

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>
18. Jahrgang 2013 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Matthis Kepser

**DEUTSCHDIDAKTIK ALS
EINGREIFENDE
KULTURWISSENSCHAFT
Ein Positionierungsversuch im
wissenschaftlichen Feld**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 18. H. 34. S. 52-69.

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.

Matthis Kepser

DEUTSCHDIDAKTIK ALS EINGREIFENDE KULTURWISSENSCHAFT

Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld

1 Zur Standortsuche der Deutschdidaktik

Deutschdidaktik als „Wissenschaft zwischen den Stühlen“ ist eine oft gebrauchte Metapher, mit der man ihren Status in der Scientific Community zu beschreiben versucht. Sie bildet den Untertitel zum „Tumulte“-Band (Rosebrock/Fix Hg. 2001), der die theoretischen Auseinandersetzungen des Freiburger Symposions 2000 dokumentiert.¹ Eine schmeichelhafte Metapher ist das freilich nicht: Zwischen den Stühlen sitzt man bekanntlich auf dem Boden. Natürlich lässt sich dieser wenig erhabene Platz schön reden: Die Deutschdidaktik sei eine geerdete Wissenschaft oder, weniger esoterisch, eine bodenständige. In der Tat, die Gefahr auf diesem Platz in einem Elfenbeinturm zu verschwinden, ist gering. Gering ist aber auch die Aussicht darauf, hier einen Leuchtturm aufstellen zu können. Versuche, der Deutschdidaktik ein besseres wissenschaftliches Fundament und damit auch Image zu verleihen, hat es in der Vergangenheit des Öfteren gegeben. So findet man bis heute in Lehrbüchern eine Bestimmung der Fachdidaktik Deutsch als „angewandte Wissenschaft“. Darunter fallen z. B. die Ingenieurwissenschaften, die Erkenntnisse aus der Physik, Chemie, Biologie etc. anwenden, um mit deren Hilfe mehr oder minder nützliche Produkte herzustellen. In diesem Sinne könnte man die Fachdidaktik Deutsch als „angewandte Germanistik“ verstehen, genauer als angewandte Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft und Sprachwissenschaft (vgl. z. B. Leubner/Saupe/Richter 2010, 12). An einer solchen Verortung ist allerdings zu Recht Kritik geübt worden (vgl. z. B. Fingerhut 1996a, 50-53): Sieht man einmal vom wissenschaftspropädeutischen Unterricht der Oberstufe ab, so decken sich die Interessen bzw. Aufgaben der Deutschdidaktik und die der Germanistik nur partiell. Beispielsweise ist die Ingebrauchnahme von Literatur zur Förderung der Ich-Entwicklung oder zum Fremdverstehen keine Perspektive, die die Literaturwissenschaft zu ihren Gegenständen einzunehmen vermag. Kinder- und Jugendliteratur, das kinderliterarische Hörspiel oder der Kinder- und Jugendfilm sind Gegenstände, die zwar die Fachdidaktik nicht nur im Kontext medialer Sozialisation für höchst relevant hält. In der Literatur- und Medienwissenschaft fanden sie lange Zeit aber überhaupt keine Beachtung. Umgekehrt eignen sich Methoden und Erkenntnisse der generativen Sys-

1 Herangezogen hat sie zuletzt auch Iris Winkler in ihrer Oldenburger Antrittsvorlesung 2011.

temlinguistik wenig oder überhaupt nicht, um mit Schülerinnen und Schülern Sprache zu reflektieren. Schule mit ihren vielfältigen Faktoren, die das Lehren und Lernen im Fach Deutsch beeinflussen, gehört weder zum Untersuchungsraum der Literatur- noch der Sprachwissenschaft.

Ähnliche Probleme bereitet eine Fundierung der Fachdidaktik Deutsch als „Vermittlungswissenschaft“ (vgl. z. B. Rupp 2003). Zwar kann und muss es der Deutschdidaktik auch um Fragen der Vermittlung von Literatur und Sprache gehen, sie erschöpft sich aber nicht darin. So ist etwa die Frage nach der Auswahl dessen, was schulischerseits vermittelt werden soll, keine, die eine Vermittlungswissenschaft beantworten könnte. Denn es geht hier nicht nur um die Suche danach, welche Gegenstände besonders gut geeignet sind, bestimmte Lernprozesse besonders gut zu unterstützen. Hier geht es auch immer um Normen (vgl. auch Kämper-van den Boogart 2008b, 87f.).

Jakob Ossner hat im bereits erwähnten „Tumulte“-Band den Versuch unternommen, in Variation eines früheren Vorschlags – „Deutschdidaktik als praktische Wissenschaft“ – die „Deutschdidaktik als Handlungswissenschaft“ zu konturieren (Ossner 2001, 24). Aber auch diese Verortung trägt nur eingeschränkt. Der Vergleich mit der nobilitierten Medizin, den Ossner heranzieht, ist von begrenzter Reichweite. Bildung und Erziehung sind keine Interventionen, die einer auch nur ähnlich gelagerten zweckrationalen und objektivierbaren Strategie folgen können, wie sie dort üblich sind. Die meisten Handlungswissenschaften sind kaum prestigeträchtiger als die Didaktiken sind: Als solche bezeichnen sich explizit Disziplinen wie die Sozialpädagogik oder die Pflegewissenschaften, die selbst erheblich mit ihrem Image im Wissenschaftsorchester zu kämpfen haben. Auch sind die Aufgaben der Deutschdidaktik keineswegs darauf beschränkt, Studentinnen und Studenten zu kompetenten Lehrerinnen und Lehrern zu machen, die – wie Ossner in seiner „Sprachdidaktik Deutsch“ formuliert – empirisch und evidenzbasiert rationale Entscheidungen für angemessenes, richtiges und ethisch vertretbares Handeln treffen sollen (vgl. Ossner 2006, 14). Sie untersucht beispielsweise zu Recht die Geschichte des Lese- und Sprachbuches, denn bekanntermaßen kann man die Gegenwart ohne ihre Vergangenheit nicht wirklich verstehen.

Denkbar wäre schließlich eine Selbst-Identität als Bildungswissenschaft und verbaliter wäre auch kaum etwas dagegen einzuwenden. Leider hat sich die Bezeichnung als Synonym für schulische Erziehungswissenschaft etabliert und wird obendrein in den letzten Jahren vornehmlich empirisch orientiert konnotiert. Man würde sich damit erheblich von der Bezugswissenschaft Germanistik distanzieren.

Recht heterogen ist neben dem Selbstverständnis der Deutschdidaktik auch ihre Methodologie. Mehr oder minder friedlich koexistieren qualitativ und quantitativ beschreibende, experimentell angelegte, hermeneutische und praxeologische Verfahren. Wenigstens ihr Gegenstand scheint auf den ersten Blick klar: Es geht um das Fach Deutsch und muttersprachlichen Unterricht, wie er an deutschsprachigen Schulen erteilt wird. Nicht nur an den Rändern verliert der so definierte Gegenstand aber schnell an Kontur. Man denke etwa an die, in den letzten Jahren immer wichtiger gewordene, frühkindliche Bildung, die (noch) keine Fächer kennt und auch nicht in

der Schule stattfindet, gleichwohl aber fachbezogen agiert. Man denke an die Vielsprachigkeit, die mittlerweile zwar nicht unbedingt den monolingualen Habitus (Gogolin 1994), wohl aber die monolinguale Zusammensetzung der Schülerschaft ersetzt hat. Last but not least ist unklar, welche Gegenstände denn wiederum aus Sicht der Deutschdidaktik in diesem sogenannten muttersprachlichen Deutschunterricht be- und verhandelt werden sollen. Man könnte es sich leicht machen und festlegen, dass die Gegenstände der Deutschdidaktik eben jene sind, die in Vergangenheit und Gegenwart im Mittelpunkt unterrichtlichen Geschehens lagen oder liegen. Aber die Deutschdidaktik als Wissenschaft deckt sich nicht mit der Deutschdidaktik als Unterrichtspraxis. So gehört es zu ihrem allgemein akzeptierten Selbstverständnis, dass sie sich nicht mit dem status quo zufriedengibt, sondern auf Reformen drängt, die nicht zuletzt auch die Gegenstände betreffen.

Im Folgenden wird nun vorgeschlagen, die Fachdidaktik Deutsch mit all ihren Teildisziplinen als *eingreifende Kulturwissenschaft* zu denken. Dabei sei gleich eingestanden, dass eine solche Situierung nicht ganz neu ist. Schon 1991 entwickelte Werner Ingendahl eine immer noch lesenswerte Einführung in die kulturwissenschaftliche Germanistik, die im Kern eigentlich schon eine Einführung in eine kulturwissenschaftlich fundierte Fachdidaktik Deutsch gewesen ist. Fünf Jahre später versuchte auch Karl-Heinz Fingerhut (1996a) die Literaturdidaktik als Kulturwissenschaft in einem Aufsatz zu beschreiben und kam bereits damals zu dem Ergebnis, dass eine Fachdidaktik, die ihr eigenes Profil zwischen Pädagogik, Lernpsychologie und den verschiedenen Gegenstandswissenschaften suche, „de facto Teil einer kulturwissenschaftlichen Germanistik“ sei (Fingerhut 1996a, 56). Jene ersten Schritte sind indes weitgehend in Vergessenheit geraten. Auch stellt sich die Frage fast 20 Jahre später neu und anders, weil sich sowohl die Fachdidaktik Deutsch als auch die Kulturwissenschaften weiterentwickelt haben. So konturiert Ingendahl seine Fachdidaktik als germanistische Kulturwissenschaft noch ganz im Zeichen der kommunikativen Kompetenz als Leitziel der Deutschdidaktik und orientiert sich theoretisch vor allem an Jürgen Krefz (1977).

2 Gegenstände, Methoden und Selbstverständnis der Kulturwissenschaften

Auf den ersten Blick fällt sofort auf, dass auch die Kulturwissenschaften keinem einheitlichen Paradigma folgen, weder im Hinblick auf ihre Gegenstände noch im Hinblick auf ihre Methodologie. Schon über den Begriff der Kultur kann man lange Debatten führen (vgl. Ort 2003). Im weitesten Sinne meint er mit Hansen jedwede „Veränderung der Natur durch menschliche Tätigkeit, was dazu führt, dass die natürliche Ordnung durch eine vom Menschen geschaffene ersetzt wird“ (Hansen 2011, 13). Mit diesen vielfältigen Veränderungen beschäftigen sich traditionell zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen. Zu nennen wären beispielsweise die Soziologie, die Wirtschaftswissenschaft, die Rechtswissenschaft, die Ethnologie, die Geschichte, die Kunstwissenschaft und nicht zuletzt die Sprach- und Literaturwissenschaften. Warum sich diese und andere Disziplinen seit etwa 50 Jahren unter dem

neuen Dach der „Kulturwissenschaften“ zu versammeln beginnen, kann mit dem Bedürfnis erklärt werden, teilweise hochspezialisierte Diskurse wieder zu integrieren (vgl. Fauser 2003, 9). Die angelsächsischen Cultural Studies verstanden sich mit ihrer Begründung durch die Birmingham Schule (Centre for Contemporary Cultural Studies, 1964) nicht nur als Beobachter und Interpreten kultureller Phänomene, sondern auch als Katalysator zu deren Veränderung. Es ging und geht ihnen um ein Durchbrechen jener Mauern, die das feudale und bürgerliche Zeitalter aufgebaut hatte: zwischen Hochkultur und Populärkultur, zwischen Minoritäts- und Majoritätskulturen, zwischen Kulturen der sogenannten Ersten Welt und jenen der sich entwickelnden Länder, zwischen Nationalkulturen und Globalkulturen, zwischen Männlichkeits- und Weiblichkeitskulturen. Demgegenüber verstanden und verstehen sich die Kulturwissenschaften der deutschsprachigen Länder weniger politisch. Aleida Assmann sieht deren Interessen hauptsächlich in der Auseinandersetzung mit dem „Geist“-Begriff, in der Medien- und Medialitätsforschung, in der poststrukturalistischen Schriftphilosophie und in der kulturellen Gedächtnisforschung (Assmann 2011, 24-30). Versucht man trotz aller Differenzen zu einer gemeinsamen Definition zu kommen, so lässt sich mit Hartmut Böhme sagen:

Kulturwissenschaft erforscht die von Menschen hervorgebrachten, sozialen wie technischen Einrichtungen, die zwischen Menschen gebildeten Handlungs- und Konfliktformen sowie deren Werte- und Normenhorizonte, insbesondere insoweit diese zu ihrer Konstitution, Tradierung und Entwicklung besonderer Ebenen der symbolischen und medialen Vermittlung bedürfen (Böhme 1998, 476).

Kulturwissenschaften arbeiten transdisziplinär, weil ihre Gegenstände nicht von einer einzigen Warte aus erfasst werden können (vgl. Fauser 2003, 8). In der Konsequenz akzeptieren sie auch einen Methodenpluralismus, der sowohl hermeneutische Verfahren als auch quantitative und vor allem qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung und Ethnologie umfasst.

Unter den sprachbezogenen Fächern sind es vor allem die Literaturwissenschaften, die sich international als kulturwissenschaftliche Teildisziplin zu verstehen begonnen haben (vgl. z. B. Scherpe 2001; Bonholt/Rupp 2006), weniger die Sprachwissenschaften. Das mag daran liegen, dass sich vor allem Systemlinguisten in ihrer Mehrheit naturwissenschaftlichen Paradigmen verpflichtet fühlen. Dabei ist ihr Gegenstand keineswegs ein naturgebener, sondern ein Kulturphänomen. Dass Kommunikation und Sprache nicht nur Teile dessen sind, was man als Kultur bezeichnet, sondern für sie konstitutiv, ist in den Kulturwissenschaften common sense (vgl. z. B. Wimmer 2002, 118). Eine Verortung der Sprachwissenschaften unter das Dach der Kulturwissenschaften ist also keineswegs abwegig. Ohne eine linguistische Grundlagenforschung in Frage zu stellen, die methodisch den hard sciences folgt, verweist der germanistische Linguist Andreas Gardt (2003) darauf: Zahlreiche sprachwissenschaftliche Teildisziplinen sind und waren schon immer kulturwissenschaftlich orientiert, allen voran die Soziolinguistik. Aber auch die Ethnolinguistik gehört dazu (man denke etwa an die Untersuchungen von Edward Sapir und Benjamin Lee Whorf), die Varietätenlinguistik oder die Semiotik, die sogar einen eigenen Bereich mit Namen „Kultursemiotik“ kennt (vgl. z. B. Koch Hg. 2002). Die Pragmatik sagt,

dass sprachliche Handlungen ohne Einbezug des jeweiligen kulturellen Kontextes nicht interpretierbar sind (vgl. Gardt 2003, 4). Veränderungen im Sprachsystem mit Veränderungen in den jeweiligen Kulturräumen in Beziehung zu setzen, gehört zu den gängigen Verfahren der historischen Sprachwissenschaft. Die Einordnung der Germanistik als Ganzes unter die Kulturwissenschaften ist außerhalb des deutschen Sprachraums mittlerweile so weit gediehen, dass man vielerorts gar nicht mehr „Germanistik“ studieren kann, sondern nur noch „German Studies“ oder gar „European Studies“.

Interessanterweise schlüpft aber nicht nur die Bezugswissenschaft Germanistik unter das Dach der Kulturwissenschaften, auch in der Pädagogik gibt es Vertreter, die eine solche Verortung propagieren (vgl. schon Wimmer 2002). Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik erläutert 2006: Bestimme man als Gegenstand der Kulturwissenschaften „zeichenhaft vorgegebene Symbolsysteme und ihre Performanz in Handlungen oder Verhaltensweisen“ (Brumlik 2006, 62) und akzeptiere, dass Kulturwissenschaft immer kritische Kulturwissenschaft sei (ebd., 64), so könne man feststellen: „[B]lickt man nun darauf, was die Erziehungswissenschaften in all ihrer Pluralität tatsächlich betreiben“ handelt es sich „bei all ihren Themen tatsächlich [...] um kulturwissenschaftliche Betrachtungen“ (ebd., 66). Eine Erziehungswissenschaft, die sich als Kulturwissenschaft versteht – so Mecheril und Witsch – „entscheide sich in einem methodologischen Sinne dafür, pädagogische Situationen, Handlungen und Konzepte, aber auch außerpädagogische Situationen, Handlungen und Konzepte, so sie pädagogisch relevant sind, als kulturelle Phänomene zu verstehen und unter der Perspektive ‚Kultur‘ zu analysieren“ (Mecheril/Witsch 2006, 12). Insbesondere die Schule muss als kulturelles Feld gelten, in dem Lehren und Lernen als kulturelle Praxis stattfinden (vgl. Sauter 2006, 117-119). Mit Pierre Bourdieu dient sie vor allem der Vermehrung des kulturellen Kapitals, dessen Besitz für Status und Macht des Einzelnen von erheblichem Einfluss ist. Zusammen mit Jean Claude Passeron untersuchte Bourdieu in den 1960er Jahren das französische Schulsystem und kam dabei zu dem Ergebnis: Die Schulen tragen nicht dazu bei, die familiär bedingten Unterschiede im kulturellen Kapitalbesitz auszugleichen, im Gegenteil sie verschärfen diese noch (Bourdieu/Passeron 1971; vgl. auch Bourdieu 2001). Dieser wenig schmeichelhafte Befund gilt für Deutschland bis heute, wie die aktuellen OECD-Daten zeigen (vgl. OECD Hg. 2012, 121-141).

Auch im Umfeld der Birmingham-Schule sind die Erziehungsanstalten als Untersuchungsobjekt ins Visier genommen worden. Paul Willis bezeichnete seine einflussreiche Studie „Learning to Labour – How Working Class Kids get Working Class Jobs“ (1977) selbst als „Ethnografie der Schule“ (vgl. Sauter 2006, 119). Wie Bourdieu kommt er zu dem Ergebnis, dass schulischer Erfolg oder Misserfolg im Wesentlichen systembedingt sind. Angelsächsische Kulturwissenschaftler wie Henry A. Giroux sehen sich daher häufig in Opposition zu den lernpsychologisch orientierten Erziehungswissenschaften:

Cultural studies also rejects the traditional notion of teaching as a technique or set of neutral skills and argues that teaching is a cultural practice that can only be under-

stood through considerations of history, politics, power, and culture (Giroux 1996 16f.; vgl. Sauter 2006, 114-116 sowie Frymer/Carlin/Broughton 2011, 3).

In diesem Sinne beginnt sich seit kurzem auch in den USA eine kritische Didaktik zu etablieren, die sich den Cultural Studies zugehörig fühlt.²

3 Modellierung der Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft

Dass unter dem Dach der Kulturwissenschaften nicht nur Platz für die Germanistik und Pädagogik, sondern für die Fachdidaktiken im Allgemeinen und die Fachdidaktik Deutsch im Besonderen ist, dürfte nach diesen Ausführungen offensichtlich sein. Wie in den Kulturwissenschaften stehen in der Deutschdidaktik Kulturräume im Mittelpunkt ihrer Untersuchungen: Das ist einerseits der des staatlich und in Ausnahmefällen privat organisierten, institutionell gebundenen Deutschunterrichts in Vergangenheit und Gegenwart. Eine seiner Kernaufgaben war und ist es, eine künftige Generation in den Gebrauch der kulturellen Symbolsysteme Sprache, Literatur und Medien einzuführen. Andererseits gelten ihre Beobachtungen dem gesamten, durch die deutsche Sprache maßgeblich geprägten Kulturraum als Lebensraum der Kinder und Jugendlichen und späteren Erwachsenen. Letztere haben in der Fachtradition dazu geführt, dass sich die Deutschdidaktik bereits in ihrer Gründungsphase Gegenständen zugewandt hat, die in den Bezugswissenschaften und hier allen voran der Germanistik vernachlässigt worden sind. Schon lange bevor in den deutschsprachigen Ländern unter dem Etikett der Kulturwissenschaften Bereiche der Populärkultur wissenschaftlich nobilitiert worden sind, haben sich Deutschdidaktiker/-innen mit Kriminalromanen und Science Fiction, mit Bilderbüchern und Comics, mit Jugendzeitschriften und Fernsehserien beschäftigt (vgl. z. B. Dingeldey/Vogt Hg. 1974). Leider wurden deren Beiträge in den „neuen“ Kulturwissenschaften häufig völlig ignoriert (vgl. z. B. Maase 2008a, b). Die Kanondebatte hat die Fachgeschichte der Deutschdidaktik geprägt, lange bevor Kanonforschung ein Teil der kulturwissenschaftlichen Studien geworden ist (vgl. z. B. Korte 2002). Auch postkoloniale Untersuchungen gab es in der Deutschdidaktik, lange bevor sich dazu ger-

2 Warum Fragen der formellen und informellen Bildung Teil kulturwissenschaftlicher Forschung sein müssen, begründen die Herausgeber des Sammelbandes „Cultural Studies, Education, and Youth“ (Frymer/Carlin/Broughton Eds. 2011) wie folgt: Die Problemlagen, mit denen sich insbesondere eine jüngere Generation kulturwissenschaftlicher Forscherinnen und Forscher auseinandersetzen, hätten weitreichende Konsequenzen für Erziehungsfragen, denen bislang noch kaum nachgegangen wird. Die Cultural Studies böten ein kritisches, postdisziplinäres Feld, das jenen unabhängigen Blick ermöglicht, der zur Reform des Bildungswesens nötig sei. Die Cultural Studies hätten nicht das Problem, das viele Sozialwissenschaften haben, nämlich die Verpflichtung auf eine strikt neutrale, apolitische Forschung. Und nicht zuletzt habe die Populärkultur als ein zentrales Arbeitsfeld der Cultural Studies eine hohe Bedeutung für die Erziehung der Jugend (vgl. ebd., 2). Ich danke Petra Anders, die mich auf diese Publikation hingewiesen hat.

manistische Netzwerke und Graduiertenkollegs etabliert haben. Man denke hier an die kritische Auseinandersetzung mit exotistischen und latent rassistischen Kinder- und Jugendbüchern (vgl. z. B. Pleticha 1978, Bittner 1983). Nicht zuletzt gehören Fragen nach der Identitätsbildung zu den Konzepten, die die Fachdiskussion bereits seit den späten 1970er Jahren wesentlich geprägt haben (vgl. z. B. Kreft 1977, Spinner Hg. 1980). Weitere Forschungsfelder entwickelten sich parallel zu den Kulturwissenschaften, so die Auseinandersetzung mit den digitalen Medien und den sich damit verändernden kommunikativen Praxen (z. B. Frederking/Krommer/Maiwald 2012), Probleme der Inter- und Transmedialität (vgl. z. B. Frederking/Josting 2005; Marci-Boehncke/Rath Hg. 2006) sowie Medienkonvergenz (vgl. z. B. Marci-Boehncke/Rath Hg. 2011), der Genderdiskurs (z. B. Kliewer 1994) oder die Multi- bzw. Transkulturalitätsdebatte (vgl. z. B. Rösch 2000a, b, 2010; Oomen-Welke Hg. 1994; Belke 2012). Schließlich gab und gibt es insbesondere unter den Literaturdidaktikern nicht wenige, die sich von Fragestellungen und Methoden der Kulturwissenschaften haben inspirieren lassen. Erinnert sei hier z. B. an die literarische Anthropologie oder die Gedächtnisforschung als Hintergrund literaturdidaktischer Theoriebildung (z. B. Abraham/Kepser 2009), an Verfahren wie Close Reading und Wide Reading (z. B. Zabka 2006, Paefgen 2008), an gendersensible Literaturuntersuchungen (z. B. Raith 2009) oder an die Lesesozialisationsstudien (z. B. Garbe 1996) sowie an dekonstruktive Verfahren (z. B. Spinner 1995, Fingerhut 1996b, Kammler 2000). Manche Themenhefte deutschdidaktischer Fachzeitschriften sind mittlerweile dezidiert kulturwissenschaftlich orientiert, z. B. „Gewalt“ (Der Deutschunterricht 1, 2001) „Stars, Idole, Medienwelten“ (Praxis Deutsch 171, 2002), „Shopping“ (ide 28, 2004) oder „Fußball“ (Praxis Deutsch 196, 2006; ide 31, 2007; Der Deutschunterricht 3, 2010).³ Mit den schon etablierten Kulturwissenschaften teilt sich die Deutschdidaktik weiterhin die Inter- und Transdisziplinarität sowie den Methodenpluralismus. Dabei gehörte analog zu den Cultural Studies „kritisch zu sein“ von Anfang an zu ihrem Selbstverständnis. Auch wenn man heute die ideologiekritischen frühen Jahre der Disziplin selbst-kritisch sieht, so werden doch bis heute schulische Veränderungen und gesellschaftspolitische Ansprüche an den Deutschunterricht bzw. die Deutschdidaktik weiterhin lebhaft diskutiert, zuletzt etwa die „Kompetenzwende“. Es stimmt also, was Karl-Heinz Fingerhut vor fast 20 Jahren postulierte: De facto ist die Deutschdidaktik eine Kulturwissenschaft, wenn auch nicht ausschließlich eine germanistische.

Insbesondere mit den Cultural Studies angelsächsischer Prägung verbindet die Fachdidaktik Deutsch das Anliegen, es nicht lediglich bei der Erfassung, Beschreibung und Erklärung kultureller Phänomene belassen zu wollen, es geht auch um Veränderung. Allerdings stehen Deutschdidaktiker/-innen diesbezüglich noch viel weitgehender in der Pflicht, als dies bei den Vertreter/-innen der Cultural Studies

3 Es gab bereits ein Themenheft „Kulturwissenschaften“ (Der Deutschunterricht 3, 2001), dessen Autoren allerdings fast ausschließlich fachwissenschaftliche Germanisten waren und kulturwissenschaftliche Studien mit Appendixdidaktik boten.

mit ihren vornehmlich akademischen Diskursen der Fall ist. Aus diesem Grund sollte man die Deutschdidaktik als *eingreifende Kulturwissenschaft* verstehen.

Eingreifend handelt sie in vielfacher Hinsicht: Zum einen wirkt sie in die Gesellschaft hinein, indem sie Lehr-Lernprozesse als kulturelle Handlungen kritisch reflektiert und kommentiert. Dabei ist mit „kritisch“ nicht nur, aber auch gesellschaftskritisch gemeint. In erster Linie sollen ihre Untersuchungen nachhaltig, d. h. fördernd und fürsorgend, dem Wohl der Lernenden (und sekundär auch der Lehrenden) dienen. Folglich braucht niemand zu befürchten, dass unter dem Paradigma der Kulturwissenschaften hehre Ziele der Deutschdidaktik, wie etwa die Förderung der Ich-Identität aus dem Blick geraten. Kultur ist kein Selbstzweck: Sie soll, so der Konsens westlich geprägter Gesellschaften nach der Aufklärung, in erster Linie der Entfaltung des Individuums dienen (vgl. z. B. Ingendahl 1991, 268). Man könnte dies den hippokratischen Eid der Didaktiker/-innen nennen, der im Übrigen als Konsequenz des Scheiterns kollektivierender Staatsideologien das Wohl des Einzelnen über das der Allgemeinheit stellt. Zu den Aufgaben der Deutschdidaktik gehört weiterhin das Generieren von Veränderungs- und Verbesserungsvorschlägen, z. B. durch das Publizieren neuer Unterrichtsideen oder durch das Erschließen neuer Gegenstandsbereiche. Eingreifend wirkt sie auch über die Lehrerfortbildung, insbesondere aber natürlich über die Lehrerbildung in der ersten Ausbildungsphase. Als eingreifende Wissenschaft setzt die Deutschdidaktik auf die Innovationskraft der Studierenden, die nach ihrer Universitäts- bzw. Hochschulzeit das Handlungsfeld des Deutschunterrichts verändern werden.

Eingreifend wirkt sie nicht zuletzt durch ihre Beteiligung an Großforschungsprojekten, wie etwa in letzter Zeit an Erhebungen des Lernstandes (vgl. z. B. DESI-Konsortium Hg. 2008). Dass dabei neben erhofften Wirkungen – z. B. Verbesserung des Leseunterrichts – auch ungewollte Nebenwirkungen – z. B. Teaching to the Test – entstehen, verdeutlicht: Als eingreifende Wissenschaft ist die Deutschdidaktik selbst wiederum Teil des Kulturraums, den sie erforscht. Das Dilemma, wissenschaftlicher Beobachter und gleichzeitig Akteur im selben Feld zu sein, kann nur bearbeitet werden, indem sich die Deutschdidaktik der Außenkritik stellt und sich auch selbst stets kritisch reflektiert. Das betrifft nicht zuletzt die Normen, die sie an die Beobachtung der schulischen Gegenwart anlegt und für Gestaltungsvorschläge eines künftigen Unterrichts ins Feld führt. Nur scheinbar entgeht man hier dem Vorwurf, lediglich bloße Postulate aufzustellen (vgl. Bremerich-Vos 2002, 24f.), wenn man sie rückbindet auf das, was im Kultursystem außerhalb der Schule be- und verhandelt wird (vgl. Kämper-van den Boogart 2008b, 101). So zeigen viele Studien zum Mediengebrauch und -interesse immer wieder, dass das narrative Leitmedium unserer Tage nicht mehr das Buch, sondern der Film ist. Daraus kann man den Schluss ziehen: Ein Unterricht, der das Erzählen zum Gegenstand hat, sollte analog zur Bedeutung im Kulturraum zu zwei Dritteln am Film ansetzen und nur noch zu einem Drittel an der Buchkultur. Man kann aber auch umgekehrt argumentieren: Gerade weil das so ist, muss der Deutschunterricht an der Dominanz der schriftlichen Narrationen festhalten, damit das Kulturgut Buch nicht verloren geht.

Normen beziehen ihre Legitimität nicht aus der Empirie, sondern aus dem sie betreffenden Diskurs.

4 Konsequenzen für ein Selbstverständnis der Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft

Eine (Neu-)Positionierung der Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft bliebe theoretisches Gedankenspiel, wenn sie nicht auch praktische Folgen nach sich ziehen würde. Zunächst ermöglicht ein solches Selbstverständnis die bisweilen aufflackernden Grabenkämpfe zwischen Literatur- und Sprachdidaktik zu beenden. Als eingreifende Kulturwissenschaft können sich beide Subdisziplinen einschließlich der Mediendidaktik verstehen. Vielleicht mag eine solche Verortung diejenigen am wenigsten überzeugen, die sich mit Problemen der Sprachvermittlung, wie der Rechtschreibung, auseinandersetzen. Aber auch hier gilt erstens: Das „Richtigschreiben“ gehört ohne Zweifel zu dem, was man eine Kulturtechnik nennt.⁴ Zweitens lässt sich das sogenannte richtige Schreiben nicht nur mit den systematischen Regularitäten der deutschen Gegenwartssprache erklären und vermitteln. Es war und ist auch immer ein Reflex auf eine sich verändernde Kultur, wie etwa im Falle der Fremdwortschreibung. Und drittens ist die Bedeutung des richtigen Schreibens ohne Einbezug kultureller Diskurse nicht zu erfassen. Das fängt bei den Kulturkämpfen um die Reformen an und endet beim Kurzschluss mancher Arbeitgeber, bei mangelnder Rechtschreibleistung auch Defizite in der allgemeinen Intelligenz eines Bewerbers (resp. Bewerberin) zu vermuten. Auch Methodenstreitigkeiten kann man unter diesem Paradigma einstellen: Methodenpluralismus kennzeichnet alle Kulturwissenschaften und er wird sogar als notwendig erachtet, weil sich Kulturräume nicht mit einer einzelnen Methode erschließen lassen. Das Paradigma der Kulturwissenschaften kann also – und das ist nicht wenig – der Einigkeit der Disziplin dienen.

Die vielleicht wichtigste Ableitung ist: Eine Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft ist in erster Linie Wissenschaft und als solche hat sie sich zuallererst der Forschung verpflichtet zu fühlen. Nicht nur außerhalb der Universitäten und pädagogischen Hochschulen hält man indes für ihre wichtigste Aufgabe, künftige Lehrkräfte auszubilden. Einem Verständnis als „Berufswissenschaft“ (vgl. Kämper-van den Boogart 2008b, 93) ist aber entschieden zu widersprechen. Ebenso wenig versteht sich die Psychologie als Wissenschaft zur Ausbildung von Therapeuten

4 Dass ein Verständnis von Kulturtechniken als Kompetenzen zur Teilhabe an unserer Kultur zu kurz greift, ist ein Diskussionsgegenstand der Kulturwissenschaften (vgl. Siegert 2011). So weist Bernhard Siegert darauf hin, dass sie Praktiken und Verfahren darstellen, die Kultur überhaupt erzeugen (ebd., 116). Sie sind auch nicht „auf die sogenannten elementaren Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) beschränkt, sondern beinhalten auch die Techniken des Körpers, Repräsentationstechniken und andere Medientechniken“ (ebd.).

oder Unternehmensberatern, sondern als Wissenschaft vom Verhalten und Erleben des Menschen. Die Fachdidaktik Deutsch als Kulturwissenschaft definiert sich folglich auch nicht in erster Linie als Dienerin der staatlichen Lehramtsausbildung. Der vielerorts vollzogene Wechsel vom Staatsexamen zum universitär verantworteten Ba-Ma-System ist diesbezüglich zu begrüßen.

Als Wissenschaft ist die Deutschdidaktik nicht dem Verdikt unterworfen, dass alle ihre Ergebnisse unmittelbar für die Optimierung von Lehr-Lernprozessen verwertbar sein müssen. Sie hat, wie alle Wissenschaften, das Recht auf Grundlagenforschung, deren Ziel in der Mehrung bereichsspezifischer Erkenntnisse liegt. So mögen etwa historische Untersuchungen zur Entwicklung des Deutschunterrichts kaum Folgen für die Unterrichtspraxis haben, sie tragen aber gleichwohl zu einem Verständnis des Kulturraums Deutschunterricht bei. Daraus ist freilich nun nicht der Umkehrschluss zu ziehen, dass sich die Deutschdidaktik ähnlich wie manche Teile der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mehr oder minder völlig der Frage nach der Verwertbarkeit ihrer Forschung entziehen darf, sie wäre nämlich sonst nicht mehr „eingreifende“ Kulturwissenschaft.

Als eingreifende Kulturwissenschaft könnte sich nicht nur die Fachdidaktik Deutsch verstehen. Bei Musik- und Kunstpädagogik wird man nicht lange für eine solche Verortung werben müssen. Aber auch die Fremdsprachendidaktiken, die mit der jeweiligen Landeswissenschaft ohnehin eine dezidiert kulturwissenschaftliche Subdisziplin kennen (vgl. schon Ingendahl 1991, 242f.), könnten sich unter diesem Dach ohne große Probleme versammeln, ebenso etwa die Geschichtsdidaktik oder die Religionspädagogik. Schwerer tun sich damit vielleicht die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken, obwohl auch ihnen bewusst sein müsste: Der Handlungsort, auf den ihre Bemühungen gerichtet sind, ist der Kulturraum Schule. Folglich besteht mit einem Verständnis der Didaktiken als eingreifende Kulturwissenschaften die Chance, eine längst überfällige Vernetzung in der fachdidaktischen Forschung vorwärtszutreiben. Ein Selbstverständnis als eingreifende Kulturwissenschaft hat aber auch das Potenzial für neue Forschungsk Kooperationen über bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlich konturierte Vorhaben hinaus. Immer dann, wenn der zu untersuchende Kulturraum zumindest partiell auch den des Deutschunterrichts berührt, kann sich die Deutschdidaktik als kompetente Mitstreiterin anbieten. Zu den legitimen Interessen der Deutschdidaktik gehört z. B. die Erkundung von Schuldiskursen, die in Literatur und Film geführt worden sind (vgl. z. B. Grunder Hg. 2011).

Das Selbstverständnis als eingreifende Kulturwissenschaft trägt auch dazu bei, die Ausrichtung der Disziplin im Ausland verständlich zu machen. Unter Didaktik versteht man insbesondere in den angelsächsischen Ländern vornehmlich so etwas wie Unterrichtstechnologie und Methodenforschung. Dass die Deutschdidaktik daran auch interessiert ist, ihre Forschungsinteressen aber sehr viel weiter reichen, ist dort häufig kaum zu vermitteln. Erklärt man Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft bzw. Teil der Cultural Studies, wissen viele Gesprächspartner sofort, was die Disziplin jenseits von Methodenfragen bewegt. Damit öffnen sich folglich die Türen zu einer Internationalisierung der Deutschdidaktik über den deutschsprachigen Raum hinaus.

Nicht zuletzt kann ein solches Selbstverständnis Forschungsfragen und -methoden der Deutschdidaktik erheblich befruchten. Drei Felder seien exemplarisch genannt: So lassen die sogenannten governmentality studies (vgl. z. B. Dean 1999 sowie Kämper-van denn Boogart 2008a) danach fragen, wie und warum staatliche Lehr- und Bildungspläne Lehrende und Lehrende disziplinieren und welche Interessen damit verbunden sind. Ein zweites interessantes Feld ist die Ritualforschung, die sowohl in der kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft eine Heimat hat (vgl. Fauser 2003, 73-81) als auch z. B. in der Erziehungswissenschaft (vgl. Wulf et al. 2004). Im Mittelpunkt stehen dabei Performanzen, Initiationen und Inszenierungen. Dabei wird betont, dass Rituale in Bildungsprozessen sowohl eine konservativ-bewahrende, mitunter repressive Wirkung zeigen, aber auch eine innovativ-kreative Kraft erzeugen können (vgl. Brumlik 2006, 66). Insbesondere den Literaturunterricht kann man nicht wirklich verstehen, wenn ausgeblendet wird, dass er voller Rituale steckt (vgl. Kepser 2012, 76-78). So ist nicht nur die Verwendung von kanonischer Literatur als ein kulturelles Initiationsritual zu werten, sondern auch bestimmte schulische Schreibaufgaben, wie z. B. die Erörterung. Sie haben als solches ihre (schul-)kulturelle Bedeutung, und zwar jenseits der Frage, welche Kompetenzen damit zu erwerben sind. Freilich heißt das nicht, dass man Rituale nicht hinterfragen sollte. Das gilt ganz besonders hinsichtlich ihrer möglichen repressiven Funktionen und Wirkungen. Dass sie aber umgekehrt auch innovatives Potenzial haben können, ist ebenso wenig zu leugnen: Tradierte schulische Texte können neu gelesen werden oder schulische Schreibaufgaben, wie die Erörterung auf veränderte Gegenstände, wie z. B. Filme übertragen werden. Ein drittes Gebiet mit Zukunft ist die Schulethnografie. So hat in einer bislang wenig beachteten Studie Katharina Willems die schulischen Fachkulturen der Fächer Deutsch und Physik mit ethnografischen Methoden untersucht (vgl. Willems 2007). Belegt werden konnte dadurch, was man schon geahnt hat: Sowohl aus der Sicht der Schüler und Schülerinnen als auch aus der Sicht der Lehrenden wird der Deutschunterricht überwiegend weiblich konnotiert. Sich hier besonders anzustrengen ist folglich für die männlichen Schüler wenig attraktiv. Obendrein dürfen sie auch nicht mit großer Unterstützung durch die Lehrkräfte rechnen: Den Jungen wird von vorneherein ein mangelndes Interesse an literarischen Gegenständen und auch wenig Begabung für den Umgang mit ihnen unterstellt. Die Schulethnografie zeigt also: Das Image, das ein Unterrichtsfach prägt, beeinflusst das Lernen und das vielleicht mehr als eine bestimmte Methode, mit der unterrichtet wird.

Selbstverständlich hat auch eine Fachdidaktik als Kulturwissenschaft die Verpflichtung, Studierende auf ihren künftigen Beruf als Deutschlehrkräfte vorzubereiten. Jenseits der Praktika ist aber unter diesem Paradigma strikt darauf zu achten, dass der Provinzialismus der jeweiligen Bildungspolitik nicht zum Provinzialismus akademischer Lehre wird. Auch unter berufspolitischer Perspektive ist jedem Versuch, die akademische Lehre unter das Joch föderalistischer Interessen zu zwingen, entgegenzutreten. Deutschland, Österreich und die Schweiz sind langsam auf dem Weg, einen offenen Markt für Lehrerinnen und Lehrer zu entwickeln, so wie er international üblich ist. Länderspezifische Prüfungsanforderungen waren unter dem Aspekt

der Wissenschaftlichkeit schon immer fragwürdig, unter den Bedingungen eines freien Marktes für Lehrerinnen und Lehrer sind sie vollends obsolet.

5 Die Vielfalt der Gegenstände – Herausforderung für eine Deutschdidaktik als Kulturwissenschaft

Betrachtet man die Fachgeschichte der Deutschdidaktik, so ist spätestens seit den 1970er Jahren eine beständige Entgrenzung ihres Gegenstandsfeldes festzustellen. Ging es am Anfang nur um die Vermittlung des Gebrauchs schriftbasierter Kommunikationsformen, um die Reflexion geschriebener deutscher Sprache und die Auseinandersetzung mit der sogenannten literarischen Hochkultur, so ist das heute prinzipiell der Gebrauch aller Zeichensysteme, der den Menschen als *animal symbolicum* (Cassirer 1990) vom Tier unterscheidet. Dazu gehören mittlerweile selbst die Bildzeichen, obwohl sie natürlich auch den Gegenstandsbereich des Kunstunterrichts ausmachen (vgl. z. B. Marci-Boehncke/Rath Hg. 2006). Lediglich jene Zeichensysteme, die im Kontext der Mathematik und der Naturwissenschaften entwickelt worden sind und weitgehend solche, die in Fremdsprachen Verwendung finden, bleiben nach wie vor ausgeschlossen.

Aus Sicht der Kulturwissenschaften ist diese Entwicklung eine notwendige und unumkehrbare. Kultur ist, mit Michael Wimmer gesprochen, „a priori in sich different und plural“ (Wimmer 2002, 118). Die Entstehung der Kulturwissenschaften selbst führt Alleida Assmann auf den „tiefgreifenden Wandel der Gesellschaft und unserer Welt(un)ordnung“ zurück (vgl. z. B. Assmann 2011, 18). An die Adresse der Lehrerbildung gerichtet, fordert Henry A. Giroux: „Cultural studies requires that teachers be educated to be cultural producers, to treat culture as an activity, unfinished, and incomplete“ (Giroux 1994; vgl. Sauter 2006, 116).

Ohne die Pflege des kulturellen Gedächtnisses und die Vermittlung der elementaren Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Sprechen zu vernachlässigen, kann und darf die Deutschdidaktik Kinder und Jugendliche nicht mehr auf eine Kultur des 19. Jahrhunderts einschwören. Lesen, Schreiben, Sprechen vollziehen sich heute in einer multimedialen und multikulturellen Gesellschaft: Gelesen werden zunehmend weniger Fach- und Sachbücher in Papierform, gelesen werden vor allem elektronische Dokumente aller Art. Gelesen werden heute zunehmend weniger Romane, gelesen werden heute vor allem multimodale Fiktionsformen, vor allem Filme. Geschrieben wird heute so gut wie gar nicht mehr mit der Hand, geschrieben wird heute fast ausschließlich in elektronischen Schreibumgebungen, die im Übrigen auch den Einbezug grafischer Gestaltungsmittel erfordern. Auch die Textsorten, die heute verwendet werden, haben sich dadurch massiv verändert. Während in der unterrichtlichen Praxis des Faches Deutsch nach wie vor das Verfassen handschriftlicher Briefe geübt wird, sind es jenseits der Schule hauptsächlich E-Mails, mit denen Schreibende in Beziehung treten. Darüber hinaus etabliert sich mehr und mehr eine Schreibkultur in Bildern, in stehenden wie etwa bei Picasa oder in bewegten wie auf YouTube. Gesprochen wird medial vermittelt immer weniger. Die fernmündliche Gesprächskultur verlagert sich in konzeptionell mündliche, aber medial schriftliche Aus-

drucksformen wie SMS oder Facebook-Pinnwand. Der Kulturbezug, in dem dies alles geschieht, ist nicht mehr der einer unseligen Nationalstaatlichkeit. Kultur war immer schon ein internationales Austauschsystem. Das ist nur für etwa knapp 200 Jahre vergessen worden und diese Vergesslichkeit hat unter anderem zwei Weltkriege mit verursacht. Auch sitzen in den Klassenzimmern nicht mehr nur Schüler/-innen mit kulturellen Wurzeln und Verwurzelung aus und in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Insgesamt gilt, dass mittlerweile alle Schularten von Kindern und Jugendlichen besucht werden, die aus sehr heterogenen Milieus mit ebenso heterogener Kulturprägung stammen (vgl. Bogdal 2001, 2).

Wenn die Deutschdidaktik auf neue Gegenstände und mit ihnen verbundene kulturelle Handlungsfelder aufmerksam macht, führt dies allerdings häufig zur Klage: Lehrer/-innen hätten jetzt schon große Mühen, im vorgegebenen Zeitraster all ihre curricularen Aufgaben zu erfüllen. Die Klage ist verständlich, aber der Adressat ist ein falscher. Die Deutschdidaktik ist nicht jene Institution, die über schulische Curricula zu entscheiden hat. Und sie steckt schon gar nicht den zeitlichen Rahmen ab, der für den Deutschunterricht auf den verschiedenen Klassenstufen vorgesehen ist. Schulpolitische Weichen müssen diejenigen stellen, die in der Pädagogik als „gesellschaftliche Mächte“ bezeichnet werden. Deutschdidaktiker/-innen fällt lediglich die Verantwortung zu, die politischen Entscheidungsträger nach bestem Wissen und Gewissen kritisch zu beraten. In dieser Rolle und Funktion steht die Deutschdidaktik im Übrigen nicht alleine. Auch alle anderen Wissenschaften, deren Erkenntnisse für den politischen Diskurs relevant sind, müssen diese Verteilung akzeptieren. Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen mögen das beklagen, vielleicht stürzt es sie bisweilen sogar in Verzweiflung. Auf der anderen Seite müssen Politiker/-innen komplexe Interessen ausbalancieren. Auch erweisen sich politische Forderungen aus der Wissenschaft nicht immer als angemessen. Die Aufgabenverteilung ist gut so. Gerade deshalb aber darf sich die Deutschdidaktik in ihrer Forschung und in ihren daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen nicht von Machbarkeitserwägungen irritieren lassen. Jenseits schulpolitischer Entscheidungen freilich liegt ein spannendes und notwendiges Forschungsfeld, das danach fragt, welche Hürden angemahnte Innovationen nehmen müssen, um am Ende auch im täglichen Unterricht anzukommen. Bildungsinstitutionen sind schwer beladene Containerschiffe, die in ständiger Fahrt auf dem schulkulturellen Meer nur mit langem zeitlichen Vorlauf ihre Richtung ändern. Das gilt selbst dann, wenn ihre Reeder einen (vor-)schnellen Kurswechsel verordnen, wie zuletzt durch die „Kompetenzorientierung“. Deutschdidaktische Implementationsforschung (vgl. z. B. Schmelz 2009) ist ein noch junges, gleichwohl äußerst wichtiges Betätigungsfeld der Disziplin und sie ist konzeptionell gar nicht anders vorzustellen als eine *eingreifende Kulturwissenschaft*.

Literatur

- Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2009): Einführung in die Literaturdidaktik Deutsch. 3. neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Assmann, Aleida (2011): Einführung in die Kulturwissenschaft. 3. neubearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bittner, Christoph (1983): Die duftenden Blumen sind unsere Schwestern, die Rehe, das Pferd, der grosse Adler – sind unsere Brüder. In: Praxis Deutsch, Sonderheft, 29-34.
- Bogdal, Klaus-Michael (2001): Kulturwissenschaftliche Wende im Deutschunterricht? In: Der Deutschunterricht 53, 3, 2-9.
- Böhme, Hartmut (1998): Zur Gegenstandsfrage der Germanistik und Kulturwissenschaft. In: Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft, Bd. XLII, 476-485.
- Bonholt, Helge/Rupp, Gerhard (2006): Epochen – Kulturen. In: Gröben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München: Juventa, 53-72.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett. (frz. 1964, 1970)
- Bourdieu, Pierre (2001): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur (1966). In: ders: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA, 25-52.
- Bremerich-Vos, Albert (2002): Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik. In: Kämmler, Clemens/Knapp, Werner (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 16-29.
- Brumlik, Micha (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 1, 60-68.
- Cassirer, Ernst (1990; Erstausgabe 1944): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Aus dem Englischen von Reinhard Kaiser. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dean, Mitchell (1999): Governmentality: Power and Rule in the Modern Society. London: Sage.
- DESI-Konsortium (Hg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u. a.: Beltz.
- Dingeldey, Erika/Vogt, Jochen (Hg.) (1974): Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht. München: Wilhelm Fink.
- Fausser, Markus (2003): Einführung in die Kulturwissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fingerhut, Karlheinz (1996a): Literaturdidaktik – eine Kulturwissenschaft. In: Belgrad, Jürgen/Melenk, Hartmut: Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 50-72.
- Fingerhut, Karlheinz (1996b): Kafka für die Schule. Berlin: Volk & Wissen.
- Frederking, Volker/Josting Petra (2005): Der Vielfalt eine Chance. Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. In: dies. (Hg): Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 1-18.

- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2012): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Frymer, Benjamin/Carlin, Matthew/Broughton, John (2011): Introduction: Forging a New Relationship between Cultural Studies and Education. In: Frymer, Benjamin et al. (Eds.), 1-14.
- Frymer, Benjamin/Carlin, Matthew/Broughton, John (Eds.) (2011): *Cultural Studies, Education, and Youth*. Lanham et al. Lexington Books.
- Garbe, Christine (1996): Geschlechterspezifische Differenzierungen in der „literarischen Pubertät“. In: *Der Deutschunterricht* 48, H. 1, 88-97.
- Gardt, Andreas (2003): Sprachwissenschaft als Kulturwissenschaft. In: Haß-Zumkehr, Ulrike/König, Christoph (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute*. Göttingen: Wallstein, 271-288.
- Giroux, Henry A. (1994): Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. In: *Harvard Educational Review* 64, No. 3, 278-308. Online (Zugriff 22.08.2012): http://www.henryagiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm
- Giroux, Henry A. (1996): *Fugitive Cultures: Race, Violence and Youth*. New York, London: Routledge.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grunder, Hans-Ulrich (Hg.) (2011): „Der Kerl ist verrückt!“ Das Bild des Lehrers und der Lehrerin in der Literatur und in der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hansen, Klaus P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft*. 4. vollst. überarb. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke.
- Ingendahl, Werner (1991): *Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext. Einführung in die kulturwissenschaftliche Germanistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kämper-van den Boogart, Michael (2008a): Staatliche Steuerung von Deutschunterricht. In: ders. (Hg): *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Neubearbeitung. Berlin: Cornelsen Scriptor, 12-45.
- Kämper-van den Boogart, Michael (2008b): Fachdidaktik und Wissenschaft. In: ders. (Hg): *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 86-103.
- Kammler, Clemens (2000): *Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kepser, Matthis (2012): Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela/Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg: Fillibach, 67-84.
- Kliwer, Annette (1994): Marlen Haushofers Roman *Die Wand* in einem Grundkurs Deutsch. Vorsichtige Überlegungen zum Stand einer feministischen Literaturdidaktik. In: *Diskussion Deutsch*, H. 136, 75-81.
- Koch, Walter A. (Hg.) (2002): *Aspekte einer Kultursemiotik*. Bochum: Brockmeyer.
- Korte, Hermann (2002): Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Deutschdidaktik*. München: dtv, 61-77.
- Kreft, Jürgen (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2010): *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.

- Maase, Kaspar (2008a): Kinderkultur als Unterwelt der Arbeitsgesellschaft. In: Johler, Reinhard/Tschofen, Bernhard (Hg.): Empirische Kulturwissenschaft. Eine Tübinger Enzyklopädie. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde e.V., 393-407. (Erstmals in: Bröcklin, Ulrich/Horn, Eva (Hg.) (2002): Anthropologie der Arbeit. Tübingen: Narr, 241-257.)
- Maase, Kaspar (2008b): Die soziale Konstruktion der Massenkünste: Der Kampf gegen Schmutz und Schund 1907-1918. Eine Skizze. In: Johler, Reinhard/Tschofen, Bernhard (Hg.): Empirische Kulturwissenschaft. Eine Tübinger Enzyklopädie. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde e.V., 639-653. (Erstmals in: Papenbrock, Martin (Hg.) (1995): Kunst und Sozialgeschichte. Festschrift für Jutta Held. Pfaffenweiler: Centaurus, 262-278.)
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (Hg.) (2006): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (Hg.) (2011): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: kopaed.
- Mecheril, Paul/Witsch, Monika (2006): Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang. In: dies. (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Bielefeld: transcript, 7-19.
- OECD (Hg.) (2012): Bildung auf einen Blick 2012. Bielefeld: wbv. Auch EP: http://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2012-oecd-indikatoren_eag-2012-de.
- Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (1994): Brückenschlag: Von anderen lernen – miteinander handeln. Deutsch im Gespräch. Stuttgart: Klett.
- Ort, Claus-Michael (2003): Kulturbegriffe und Kulturtheorie. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart: Metzler, 19-39.
- Ossner, Jakob (2001): Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hg.), 17-32.
- Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Paefgen, Elisabeth (2008): Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Neubearbeitung. Berlin: Cornelsen Scriptor, 199-215.
- Pleticha, Heinrich (1978): Sklaven, Exoten und edle Indianer. Der Farbige im Jugendbuch des 18. und 19. Jahrhunderts. In: Becker, Jörg/Rauter, Rosmarie (Hg.): Die dritte Welt im Kinderbuch. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, 15-35.
- Raith, Markus (2009): Vom Marmorbild zur Venus von Samoa. Kulturwissenschaftliche Perspektiven für die Deutschdidaktik. München: kopaed.
- Rösch, Heidi (2000a): Entschlüsselungsversuche – Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rösch, Heidi (2000b): Jim Knopf ist ~~nicht~~ schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rösch, Heidi (2010): Bücher vom Fremdsein. Interkulturelle Bilderbücher literarisch lesen. In: Grundschule 42, H. 11, 32-35.
- Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hg.) (2001): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rupp, Gerhard (2003): Literatur und kulturelles Handeln. Fachdidaktik als Vermittlungswissenschaft. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Vermittlungswissenschaften. Wissen-

- schaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf: Grupello Verlag, 90-103.
- Sauter, Sven (2006): Die Schule als Kampfplatz und als Aushandlungsraum. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Bielefeld: transcript, 111-148.
- Scherpe, Klaus (2001): Kulturwissenschaftliche Motivationen für die Literaturwissenschaft. In: Der Deutschunterricht 53, H. 3, 4-9.
- Schmelz, Markus (2009): Texte überarbeiten im Deutschunterricht der Hauptschule. Eine empirische Untersuchung zur Rezeption schreibdidaktischer Neuerungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Siegert, Bernhard (2011): Kulturtechnik. In: Maye, Harun/Scholz, Leander (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaft. München: Wilhelm Fink, 95-118.
- Spinner, Kaspar H. (Hg.) (1980): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spinner, Kaspar H. (1995): Poststrukturelle Lektüre im Unterricht – am Beispiel der Grimmschen Märchen. In: Der Deutschunterricht 47, H. 6, 9-18.
- Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld: transcript.
- Willis, Paul (1977): Learning to Labour – How Working Class Kids get Working Class Jobs. Farnborough: Saxon House.
- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, 109-122.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin (2004): Bildung im Ritual. Wiesbaden: Springer VS.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“. In: Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Klett-Kallmeyer, 80-101.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Matthis Kepser, Universität Bremen; Fachbereich 10: Sprach- und Literaturwissenschaften; Bibliothekstraße 1; 28359 Bremen
kepser@uni-bremen.de*

Melanie Bangel & Astrid Müller

ZUR BEDEUTUNG VON EINSICHTEN IN WORTBILDUNGS- STRUKTUREN FÜR DIE ENTWICKLUNG BASALER LESEFÄHIG- KEITEN. ÜBERBLICK ÜBER DEN FORSCHUNGSSTAND¹

Unter dem Einfluss der amerikanischen Leseforschung ist in den letzten Jahren auch in Deutschland die Entwicklung basaler Lesefähigkeiten stärker in den Fokus gerückt und wird vor allem mit Blick auf Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und im Zusammenhang mit spezifischen Trainingsprogrammen zur Förderung der Leseflüchtigkeit diskutiert (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2007, Nix 2011, Rosebrock et al. 2011, Rosebrock/Nix 2012). Kaum beachtet wird bisher allerdings die ebenfalls in der angloamerikanischen Forschung prominente Diskussion um den Stellenwert von *language awareness*² im Allgemeinen und *morphological awareness*³ im Besonderen für das Lesen (vgl. Carlisle 2010, Goodwin/Ahn 2010). Darüber hinaus findet der in zahlreichen Studien nachgewiesene Befund, dass schwache Leserinnen und Leser i. d. R. über einen geringeren Wortschatz verfügen als starke, zur Zeit noch wenig Berücksichtigung in den bestehenden Konzepten zur Förderung basaler Lesefähigkeiten⁴ (vgl. Artelt et al. 2007, Gold 2010).

In diesem Beitrag soll deshalb ein Überblick über den internationalen Stand der Forschung zum Zusammenhang zwischen *morphological awareness*, *reading* und *vocabulary* sowie zur Effektivität diesbezüglicher unterrichtlicher Interventionen gegeben werden.

-
- 1 Der Forschungsüberblick ist im Zusammenhang mit dem DFG-Projekt „Potenzen der schriftstrukturellen Analyse von Wortbildungsmustern für die Entwicklung basaler Lesefähigkeiten“ (MU 2832/2-1, Laufzeit: 10/2011 bis 9/2014) entstanden.
 - 2 Wir verwenden die Fachtermini in diesem Überblick so, wie im entsprechenden Forschungskontext, da sowohl eine Übersetzung ins Deutsche als auch eine übergreifende Definition der Termini die dahinterstehenden, häufig im Detail differierenden Konstrukte nicht hinreichend abbilden können. Stattdessen versuchen wir in den folgenden exemplarischen Darstellungen der Studien zur Bedeutung von *morphological awareness* für ausgewählte *literacy-Dimensionen* das jeweils zugrundeliegende Studiendesign insoweit transparent darzulegen, dass das dort grundlegende Begriffsverständnis, bezogen auf die getesteten Leistungsdimensionen, im Einzelfall nachvollzogen werden kann.
 - 3 In der angloamerikanischen Forschungsliteratur wird der Begriff *morphological awareness* verstanden als „conscious awareness of the morphemic structure of words and the ability to manipulate that structure“ (Carlisle 1995, 194).
 - 4 In Anlehnung an aktuelle Modelle der Lesekompetenz verstehen wir unter basalen Lesefähigkeiten Prozesse der Wort- und Satzidentifikation sowie der lokalen Kohärenzbildung (vgl. Rosebrock/Nix 2012), wobei der Fokus in diesem Beitrag auf den Verarbeitungsprozessen auf der Wortebene und damit besonders auf der Dekodierfähigkeit liegt.