

Marcus Steinbrenner

SPRACHE DENKEN.

EINE KRITIK AN JAKOB OSSNERS KOMPETENZMODELL¹

1. Fremdbestimmung der Deutschdidaktik

In seiner Eröffnungsrede zum Symposium Deutschdidaktik 2006 in Weingarten verwies Jakob Ossner mit Bezug auf Hubert Ivo auf einen fehlenden Denkrahmens der Deutschdidaktik und stellte die Frage, ob der Begriff der Kompetenz einen solchen Denkrahmens abgeben könnte (vgl. Ossner 2006b). Diese Frage steht im Zentrum meines Debattenbeitrags.

Der derzeit beschworene Paradigmenwechsel von der „Input- zur Outcomeorientierung“ böte ja an sich die Chance, gründlich darüber nachzudenken, was von uns DeutschdidaktikerInnen als Ergebnis schulischer Bildungsprozesse angestrebt wird. Statt einen programmatischen Ansatz zu entwickeln, läuft die Deutschdidaktik meinem Eindruck nach jedoch den bildungspolitischen, administrativen und wissenschaftlichen Diskursen *hinterher*: Sie läuft der Bildungspolitik und der Schuladministration *hinterher*, die seit geraumer Zeit betriebsam und ohne nennenswerte Beteiligung der Deutschdidaktik Bildungsstandards und Kompetenzen formulieren, implementieren und evaluieren, und sie läuft der empirischen, kognitivistisch geprägten Psychologie *hinterher*, deren Fokus auf Messbarkeit und Vergleichbarkeit *ihrer* Konstrukte gerichtet ist. Kooperation zwischen den Disziplinen ist nur möglich, wenn wir unsere *eigenen* Konstrukte selbstbewusst in den Diskurs einbringen. Diese Auffassung teilen m. E. auch die Debattenbeiträge in *Didaktik Deutsch 22* (2007). In dem derzeit vorherrschenden Klima der Fremdbestimmung (vgl. Abraham 2007, S. 12) können sich Neugier, Offenheit und eine Spur Idealismus jedoch nur schwer entwickeln, die für eine lebendige Wissenschaft und Forschung notwendig sind.

2. Ossners Kompetenzmodell – Weg aus der Fremdbestimmung?

In „Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen“ charakterisiert Ossner die Deutschdidaktik als „praktische Wissenschaft“: „Sie beschreibt mit empirischen Verfahren die vorfindliche Realität und sie zielt mit didaktischen Modellen auf ihre Gestaltung“ (Ossner 2001, S. 23). Als praktische Wissenschaft ist sie angewiesen auf einen Denkrahmens, dieser „begründet die Außenlinien und damit das innere Feld, innerhalb dessen eine Disziplin gedacht werden sollte“ (ebd., S. 29). Ossner verweist auf Ivo, der einen solchen Denkrahmens „gefordert und ihn in ‚Deutschdidaktik‘ formuliert“ habe (ebd., S. 21). Fünf Jahre später, in der Vorrede zum 16. Symposium Deutschdidaktik in Weingarten, spricht Ossner dann von „Kompetenz, Standards und Aufgaben“ als „Denkhorizont für die Deutschdidaktik insge-

¹ Ein ausführlicher Beitrag zu dieser Thematik findet sich in der Festschrift zu Hubert Ivos 80. Geburtstag (Steinbrenner 2007).

samt“ und als „Denkrahmens“ (Ossner 2006b, S. 9). Ivos sprachtheoretische und anthropologische Überlegungen tauchen hier ebenso wenig auf wie in Ossners ausführlichem Beitrag zum Kompetenzbegriff (Ossner 2006a). Dies stellt eine deutliche Wende in der theoretischen Rahmung dar, die jedoch nicht markiert wird, was umso mehr verwundert, als Ivo (2000) sich an prominenter Stelle explizit gegen den Kompetenzbegriff ausgesprochen hat.

Nach Ossner (2006b, S. 8) sind die Begriffe Kompetenz, Standard und Aufgaben von der bildungspolitischen Debatte „vorgegeben“, die Deutschdidaktik sei „aufgerufen“, diese „zu füllen“. Gleichzeitig erhofft er sich, der Kompetenz-Denkrahmens könne „verhindern [...], dass sich die starken Wellenbewegungen der letzten Jahrzehnte [...] unter neuer Terminologie wiederholen“ (ebd., S. 9). Aber gerade weil die Fokussierung der Deutschdidaktik auf den Kompetenzbegriff offenbar nicht ihr *eigenes* Anliegen darstellt, besteht die Gefahr, dass sie wieder hinter einer jener Wellen herschwimmt, indem sie sich „aufrufen“ und ihre Begriffe von außen „vorgeben“ lässt.

Die Kompetenzinhalte leitet Ossner vor allem aus den Nationalen Bildungsstandards und die Kompetenzdimensionen aus der Lernpsychologie ab – eine eigenständige Gegenstandskonstitution findet kaum statt. Das Modell bietet vielleicht den Vorteil der Anschlussfähigkeit an aktuelle bildungspolitische und fachdidaktische Diskurse, aber das Anschließen wird zum Hinterherlaufen, wenn es nicht innerhalb eines gegenstandsspezifischen Denkrahmens erfolgt, der Eigenständigkeit und ggf. auch Abgrenzung ermöglicht. Als Denkrahmens ist der Kompetenzbegriff nicht geeignet, denn, so Ossner selbst (2001, S. 29), erst „ethische und anthropologische Überlegungen“ – und damit für die Deutschdidaktik auch sprachtheoretische – „begründen einen Denkrahmens“. Solche Überlegungen tauchen in seinem Kompetenzmodell explizit nicht auf und gerade deswegen besteht die Gefahr, dass die „verdeckten anthropologischen und bildungstheoretischen Implikationen“ (Burchardt 2006, S. 139), die der Kompetenzbegriff transportiert, zum Tragen kommen (vgl. auch Ivo 2000). Ossners Kompetenzmodell *ist* kein Denkrahmens, es *braucht* einen Denkrahmens.

3. Die Einheit von Sprach- und Literaturdidaktik

Die Hoffnung Ossners auf eine „Literatur- und Sprachdidaktiker verbindende Sprache“ (Ossner 2006b, S. 9) erscheint mir gewagt, denn in seinem Kompetenzmodell kommt Literatur nur noch am Rande vor. Die dem Modell zugrunde liegende Aufgliederung der Arbeitsbereiche orientiert sich an den nationalen Bildungsstandards, in denen Literatur nur im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ auftaucht. Als Kompetenz formuliert heißt es hier: „Lesen, Texte, Texte und Medien verstehen und nutzen, Kenntnisse über Literatur erwerben“ (zit. nach Ossner 2006a, S. 8). Literatur kommt somit nur in einem der vier Kompetenzbereiche explizit vor, steht dort auf einer Ebene mit Texten und Medien und wird sehr eng mit dem Begriff „Kenntnisse“ verbunden. Ob hier tatsächlich „unter der Hand für eine integrierte Sprachbetrachtung Partei ergriffen wird“ (ebd.), ist mit Blick auf die Integration von Sprache und Literatur fraglich. Ossners eigenes Modell räumt Literatur explizit

nur noch in einem von sechs Arbeitsbereichen einen Platz ein: unter „Schriftlichkeit: Lesen, Literatur, Medien“ (ebd., S. 13).²

Vielleicht spiegeln diese Modelle unreflektiert wider, dass sich der Stellenwert von Literatur in der Gesellschaft verändert, dass die sprachbildende und in diesem Sinn emanzipatorische „Funktion“ von Dichtung weniger wertgeschätzt wird und die pragmatische und instrumentelle Dimension von Sprache stärker in den Vordergrund rückt. Von einer *Einheit* von Sprach- und Literaturdidaktik ist jedenfalls nicht viel zu erkennen. Zu deren Begründung bedarf es einer Theorie, einer bestimmten *Auffassung von Sprache und Literatur*, die auch die Genese unserer Schriftkultur und die Ontogenese des Einzelnen in ihr berücksichtigt (vgl. Ivo 1999, S. 75-86).

4. Sprachlich-literarische Bildung

Die Rhetorik der Politik, der Bildungswissenschaften und der öffentlichen Diskussion ist, was die Bestimmung des „Outcome“ angeht, nach wie vor geprägt vom Bildungsbegriff, der allerdings gerne

begründungslos in Dienst genommen wird, um den Schein zu wahren. Um zu echten Bildungsstandards zu gelangen, wird es unausweichlich sein, die Bildungsdiskussion neu zu beleben und das bildungstheoretische Koordinatenkreuz der allgemein bildenden Schule neu zu bestimmen. [...] Erst wenn ein stimmiges, konsensfähiges Bildungskonzept vorliegt, können valide Bildungsstandards entwickelt und die daraus ableitbaren Kompetenzen beschrieben werden. (Jürgens 2004, S. 305)

Es ist eine genuine Aufgabe der Fachdidaktiken, den Bildungsbegriff als ihren je eigenen Denkraum zu *konkretisieren* – im Fall der Deutschdidaktik als *sprachlich-literarische Bildung*. In dieses Bildungskonzept müssen ethische, anthropologische und sprachtheoretische Fragen einbezogen werden, wie Ossner es für einen Denkraum einfordert(e). Dass dieser Konkretisierung aus dem Weg gegangen wird, sieht Hubert Ivo als Ausdruck eines wachsenden „Weltzweifels“ (Ivo 2000, S. 334), einer Unsicherheit hinsichtlich der noch geltenden Normen und Deutungsmuster und einer zunehmenden Unbestimmtheit und Unberechenbarkeit der Zukunft – eine Zeitdiagnose, für die einiges spricht. Es ist bezeichnend, dass Konstrukte, die suggerieren alles zu umfassen und zu kontrollieren, gerade in dieser Situation Konjunktur haben. Demgegenüber werden in neueren bildungstheoretischen Ansätzen gerade die Antinomien und die Momente des Unbestimmten und Fragmentarischen explizit in die Theorieentwicklung einbezogen. Dabei wird häufig auf Sprachtheorien Bezug genommen, was der Deutschdidaktik gute Anschlussmöglichkeiten bietet (vgl. Zenkert 2004). Anknüpfungspunkte bieten sich auch, insofern gerade „Literatur und literarische Anthropologie Raum [geben], die Regulative der Wissensord-

nung und damit die Implikationen der szientifizistischen Disponierung ‚des Menschen‘ zu überschreiten“, worin Wolfgang Riedel (2004, S. 365) eine ihrer Hauptfunktionen sieht.

„Eine neue Bildungstheorie [...] wird von allen [...] Beteiligten als Desiderat ange-mahnt“ – so die Herausgeber des Sammelbandes zum Germanistentag 1999 (Witte u. a. 2000, S. 17) – und Ulf Abraham (1998, S. 236) konstatiert gleichfalls, dass man „den im bundesrepublikanischen Bildungswesen vor dem 68er Bruch und seinen Folgen gültigen Bildungsbegriff zwar als undemokratisch und elitär abgelehnt, aber an seine Stelle nichts gesetzt [hat], was ‚literarische Bildung‘ hätte anders bestimmen können denn als Parathaben von Werken und Faktenwissen über Autoren und Epochen“. Ich setze hier einen anderen Akzent, indem ich die *sprachlich-literarische Bildung* ins Zentrum rücke; neuere Arbeiten von Brigitte Jostes (2004) und Jürgen Trabant (2003b) sind aktuelle Beispiele für diese theoretische Perspektive. Sie setzen sich jeweils unter Bezugnahme auf die Sprachtheorie Humboldts mit der Sprachenpolitik auf europäischer Ebene auseinander. Den Kern ihrer Argumentation bildet dabei die von Humboldt abgeleitete Auffassung von der „Antinomie der sprachlichen Vernunft“, der Spannung zwischen zwei widersprüchlichen und dennoch jeweils gültigen Sprachauffassungen:

Einerseits ist Sprache „willkürliches Zeichen, Verweisen auf universelle Begriffe und Sachen in der Wirklichkeit, Bezeichnung von Objektivität“ (Trabant 2003b, S. 382). Ein *zeichenhafter Sprachgebrauch* ist pragmatisch, instrumentell, zweckorientiert. Er dominiert im Feld der Geschäfte, in der Technik und den eher praktisch oder naturwissenschaftlich ausgerichteten Wissenschaften und zielt auf Eindeutigkeit, Effizienz und Präzision ab. Andererseits ist Sprache „diese ganz besondere lautlich-kognitive Kreation, eine subjektive Welt-Erfassung, ein historisch-partikularer Blick auf die Welt, der diese in einem ganz besonderen Licht erscheinen lässt“ (ebd.). Diese Auffassung von Sprache „reduziert nicht deren Partikularität zum Zwecke des eindeutigen Bezeichnens, sie erfreut sich im Gegenteil daran, daß die Sprache so ist, wie sie ist, daß sie in ihrer Besonderheit blüht und strahlt“ (ebd.). Humboldt selbst spricht hier von einem *rednerischen Sprachgebrauch*. So funktioniert Sprache im geselligen Gespräch, im mündlichen Erzählen und insbesondere in der Dichtung, aber auch in anderen eher ästhetisch geprägten Sprachverwendungsweisen im Feld der Geschichtsschreibung und der Philosophie. Sprache zeichnet sich hier durch Bildhaftigkeit, Performanz und Sinnlichkeit aus; sie wird als Sprache selbst erfahren und nicht als bloßes Instrument verwendet.

Ausgehend von dieser Unterscheidung kritisiert Jostes den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (Council of Europe 2001), weil in ihm die „Antinomie der Sprache“ „zugunsten einer einzigen Sprachauffassung, nämlich der ‚Sprache als Zeichen‘ aufgegeben“ werde (Jostes 2004, S. 9) und eine einseitig instrumentell-pragmatische Sprachauffassung dominiere. Mit dieser hier knapp skizzierten analytischen Unterscheidung der beiden Sprachauffassungen kann theoriegeleitet und gegenstandsbezogen bestimmt werden, welche Art von Sprachgebrauch in erster Linie von Konstrukten wie dem europäischen Referenzrahmen, aber auch von der PISA-Vergleichsstudie und ähnlichen Tests erfasst wird und welche nicht. Die theoretische Argumentationslinie von Jostes und Trabant lässt sich zudem weiter

² Ein weiteres Charakteristikum von Ossners Modell ist die Engführung des Kompetenzbegriffs mit einem erweiterten Wissensbegriff, der im Vergleich zu Weinert die motivationalen, volitionalen und sozialen Dispositionen weitgehend ausblendet. Ungeklärt bleibt zudem die Frage, was denn „Wissen“ in Bezug auf das „Können“ des spezifischen Gegenstandes Sprache bedeutet (vgl. Trabant 2001).

entfalten und als Ausgangspunkt für eine Theorie sprachlich-literarischer Bildung nutzen. Ich skizziere hier acht Aspekte, die aus einem engen Bezug zu Humboldts Sprachdenken gewonnen werden können:

- Sprache wird als *pragmatisches Instrument* und – der „Antinomie der sprachlichen Vernunft“ entsprechend – als „*bildendes Organ*“ gedacht. Dem instrumentellen Sprachgebrauch wird damit ein im weitesten Sinne ästhetischer Sprachgebrauch an die Seite gestellt, von dem aus sich auch Literatur als essentieller Bestandteil des Mutter- und Fremdsprachunterrichts in der Einheit von Sprach- und Literaturdidaktik begründen lässt.
- Der Leitgedanke der *Individualität* jeder sprachlichen Äußerung verweist darauf, dass alles Verstehen immer zugleich ein Nichtverstehen ist, und damit auf ein prinzipielles Moment der Unverfügbarkeit: *individuum est ineffabile* – ein Gedanke von hoher bildungstheoretischer Relevanz.
- *Verschiedenheit* und insbesondere *Mehrsprachigkeit* werden als Chance und Gewinn betrachtet – dabei wird gleichzeitig die Bedeutung der Muttersprache und der Volkssprachen als individuelle Sprachnationen konturiert.
- Sprache wird vorrangig als *Energeia*, als freie Tätigkeit betrachtet, wobei die Freiheit nicht eine der völligen Neuschöpfung, sondern eine der Aneignung, (Um-) Gestaltung und Überschreitung des jeweils Vorgefundenen und Überlieferten ist. Humboldts Sprachbegriff reflektiert die *Dialektik von Freiheit und Bindung* und betont dabei die *Performativität* von Sprache.
- *Dialogizität* als anthropologische Bestimmung bedingt, dass insbesondere auch Spracherwerbsprozesse als in hohem Maße dialogisch geprägt und affektiv besetzt verstanden werden.
- Mit dem für Humboldt zentralen Begriff der Artikulation erhält die körperlich-sinnliche Dimension der Sprachbildung einen angemessenen Stellenwert. Die *artikulatorisch-körperliche Tiefe* wird von einseitig kognitiv geprägten Sprachauffassungen häufig zu wenig berücksichtigt.
- Die lebendige, situative *Auseinandersetzung mit dem subjektiven Sprachgebrauch der Lernenden* wird betont; dies kann gegen eine vielfach erstarrte und auf Abprüfbarkeit zielende Unterrichtsterminologie gewendet werden (Humboldt würde hier von „entarteter Beredsamkeit“ sprechen). Humboldts Versuch, nicht in normierender Festschreibung im Sinne einer Terminologie über Sprache zu sprechen, kann ein Modell für die Thematisierung von Sprache auch in Lehr-Lern-Kontexten bilden.
- Die *spezifische Rolle von Sprache, Schrift und Literatur für die Genese unserer Kultur und für Bildungsprozesse in deren Rahmen* wird fachlich konturiert – insbesondere auch die spezifische Bedeutung unserer Alphabetschrift.

Diese Aufstellung ist unvollständig und postulatativ. Sie erscheint auf den ersten Blick wie eine Abfolge von „Hochwertwörtern“. Der didaktische Diskurs braucht jedoch wertende Begriffe und Prinzipien. Antworten auf die normative Frage, was Lernen können sollen, bleiben „unser Kerngeschäft“ (Abraham 2007, S. 10). Die Diskussionen über solche Prinzipien und Ziele des Deutschunterrichts leiden nur häufig

darunter, dass die Beteiligten entweder all das reklamieren, was ihnen persönlich wichtig und gut erscheint, oder aber das, was gerade dem Zeitgeist entspricht. Das Ergebnis ist dann eine Beteuerungs rhetorik, die häufig vage auf die allgemeine Persönlichkeitsbildung bezogen ist und weder im wissenschaftlichen noch im bildungspolitischen Diskurs Bestand hat. Im Rückbezug auf eine gegenstandsangemessene – und das heißt für die Deutschdidaktik auf die Sprachlichkeit des Menschen bezogene – Theorie können diese Leitprinzipien aber einen *spezifischen Gehalt* und eine gewisse Widerständigkeit gegen den Aktualitätsdruck gewinnen. Dann erst können sie Orientierung „über den Tag hinaus“ geben und als Denkrahmen dienen. Dieser wird gerade vor dem Hintergrund, dass die empirische Unterrichtsforschung zunehmend an Bedeutung gewinnt, immer wichtiger (vgl. Ivo 2001, S. 160, S. 166 f.). Abraham (2007, S. 10) formuliert es im Stil eines Debattenbeitrags zugespitzt: „Was man empirisch finden kann, hängt davon ab, was man sucht.“

Mit dem Kompetenzbegriff und den Standards sollen Zielvorstellungen in eine überprüfbare Form gegossen werden. Damit stellen sie eine spezifische Thematisierungsweise mit einer spezifischen Funktion dar. Vielleicht ließen sich *im Rahmen* einer Theorie sprachlich-literarischer Bildung Kompetenzen und v. a. Mindeststandards ableiten und verorten.³ Gleichzeitig könnten auf dieser Grundlage Ziele deutlich benannt und begründet werden, die nicht unmittelbar als Kompetenzen formulierbar sind. Über den „Erwerb“ und das „Beherrschen“ von Kompetenzen hinaus „konstituieren sich Bildungsprozesse gerade im Verhältnis zu dem *unverfügbaren* An-Spruch der Sache und im reflexiven Bezug zur Sprache, die mehr ist als ein bloßes Kommunikationsmittel“ (Burchhardt 2006, S. 139).

5. Die Notwendigkeit „Sprache zu denken“

Was Sprache ist, hängt auch davon ab, wie wir Sprache denken – und wie wir sie in der Wissenschaft und in Lehr-Lern-Kontexten theoretisch konzeptualisieren (vgl. Trabant 2003a). „Jede linguistische Gegenstandskonstitution ist als Modellierung von Sprache zugleich eine Modellierung des Sprachsubjektes bzw. der Sprachsubjekte-Gemeinschaft“. Aus diesem Grund hat „das Geschäft der theoretischen Konzeptualisierung von Sprache weitreichende *anthropologische Implikationen*“ (Jäger 2003, S. 72), was die (Sprach-)Anthropologie zu einem wichtigen Bezugspunkt für die deutschdidaktische Theoriebildung macht (vgl. Trabant 1998; Wulf 2006; zu einer „Anthropologie der Literatur“ Zymner; Engel 2004). Die derzeit populäre Leitidee des „*gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts*“ birgt die Gefahr, dass die sprachtheoretischen, reflexiv-anthropologischen und ethischen

³ Zur Bedeutung von Mindeststandards zeichnet sich ein Konsens in den Debattenbeiträgen aus *Didaktik Deutsch* 20 und 21 ab (vgl. Becker-Mrotzek 2006). Gerade bei ihnen ist die Verortung im Rahmen eines eigenen fachlichen Bildungskonzepts wichtig (vgl. hierzu die Überlegungen von Eduard Haueis zu einer „elementaren sprachlichen Bildung heute“, 2007, S. 3-45). Gegenwärtig wird hier jedoch vor allem auf Dokumente wie den „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ (Bundesagentur für Arbeit 2006) Bezug genommen. Dabei dominiert eine instrumentell-pragmatische Sprachauffassung, die Sprache einseitig unter dem Gesichtspunkt der Normierung (Ivo 2001) thematisiert.

Dimensionen der Frage nach der *Sprachlichkeit des Menschen* aus dem Blick geraten. „Gesellschaftliche Handlungsfähigkeit“ als einseitig dominierendes Leitbild kann zu einem Aktualitätsdruck ohne Widerlager führen, bei dem Funktionen, die z. B. literarisches Lesen für den Menschen potentiell haben kann (und auch schon immer hatte), an den Rand gedrängt werden. So „scheinen für das literarische Lesen als nicht substituierbare, spezifische Funktionen nur das Genusserleben durch die Lektüre selbst, die Aktivierung der primären Phantasie und die Ausbildung der Konzentrationsfähigkeit [...] übrig zu bleiben, von deren Notwendigkeit für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation nicht ohne Weiteres auszugehen ist“ (Hurrelmann 2002, S. 284). Damit besteht die Gefahr einer „Neubestimmung von literarischer Bildung als Privatvergnügen“ (Wintersteiner 2007, S. 60), die auch in den Fragen Norbert Groebens aufscheint:

Ist es dann nicht doch sinnvoll, beim Konzept der Lesekompetenz primär von Informationstexten auszugehen und sich auf die kognitiven Teilkomponenten als Kompetenzdimensionen zu konzentrieren [...]? Und zwar nicht primär aus testökonomischen Gründen, sondern weil diese Konzentration empirisch und normativ am besten den Funktionen entspricht, die das Lesen in unserer Mediengesellschaft auf Dauer haben *kann* und *sollte*! Oder geht es gerade darum, bestimmte emotional-motivationale Funktionen, die nur bzw. primär mit dem Lesen verbunden sind, die vor allem bzw. am frühesten in der ontogenetischen Entwicklung durch das Lesen erworben werden können [...] zu bewahren? (Groeben 2004, S. 21)

Es spricht sehr für den Verfasser, dass er seine Hypothesen *als Fragen* formuliert: Ihre Beantwortung dürfte entscheidend für die Zukunft der Deutschdidaktik als Sprach- und Literaturdidaktik sein. Wird die erste Frage mit Ja beantwortet, bedeutet dies „das Ende des Literaturunterrichts“ (so Paefgen 2006, S. 151, Hervorh. im Orig.) – und auch eine Fokussierung auf bestimmte „emotional-motivationale Funktionen“ wird die Didaktik nicht aus diesem Dilemma befreien. Vor allem: Die Unterrichtsforschung kann diese Fragen nicht beantworten. Die allgemeine Leitidee des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ kann und muss für die Deutschdidaktik weiter präzisiert werden durch eine spezifische Leitidee von der Sprachlichkeit des Menschen, in der auch die *sprachbildende* Dimension von Literatur einen Ort hat, der sich nicht auf Genusserleben und Phantasieanregung beschränkt.

6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Ulf Abraham (2007, S. 10) nennt die von Gerd Antos eingeführte Rede vom „Schreiben als Problemlösen“ eine Denkfigur. Eine solche Denkfigur ist keine isolierte und empirisch messbare Teilkompetenz und hat dennoch eine Bedeutung für die Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen. Diese sind immer situiert und individuell geprägt und es stellt sich die Frage, welchen Grad an Präzision ein Sprechen über sie annehmen kann und muss. Denkfiguren im Sinne von Abraham/Antos sind Wissens- und Sprachformen auf einem mittleren Abstraktionsniveau, das für den didak-

tischen Kontext besonders sinnvoll ist (Ivo 2001, S. 168).⁴ Das Nachdenken über die Sprachlichkeit als Bildungsaufgabe könnte eine Reihe von „Denkfiguren“ in diesem Sinne schaffen und damit eine weite Rahmung mit individuellen Freiräumen entwerfen. Hubert Ivo verweist mit einem Zitat aus der Nikomachischen Ethik auf die Grenzen möglicher Genauigkeit: „Denn es kennzeichnet den Gebildeten (pepaideuménou), in jedem einzelnen Gebiet nur soviel Präzision zu verlangen, wie es die Natur des Gegenstandes zulässt“ (zit. nach Ivo 2001, S. 169).

Die fünf Arbeitsfelder der Deutschdidaktik als Wissenschaft (Theorie und Geschichte sprachlich-literarischer Bildung / empirische Unterrichtsforschung / Entwicklung und Erprobung von Unterrichtskonzepten und -materialien / LehrerInnenausbildung / Politikberatung) haben ihre Existenzberechtigung, tragen einen wissenschaftlichen Charakter und sind auf Zusammenarbeit angewiesen. Nur so kann ein lebendiges und vielfältiges Ganzes entstehen, was hier bewusst gegen eine Haltung gestellt wird, die nur der empirisch forschenden Deutschdidaktik den Status der Wissenschaftlichkeit zubilligt. Im Feld der Theoriebildung könnte der Verein „Symposium Deutschdidaktik“ eine Arbeitsgemeinschaft und eine entsprechende Sektion auf den Symposien zum Thema „Denkraum“ bilden. Das Gespräch einer solchen Arbeitsgemeinschaft erscheint mir besonders wichtig für die offensive Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik, wie auch Ossner sie einfordert. Ein für moderne Wissenschaften charakteristischer *Selbstverständigungsprozess* sollte zum Ziel haben, die Deutschdidaktik nicht in die Rolle und Funktion eines Consultant für Outcome-Optimierung oder eines Reparaturbetriebs für Niederlagen im internationalen Vergleichstestwettkampf abdriften zu lassen, sondern sie als eigenständige Instanz zunehmend klarer zu konturieren und zu behaupten.

Freiheit einer wissenschaftlichen Disziplin kann sich nur entwickeln in Bindung an ihren Gegenstand, den die Deutschdidaktik – wie jede andere Wissenschaft auch – immer wieder neu konstituieren muss. Hubert Ivos Vorschlag hierzu lautet: *Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*. Mit der „Sprachlichkeit des Menschen“ wird auf eine reflexiv-anthropologische und sprachtheoretische Dimension verwiesen, mit dem Bildungsbegriff auf die Aufgabe der *Herausbildung* des Einzelnen zu einem individuellen Mitglied der Sprachengemeinschaft, die immer auch ein ästhetischer Prozess ist bzw. sein sollte. Die Wendung „in der Zeit“ richtet sich gegen essentialistische Auffassungen und zeigt die geschichtliche Dimension an, die diese Aufgabe hat, da sie sich in Auseinandersetzung mit der Zeit immer wieder neu stellt.

Ein erneutes und verstärktes Nachdenken über die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe sollte zum wichtigen Bezugspunkt in der aktuellen Kompetenzdebatte werden.

⁴ Ulf Abrahams Versuch, literarische Bildung als „Kanon von Kompetenzen“ zu bestimmen und sprachtheoretisch und anthropologisch zu verorten, stellt im Ansatz ein solches Modell auf mittlerem Abstraktionsniveau dar (vgl. Abraham 1998, S. 232-272).

Literatur

- Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen u. a.: Westdeutscher Verlag.
- Abraham, Ulf (2007): Kompetenzmodelle – Überfällige Professionalisierung des Faches oder Familienaufstellung in der Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch 13, H. 22, S. 10-13.
- Becker-Mrotzek, Michael (2006): Nicht standardisieren, sondern sprachlich befähigen. In: Didaktik Deutsch 12, H. 19, S. 11-13.
- Bundesagentur für Arbeit (2006): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife <http://www.arbeitsagentur.de/> [gesehen: 13.03.2007].
- Burchhardt, Martin (2006): „Kompetenz“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, H. 1, S. 138-139.
- Council of Europe (2001): A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge. Dt.: Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Groeben, Norbert (2004): Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 11-35.
- Hauéis, Eduard (2007): Unterricht in der Landessprache. Beiträge zur Orientierung des didaktischen Denkens. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 275-286.
- Ivo, Hubert (1999): Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ivo, Hubert (2000): Disputatio: Vermittlung von Inhalten versus Vermittlung von Kompetenzen. In: Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Hg. von Hansjörg Witte u. a. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 333-340.
- Ivo, Hubert (2001): Normierung und Allegorese. Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. In: Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Hg. von Cornelia Rosebrock und Martin Fix. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 158-170.
- Jäger, Ludwig (2003): Erkenntnisobjekt Sprache. Probleme der linguistischen Gegenstandskonstitution. In: Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Hg. von Angelika Linke u. a. Tübingen: Niemeyer, S. 67-97.
- Jostes, Brigitte (2004): Die Sprachenpolitik des Europarats: Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit. In: Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik 11, H. 22, S. 6-30.
- Jürgens, Eiko (2004): Bildungsstandards – Betrachtungen über die Rede von der schulischen Bildung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 52, H. 3, S. 300-310.
- Ossner, Jakob (2001): Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In: Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Hg. von Cornelia Rosebrock und Martin Fix. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 17-32.
- Ossner, Jakob (2006a): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 12, H. 21, S. 5-19.

- Ossner, Jakob (2006b): Zum Thema des 16. Symposions. In: Tagungsprogramm. 16. Symposium Deutschdidaktik. Kompetenzen im Deutschunterricht. 17.-20. September 2006. Pädagogische Hochschule Weingarten, S. 8-9.
- Paefgen, Elisabeth K. (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. 2., aktual. und erw. Aufl., Stuttgart; Weimar: Metzler,
- Riedel, Wolfgang (2004): Literarische Anthropologie. Eine Unterscheidung. In: Wahrnehmen und Handeln. Perspektiven einer Literaturanthropologie. Hg. von Wolfgang Braungart u. a. Bielefeld: Aisthesis, S. 337-366.
- Steinbrenner, Marcus (2007): Freiheit und Bindung. Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik. In: Wirklichkeitsinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag. Hg. von Susanne Göltzner und Jürgen Roth. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 390-420.
- Trabant, Jürgen (1998): Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Trabant, Jürgen (2001): Was wissen wir, wenn wir eine Sprache können? In: Philologie im Netz, H. 17, S. 45-61 <http://web.fu-berlin.de/phn/phin17/p17t4.htm> [gesehen: 08.01.2007].
- Trabant, Jürgen (2003a): Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens. München: Beck.
- Trabant, Jürgen (2003b): Sprache und Revolution. In: Particulae collectae. FS Harald Weydt. Linguistik Online, H. 13, S. 379-392 http://www.linguistik-online.de/13_01/trabant.html [gesehen: 08.01.2007].
- Wintersteiner, Werner (2007): Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen. In: Didaktik Deutsch 13, H. 22, S. 51-70.
- Witte, Hansjörg u. a. (2000): Einleitung der Herausgeber. In: ders. u. a. (Hg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-17.
- Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: Transcript.
- Zenkert, Georg (2004): Fragmentarische Individualität. Wilhelm von Humboldts Idee sprachlicher Bildung. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 52, H. 5, S. 691-707.
- Zymer, Rüdiger; Engel Manfred (Hg.) (2004): Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder. Paderborn: mentis.

Anschrift des Verfassers:

Marcus Steinbrenner M.A., Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg. steinbrenner@urz.uni-hd.de