

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>

16. Jahrgang 2011 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Heinz-Jürgen Kliewer

**WAS NICHT MESSBAR IST, ZÄHL
NICHTS**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 16. H. 30. S. 104-
115.

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.

Heinz-Jürgen Kliever

WAS NICHT MESSBAR IST, ZÄHLT NICHTS

Kämper-van den Boogaart, Michael/ Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1 bis 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010 (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 11). 68,00 Euro; 1160 S.; ISBN 978-3-8340-07629

Welch ein Weg: vom *Taschenbuch des Deutschunterrichts* zum *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*! Damit hat der Schneider Verlag Hohengehren Geschichte geschrieben; keines der großen Verlagshäuser hat sich so intensiv mit dem Deutschunterricht beschäftigt. Was 1972 mit 762 Seiten im Taschenbuchformat begann und in Konkurrenz zu Helmers (seit 1966 bis zur Neuauflage 1997) trat, wurde 1980 auf zwei Bände erweitert, in mehreren, immer wieder veränderten und im Seitenumfang anschwellenden Auflagen fortgesetzt, und erscheint nun gleichzeitig 2010 nochmals, allerdings nicht als 9. Auflage; der Verweis auf die Vorgänger unterbleibt. 2006 kam das *Lexikon Deutschdidaktik* hinzu. Welch ein Weg für den Verlag; Welch ein Weg aber auch für den Herausgeber Winfried Ulrich: 1979 *Grundbegriffe des Deutschunterrichts*, 2001 *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden* und schließlich ab 2009 elf (genauer 13) Bände *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Gleich geblieben ist die Zielgruppe: Ulrich wendet sich u.a. an den „praktizierenden Deutschlehrer aller Schularten und Schulstufen“ und den „Studenten in seinen ersten Semestern“ (Ulrich 1979; Vorwort) und erwartet Impulse auf „die schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungen (einschließlich Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung), auf die fachdidaktische Forschung und Lehre, auf eine stärker praxisorientierte Lehrerbildung in den Studienseminaren und auf die konkrete Unterrichtsgestaltung in den Schulen“ (Ulrich 2008 Vorwort). An diesen Zielen wird sich die Rezension orientieren; wird das Handbuch ihnen gerecht?

Beim ersten Blick auf das Inhaltsverzeichnis der drei Bände und auf das übergreifende Sachwortregister stellt man überrascht fest: Alles, was man bisher gewohnt war und erwartet, gibt es nicht mehr. „Kinder- und Jugendliteratur“: hier und da mal eine Erwähnung, in Band III dann 7 Seiten und noch einmal 18 Seiten im Kontext von Unterrichtsbeispielen, also praktisch Fehlanzeige. „Lyrik“ im Band II 6 Seiten (zu einem Heine-Gedicht im Unterricht) und noch mal 3, im Band III drei Erwähnungen. Vielleicht sollte man besser unter „Gedicht“ suchen; auch nichts. Nur vier Erwähnungen zum Thema „Gedichtvortrag“! Dass man unter „Hörspiel“ oder „Film“ nichts findet, kann damit erklärt werden, dass sie im noch nicht erschienenen Band VIII „Digitale Medien im Deutschunterricht“ (andere spielen offenbar keine Rolle) behandelt werden. Wie fragwürdig dies ist, sei schon hier angemerkt. Den Fehlanzeigen stehen auf der anderen Seite viele Dubletten gegenüber, die in einem solchen Mammutwerk nicht auszuschließen sind, ja vielleicht sogar gewollt sind.

Als Textsorte / Buchtyp will ein Handbuch nicht von vorn nach hinten gelesen werden. Eine unerlässliche Hilfe ist dann aber ein brauchbares Sachwortregister, mit dem man die gesuchten Themen teils in anderen Zusammenhängen zusammenfügen kann. Das wäre leichter möglich, wenn an der betreffenden Stelle über das Stichwort eine wichtige Aussage gemacht würde und es nicht nur kurz auftauchte.

Durch alle Beiträge irrlichtern die „Kompetenzen“ und „Modellierungen“ und „Kompetenzmodelle“. „Kompetenz“ sei „zum Hoffnungsträger einer Pädagogik in der Krise geworden“ (Gaiser I 381); sie hat die Fachdidaktik sprachlos gemacht, oder „sprachverwirrt“.

Man quält sich durch viele Beiträge: Nicht jeder hat schließlich Diplompädagogik studiert mit Pflichtkursen in Statistik, Sozialisationstheorien oder empirischer Forschung. Am ärgerlichsten ist es, wenn dann noch Wortneuschöpfungen wie „Obligatorik“ oder „minoritär“ als Merkmal von Wissenschaftlichkeit erhalten müssen oder „Kanondiskussionen“ zu „kanonischen Diskussionen“ werden bzw. „das Selbstverständnis der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin“ zu „disziplinäres Selbstverständnis der Fachdidaktik“ mutiert oder die „obligatorische Lektüre“ zur „obligaten Lektüre“ gerät. Das lässt sich nicht als Affekt gegen eine notwendige Fachsprache abtun, sondern ist schlicht Missachtung der LeserInnen.

Der Herausgeber hat für alle Bände des DTB eine Gliederung vorgegeben; zwei Emeriti (Fingerhut und Spinner) sowie knapp drei Dutzend Autorinnen und Autoren der „jungen“ Generation schreiben die 33 Beiträge, deren Umfang zwischen 83 und 18 Seiten schwankt. Meist wird säuberlich getrennt zwischen Lese- und literarischer Erziehung, wie das übrigens in früheren Lehrplänen durchaus üblich war. „Erziehung zum Lesen und Literarische Erziehung“ hieß der Lernbereich 1967 in den „Vorläufigen Arbeitsanweisungen für die Hauptschulen Baden Württembergs“, und im „Lehrplan Deutsch (Klassen 5-9/10)“ aus Rheinland-Pfalz von 1998 finden sich allein zwei Seiten detaillierte Lernziele zum Lesen. Über weite Strecken des Handbuchs wird der Eindruck vermittelt, die Leseerziehung sei erst nach PISA entdeckt worden.

„Geschichte und Entwicklung“ (A)

Kämper-van den Boogart legt auf gut 80 Seiten das Fundament mit „Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts“ (dass Geschichte Entwicklung ist, versteht sich in der Tat von selbst). Er holt weit und ausladend aus: nach Rochow, Koberstein, Hiecke (allein 10 Seiten!), Wackernagel usw. erreicht er nach zwei Dritteln seines Beitrags 1945; dann kommen noch zehn Seiten Ulshöfer, Essen, Helmers – am Ende tröpfelt es nur noch. Rechnet man die verdienstvollen sechs Seiten zu Literaturunterricht in der DDR dazu, dann bleiben für die letzten vierzig Jahre genau zwei Seiten. Gut, von den letzten zehn Jahren handelt der Rest der drei Bände, aber die Frage hätte doch interessiert, was aus den spannenden und spannungsvollen 70er, 80er, 90er Jahren heute noch Bestand hat, wie sich der von ihnen geprägte aktuelle Deutschunterricht in die neue Ära bewegen soll. Vom Leseunterricht ist nach Rochow kaum noch die Rede, als hätte es ihn überhaupt nicht gegeben; die Grundschule wird völlig

ausgeblendet, als gäbe es dort keine literarische Erziehung; alle genannten Namen verweisen aufs Gymnasium. Das mag ein Defizit der Forschung sein, aber im Beitrag wird es besonders augenfällig. Die DDR wird ausschließlich „aus zweiter Hand“ dargestellt, aus der Sicht der Nachwende-Zeit. Und noch etwas ist unbefriedigend, übrigens in sehr vielen Beiträgen, für eine historische Sicht aber nicht akzeptabel: „1966 erschien die erste Auflage von Helmers ‚Didaktik der deutschen Sprache‘ (Helmers 1967)“. Der Autor zitiert nach der ihm zufällig vorliegenden zweiten Auflage; nur sie nennt er im Literaturverzeichnis. Statt wenigstens dort immer die erste, für den historischen Kontext wichtige Auflage zu nennen, z.B. bei Wackernagels *Deutschem Lesebuch* 1835, findet sich der 19. durchgesehene Abdruck von 1857.

„Konzeptionelle und empirische Grundlagen“ (B)

Früher hätte ein solches Kapitel mit der Literatur begonnen; das neue *Taschenbuch des Deutschunterrichts* wird ebenfalls mit der Frage eröffnet: „Was ist Literatur?“ Hier sind dagegen „Lese- und literarische Sozialisation“ (Pieper) und „Lesepsychologie“ (Christmann) wichtiger. Dann folgt die Literatur immer noch nicht, sondern die „Literaturtheorie und Literaturdidaktik“ (Kammerler) sowie die „Texttheorie“ (Peyer). Der Band wird abgeschlossen mit drei Artikeln zur Kompetenzorientierung. Von den VerfasserInnen wird nicht nur die detaillierte Kenntnis einer hoch komplexen Forschung erwartet, die sich in Teilaspekte verzweigt, die ihrerseits zu eigenen Forschungsfeldern ausgefaltet wurden, sondern sie sollen vor allem den Wust an Fakten zu einem Handbuchartikel eindampfen, der nicht nur von ein paar Insidern verstanden werden soll. Der Forschungsfortschritt scheint sich nach folgendem Muster zu vollziehen: So einfach wie bisher angenommen, ist der Sachverhalt nicht; er ist viel komplizierter und differenzierter zu sehen. Während normalerweise Lesen und Literatur erkennbar den Einzelartikeln zugeordnet werden, behandeln Pieper und Christmann beide; dabei steht einmal eher die *literarische* Sozialisation im Vordergrund, wohl als Folge der Forschungsgeschichte, im andern Fall eindeutig die *Lesepsychologie*. Nur am Rande erscheinen die Literaturpsychologie bzw. die Psychologie des Lesers.

Pieper vermag historische und systematische Aspekte ihres Themas geschickt zu verknüpfen; die Berücksichtigung der Mediensozialisation zeigt, wie übrigens auch die punktuellen Beobachtungen in vielen Beiträgen: Es ist heute nicht mehr möglich, eine Lese- und Literaturdidaktik von der Mediendidaktik in einem gesonderten Band zu trennen. Ob es überhaupt eine Lese- neben einer literarischen Sozialisation gibt, ist umstritten; Pieper kann nur den Dissens dokumentieren. Nach der Auflistung der Lesemodi und der Funktionen des Lesens (Graf und Groeben) und nach einem historischen Rückblick von den frühen Phasenmodellen bis zu den Arbeiten von Garbe u.a. wendet sie sich ausführlich den Instanzen der Sozialisation zu: der Schicht- und Geschlechtsspezifität der Prozesse in Familie, Schule, Peer Group. Etwas überraschend und unscharf kommt im abschließenden Ausblick das Plädoyer für die Lite-

ratur gegenüber dem Lesen, nachdem sich die Autorin doch fast ausschließlich mit der literarischen Sozialisation beschäftigt hat.

Auffallend stark hat Christmann die internationale, sprich amerikanische Forschung berücksichtigt (nimmt deshalb das Literaturverzeichnis ein Viertel des Artikelumfangs ein?). Die gesamte Fachdidaktik, besonders die Literaturdidaktik geht immer noch davon aus, dass jenseits der nationalen Grenzen Niemandsland liegt. Das Selbstbewusstsein der „neuen“ Grundlagenforschung, die die „empirische Validierung der hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Hypothesen“ empfiehlt, gar „einen erheblichen Nachholbedarf“ anmahnt (I 173), wünschte man der Literaturdidaktik, die mit schlechtem Gewissen und einigem Neid die öffentliche Diskussion der PISA-Ergebnisse und der Länder-Rankings verfolgt, die wie Ratingskalen in der Wirtschaft gehandelt werden. Es ist lange her, seit die Lesebuchdiskussion über „Drucksachen sind Drecksachen“ die Gemüter im Landtag erhitzten.

Im Beitrag von Kammler sind neben der zu erwartenden Auflistung der Literaturtheorien von der werkimmanenten Interpretation bis zum Poststrukturalismus mit den zugehörigen Didaktikableitungen zwei Aspekte von Interesse, die zwar nur kurz gestreift werden, aber zentrale Fragestellungen der Fachdidaktik berühren: die institutionelle Position der Literaturdidaktik an den deutschen Hochschulen und die entscheidende Beobachtung in seinem abschließenden Ausblick über die Wirkung der Theoriediskussionen. Man fragt sich, warum dringen diese Diskussionen nicht über die Mauern der Universitäten hinaus, und warum ist man schon zufrieden, wenn sie es bis in die Lehrpläne schaffen, die die LehrerInnen nachgewiesenermaßen auch nicht lesen? Und schließlich: Der Abschnitt „Marxismus und Ideologiekritik“ hätte einen präziseren Blick auf das Verhältnis von Ost und West ermöglicht; die Vernachlässigung der DDR im gesamten Handbuch ist augenfällig.

Mit einiger Skepsis, in Erinnerung an die Tendenzen der Linguistisierung der Literaturwissenschaft, wendet sich der Rezensent der Darstellung von Ann Peyer zu – und ist positiv überrascht. Sie folgt nicht der vielleicht doch nicht so glücklichen Dichotomie des Handbuchs zwischen Lesen und Literatur, sondern zeigt das In- und Nebeneinander von fiktionalen und Sachtexten, vor allem aber deren didaktische und schulpraktische Implikationen. So stellt man sich ein integriertes Theorie-Praxis-Konzept vor! Dabei fehlt im Titel des Beitrags das didaktische Pendant – weil es keine „Textdidaktik“ gibt?

Obwohl das ganze Kapitel C im Band II den „Kompetenzen und Unterrichtszielen“ gewidmet ist, schwappen die Kompetenzen in die benachbarten Kapitel hinüber. Merkwürdigerweise wird in den Überschriften immer nur von „Lesekompetenz“ und „Literaturunterricht“ gesprochen; „Leseunterricht“ taucht nur im Titel des Handbuchs auf. Wie hängen die beiden Artikel „Modellierung von Lesekompetenz“ (Gailberger/ Holle) in Band I und „Förderung der Lesekompetenz“ (Nix) in Band II zusammen, wobei letzterer eine anregende Lektüre verspricht? Ist eins denn ohne das andere möglich?

Ein Handbuch sei der Neutralität verpflichtet; aber manchmal hätte man lieber klare Stellungnahmen, so wie bei Gaiser, der unter dem Titel „PISA und Output-Orientierung: Standards und Evaluation“ das Konzert der kritischen Stimmen laut-

stark vorträgt (I 388-390 und 399-402). „Output“ ist das Ergebnis des „Input“, dessen, was die SchülerInnen gelernt haben sollen unter der Prämisse: „Die Einforderung von Leistung macht den Umgang mit Inhalten zur Begleiterscheinung“ (I 408). Habe ich dieses Fazit richtig verstanden? Etwas kryptisch und in der Zielrichtung unklar ist Gaisers einleitende Beobachtung, dass mit dem fachdidaktischen „Paradigmenwechsel nicht die Ablösung einer älteren Generation von Wissenschaftlern durch eine jüngere verbunden“ sei (I 381).

„Kompetenzen und Unterrichtsziele“ (C)

In diesem Kapitel wird einmal nicht Lese- und Literaturunterricht getrennt; die Gliederung folgt dem Alter der „LernerInnen“ von der Vorschule bis zu „Lehrer-kompetenzen“ (Kämper-van den Boogaart). Der letzte Schritt bleibt aus: welche Kompetenzen müssen die Lehrer der Lehrer haben? Dabei ist nicht geklärt, wer das ist. Ulrich jedenfalls wendet sich deutlich gegen Praxisanteile in der ersten Phase der Ausbildung; er hofft „auf eine stärker praxisorientierte Lehrerausbildung in den Studienseminaren“. (I/X) Damit hat er sich auf die Seite jener geschlagen, die für die Aufnahme der Fachdidaktik in den Kanon der Universitätswissenschaften die Rechte der Studierenden geopfert haben, vor dem sogenannten Praxischock zu wissen, ob sie den richtigen Beruf gewählt haben. Nicht nur sie sind die Leidtragenden, sondern vor allem die Kinder und Jugendlichen, die „Lerner“.

Wer sich vom etwas ungewöhnlichen Begriff „Literalität“ nicht schrecken lässt und nicht vom Schaubild (übernommen von Garbe u.a. I 110), in dem auch noch die „Literarität“ auftaucht, der findet in Helga Andresens Beitrag zur Vorschule eine gute Darstellung des Schriftspracherwerbs. Sie verzichtet auf lange Rückblicke und kommt sofort auf die Aufgaben der Zukunft.

Büker/Vorst lehnen sich dagegen stark an die Lehrpläne für die Grundschule an und übernehmen mit ihren beiden Kapiteln „Mit Sachtexten umgehen“ und „Mit literarischen Texten umgehen“ deren strikte, aber bedenkliche Trennung. Im gesamten Handbuch, das die gegenwärtige Diskussion spiegelt, werden diese Textkategorien nebeneinander gesehen wie Lese- und literarische Erziehung. Sachtexte dienen einzig zum Erwerb von Lesestrategien - vergessen die ideologiekritische Frage nach ihrem Inhalt! Ein Blick ins Sachwortregister ist hier aufschlussreich: Dort findet sich ein Verweis auf den Artikel zur Geschichte sowie ein weiterer auf einen Satz im Beitrag von Karla Müller zum Lesebuch: „Heute ist die ideologiekritische Blickrichtung in der Lesebuchdiskussion zugunsten der Befassung mit didaktischen Konzeptionen in den Hintergrund gerückt und es wird stärker nach der Gruppierung und Sequenzierung der Texte als nach deren Weltanschauungen gefragt – eine möglicherweise bedenkliche Vernachlässigung des Inhaltsaspekts.“ (II 246). Auch wenn fälschlicherweise Ideologie mit Weltanschauung verwechselt wird, ist man froh, überhaupt einen Blick in diese Richtung zu finden. Nach Auffassung des Rezensenten ist es völlig unzureichend, auf die Strategien als Techniken zur Informationsentnahme zu starren; viel wichtiger ist es, die Fähigkeiten zu entwickeln, die Strategien

hinter den Informationen zu sehen. Früher hieß die wichtige Frage: „Was will ich und was will der Text von mir?“

Endlich kommt man wieder zügig voran, wenn Maiwald über die Sekundarstufe I schreibt: In den Abschnitten steht, was die Überschrift verspricht, man stolpert nicht dauernd über sprachliche Fußangeln. Er orientiert sich an neueren Lehrplänen, reflektiert die Benennungen des Aufgabenbereichs und das Spektrum der Texte, bezieht klar Stellung für Wermkes Forderung nach einer „integrierten Medienerziehung im Fachunterricht“. „Nicht ganz unsuspekt“ findet er die Vorstellung von literarischer Bildung als „hochfliegendem Schamanentum und kleingeistiger Wissenskramerei“ (II 68), ist aber offenbar versöhnt, wenn von „literarischem Lernen“ gesprochen wird. Zusammenfassend zeigt er Aufgaben und Möglichkeiten des Lese- und Literaturunterrichts an der Timm'schen *Currywurst*.

Für die Sekundarstufe II (Paefgen) ist offenbar die Kanondiskussion von zentraler Bedeutung, deren Geschichte zunächst nachgezeichnet wird. Die folgende Analyse einiger Lehrpläne spricht deutlicher als allgemein üblich aus, dass nur die Etiketten ausgetauscht wurden. „Was unterscheidet überhaupt breiter und allgemeiner angelegte Kompetenzen bzw. die damit korrespondierenden Standards von enger gefassten Lernzielen?“ (II 96) Mit der kritischen Nachfrage weiß sich die Autorin mit Kammler einig, dass es sich nämlich bei den Bildungsstandards der KMK „im Wesentlichen um eine Auflistung einschlägiger Lernziele handelt“ (II 97).

Kämper-van den Boogaart übernimmt die schwierige Aufgabe, die Forschung zum Thema „Lehrerkonzepte und Lehrerkompetenzen“ vorzustellen. Dabei bleibt ein Satz wie der folgende auch unter Einbeziehung des Kontextes unverständlich: „Die nach Foucault im Modernisierungsprozess aus dem Wissenschaftsrepertoire ausgeschiedene Kategorie der Ähnlichkeitsbeziehung werde vom Praktiker in seiner spontanen Lagebeurteilung aufgegriffen“ (II 106). Die „deutschdidaktische Lehrerforschung“ erscheint als Abfolge von Rezensionen zu Veröffentlichungen: von Nündel/Schlotthaus *Angenommen: Agamemnon* (1978) über Gölitzer (1999 und 2008) und Gattermaier (2003) zu Kunze (2004) und Wieser (2008). Zur Frage „Was muss ein Deutschlehrer können?“ werden Ulshöfer und der KMK-Beschluss von 2008 gegenübergestellt und knapp kommentiert. Damit wird das Interesse geweckt für eine gründlichere Analyse der heutigen Situation im Vergleich zu früheren Forderungen an einen „guten“ Lehrer. Heikel wird das Thema, wo Didaktiker Praktiker beurteilen, wie es abschließend am Beispiel einer TV-Dokumentation geschieht. Allzu schnell gerät Analyse und Kritik zu Lehrerschelte.

„Methoden und Unterrichtsmaterialien“ (D)

Am Begriff „Leseförderung“ lässt sich die rasante Entwicklung in der Fachdidaktik der letzten Jahre nachverfolgen. Verstand man im *Lexikon Deutschdidaktik* (2006), das am Beginn des Jahrzehnts entstand, darunter „schulische und außerschulische Maßnahmen, die auf die Sicherung des Lesens als kulturelle Praxis ...zielen“, also Autorenlesungen, Leseevents wie die Lesenacht, Buchaktionen, alles, was Nix in seinem Artikel „Förderung der Lesekompetenz“ zur systemischen Leseförderung

zusammenfasst, so hat sich heute die systematische Förderung in den Vordergrund geschoben. Unter den vier dargestellten Verfahren und Methoden scheinen die Förderung der Leseflüssigkeit, die Lesestrategien zur Unterstützung des verstehenden Lesens und die Viellese-Verfahren zur letzteren zu gehören, die leseanimierenden Verfahren eher zur systemischen. Ausgesprochen hilfreich sind in diesem Fall die Schaubilder.

Mit beeindruckender sprachlicher Klarheit und in stringenter Gliederung breitet Spinner das breit gefächerte Repertoire der Methoden des Literaturunterrichts aus. Dabei greift er auch auf ältere Anregungen zurück, die nichts von ihrer Aktualität verloren haben: Meckling (1972), Hussong (1973), Eggert/ Rutschky (1978), Haas (1984), Waldmann (1984).

Das Kapitel D vermittelt insgesamt den merkwürdigen Eindruck, als erschöpften sich die Unterrichtsmaterialien im „Lesebuch und anderen printbasierten Lehr- und Lernmitteln für den Lese- und Literaturunterricht“ (Karla Müller). Unter letzteren sind nicht etwa Ganzschriften oder das gesamte Literaturangebot für die Schule gemeint, sondern Begleithefte und Begleitmaterialien. Einem äußerst differenzierten Raster an „generellen Entscheidungsfragen“ zu den Grundbestandteilen der Lehr-/Lernmittel (Primärtexte, Aufgaben, Instruktionstexte und sog. Paratexten), zu Bildern, Layout und Zusatzmaterialien folgt ein interessanter Abschnitt über die Einflussgrößen Staat, gesellschaftliche und technologische Entwicklung sowie Wissenschaft. Im zugehörigen Schaubild (II 252) macht einen das Nebeneinander von „z.B. Erforschung des Leseprozesses“ und „Erforschung der Literatur/ Literaturtheorie“ stutzig: Beim einen fehlen die Texte, die Inhalte, beim andern der Prozess. Eine Petitesse oder erneut ein Kennzeichen der momentanen Diskussion? Wie so häufig stehen die spannenden Dinge, die zum Weiterschreiben und Weiterdenken motivieren, am Schluss der Artikel. Da sämtliche Einzelnachweise fehlen, mit dem Argument, die Fluktuation auf dem Markt sei zu groß und die Analysen veraltet zu schnell, (was im Übrigen für die gesamte Forschung zutrifft!), lässt sich nicht feststellen, ob folgendes Urteil über die Kommentare und Erläuterungen zu Ganzschriften zutrifft: „einigen Lehrkräften dienen diese Hefte zur persönlichen, fachwissenschaftlichen Fortbildung und Unterrichtsvorbereitung“ (II 268). Wie kommt die Fachdidaktik bei den LehrerInnen an? Wie sah und sieht die Hilfe, man könnte auch sagen, die Gängelung der LehrerInnen aus, die von den Lehrerbegleitbänden zu Lesebüchern ausging (*Lesebuch 65*, *Klett Lesebuch, schwarz auf weiß*) bzw. von den Arbeitsaufgaben und Arbeitsblättern, die möglicherweise gar nicht die Fragestellungen der LehrerInnen sind?

„Gegenwärtiger Stand in der empirischen Unterrichtsforschung“ (E)

Es geht in allen vier Beiträgen dieses Teils streng genommen nicht um Unterrichtsforschung, wenn man Unterricht als Interaktion in einer Gruppe versteht. Bertschi-Kaufmann/ Kappler stellen zunächst aktuelle Förderprogramme zur Vermittlung von Lesekompetenz vor, die sich stark an amerikanischen Vorbildern orientieren. Dass sich dabei ständig Wiederholungen zum Artikel von Nix (s.o.) ergeben, liegt am fast

identischen Thema. Was hier „offene Leseförderung“ genannt wird, begegnet dort als SSR („Sustained Silent Reading“). Es wird auch hier nahezu völlig ausgeblendet, dass schon in den 70er Jahren die teilweise aufgeregte Vorschulbewegung mit Frühleseprogrammen u.ä. dort ihren Ausgang genommen hatte (vgl. beispielsweise die Diskussion um die Fernsehserie *Sesamstrasse*). Auch damals wurden schon Vorläuferfertigkeiten des Lesens geschult (Schüttler-Janikulla oder Lückert *Ich sammle Wörter* 1969 u.a.), und Bamberger nannte sein Viel- und Schnellleseprogramm nicht „Lese-Olympiade“ wie 2000, sondern vergab im Kontext einer differenzierten Lesediagnose den Lesepass, nur waren die Stimmen gegen die österreichischen Projekte damals lauter als heute. Hat sich an der Qualität der Programme und Tests etwas geändert? Auch wenn der Begriff „weiterführendes Lesen“ inzwischen unscharf geworden ist, auch für die Sekundarstufe I benutzt wird und nicht nur für die Fortsetzung des Leselernprozesses, so sollte folgende Aussage auf Befremden stoßen: „In der Regel wird der Leseunterricht in der Grundschule in der Sekundarstufe I vom Literaturunterricht abgelöst“ (II 291). Keine literarische Erziehung in der Grundschule?

Etwas ungewöhnlich für ein Handbuch sind die beiden folgenden Artikel, die man eher in einer Fachzeitschrift erwartet. Sie stellen einzelne Forschungsprojekte vor, im einen eine Studie aus dem Team von Bertschi-Kaufmann. Ein Endlostitel, wie es sich gehört: „Ein Forschungsprojekt zur Lesekompetenz als Beispiel für fachdidaktisch orientierte Unterrichtsforschung: ‚Lese- und Schreibkompetenzen fördern‘“ (H. Schneider). Auch negative Ergebnisse sind wichtige Ergebnisse, wie Interventionen mit offenen Formen und angeleitetem Lesetraining in 58 Schweizer Schulen zeigen. Lesen im offenen Unterricht meint (und meinte) das Angebot, in Ruhe und ohne Leistungsdruck durch Tempo oder Analyseaufträge in der Unterrichtszeit ein selbst gewähltes Buch aus der Schulbibliothek zu lesen. Ein Paradigmenwechsel in der Forschung scheint sich darin zu äußern, dass ältere fachdidaktische Literatur nicht zur Kenntnis genommen wird; 80 bis 90% der Titel im Literaturverzeichnis stammen aus den letzten zehn Jahren. Ist ein Buch wie *Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*, hrsg. von Knobloch und Dahrendorf aus dem Jahr 1999, schon veraltet? Es kann ja sein, dass es für die eigene Argumentation ungeeignet ist, aber das könnte man darlegen. Die Schaubilder zu den quantitativen Resultaten überblättern, dabei aber das immense Datenmaterial und vor allem die Detailfülle der Erhebungen honorierend, kommt man zu qualitativen Resultaten, dem „good practice“ von Lehrpersonen, wie das genannt wird. Sie gehen in ein verwirrendes Schaubild ein. Wie immer steht das Wichtigste am Schluss, aber wer hätte vermutet, hier die berühmte Stecknadel, besser den Goldkrümel im Heuhaufen der gut 1000 Seiten zu finden? Da für die Interventionen in der Primarstufe keine Wirkungen nachgewiesen werden konnten, stellt sich natürlich die Frage nach der Ursache. „Möglicherweise sind Unterrichtsmethoden für jüngere Kinder verglichen mit der Beziehung zur Lehrperson noch weniger wichtig“ (II 324). In der Tat; vielleicht hängt doch grundsätzlich mehr von deren Persönlichkeit ab, von der Fähigkeit, Kinder und Jugendliche für das Lesen zu begeistern, und von anderen, schwer messbaren Eigenschaften. Und teuer sind solche empirischen Arbeiten: „Die personellen

und finanziellen Ressourcen für solche enorm aufwändigen Studien sind nicht leicht zu beschaffen“ (II 308). Teuer – und deshalb gut?

Mit besonderer Spannung wendet sich der Rezensent Wiesers Beitrag über die empirischen Studien zum Literaturunterricht zu, die von der Fachdidaktik ständig gefordert und ebenso vehement in Frage gestellt werden. Einleitend referiert Wieser ausgiebig die grundsätzlichen kritischen Stimmen bis hin zu Schroeders Warnung, auf die Rezeption der Lehr- und Lernforschung bezogen, nicht „das Rad permanent neu zu erfinden oder sogar Räder zu konstruieren, von denen man schon weiß, dass sie gar nicht rollen“ (II 333). Sodann ist anzumerken, dass in den vorgestellten Arbeiten tatsächlich Unterrichtsforschung gemeint ist, entweder widmet sie sich der Beobachtung und Analyse von Unterricht oder der Erprobung literaturdidaktischer Modelle bzw. der Wirksamkeit methodischer Ansätze. Diese drei Aufgabenfelder wurden zwischen 1975 (Eggert u.a.) bis 2009 (Janssen u.a.) in gut zwei Dutzend Studien mit unterschiedlichen Designs und Fragestellungen abgedeckt. Jede einzelne wird knapp vorgestellt und kritisch analysiert. Resigniert kommt Wieser zu dem Schluss: „An den Gedanken, dass jedes neue empirische Forschungsprojekt in der Literaturdidaktik mehr Fragen aufwirft als beantwortet, muss man sich wohl gewöhnen“ (II 355).

Es folgt als zweites Beispiel erneut ein typischer Titel für die Beantragung von Drittmitteln: „Ein Forschungsprojekt zu professionsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften. Welches deutschdidaktische Erkenntnispotential bieten quantitative empirische Untersuchungsmethoden?“ Winklers Fragestellung ist hingegen sehr einfach: „Was für Lernaufgaben bevorzugen Deutschlehrkräfte für den Umgang mit literarischen Texten im Unterricht?“ Am Beispiel von Borcherts *Das Brot* bietet sie acht Aufgaben zur Auswahl an und lässt jeweils Ablehnung und Zustimmung auf einer Skala von 1 bis 5 markieren. Dabei findet sie vier Aufgabenpräferenz-Typen: die Trendorientierten, die Angebotsorientierten, die Lernerorientierten und die Gegenstandsorientierten. Der Beitrag will vor allem den Prozess der Projektentwicklung zeigen und kommt deshalb zu dem Schluss: „DeutschdidaktikerInnen müssen keine Experten bei der Anwendung statistischer Verfahren sein“ (II 379). Sie sollten allerdings auch nicht den methodenorientierten Psychologen das Feld überlassen.

„Erfolgskontrollen und Leistungsmessungen“ (F)

Der erste Beitrag von Köster versucht, über „Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht“ zu informieren, leider ohne Erfolg. Die vielen Kapitel und Unterkapitel, Kategorien und Unterkategorien, losgelösten Aufzählungen, die aus ganz unterschiedlichen Quellen stammen, verhindern die Entwicklung eines klaren Gedankengangs. Da helfen auch die Beispiele nicht weiter.

Wer sich so richtig tief in die Hinter- und Untergründe von PISA und PIRLS/IGLU begeben möchte, dem sei die „Psychometrische Erfassung von Lesekompetenzen in internationalen und nationalen Leistungsstudien“ von Voss/Blatt empfohlen, (vgl. laut Sachregister auch Gailberger/ Holle I 291 – 306).

Wenigstens in den beiden folgenden Beiträgen wird die missliche Trennung von Lesen und Schreiben im Handbuch überwunden. „Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben“ heißt der etwas sperrige Titel, mit dem Zabka schon präzise seine Gliederung vorwegnimmt. Die vier Abschnitte tragen die gleichen Untertitel, ein Muster an Übersichtlichkeit und Präzision in der Darstellung. Der Begriffserklärung folgt jeweils die Darstellung der Formen und Funktionen der jeweiligen Formate (dieser Oberbegriff enthebt den Verfasser aller Definitionsschwierigkeiten!), eine Diskussion der Kompetenzen der Textproduktion und der Textrezeption sowie schließlich Abschnitte zur fachdidaktischen Diskussion und zur Aufgabenstellung.

Bei aller grundsätzlichen Zustimmung zur materialreichen Darlegung im folgenden Artikel kann man sich zunächst fragen, ob die „Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte“ (Abraham) nicht auch Texte über Texte meint und somit ein Teilaspekt des vorigen Artikels ist. Kreatives Schreiben ist nur zu ganz geringen Teilen ein an Texten orientiertes Schreiben, wie die lange Tradition dieser „Aufsatzart“ beweist. Sodann stolpert man schon über den Begriff „produktiv-kreativ“ (was anderes kann Schreiben sein als „produktiv“?). Aber es stört noch mehr: die Selbstzitate und das Sprechen von sich in dritter Person, die langen unkommentierten Spinner-Zitate und die Fülle der eher verwirrenden als klärenden Aufzählungen, Schaubilder und Synopsen. Bei der Beurteilung soll es nach Abraham (2001) drei Perspektiven geben: die produktorientierte, die prozessorientierte und die funktionale (übrigens fast alle SII-orientiert). Zur ersten Perspektive werden in der Überschrift genannt: „Gattung, Genre, Format“ (III 103); die Übersicht auf der nächsten Seite spricht jedoch von Genre und Form. Dann folgt noch eine „Synopsis zu 4.4“, das Kapitel gibt es aber gar nicht! In ihr benutzt Abraham beim schreibdidaktischen Bezug den Begriff „Textsorte“, beim literaturdidaktischen Bezug: „Gattung, Epochenzugehörigkeit. Genre/ Adressatenorientierung“, ein Nebeneinander völlig disparater Begriffe! Vergleicht man die 76 Titel des Literaturverzeichnisses mit den 30 zum Lemma „Kreatives Schreiben“ im *Lexikon Deutschdidaktik*, dann gibt es nur fünf Übereinstimmungen. Was daraus folgt? Offenbar hat Abrahams Artikel wenig mit „kreativem Schreiben“ zu tun. Denn für das Thema einschlägige Arbeiten von Mattenklott *Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule* (1979) und Paefgen *Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen* (1996) fehlen.

Von dem Artikel „Bewertung mündlicher Leistungen im Lese- und Literaturunterricht“ (Heinig) werden sich die LehrerInnen Antwort auf ein Problem ihres Schulalltags erwarten, dann aber bald im Gestrüpp der Begriffsreihen „Produkte, Prozesse, Funktionen und Muster, Phasen, Verfahren“ und der Schaubilder straucheln. Vielleicht sollten sie lieber gleich zu Abraham/ Kepser *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (2006) greifen. Wo es im Artikel konkret werden sollte wie beim Gedichtvortrag oder dem Vorlesen, beim Sprechen über Literatur, wird es nicht konkret genug.

„Exemplarische Unterrichtsmodelle“ (G)

Kommen wir endlich zum Stiefkind des Unternehmens! Knapp 20% des Gesamtumfangs bleiben für das Kapitel G, das exemplarische Unterrichtsmodelle verspricht. Es ist hinten dran gehängt, wie es in der Fachdidaktik immer schon üblich war. Befand sich früher das „didaktische Schwänzchen“ am Ende einer literaturwissenschaftlichen Darstellung zur Lyrik, zum Märchen, zum Drama o.ä., so hat sich zwar heute der Schwerpunkt vom Text auf den Leser verschoben, aber die Theorielastigkeit und das Ausblenden des Unterrichts ist geblieben. Die Kluft zwischen der Hochschuldidaktik und der Praxis ist vielleicht noch größer geworden. Wem dient die Theoriediskussion überhaupt? An keiner Stelle des DTB wird das prekäre Verhältnis von „D“, „T“ und „P“ thematisiert. Ziemlich wahllos werden einige didaktische Konzeptionen herausgegriffen: Handlungs- und Produktionsorientierung einerseits, einmal für die Grundschule (Hintz), zum andern für die 9.-11. Jahrgangsstufe (Gross), die szenische Interpretation andererseits, ebenfalls für die Primarstufe (nicht mal auf die Terminologie kann man sich einigen) und die Sekundarstufe (beide von Dieterle/ Jaconis). Diesen vier Abschnitten gehen voraus: „Lesetechniken erlernen“ (Bräuer) sowie „Analyse und Interpretation literarischer Texte“ (Wrobel). Statt sich auf die voraus gehenden umfangreichen Grundlagenartikel zu diesen Themen zu beziehen und sie in die Praxis zu verlängern, werden Interpretationsverfahren durchgehechelt, die für die folgenden Unterrichtsmodelle ohne Belang sind und an Steinhöfel demonstriert werden. Außerdem tischt er nochmals das Lieblingsgericht der Didaktik auf: die *Currywurst*, dieses Mal für die Klasse 10-11.

„Strategisches Lesen“ (III 159) in der Sekundarstufe I führt Bräuer in seinem Beitrag „Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht“ vor mit seinem Lesewerkzeugkasten am Beispiel von Horváths *Jugend ohne Gott*; nach zwölf Unterrichtsstunden ist noch nicht einmal die Frage gestellt worden, warum die Schüler sich mit diesem Text auseinandersetzen sollten.

Was Fingerhut dazu zu sagen hätte, lugt an allen Ecken aus seinem Beitrag „Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte“ hervor. Dass seine grundlegenden Überlegungen in den Praxisteil „abgeschoben“ werden, liegt wohl nur daran, dass er konkret von Literatur spricht und nicht von Theorien und Forschungsmethoden und an Beispielen demonstriert, was er meint.

Schade, dass der Beitrag über die so wichtige Unterrichtsmethode der szenischen Interpretation (Scheller) mit seitenlangen Aufzählungen ermüdet. Andererseits: braucht man wirklich vier Seiten Informationen zum Flachsbrechen, um Heinrich Bölls *Die Waage der Baleks* interpretieren zu können? Und schließlich: Wie wird das Textverständnis gefördert, wenn in Kleingruppen „Standbilder zu verschiedenen Arten von Waagen“ (III 348) gebildet werden oder die Schauplätze vergegenwärtigt werden durch eine „imaginäre Touristengruppe (z. B. ‚Hier sehen Sie das Schloss der Baleks und hier ist die Stube mit dem Bonbonglas...‘)“? 9.-11. Jahrgangsstufe!! So kann man eine gute Konzeption in Misskredit bringen.

Voraussetzung für die klare Darstellung eines Sachverhalts ist eine stringente Begrifflichkeit. Astrid Müller meint zwar im Artikel zu den Sachtexen, es sei „kein

weiterer begrifflicher Klärungs- und Kategorisierungsversuch notwendig“ (III 236), aber schon wenige Zeilen später soll in „deutschdidaktischer Perspektive“ von Sachtexten gesprochen werden, im Kontext anderer Fächer von „Fachtexten“. Statt sich an ihr Vorhaben zu halten, geht es dann ohne begriffliche Klarheit weiter: unter funktional-intentionaler Perspektiv² spricht sie von „Gebrauchstextsorten“, dann kurz danach von „Sachtexten“ und „pragmatischen Texten“, im nächsten Abschnitt schließlich von „Sach- und Gebrauchstexten“. Die Fachtexte im Deutschunterricht seien literarische Texte, hinzukommen „sogenannte ‚Sekundärtexte‘“.

Fazit: Was unterscheidet die beiden Schwergewichte des Verlags voneinander: das neue (2010) sowie das alte *Taschenbuch des Deutschunterrichts* und das Handbuch *DTP*? (Eigentlich müsste man noch Hombergers *Lexikon Deutschunterricht* von 2009 dazurechnen, im gleichen Verlag erschienen, ein vergeblicher Versuch, heute noch ein Kompendium alleine zu schreiben). Die Modellpalette, um im Jargon des Marktes zu sprechen, ist erweitert worden. Das Vorgängermodell wird sich am Markt behaupten, die Praxistauglichkeit des neuen ist eingeschränkt. Nicht nur das; von einem Handbuch erwartet man die gesamte Breite des Faches und nicht nur die Diskussion aktueller Fragen. „Lesen nach PISA. Die Fachdidaktik am Scheideweg“ – dazu findet man mit starkem Übergewicht der „Leseerziehung“ und Vernachlässigung der „Literarischen Erziehung“ das Gespräch der Fachdidaktiker untereinander; das „P“ im Titel hätte man getrost weglassen können. Die Herausgeber der Bände sind ausgerechnet zwei ausgewiesene Literaturdidaktiker, die der ungeliebten und mit kritischen Kommentaren begleiteten Lesedidaktik und der empirisch orientierten Literaturdidaktik ein achtbares Forum bieten sollen – aber woll(t)en sie dies auch?

Um es abschließend zuzuspitzen: *DTP* liest sich über weite Strecken wie eine Auftragsarbeit der Kultusbürokratie. Man wird an die Diskussion über die Bachelor-Master-Studiengänge erinnert: Keiner wollte sie, aber alle Hochschulen haben sie eingeführt. Die Fachdidaktik Deutsch wollte die Abkoppelung von den Philologien und meint, nun bei sich angekommen zu sein; d.h., sie befindet sich jetzt im Schlepptau der Sozialwissenschaften (die Spitzenstellung im Handbuch haben nun die Sozialisationsforschung und die Psychologie). Ob das die Qualität des Deutschunterrichts besser fördert? Denn das ist doch hoffentlich das Ziel der Didaktik. Die Folge des Paradigmenwechsels: nicht die Inhalte spielen die zentrale Rolle, sondern die „Lerner“, nein, eigentlich nur ihr gutes Abschneiden bei PISA. Und was nicht messbar ist, zählt nichts in der Leistungsgesellschaft. Kultur und Bildung eignen sich für „Gipfel“ und für Sonntagsreden, stützen aber nicht den Industriestandort Deutschland.

Nachtrag: Sehr hilfreich wäre eine Liste der AutorInnen mit ihrer Wirkungsstätte gewesen, vor allem aber ein Namensverzeichnis.

Anschrift des Verfassers:

Prof. em. Dr. Heinz-Jürgen Kliewer, Universität Koblenz-Landau, Fachbereich 6, Institut für Germanistik, Fortststraße 7, 76829 Landau.

kliewerh@uni-landau.de