gibt es keinen prinzipiellen Unterschied.

Und wer es noch immer nicht glauben kann, daß die Didaktik ein Teilgebiet der Sprach- und Literaturwissenschaft ist: In den „Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes“ hat Jörg Schönert, dem man wirklich nicht unterstellen

²⁸ Vgl. z. B. Albert Bremerich-Vos: Einführung in die Linguistik - Orientierung an Lernbiographien und 'Fällen'. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 43(1996), H. 1, S. 74 - 80.

²⁹ Vgl. z. B. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 40(1993), H. 3 (Leitthema: Zur Organisation des Germanistikstudiums in den 90er Jahren); Georg Jäger/Jörg Schönert (Hrsg.): Wissenschaft und Berufspraxis. Angewandtes Wissen und praxisorientierte Studiengänge in den Sprach-, Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften. Paderborn 1996.

kann, etwa didaktisch 'pro domo' zu sprechen, 1996 einen Vorschlag „Zur 'nomenklatorischen Ordnung der Germanistik' gemacht, in dem die „Didaktik der deutschen Sprache und Literatur“ ganz selbstverständlich als „Teilfach“ der Germanistik erscheint, neben „Ältere deutsche Literatur“, „Neuere deutsche Literatur“, „Deutsche Sprache“ und ggf. weiteren Teilfächern wie „Kinder- und Jugendliteratur“, „Hörfunk, Film und Fernsehen“, „Medienkultur“, „Literaturvermittlung und Literaturkritik“. ³⁰ Schönert reagiert mit diesem Vorschlag auf das Wirrwarr der Bezeichnungen und Denominationen innerhalb der Germanistik, das aber nicht nur daher kommt, dass bisher wenig Acht gegeben wurde auf eine konsistente Terminologie, sondern vielmehr auch zeigt, dass die Disziplin selbst wissenschaftssystematisch ungeordnet ist und sich derzeit stark verändert.

Das Fach ist nicht nur dabei, seine Gegenstandsbereiche zu erweitern - z. B. um die modernen Medien und diverse Anwendungsfelder -, sondern auch neue Theorien zu entwickeln, in deren Rahmen Sprache, Literatur und Medien, Kultur und Sozialisation einen veränderten Stellenwert erhalten. So verwirrend die Theorienkonkurrenz in der Germanistik zur Zeit sein mag, die Richtung wird durch die sozial-kulturellen Problemstellungen der Gegenwart vorgegeben, die letztlich erzwingen werden, dass sie sich zu einer allgemeinen Kultur- und Medienwissenschaft weiterentwickeln wird. ³¹ Die Disziplin ist angewiesen auf Theorien, die über ihre philologische Basis hinausgehen und die kulturprägenden und medienabhängigen Prozesse modellieren, die die Wirklichkeitswahrnehmungen und Bedeutungskonstruktionen von Individuen und Gruppen bestimmen. Es ist unstrittig, daß Sozialisationsprozesse und ihre kognitiven Korrelate unter dieser Perspektive eine zentrale Rolle spielen - und zwar als Forschungsgegenstand, nicht als bloßes Anwendungsfeld fachwissenschaftlicher Erkenntnisse.

Die Didaktiker könnten sagen: Hier sind wir, für den Erwerb von Sprach- und Literaturkompetenz - auch im erweiterten, medienbezogenen Sinne - interessieren wir uns schon lange, vorrangig im Bezug auf die Institution 'Schule', aber

³⁰ Jörg Schönert: Zur 'nomenklatorischen Ordnung' der Germanistik. (Beitrag zur Diskussion). In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 43(1996), H. 2, S. 40 - 42.

³¹ Vgl. Jörg Schönert: Germanistik - eine Disziplin im Umbruch? Zur disziplinären Entwicklung der Germanistik in den neunziger Jahren (am Beispiel der germanistischen Literaturwissenschaft). In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 40(1993), H. 3, S. 15 - 24; Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Systemtheorie. Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Opladen 1993; Achim Barsch u. a. (Hrsg.): Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion. Frankfurt a. M. 1994; Ludwig Jäger u. a. (Hrsg.): Germanistik in der Mediengesellschaft. München 1994; Renate Glaser/ Matthias Luserke (Hrsg.): Literaturwissenschaft - Kulturwissenschaft: Positionen, Themen, Perspektiven. Opladen 1995.

auch im Hinblick auf andere Instanzen und Kontexte der Sozialisation. Was wir betreiben, sind genuine Aufgaben einer Kultur- und Medienwissenschaft.' Karlheinz Fingerhut z. B. hat dies für die Literaturdidaktik kürzlich zu Recht betont.³²

Statt also den Standort der Deutschdidaktik über Abgrenzungen zur Fachwissenschaft zu bestimmen, möchte ich im Folgenden auf Verbindungen abheben. Eine einzige konsistente Theorie ist hier noch nicht zu erwarten - vielleicht zu rasch auch gar nicht wünschenswert. Vielmehr sind es bereichsspezifische Entwicklungen, die die Richtung der Weiterarbeit zeigen können. In den letzten Jahren haben sich nämlich 'Integrationsfelder' zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik herauskristalisiert, Felder der inhaltlichen Zusammenarbeit und theoretisch-methodischen Bezugnahme, auf denen Ergebnisse erarbeitet wurden, die nicht zuletzt für die Weiterentwicklung des Deutschunterrichts produktiv und unverzichtbar geworden sind. Ich werde als Beispiele nur wenige Arbeitsfelder nennen. Auch kann ich sie hier nur umrißhaft charakterisieren. Ihr Zuschnitt ist durchaus unterschiedlich - ihre Beziehung zur Fachwissenschaft im einzelnen ebenfalls.

Als erstes nenne ich die neuere Schriftlichkeitsforschung. Sie hat wichtige Anstöße aus der kulturhistorischen Forschung aufgenommen. Hier wurde zuerst verdeutlicht, was es heißt, wenn zunächst orale Gesellschaften Zugang zur Schrift erhalten und durch bestimmte Techniken wie z. B. den Buchdruck sprachliche Äußerungen als identische festhalten, reproduzieren und tradieren können. Die Sprachwissenschaft hat dies fachspezifisch entfaltet.³³ Durch die Beständigkeit schriftlicher Äußerungen, ihre Materialität, kann Sprache zum Objekt der Analyse, der Normierung, der Reflexion werden. Ihr Gebrauch führt zu einer Umkonstruktion auch des Denkens. Von hier aus ergeben sich wichtige Perspektiven auf die ontogenetische Bedeutung des Schriftspracherwerbs. Diese hat die neuere Schreibforschung entfaltet. Die prozeßorientierte Schreibdidaktik etwa oder die neueren Erkenntnisse über den Erwerb schriftlicher Textsorten sind - auch als empirische Forschung - Teil des neuen Verständnisses von Schriftlichkeit samt ihrer kognitiven Implikationen geworden.³⁴ Die vielerorts inzwischen veränderte Praxis des Schreibens in der Schule wäre ohne den ge-

³² Karlheinz Fingerhut: Literaturdidaktik - eine Kulturwissenschaft. In: Jürgen Belgrad/Hartmut Melenk (Hrsg.): Literarisches Verstehen - literarisches Schreiben. Baltmannsweiler 1996, S. 50 - 72.

³³ Vgl. zum Gesamtkomplex: Hartmut Günther/ Otto Ludwig u. a. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2 Bde. Berlin 1994, 1996.

³⁴ Vgl. z. B.: Helmuth Feilke/ Paul R. Portmann (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart u. a. 1996; Weingarten, Rüdiger/ Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Hohengehren 1998.

meinsamen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Ausbau dieses Forschungsbereichs nicht möglich gewesen.

Vergleichbar dicht ist das Zusammenspiel z. B. auch im Bereich der Erforschung des Erwerbs mündlicher Diskursfähigkeiten gewesen. Ich möchte als Beispiel die Erzählforschung hervorheben.³⁵ Hier waren es die linguistische Pragmatik und Konversationsanalyse, die - ausgehend von einer Auffassung des Erzählens als sprachlicher Interaktionsform - das Erzählen-Lernen als einen Prozess beschrieben, in dem der zuhörende Erwachsene das 'Gerüst' sichert, über das die Kinder mehr und mehr selbständig ein differenziertes Erzählmuster realisieren lernen und die entsprechenden kognitiven Strukturen erwerben.³⁶ Wie wichtig diese Erkenntnisse für die Didaktik der sprachlichen Kommunikation und das Lehrerhandeln im Unterricht sind, wurde in den entsprechenden Untersuchungen verdeutlicht.

Als Beispiel für einen produktiven Integrationsbereich zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik nenne ich auch die Kinder- und Jugendliteraturforschung. Im Laufe der 70er Jahre wurde der Gegenstand 'Kinder- und Jugendliteratur' in der Germanistik 'salonfähig', wozu nicht zuletzt Pioniere aus der Lehrerbildung beitrugen.³⁷ Die gewaltige, zunächst primär philologische Aufgabe, die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur zu dokumentieren und in einem kulturhistorischen Rahmen zu beschreiben, wurde damals in Angriff genommen.³⁸ Gleichzeitig entstanden literaturwissenschaftliche Arbeiten, die den Zugang zur Kinderliteratur theoretisch und methodisch differenzierten, ohne

³⁵ Vgl. z. B. Konrad Ehlich (Hrsg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt: Suhrkamp 1980 (stw 323); Ders. (Hrsg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen 1984 (Kommunikation und Institution).

³⁶ Vgl. Heiko Hausendorf/ Uta M. Quasthoff: *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen 1996; vgl. zur Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit auch Dieter Boueke u. a.: *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München 1995.

³⁷ Vgl. zur Entwicklung den Forschungsbericht: Bettina Hurrelmann: *Stand und Ausichten der historischen Kinder- und Jugendliteraturforschung*. In: IASL 17(1992), H. 1, S. 105 - 142.

³⁸ Zu nennen ist v. a. das „Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur“, das mittlerweile in vier Teilbänden vorliegt: Theodor Brüggemann/ Otto Brunken (Hrsg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570*. (Bd. 1) Stuttgart 1987; Dies. (Hrsg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1570 bis 1750*. (Bd. 2) Stuttgart 1991; Theodor Brüggemann/ Hans-Heino Ewers (Hrsg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800*. (Bd. 3) Stuttgart 1982; Otto Brunken/ Bettina Hurrelmann/ Klaus-Ulrich Pech (Hrsg.): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1800 bis 1850*. (Bd. 4) Stuttgart 1998.

den primär pädagogischen Funktionsrahmen, zu verleugnen, in den dieser Teil der Literatur in seiner geschichtlichen Entwicklung eingebunden ist.³⁹ Inzwischen wird deutlich, daß die Aufarbeitung der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur auch ihre didaktische Wahrnehmung bereichert hat.⁴⁰ Dies gilt nicht nur für die sog. 'Kinderklassiker', sondern auch für die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur. Zwar ist immer noch mit dem Einwand besonderer Literaturexperten zu rechnen, die nicht aufhören können zu betonen, daß die Kinder- und Jugendliteratur ihren eigenen literarästhetischen Ansprüchen nicht genügt. Wie recht haben sie! Aber das ist kaum weniger naiv als die LeseEinstellung von StudentInnen, die behaupten „Ronja Räubertochter“ oder Nöstlingers „Gretchen“- Trilogie sei genau das, was ihre Lesebedürfnisse befriedige. Die Stichworte für die angemessenere Perspektive auf die Kinderliteratur sind 'Literarische Sozialisation' oder auch 'Lesesozialisation'. Sie führen mich unmittelbar zum nächsten Bereich.

Zum Integrationsbereich 'Lesesozialisation' haben sich inzwischen Forschungsaktivitäten verbunden, die über die Bezugnahme zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik hinausgehen in Richtung auf Interdisziplinarität. Der entsprechende DFG-Forschungsschwerpunkt heißt 'Lesesozialisation in der Mediengesellschaft'. Am Projektverbund beteiligt sind auch die Psychologie und die Kommunikationswissenschaft. Die gemeinsame Frage aller Forschungsvorhaben gilt dem Erwerb der Kompetenz zur Rezeption schriftlicher, und hier vor allem literarischer Texte unter historischer, geschlechterdifferenzierender und didaktischer Perspektive. Das wurde nur deshalb möglich, weil auf ein Bündel von Vorarbeiten zurückgegriffen werden konnte, nicht zuletzt aus den Zusammenhang von Literaturwissenschaft und Fachdidaktik.⁴¹ Die Einsichten aus diesen

³⁹ Vgl. als 'summa' verschiedener Einzelstudien: Reiner Wild (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart 1990.

⁴⁰ Einen Einblick in die laufende Diskussion gibt der letzte Tagungsband der 'AG Kinder- und Jugendliteratur': Karin Richter/ Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim, München 1998 (Lesesozialisation und Medien).

⁴¹ Nach der Reihenfolge der Publikation: Erich Schön: Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart 1987 (Sprache und Geschichte Bd. 12); Bettina Hurrelmann u. a.: Leseklima in der Familie. Gütersloh 1993 (Lesesozialisation Bd. 1); Hartmut Eggert/ Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler 1995 (Sammlung Metzler 287); Cornelia Rosebrock (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München 1995; Petra Wieler: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München 1997 (Lesesozialisation und Medien).

Arbeiten haben sich u. a. bereits in Modellen für die Leseförderung in der Schule niedergeschlagen. Der Forschungsschwerpunkt wird zweifellos Ergebnisse bringen, die nicht zuletzt für den Literaturunterricht und die Medienerziehung 'praktisch' wichtig sind.

Das Thema 'Medien' bildet einen weiteren Integrationsbereich zwischen Fachwissenschaft und -didaktik. Denn die Reflexion auf die Materialität und Geschichtlichkeit der je gesellschaftlich relevanten Zeichen- und Kommunikationssysteme eröffnet neue Perspektiven auch auf den Erwerb sprachlicher und literarischer Kompetenz. So wird nicht nur der bisherige Gegenstandsbereich der Germanistik um die 'neuen Medien' erweitert, sondern auch die 'alten' werden als historisch je spezifische Instrumente der Wahrnehmungslenkung, der Wirklichkeitskonstruktion und sozio-kommunikativen Orientierung neu interpretiert. Bücher, Fernsehen, Computer etwa vermitteln nicht nur unterschiedliche 'Wirklichkeiten', sondern die Art, wie sie auf 'Wirklichkeit' referieren bzw. Referenzbezüge modalisieren, ist das Entscheidende.⁴² Dies hat vermutlich weitreichende Konsequenzen für Identitätsbildung, Kognition und ästhetische Erfahrung. Jedenfalls ist deutlich, dass das Interesse der Deutschdidaktik an den Medien mit 'informationstechnischer Grundbildung' nurmehr wenig zu tun hat und dass umgekehrt eine gehaltvolle Medienerziehung sich auf die Grundlagen kultureller Sozialisation im Bereich von Sprache und Literatur stützen muss - als Komplement einer fächerübergreifenden Medienpädagogik⁴³ und in fachspezifischer Unterscheidung von ihr.

Ich breche die Aufzählung von Integrationsbereichen zwischen Fachwissenschaft und -didaktik, die teilweise ausgreifen auf weitere Disziplinen, an dieser Stelle ab - nicht ohne wenigstens hinzuweisen auf das große Forschungsgebiet der Multilingualität in einer multikulturellen Gesellschaft und die Frage, ob und wie Mehrsprachigkeit auch in den Lernprozessen der Schule 'gelebt' werden kann.

Exemplarisch wollte ich zeigen: In der Spannung zwischen fachwissenschaftlicher Orientierung und fachdidaktischer Focussierung haben sich in den letzten Jahren integrative Forschungs- und Lehrbereiche herausgebildet, die für die Lehrerausbildung unverzichtbar geworden sind. Sie haben einiges gemeinsam:

⁴² Vgl. Siegfried J. Schmidt: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt a. M. 1994 (stw 1128); Irmela Schneider: Medialisierung und Ästhetisierung des Alltags. In: Gerhard Rupp (Hrsg.): Ästhetik im Prozess. Opladen 1998, S. 143 - 178; Bettina Hurrelmann: Media in every family life. In: Susanne Janssen/ Nel van Dijk (Hrsg.): The empirical study of literature and the media. Current approaches and perspectives. Rotterdam 1998, S. 73 - 91.

⁴³ Vgl. den Vorschlag zur Konzeptualisierung von Jutta Wermke: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München 1997.

Sie vermitteln (1) ein fachspezifisch 'reiches' Bild des Gegenstandes, sie diskutieren (2) die 'mediale Prägung' von Kommunikations- und Bildungsprozessen im Bereich von Sprache und Literatur, sie betonen (3) die Erwerbsperspektive, wobei sie davon ausgehen, daß die individuelle, entwicklungsspezifisch 'eigen-sinnige' Aneignung von Kompetenzen nicht beliebig ist, sondern regelhaft erfolgt, und zwar in Auseinandersetzung mit kulturellen Ordnungsmustern und Erwartungsschemata des Sprach-, Literatur- und Mediengebrauchs, die zugleich ein 'Gerüst' bieten für die individuelle kognitive Entwicklung. Sie sind schließlich (4) empirieorientiert. Forschungsfeld und Anwendungsbezug sind vor allem - aber nicht ausschließlich - (5) Unterricht und Schule.

Ich sehe im Schnittpunkt der bezeichneten fünf Dimensionen: fachspezifische Gegenstandsentsfaltung, Medialitätsperspektive, Erwerbsperspektive, Empirieorientierung, Anwendungsbezug schon in der Theorie die fruchtbarsten Ergebnisse der Deutschdidaktik der letzten Jahre.

Die Bündelung dieser Perspektiven im Sinne der Schärfung des eigenen Aufgabenprofils scheint mir Zukunftsaussichten für die Deutschdidaktik im universitären Fächerkanon jenseits eines unspezifischen 'Training on the job', jenseits einer allgemeinen Sozialpädagogisierung des Deutschstudiums, aber auch jenseits einer bloßen Anpassung an die ehernen Traditionen der Fachwissenschaft zu eröffnen. Man kann wirklich ungeduldig werden angesichts der defensiven Haltung der Deutschdidaktik, wenn sie nicht selbst erkennt, daß sie längst kein 'Schmuddelkind' mehr ist, sondern Chancen hat, in die Neuorientierung des Faches ihre eigenen Perspektiven einzubringen.⁴⁴

Mir scheint, daß die Literaturdidaktik hier immer noch die größten Schwierigkeiten hat. Viele Publikationen halten kaum die Balance zwischen theoretischer Reflexion und Ratgeberliteratur der einschüchternden Sorte. Was Schülerinnen und Schüler in den Texten wahrgenommen haben sollen, vermischt sich auf unerkennbare Weise mit dem, was der Interpret wahrhaben will, weshalb auch das Gymnasium nach wie vor die beliebteste Schulform der Literaturdidaktik ist. Untersuchungsmethoden werden nicht expliziert, aber mit dem Hochwertwort 'qualitativ' ausgezeichnet, quantitative Methoden werden, weil sie einem so fremd sind, von Herzen abgelehnt, wobei man dogmatischer ist als die verpönten Empiriker selbst, die in der Regel ausdrücklich sagen, wo die Grenzen der Reichweite quantitativer Verfahren sind, wenn es um die Erforschung von Sinnbildungsprozessen geht. Den Paradigmenwechsel von der Text- zur Rezeptionorientierung schiebt die Literaturdidaktik weiter vor sich her. Sie hält sich an Unterrichtsleitungen für die Lektüre von Kanontexten, die aber nicht mehr den Kern des Faches bestimmen können, auch und gerade dann nicht, wenn sie

⁴⁴ Vgl. a. Juliane Eckhardt: Die germanistische Didaktik: Ein wissenschaftliches 'Schmuddelkind' zwischen allen (Lehr)stühlen? Paderborner Universitätsreden H.61, 1998.

die je neueste Textphilosophie abbilddidaktisch in die Schule zu projizieren versuchen.

Ich denke, die Aufgabe der Deutschdidaktik ist es, für gesellschaftliche Probleme im Bereich der Aneignung von Sprache und Literatur - samt ihrer medialen Transformationen - Problemdiagnosen zu erarbeiten und Problemlösungen vorzuschlagen. So könnte sie ihren Ort innerhalb einer Sprach- und Literaturwissenschaft finden, die sich selbst an verwandten Problemen abarbeitet - jedenfalls begonnen hat, den Status der 'reinen' Wissenschaft für sich zu problematisieren.⁴⁵

3 Verhältnis zu den Aufgaben und Werten von Wissenschaft

Das eben scheint mir das Hauptproblem der derzeitigen Lehrerbildung zu sein: Sie wurde versetzt in ein Wissenschaftssystem, dem es fremd geworden war, seine gesellschaftlichen Bedingungen und Ziele mit zu bedenken. Die meisten Disziplinen folgen ihrer eigenen, fachspezifischen Dynamik ohne Rücksicht auf die sozialen und ethischen Probleme, die ihre Erkenntnisse und deren Anwendungsmöglichkeiten mit sich bringen. Es ist üblich geworden, daß die geisteswissenschaftlichen Fächer bei dieser Thematik anklagend auf die Naturwissenschaften zeigen. Aber gerade im Bereich der Geisteswissenschaften galt in den 90er Jahren das Engagement für demokratische Werte, für Emanzipation, für soziale Verantwortung und die Stabilisierung entsprechender Lernprozesse bei uns als vom professionellen Habitus her doch recht deplaziert.

Man kann sich inzwischen in unserem Fach keinen krasserer Gegensatz vorstellen als den zwischen dem praxiserfahrenen, pädagogisch engagierten, sprichwörtlichen 'Lehrerbildner', dessen Epoche vorbei ist, und dem postmodern begeisterten Dekonstruktivist, der LehramtsstudentInnen erstmal ein Derrida-, Lacan- oder de-Man-Seminar anbietet und ihnen zeigt, daß Verstehen nicht nur unwahrscheinlich, sondern prinzipiell unmöglich sei und jede Sinnifizierung ein autoritärer Akt.

Die Orientierungskrise der Wissenschaften ist kein Problem speziell der Didaktik. Es traf sie allerdings unvorbereitet, daß die universitären Fächer, an die sie sich anzuschließen suchte, just in dieser Zeit auf eigentümliche Weise überzeu-

⁴⁵ Meines Erachtens sind die Abgrenzungsspiele zwischen Fachwissenschaft und Didaktik, die Kämper-van den Boogaart unter Rückgriff auf Bourdieu beschreibt, so unrelativiert nicht mehr in Kraft, jedenfalls ändern sich ihre Bestimmungsmerkmale. Die 'reine' Wissenschaft ist nicht mehr das, was die höchste Legitimität verspricht, aber es gibt sicher eingespielte Reputationsmechanismen, was die methodischen Standards eines Faches in der Forschung angeht. Vgl. Michael Kämper-van den Boogaart: Mit Pierre Bourdieu durch die Literaturdidaktik spaziert. In: Didaktik Deutsch 1(1996), H. 1, S. 30 - 52.

gungslos geworden waren. Die Universität ist ein Großbetrieb, in dem nicht nur Studierende, sondern auch Lehrende leicht verloren gehen können. Aber selbst nicht-wissenschaftliche Großbetriebe versuchen heute, ihre Ziele in einer Art Leitidee zu formulieren, die keineswegs bloß ökonomischer Art ist. Schulen geben sich Programme. Die Universität hat nichts Vergleichbares. Sie ist derzeit in einer solchen Erosionskrise, daß die propagierten Reform-Parolen 'billiger, knapper, schneller' viele Köpfe wirklich ausfüllen. Die Zwecke, für die wir Geld einsetzen oder Zeit sparen, spielen kaum eine Rolle. Und dabei müßten doch gerade Geisteswissenschaftler wissen, daß Bildung und Lernen immer bedeutet, Zeit zu verlieren, Umwege zu machen und nicht nur produktive, dabei aber Reserven anzulegen, die vor allem dem Lernen des Lernens und der Lernbereitschaft auf Zukunft zugutekommen können. Das läßt sich nicht sicher einbeziehen in die Größen, die evaluationsfähig sind.

Input-Output-Analysen können vermutlich grobe Unzuträglichkeiten der Studienorganisation sichtbar machen. Und davon gibt es in den Hochschulen genug, und dafür sind sie nützlich. Für Bildungsprozesse aber sind sie keine geeigneten Bewertungsinstrumente. Wo es um lebensbedeutsame Erfahrungen geht, haben wir es mit multidimensionalen, langfristigen und latenten Wirkungen zu tun. Ich finde wichtig, daß gerade die an der Lehrerausbildung beteiligten WissenschaftlerInnen dies den bildungstechnologischen Reformern deutlich sagen.

Die Ökonomisierung der LehrerInnen-Studienzeit wäre vielleicht zu rechtfertigen, wenn vor den Toren der Universität die Regierungspräsidenten und die SchulleiterInnen stünden und riefen: 'Gut, daß Ihr das Studium so schnell hinter euch gebracht habt! Wir brauchen Euch dringend für unsere Schulen!'⁴⁶

Stattdessen sind unsere Studierenden darauf angewiesen, daß das, was sie lernen, zunächst einmal für sie selbst sinnvoll ist. Dabei werden, wenn es die Universität und ihre Lehrenden gestatten, Erfahrungen gewonnen, die auf die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern durchaus zu übertragen sind, d. h. Erfahrungen von grundlegender Art. Dazu ist hochschuldidaktisch dreierlei wichtig: der Austausch in der Nähe, das Erlernen von Distanz und der Gewinn historischer Kompetenz.

Genau dafür ist unser Fach wie kaum ein anders prädestiniert: Das Medium der Nähe ist die mündliche Sprache in face-to-face-Kommunikation. Ihre Reflexion zeigt die Reichweite menschlicher Orientierung in der sinnlich erlebten Gegenwart, die Bindung unserer Handlungsfähigkeit an konkrete Interaktionskontexte, die Angewiesenheit unserer Wahrnehmungen, Emotionen, Urteile auf soziale Bestätigung, die Verankerung unserer Identität in konkreten Lebenszusammenhängen. Auch im Studium muß es möglich sein, diese Erfahrungen zu machen und didaktisch zu reflektieren. Die 'virtuelle Universität' ist kein Ersatz für in-

⁴⁶ Vgl. hierzu und zum Folgenden Oskar Negt: Erfahrungsräume und Erlebniszeiten erweitern! In: Neue deutsche Schule 1998, H. 6/7, S. 24 - 29.

tensive, kleine Seminare, weil sie genau diese wichtigen Lernprozesse des Austauschs in face-to-face-Kommunikation verweigert. Für das Erlernen von Distanz ist die Schriftsprache, ist Literatur, sind die modernen Medien die Erfahrungs- und Reflexionsfelder, über die Wahrnehmungs- und Kommunikationsräume erweitert und Orientierungen universalisiert werden. In der Balance zwischen Nähe und Distanz spielen sich Bildungsprozesse ab, es ist eine kulturelle Notwendigkeit, über den Horizont meiner erfahrbaren Nähe hinauszugehen, um mir Fremdes - räumlich, zeitlich, gedanklich, ästhetisch Entferntes anzueignen. In der historischen Kompetenz schließlich eröffnet sich die Fähigkeit, Vergangenheitsbewußtsein und Zukunftsorientierung miteinander zu verknüpfen.

Das Studium von Sprache und Literatur ist geeignet, genau dieses bornierte Gegenwartsbewußtsein aufzulösen, das bildungstechnologische Ansätze der Universitätsreform favorisieren.

Wenn man heute fragt, warum Lehrerinnen und Lehrer eigentlich ein wissenschaftliches Studium brauchen, so wird meist gesagt, daß das Unterrichts- und Erziehungsgeschäft so schwierig geworden sei: erziehungsunfähige Familien, verhaltensgestörte Kinder, lernunwillige, medienverdorbene, gewalttätige Jugendliche etc. Das heißt aber nichts anderes, als daß der Lehrer zum Sozialpädagogen auszubilden wäre, die Sozialpädagogisierung des Studiums das Erforderliche sei.

Ich glaube, daß die Deutschdidaktik stattdessen ein fachspezifisches Angebot machen kann, das substantieller ist, weil es den sprachlichen Lebenszusammenhang der Menschen, ihre Angewiesenheit auf Nähe, ihre Fähigkeit zur Distanz, ihre Erinnerungs- und Utopiefbedürftigkeit, und damit die *conditio humana* betrifft. Angesichts der Mentalitätsbrüche und Identitätsprobleme, der Notwendigkeit zur Entwicklung neuer Handlungsperspektiven und Zukunftshaltungen, die mit dem Ende der Arbeitsgesellschaft einhergehen werden, ist dies ein gesellschaftlich höchstnötiges und bedeutsames Angebot.

Wir sind zurückhaltend und reden vor unseren StudentInnen im Allgemeinen nicht über die Ziele unserer Arbeit und das, was wir für den Bildungssinn unseres Faches halten. Das ist aber für junge Menschen ein Problem, die, wenn sie nach Orientierungen suchen, immer nur in eine Nebelwand laufen, bestenfalls eine ironische Abfuhr bekommen - meistens ihre ProfessorInnen als überlastet, selbst nur ein Rädchen im Apparat, als gehetzt und ohnmächtig kennenlernen.

„Wenn ich für eine Wiederkehr der Werte in die Wissenschaften plädiere“, so der Soziologe Wolf Lepenies, Leiter des Wissenschaftskollegs Berlin, in seiner Schrift „Benimm und Erkenntnis“, „so geht es mir nicht darum, aus unseren Fakultäten Bekenntnisanstalten zu machen. Es geht mir um die Weckung dessen, was man im Englischen ‘moral awareness’ nennen würde, um eine selbst-

verständliche, von früh auf einzuübende Aufmerksamkeit für die Einbettung wissenschaftlicher Probleme in moralische Zusammenhänge.“⁴⁷

Das hieße für uns vielleicht zuerst, dass wir versuchen, die Probleme unseres Fachgebietes in der Universität deutlicher zu artikulieren und Strategien zur Lösung zu finden. Dies setzt voraus, daß wir unsere Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbststeuerung verbessern (auch bei den 'abgetauchten Didaktikern' einmal anklopfen!) und eine Bereitschaft zur Kritik nach außen entwickeln, die uns bei den notwendigen Veränderungen wieder zu Handelnden in unseren eigenen Angelegenheiten macht. Wir sind nämlich nicht nur Rädchen in einem Mechanismus, sondern ohne uns wird in der Hochschulreform, wie sich gezeigt hat, gar nichts gehen. Darin sollten uns die Studierenden beobachten können und sich mit der Vertretung ihrer eigenen Angelegenheiten beteiligen. Die Idee der Universität war ursprünglich die der institutionellen Selbststeuerung und der Beteiligung der Lehrenden und Lernenden an einem gemeinsamen Lernprozeß.

Dieses Ideal - das auch den Sinn der Lehrerbildung im Kern betrifft - sollten wir uns nicht so leicht durch das amerikanische Warenmodell des Studiums verpfuschen lassen. Daß es nur noch um 'schneller, knapper, billiger' gehen soll, ist denke ich, das eigentlich Verstörende. Lehrende und Studierende werden dadurch ihrer Visionen, der Utopien nach vorne, beraubt, die sie als persönliche und berufliche Perspektive notwendiger brauchen als alles andere.

Literatur

- Barsch, Achim u. a. (Hrsg.): Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion. Frankfurt a. M. 1994 (stw 1107).
- Bremerich-Vos, Albert: Einführung in die Linguistik - Orientierung an Lernbiographien und 'Fällen'. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 43(1996), H. 1, S. 74 - 80.
- Boueke, Dieter u. a.: Wie Kinder erzählen. Untersuchung zur Erzähltheorie und Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München 1995.
- Brüggemann, Theodor/ Brunken, Oto (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570. (Bd. 1) Stuttgart 1987.
- Brüggemann, Theodor/ Brunken, Otto (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1750. (Bd. 2) Stuttgart 1991.
- Brüggemann, Theodor/ Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800. (Bd. 3) Stuttgart 1982.

⁴⁷ Wolf Lepenies: Benimm und Erkenntnis. Über die Notwendigkeit der Rückkehr der Werte in die Wissenschaften. Die Sozialwissenschaften nach dem Ende der Geschichte. Zwei Vorträge. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1997.

- Brunken, Otto/ Hurrelmann, Bettina/ Pech, Klaus-Ulrich (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. (Bd. 4) Stuttgart 1998.
- Juliane Eckhardt: Die germanistische Didaktik: Ein wissenschaftliches ‚Schmuddelkind‘ zwischen allen (Lehr)stühlen? Paderborner Universitätsreden H.61, 1998.
- Eggert, Hartmut/ Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart 1995 (Sammlung Metzler 287).
- Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt a. M. 1980 (stw 323).
- Ders. (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen 1984 (Kommunikation und Institution).
- Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (NRW). Abschlußbericht Dezember 1997.
- Feilke, Helmuth/ Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart u. a. 1996.
- Glaser, Renate/ Luserke, Matthias (Hrsg.): Literaturwissenschaft - Kulturwissenschaft: Positionen, Themen, Perspektiven. Opladen 1995.
- Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2 Bde. Berlin 1994, 1996.
- Haas, Gerhard: Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: Spannende Verhältnisse. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München 1995, S. 211 - 226.
- Hänsel, Dagmar: Das integrierte eingangsemester Primarstufe. In: Grundschule 24(1992), H. 10, S. 16 - 19.
- Dies.: Lehrerbildungsreform durch Projekte. In: Dagmar Hänsel/ Ludwig Huber (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim, Basel 1996, S. 165 - 175.
- Hausendorf, Heiko/ Quasthoff, Uta: Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen 1996.
- „Hier heißt es: Ran, ran, ran!“ In: Der Spiegel 19/1998, S. 94 - 117.
- Hurrelmann, Bettina u. a.: Leseklima in der Familie. Gütersloh 1993 (Lesesozialisation Bd. 1).
- Dies.: Stand und Aussichten der historischen Kinder- und Jugendliteraturforschung. In: IASL 17(1992), H. 1, S. 105 - 142.
- Dies.: Media in every day family life. In: Susanne Janssen/ Nel van Dijk (Hrsg.): The empirical study of literature and the media. Current approaches and perspectives. Rotterdam 1998, S. 73 - 91.
- Jäger, Georg/ Schönert, Jörg (Hrsg.): Wissenschaft und Berufspraxis. Angewandtes Wissen und praxisorientierte Studiengänge in den Sprach-, Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften. Paderborn 1996.
- Jäger, Ludwig u. a. (Hrsg.): Germanistik in der Mediengesellschaft. München 1994.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Mit Pierre Bourdieu durch die Literaturdidaktik spaziert. In: Didaktik Deutsch 1(1996), H. 1, S. 30 - 52.

- Kerstan, Thomas: Baedeker für Studenten. In: Die Zeit 1998, Nr. 21, S. 38.
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an hessischen Hochschulen: Neuordnung der Lehrerbildung. Opladen 1997.
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Klie 1998.
- Lehmann, Rainer H. u. a.: Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim, Basel 1995.
- Lepenies, Wolf: Benimm und Erkenntnis. Über die Notwendigkeit der Rückkehr der Werte in die Wissenschaft. Die Sozialwissenschaften nach dem Ende der Geschichte. Zwei Vorträge. Frankfurt a. M. 1997.
- Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 40(1993), H. 3 (Leitthema: Zur Organisation des Germanistikstudiums in den 90er Jahren).
- Negt, Oskar: Erfahrungsräume und Erlebniszeiten erweitern! In: Neue deutsche Schule 1998, H. 1, S. 24 - 29.
- OECD: Lesen und Schreiben mangelhaft. Studie deckt Kluft zwischen Wissensstand der Bürger und den Anforderungen der Wirtschaft auf - Neue Leitlinie für die Bildungspolitik. In: Die Welt, 21, 7. 1997.
- Oelkers, Jürgen: Lehrerbildung - ein ungelöstes Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik 44(1998), H. 1, S. 3 - 6.
- Ossner, Jakob: Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Helmuth Feilke/ Paul R. Portmann (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart 1996, S. 74 - 85.
- Prodczky, Andreas von: Universität und Lehrerbildung? In: Zeitschrift für Pädagogik 44(1998), H. 1, S. 61 - 82.
- Reform wird von vielen als dringlich angesehen. In: Landtag intern 29(1998), S. 2.
- Richter, Karin/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim, München 1998 (Lesesozialisation und Medien).
- Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München 1995.
- Sachverständigenkommission Lehrerbildung: Abschlußbericht. In: Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Neuwied 1996, S. 61 - 119.
- Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Systemtheorie. Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Opladen 1993.
- Schmidt, Siegfried J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt a. M. 1994 (stw 1128).
- Schneider, Irmela: Medialisierung und Ästhetisierung des Alltags. In: Gerhard Rupp (Hrsg.): Ästhetik im Prozess. Opladen 1998, S. 143 - 178.

- Schön, Erich: Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlung des Lesers. Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart 1987 (Sprache und Geschichte Bd. 12).
- Schönert, Jörg: Zur 'nomenklatorischen Ordnung' der Germanistik. (Beitrag zur Diskussion). In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 43(1996), H. 2, S. 40 - 42.
- Der.: Germanistik - eine Disziplin im Umbruch? Zur disziplinären Entwicklung der Germanistik in den 90er Jahren (am Beispiel der germanistischen Literaturwissenschaft). In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 40(1993), H. 3, S. 15 - 24.
- Weingarten, Rüdiger/ Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Hohengehren 1998.
- Welche Uni ist die beste? In: Der Spiegel 50/1989, S. 70 - 87.
- Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München 1997.
- Wild, Reiner (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart 1990.
- Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München 1997 (Lesesozialisation und Medien).
- „Willkommen im Labyrinth“. In: Der Spiegel 16/1993, S. 80 - 101.
- Wissenschaftsrat: 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Drs. 1001/93.
- Zentrum für Lehrerbildung Universität Bielefeld (Hrsg.): Öffnung der Schule - Öffnung der Lehrerbildung. Integriertes Praxissemester Primarstufe - IEP. Abschlußbericht zum BLK Modellversuch. Bielefeld 1996.
- Zweiwochendienst Bildung, Wissenschaft, Kulturpolitik 13(1998), Nr. 8, S. 8 (Artikel zu den Studienkosten).

Anschrift der Verfasserin: *Prof. Dr. Bettina Hurrelmann, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln-Lindenthal*