

FREIHEIT UND BINDUNG – SPRACHLICH- LITERARISCHE BILDUNG UND DIE SUCHE NACH EINEM DENKRAHMEN FÜR DIE DEUTSCHDIDAKTIK

Marcus Steinbrenner

*Die Sprache ist daher, wenn nicht überhaupt, doch
wenigstens sinnlich das Mittel, durch welches der
Mensch zugleich sich selbst und die Welt bildet oder
vielmehr seiner dadurch bewußt wird, daß er eine
Welt von sich abscheidet.*

Wilhelm von Humboldt

*Ja, renn nur nach dem Glück
Doch renne nicht zu sehr!
Denn alle rennen nach dem Glück
Das Glück rennt hinterher.*

Bertolt Brecht

I. Der Standard- und Kompetenzdiskurs und die Deutschdidaktik

In seiner Eröffnungsrede zum „Symposion Deutschdidaktik“ 2006 in Weingarten verwies Jakob Ossner mit Bezug auf Hubert Ivo auf das Fehlen eines Denkrahmens der Deutschdidaktik und stellte die Frage, ob der im derzeitigen bildungspolitischen Diskurs zentrale Begriff der Kompetenz einen solchen Denkrahmens abgeben könnte (vgl. Ossner 2006 [c]). Das Symposion stand dann ganz im Zeichen dieser Frage, die auch den Ausgangspunkt dieses Beitrags bildet.

Ich habe den Eindruck, dass die Deutschdidaktik mit einer Fokussierung auf den Kompetenzbegriff dem bildungspolitischen und dem wissenschaftlichen Diskurs *hinterherläuft*. Wir laufen zum einen der Bildungspolitik und der Schuladministration hinterher, die schon lange munter und ohne große Beteiligung der Deutschdidaktiker Bildungsstandards formuliert, implementiert und evaluiert, und zum anderen der empirischen Psychologie, deren Fokus auf Messbarkeit und Ver-

gleichbarkeit ihrer Konstrukte gerichtet ist, die von der Bildungspolitik und deren Plänen häufig unreflektiert übernommen oder aus einer nur oberflächlich rekonstruierten Praxis gewonnen werden. Das Votum gegen ein Hinterherlaufen ist dabei keineswegs ein Votum gegen eine Zusammenarbeit, die jedoch nur möglich ist, wenn wir unsere eigenen Konstrukte selbstbewusst in den Diskurs einbringen.

Das Ringen um Standards und der Versuch, zu messen und zu vergleichen, was unsere Schulen tatsächlich leisten und was sie nicht leisten, sind wichtig, und hier gibt es auch schon seit Jahren und nicht erst seit PISA empirisch fundierte Ergebnisse. Die PISA-Studie und Folgestudien benennen vor allem zwei zentrale Problemfelder: zum einen, dass in kaum einem anderen Land der OECD die Leistungen so eng an die soziale Herkunft gekoppelt sind wie in Deutschland, zum anderen, dass die Leistungsdiskrepanz zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund größer ist als in den anderen OECD-Ländern (vgl. Köller 2005). Insbesondere diese Problemfelder erfordern weitere Ursachenforschung und, soweit die Ursachen bekannt sind und in politisch gesetzten Rahmenbedingungen bestehen, auch ein unbequemes *politisches* Auftreten.

Ob diese beiden zentralen Probleme durch die Formulierung von „outcome-orientierten“ Bildungsstandards und Kompetenzmodellen angegangen werden können, ist fraglich. Es spricht viel dafür, dass es sich dabei letztlich vor allem um Rhetorik handelt, die die Praxis und deren andauernde Reform weder adäquat beschreibt noch aufklärt.¹ Die vom sogenannten „Klieme-Gutachten“ behauptete Beziehung zwischen einer angeblich gescheiterten Inputorientierung und dem schlechten Abschneiden bei internationalen Vergleichsstudien² beruht jedenfalls mehr auf Glauben als auf Wissenschaft und ist m. E. durch nichts empirisch „belegt“ (vgl. Brügelmann 2004, Bellmann 2006 [a], Bellmann 2006 [b], Herrmann 2005, Herrmann 2006, Jürgens 2004). Sie ist nicht zuletzt Produkt eines bildungspolitischen Diskurses, der hier vor allem dem „ökonomischen“ Paradigma folgt und gespeist ist vom Misstrauen ge-

¹ „Die Leitkonzepte der gegenwärtigen Bildungsreform sind somit auch Teil einer Reformpoesie, die die Wirklichkeit der Reform eher beschwört als beschreibt“ – so Johannes Bellmann in seinem Aufsatz über unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte und Externalitäten der Bildungsreform (Bellmann 2006 [b], 195).

² Vgl. hierzu Klieme u. a. 2003, 101 f., 177 f., 211. Diese These wurde auch von Olaf Köller im Rahmen seines Plenarvortrags auf dem Symposion 2006 in Weingarten mit Verve vorgetragen.

genüber den individuellen Akteuren im Feld. Zumindest eine Funktion dieser Standard- und Kompetenzrhetorik ist es, die Macht der Kontrolle und des Zugriffs auf die Individuen auszuweiten, wobei in den Plänen und Absichtserklärungen gleichzeitig von wachsender Autonomie die Rede ist. Dabei wird die „äußere Disziplinierung [...] durch eine Kontrolle ersetzt, zu deren Instrumenten nicht zuletzt die Selbstkontrolle gehört“ (Wintersteiner 2007: 56; vgl. hierzu auch Spinner 2005 und den Debattenbeitrag von Hochstadt 2006). Entscheidend für den nationalen und internationalen Erfolg der „neuen Steuerungsinstrumente“ scheinen weniger ihre tatsächlich messbaren Effekte zu sein, sondern vielmehr ihre Suggestivkraft innerhalb zeitgenössischer Dispositive und Technologien der Macht (vgl. Bellmann 2006 [a], Bellmann 2006 [b]; grundlegend Foucault 1978 u. ö.).

Auch für Ina Karg trägt die durch PISA ausgelöste Debatte Züge einer Mythenbildung. Sie zeigt präzise auf, „dass den Tests bestimmte Auffassungen vom Gegenstand und bestimmte unterrichtskulturelle Habitus zugrunde liegen“ (Karg 2005: 223), die in der Interpretation und Rezeption der Studie jedoch stark ausgeblendet werden. So behauptet Karg u. a. auf der Grundlage einer finnischen Studie (Linnakylä 1993), dass das vorherrschende Lehrkonzept für das Lesen in den Schulen Finnlands ein „Lesetraining“ darstellt, das „sich damit bezeichnenderweise genau dort [befindet], wo auch PISA steht“ (ebd.: 230). Der Erfolg Finnlands bei der PISA-Studie könnte ihrer Auffassung nach somit auch auf einer hohen Kompatibilität der Gegenstandsauffassung und der Unterrichtskultur mit dem theoretischen Konstrukt der PISA-Studie beruhen. Die Gefahr einer vorschnellen Ableitung von konkreten Maßnahmen für unsere Unterrichtskultur besteht für Karg vor allem darin, dass damit unreflektiert theoretische Vorannahmen und Setzungen übernommen werden, deren Sinn und Funktion ungeklärt bleiben. Mit anderen Worten: Auch hier droht die Deutschdidaktik Bildungsvorstellungen und Gegenstandskonstruktionen hinterherzulaufen, die *von anderen* gesetzt wurden.

Dies stellt das eigentliche Problem für die Deutschdidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin dar. Daran ändert sich nichts, wenn sich die Deutschdidaktik einfach an den herrschenden und modischen Standard- und Kompetenzzug anhängt, sondern allenfalls, wenn sie etwas Eigenständiges in den Diskurs einbringt.³ Hinterherzulaufen ist in

3 Diese Auffassung teilen auch die Debattenbeiträge in *Didaktik Deutsch 22* (2007), die als Reaktion auf Jakob Ossners Kompetenzmodell (Ossner 2006 [a]) entstanden sind.

mehrerlei Hinsicht misslich. Vor allem können sich – und ich greife hier nur diesen Aspekt heraus – in einem solchen Klima der Fremdbestimmung (vgl. Abraham 2007: 12) kaum Neugier, Offenheit, Vorwärtsdrang und eine Spur Idealismus entwickeln, die für eine lebendige Wissenschaft und Forschung notwendig sind. Dies betone ich vor allem auch als „Nachwuchswissenschaftler“.

2. Sprachlich-literarische Bildung als Denkraumen

Ich möchte hier den Begriff der sprachlich-literarischen Bildung als eigenständigen und alternativen Denkraumen (wieder) ins Gespräch bringen und ein wenig entfalten. Bodo Lecke beklagte bereits auf dem Germanistentag 1987: „Die Tendenz zum *Pragmatisch-Technokratischen* ist offensichtlich [...]. Kaum gesehen wird, daß es die technokratische, lerntheoretische Reform versäumt hat, den Erwartungen der Öffentlichkeit ein eigenes ‚Bildungsideal‘ entgegenzusetzen“ (Lecke 1988: 130). Eva Neuland konstatiert ebenfalls einen Mangel „an ganzheitlichen Rahmenkonzepten sprachlicher und literarischer Bildung und an ihrer Vermittlung durch übergeordnete fachtheoretisch wie fachpolitisch begründete Leitvorstellungen“ (Neuland 1997: 33). Sie schlägt vor, an Rahmenvorstellungen weiterzuarbeiten, „die den Prozeß- und Handlungscharakter, den Erkenntnis- und Reflexionswert sowie deren differenzierte Artikulationsformen befördern könnten“ (ebd.: 42; vgl. auch Neuland 1993). Ulf Abraham stellt fest, 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“ (Abraham 1998: 236).⁴

4 So kommt denn auch Neuland in ihrer empirischen Studie zum Begriff der literarischen Bildung zu dem Schluss: „Im Bedeutungsspektrum überwiegt immer noch der Eindruck einer Verfügung über kanonisierte Wissensbestände (*alte Meister, Grundliteratur, Meisterwerke, Hauptwerke, Klassiker*)“ (Neuland 1997, 41). Es ist anzunehmen, dass die Schule bei der Tradierung dieses Bedeutungsspektrums mitwirkt.

Ich setze hier einen anderen Akzent, indem ich die *sprachlich*-literarische Bildung ins Zentrum stelle. Neuere Arbeiten von Brigitte Jostes und Jürgen Trabant sind aktuelle Beispiele für diese theoretische Perspektive und Denkfigur. Jostes und Trabant setzen sich unter Bezugnahme auf die Sprachtheorie Humboldts mit der Sprachenpolitik auf europäischer Ebene auseinander (Jostes 2004, Jostes 2006, Trabant 2001, Trabant 2003 [b]). 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 2003 [b]: 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, gleitende Unschärfe und Sinnlichkeit aus; sie wird als Sprache selbst erfahren und nicht als bloßes Instrument verwendet.⁵

Ausgehend von dieser Unterscheidung kritisiert Jostes den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europe

5 Dass beide Sprachauffassungen ihre Berechtigung haben, liegt im semiotischen Status des Wortes begründet (ausführlich hierzu u. a. Jostes 2004, 7 f., Trabant 1990, 1998 und Zenkert 2004, 696 ff.). Die hier skizzierte Unterscheidung wurde auch ausführlich von Hubert Ivo thematisiert und auf Humboldts Sprechen über Sprache selbst angewandt (Ivo 1988); vgl. hierzu auch die neueren Arbeiten von Schiller (1998) und Müller (2004).

2001). Ihrer Auffassung nach wird in ihm die „Antinomie der Sprache“ „zugunsten einer einzigen Sprachauffassung, nämlich der ‚Sprache als Zeichen‘ aufgegeben“ (Jostes 2004:9), d. h., es dominiert eine einseitig instrumentell-pragmatische Sprachauffassung. Ich halte die hier nur knapp skizzierte analytische Unterscheidung der beiden Sprachauffassungen für wesentlich. So kann mit ihr 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 (vgl. Switalla 2002). Die theoretische Argumentationslinie von Jostes und Trabant lässt sich zudem weiter entfalten und könnte zu einem Ausgangspunkt für eine Theorie sprachlich-literarischer Bildung werden. Ich skizziere hier acht Aspekte, die aus Sprachtheorien mit engem Bezug zu Humboldts Sprachdenken für eine solche Theorie gewonnen werden können:⁶

1. Sprache wird als *pragmatisches Instrument* und – der „Antinomie der sprachlichen Vernunft“ entsprechend – als „*bildendes Organ*“ gedacht. Dem technisch-instrumentellen Sprachgebrauch wird damit ein im weitesten Sinne ästhetischer Sprachgebrauch an die Seite gestellt.⁷
2. Der Leitgedanke der *Individualität* jeder sprachlichen Äußerung verweist darauf, dass alles Verstehen immer zugleich ein Nicht-

6 Ich denke dabei vor allem an Sprachtheorien, wie sie Jürgen Trabant (1986, 1990, 1998, 2003 [a]) und Christian Stetter (1999, 2005) vorgelegt haben. Ein Sprachdenken in der Nachfolge Humboldts oder auch Schleiermachers ist dabei nur ein möglicher Bezugspunkt, der mir aber besonders ertragreich erscheint (vgl. hierzu Steinbrenner 2004 [a]). Ich verzichte an dieser Stelle darauf, die nachfolgenden Aspekte mit Humboldt-Zitaten zu „belegen“. Sie werden in einer sprachphilosophisch/sprachtheoretischen Perspektive von Jürgen Trabant (insbes. 1986, 1998), unter einer didaktischen Perspektive von Hubert Ivo (1994) und speziell auf das literarische Unterrichtsgespräch bezogen von Gerhard Härle und mir (Härle/Steinbrenner 2003) weiter entfaltet. Die anthropologischen Aspekte werden u. a. von Christoph Wulf (1996) prägnant zusammengefasst, dessen Arbeiten insgesamt für die reflexiv-anthropologische Dimension des Bildungsbegriffs von Bedeutung sind (vgl. <http://www.sfb-performativ.de/seiten/b5.html> [gesehen: 13.03.2007]).

7 Von hier aus lässt sich auch Literatur als essentieller Bestandteil des Mutter- und Fremdsprachunterrichts und die Einheit von Sprach- und Literaturdidaktik begründen – eine „Kernfrage [...] des Faches auf wissenschaftlicher wie unterrichtlicher Ebene“ (Neuland 1997, 30).

verstehen ist, und damit auf ein prinzipielles Moment der Unverfügbarkeit des Individuums: *individuum est ineffabile* – ein Gedanke von hoher bildungstheoretischer Relevanz.⁸

3. *Verschiedenheit* und insbesondere *Mehrsprachigkeit* werden als Chance und Gewinn betrachtet⁹ – dabei wird gleichzeitig die Bedeutung der Muttersprache und der Volkssprachen als individuelle Sprachnationen herausgearbeitet und gewürdigt.
 4. Sprache wird vorrangig als *Energie*, 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.
 5. *Dialogizität* als anthropologische Bestimmung bedingt, dass insbesondere auch Sprachlern- und Erwerbsprozesse als in hohem Maße dialogisch geprägt und affektiv besetzt verstanden werden. Wenn dies ernst genommen wird, hat es erhebliche Auswirkungen auf die anzustrebende Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen.
 6. Mit dem für Humboldt zentralen Begriff der Artikulation erhält die körperlich-sinnliche Dimension der Sprachbildung einen angemessenen Stellenwert. Artikulation als Bewegung ist der körperliche Grund der Sprache. Diese *artikulatorisch-körperliche*
- 8 Insbesondere dieser Aspekt wird von Michael Baum in seinem Aufsatz „Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Literaturunterricht“ (2007) historisch, systematisch und auf aktuelle literaturdidaktische Positionen bezogen thematisiert, wobei Baum auch neuere Literaturtheorien berücksichtigt. In einer bildungstheoretischen Perspektive zeigt Georg Zenkert auf, wie Humboldts Individualitätskonzept und seine Idee sprachlicher Bildung ganz und gar nicht einem klassizistischen Ideal oder Harmoniekonzept verhaftet, sondern „auf eine beunruhigende Weise aktuell“ sind (Zenkert 2004, 707).
- 9 Vgl. hierzu den inzwischen veröffentlichten Vortrag von Werner Wintersteiner auf dem Symposium in Weingarten (Wintersteiner 2007) und die von ihm vorgelegte „Poetik der Verschiedenheit“ (2006). Obwohl der Titel dies nahelegt – Verschiedenheit ist ein zentraler Terminus in Humboldts Sprachtheorie –, findet hier keine explizite sprachtheoretische Bezugnahme und Begründung statt. Wintersteiner argumentiert vor allem gesellschafts- und ideologiekritisch und vertritt als „Leitziel in Zeiten der Globalisierung [...] die Bildung von demokratischen und solidarischen Weltbürgern“ (2007, 67). Ein solcher Denkraum allein gibt der Deutschdidaktik kein ausreichendes Widerlager im „Sog gesellschaftlicher Interessen“.

Tiefe wird von einseitig kognitiv geprägten Sprachauffassungen häufig zu wenig berücksichtigt.

7. 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 von Bedeutungen im Sinne einer Terminologie über Sprache zu sprechen, könnte ein Modell für die Thematisierung von Sprache auch in Lehr-Lern-Kontexten bilden.
8. Die *spezifische Rolle von Sprache, Schrift und Literatur für die Genese unserer Kultur und für Bildungsprozesse in deren Rahmen* wird hervorgehoben und deutlich gemacht – insbesondere auch die spezifische Rolle unserer Alphabetschrift.

Diese Liste könnte fortgesetzt werden, und sie bleibt in diesem Kontext notwendig postulativ. Auf den ersten Blick erscheint sie vielleicht auch als ein Sammelsurium von beliebigen und unverbundenen „Hochwertwörtern“. Der didaktische Diskurs, der m. E. immer auch ein normativer Diskurs ist, braucht jedoch wertende Begriffe und Prinzipien. Antworten auf die normative Frage, was Lernende können sollen, bleiben „unser Kerngeschäft“ (Abraham 2007: 10). Die Diskussionen über solche Prinzipien und Ziele des Deutschunterrichts leiden nur häufig darunter, dass die Beteiligten all das reklamieren, was ihnen persönlich wichtig und gut erscheint oder was am ehesten dem herrschenden Zeitgeist entspricht. Das Ergebnis ist dann eine Beteuerungsrhetorik, 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 gegenüber dem Aktualitätsdruck gewinnen. Dann erst können sie Orientierung „über den Tag hinaus“ geben und als Denkraum dienen.¹⁰

¹⁰ Wichtige Arbeiten auf dem Weg zu einer Theorie sprachlich-literarischer Bildung, denen dieser Text viel verdankt, haben Hubert Ivo und Volker Ladenthin geleistet. Die Arbeiten Ivos (insbes. 1994, 1999) stützen sich explizit auf Sprachtheorien mit

3. Kompetenz als Denkraumen¹¹

In seinem Text „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“ (Günter u. a. 1998: 87, zit. n. Ossner 2001: 23). Als praktische Wissenschaft ist sie angewiesen auf einen Denkraumen, dieser „begründet die Außenlinien und damit das innere Feld, innerhalb dessen eine Disziplin gedacht werden sollte“ (ebd.: 29). Im selben Text verweist Ossner auf Ivo, der einen solchen „Denkraumen“ gefordert und ihn in *Deutschdidaktik* formuliert“ habe (ebd.: 21). Fünf Jahre später, im Vorwort zum 16. „Symposium Deutschdidaktik“ in Weingarten, spricht Ossner dann von „Kompetenz, Standards und Aufgaben“ als „Denkhorizont für die Deutschdidaktik insgesamt“ und als „Denkraumen“ (Ossner 2006 [c]: 9). Ivo und Humboldt und deren sprachtheoretische und anthropologische Überlegungen tauchen nicht mehr auf; dies gilt ebenso für

Bezug zu Humboldt und bilden eine wesentliche Grundlage dieses Beitrags. Auch Ladenthin denkt Bildung in engem Zusammenhang mit Sprache und Literatur. In *Moderne Literatur und Bildung* (1991) umschreibt er den spezifischen Bildungsbeitrag der Literatur, die er unter Berufung auf Humboldt als „Modell idealer Sprache“ versteht. Auf Ladenthin bezieht sich auch Ulf Abraham in seiner Bestimmung literarischer Bildung als „Kanon von Kompetenzen“ (Abraham 1998, insbes. 235 f.). Susanne Göltzer (2003, insbes. 18–22) wendet sich mit Humboldts Sprach- und Bildungstheorie gegen einseitig am „Nützlichkeitsprinzip“ ausgerichtete didaktische Argumentationsfiguren und fordert auch im Umgang mit neuen Medien im Deutschunterricht, deren spezifische Sprachlichkeit zu reflektieren – ein zentrales Thema für die Deutschdidaktik, dessen Reflexion auf einen Denkraumen angewiesen ist (vgl. hierzu Stetter 2005 und Jäger 2000, der von einer „Sprachvergessenheit der Medientheorie“ spricht). Bodo Lecke (u. a. 1988 und jüngst 2003) thematisiert (sprachlich-)literarische Bildung mit Bezug auf Humboldts Bildungstheorie, berücksichtigt jedoch dessen Sprachtheorie nicht, was seinen Bildungsbegriff recht allgemein macht. – Verweisen möchte ich noch auf den Vortrag von Brigitte Schlieben-Lange, „Humboldts Idee der Universalität im Lichte seiner Sprachtheorie“ (2000), in dem sie Humboldts Sprachtheorie auf universitäres Lehren und Lernen bezieht, sowie – in einer fremdsprachendidaktischen Perspektive – auf die Arbeit *Literatur als Sprachlehre* von Hans Hunfeld (1990).

¹¹ Meine Auseinandersetzung beschränkt sich hier auf das von Ossner vorgelegte Kompetenzmodell (Ossner 2006 [a]). Eine Auseinandersetzung mit den zahlreichen in der aktuellen Debatte vorgelegten „Kompetenzmodellen“ ist an dieser Stelle nicht möglich; vgl. hierzu u. a. die von Dehn/Hüttis-Graff (2005), Kammler (2006) und Rösch (2005) herausgegebenen Sammelbände.

Ossners ausführlichen Beitrag zum Kompetenzbegriff (Ossner 2006 [a]) und stellt doch eine ziemliche Wendung dar. Natürlich können solche Überlegungen in diesen Beiträgen nicht ausbuchstabiert werden, aber es müsste zumindest ein Bezug hergestellt werden, wenn sie noch in irgendeiner Form Gültigkeit besitzen.

Ossner schreibt unmissverständlich, dass die Begriffe „Kompetenz“, „Standard“ und „Aufgaben“ von der bildungspolitischen Debatte „vorgegeben“ sind und die Deutschdidaktik „aufgerufen“ ist, diese „zu füllen“ (Ossner 2006 [c]: 8). Gleichzeitig erhofft er sich, dass der Kompetenz-Denkrahmen „verhindern könnte, dass sich die starken Wellenbewegungen der letzten Jahrzehnte [...] unter neuer Terminologie wiederholen“ (ebd.: 9). M. E. ist jedoch keineswegs ausgemacht, ob die Deutschdidaktik mit der Fokussierung auf den Kompetenzbegriff nicht wieder auf einer jener Wellen mitreitet (oder eher: hinterherschwimmt), eben weil sie sich ihre Begriffe von außen „vorgeben“ und sich von anderen „aufrufen“ lässt. Helmut Arntzen (1992: 72) beschreibt eine vergleichbare Entwicklung in der Literaturwissenschaft als „Struktur freiwillig akzeptierter Fremdbestimmung um der Legitimation als Wissenschaft willen“. Eine solche „Szientifizierung erwies sich im wesentlichen als eine Anpassung an Jargons“ (ebd.).

Ossner leitet die Kompetenzinhalte 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 – das Anschließen wird aber zum Hinterherlaufen, wenn es nicht innerhalb eines gegenstandsspezifischen Denkraumens erfolgt, der Eigenständigkeit und ggf. auch Abgrenzung ermöglicht. Als Denkraumen ist der Kompetenzbegriff nicht geeignet, denn, so Ossner selbst (2001: 29), erst „ethische und anthropologische Überlegungen“ – und damit für die Deutschdidaktik auch sprachtheoretische – „begründen einen Denkraumen“¹².

¹² Hier ließe sich auch mit dem epistemologischen Konzept von Ludwik Fleck, auf den sich Ossner bezieht, argumentieren. Es besagt, „daß Wissen nie an sich, sondern immer nur unter der Bedingung inhaltlich bestimmter Vorannahmen über den Gegenstand möglich ist. Diese Annahmen sind nach Fleck nicht a priori, sondern nur als soziologisches und historisches Produkt eines tätigen Denkkollektivs verständlich zu machen“ (Schäfer/Schnelle 1980, XXV). Ebensolche inhaltlich bestimmten Vorannahmen über den Gegenstand müsste die Deutschdidaktik – verstanden als „tätiges Denkkollektiv“ – im Sinne eines Denkraumens verabreden. In einem

Solche Überlegungen tauchen in seinem Kompetenzmodell explizit nicht auf, und gerade deswegen besteht die Gefahr, dass die „verdeckten anthropologischen und bildungstheoretischen Implikationen, die er [der Kompetenzbegriff] transportiert“ (Burchardt 2006: 139), zum Tragen kommen (vgl. hierzu Ivo 2000).

Mit dem Kompetenzbegriff sollen Zielvorstellungen in eine überprüfbar Form gegossen werden, damit stellt er 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.¹³ Gleichzeitig könnten auf dieser Grundlage Ziele deutlich benannt und begründet werden (und nicht als bloßes Anhängsel erscheinen), die nicht, zumindest nicht unmittelbar, als Kompetenzen formulierbar und auch nicht im strengen Sinne überprüfbar sind. Über den „Erwerb“ und das „Beherrschen“ von Kompetenzen hinaus „konstituieren sich Bildungsprozesse gerade im Verhältnis zu dem *unverfügbaren* Anspruch der Sache und im reflexiven Bezug zur Sprache, die mehr ist als ein bloßes Kommunikationsmittel“ (Burchardt 2006: 139).

Auch und gerade vor dem Hintergrund, dass die empirische Unterrichtsforschung zunehmend an Bedeutung gewinnt, wird ein theoretischer Denkrahmen immer wichtiger (vgl. Ivo 2001: 160 und 166 f.).¹⁴ Abraham (2007: 10) formuliert dies im Stil eines Debattenbeitrags

Denkkollektiv ist der individuelle Wissenschaftler natürlich nicht ausgeschaltet. Der Begriff verweist auf die Dialektik von Freiheit und Bindung im Wissenschaftsprozess und darauf, dass die Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache an die Zusammenarbeit mehrerer Wissenschaftler und an theoretische Vorannahmen gebunden ist, die ein einzelner selbst nicht durchsetzen kann. Anders gesagt: Eine Wissenschaft muss ihren Gegenstand überhaupt erst konstituieren. Sie kann ihn nicht von anderen Diskursen übernehmen und schlicht auf ihr eigenes Feld abbilden.

13 Zur Bedeutung von Mindeststandards zeichnet sich immerhin ein Konsens in den Debattenbeiträgen in *Didaktik Deutsch* 20 und 21 ab; vgl. hierzu vor allem Becker-Mrotzek (2006). Gerade bei deren Formulierung und Setzung ist die Verortung im Rahmen eines Bildungskonzepts wichtig. Vergleichbar fordert auch Eiko Jürgens: „Erst wenn ein stimmiges, konsensfähiges Bildungskonzept vorliegt, können valide Bildungsstandards entwickelt und die daraus ableitbaren Kompetenzen beschrieben werden“ (Jürgens 2004, 305). Zum prinzipiellen Problem der Normierbarkeit dessen, „was als literarische Bildung gelten soll“, vgl. jedoch Kämper-van den Boogaart (2005).

14 Der im Sammelband *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik* (Groeben/Hurrelmann 2006 [a]) benutzte Theorierahmen unterscheidet sich von dem hier skizzierten. Literarizität wird von Groeben und Hurrelmann vor allem

zugespielt: „Was man empirisch finden kann, hängt davon ab, was man sucht.“ Auf jeden Fall ermöglicht erst ein Denkrahmen, die vor allem rekonstruktiv gewonnenen Ergebnisse der Unterrichtsforschung theoriegeleitet zu *bewerten*, wobei die Wertmaßstäbe nicht statisch sind, sondern sich in der Zeit verändern. Mehrsprachigkeit stellt sich heute anders dar als zu Humboldts Zeiten. Die Sichtweise darauf kann strukturell aber dieselbe bleiben, und ähnliches gilt für die anderen von mir oben angeführten acht Aspekte. Plakativer gesprochen: Es gilt Humboldt und die Aktualität zusammen zu denken.¹⁵

4. Kompetenz, Bildung und die Einheit von Sprach- und Literaturdidaktik

Die mit dem Kompetenzbegriff verbundene Hoffnung Ossners auf eine „Literatur- und Sprachdidaktiker verbindende Sprache“ (Ossner 2006 [c]: 9) erscheint mir gewagt, denn in seinem Kompetenzmodell kommt die Literatur und damit auch die Literaturdidaktik nur noch am Rande vor. Die dem Modell zugrundeliegende Aufgliederung der Arbeitsbereiche orientiert sich stark an den nationalen Bildungsstandards, und dort taucht Literatur nur im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ auf. Als Kompetenz formuliert heißt es hier: „Lesen, Texte und Medien verstehen und nutzen, Kenntnisse über Literatur erwerben“ (Arbeitsbereiche der nationalen Bildungsstandards 2004, Mittlerer

über das Kriterium der Fiktionalität gefasst (2006 [c], 38 ff.), und im Memorandum zum Ausbau der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung wird Hermeneutik praktisch gleichgesetzt mit einer „stärker auf die literarische Form bezogenen hermeneutischen Literaturwissenschaft“ (Groeben/Hurrelmann 2006 [b], 538). Dies sind – bezogen auf den aktuellen Diskurs – einseitige Auffassungen. Schließlich wird sprachlich-literarische Bildung eng auf „soziale Handlungsfähigkeit und Persönlichkeitsbildung“ ausgerichtet (ebd., 539). Diese beiden Ziele verfolgt jedes Fach, und sie lassen sich auch mit anderen Medien erreichen. Das Spezifische sprachlich-literarischer Bildung gerät so kaum in den Blick.

15 Hartmut von Hentig beschreibt dies mit einer bildhaften Sprache und mit Bezug auf Humboldt als Spannungsverhältnis, das für ihn charakteristisch für Bildung ist: „Bildung bezeichnet selbst die Spannung oder Brücke zwischen [...] tradierten Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf. [...] Mit Platons großem Gleichnis [gesagt]: Bildung ist beides – Aufstieg ans Sonnenlicht und Abstieg in die Höhle. Das eine ohne das andere ist sinnlos und unbecömmlich“ (von Hentig 1997, 56).

Bildungsabschluss, zit. n. Ossner 2006 [a]: 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. Dass Ossner an diesem Modell auffällt, „dass unter der Hand für eine integrierte Sprachbetrachtung Partei ergriffen wird“ (ebd.), lässt sich nicht recht nachvollziehen. In seinem eigenen Modell taucht dann Literatur explizit nur in einem von sechs Arbeitsbereichen auf, im Bereich „Schriftlichkeit: Lesen, Literatur, Medien“ (ebd.: 13).¹⁶

Aber vielleicht spiegeln diese Modelle nur 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 hier auf jeden Fall nicht mehr viel zu erkennen, und dies hat auch damit zu tun, dass in diesen Modellen die Bildungsziele von der herrschenden gesellschaftlichen Aktualität gesetzt und von ihr abgeleitet werden. Die Einheit von Sprach- und Literaturdidaktik kann auf diese Art nicht begründet werden. Sie basiert dagegen auf einer Theorie, auf einer bestimmten Auffassung von Sprache, die auch die Genese unserer Schriftkultur und die Ontogenese des Einzelnen in ihr mitberücksichtigt (vgl. Ivo 1999: 75–86).¹⁷

16 Ein weiteres Charakteristikum von Ossners Kompetenzmodell ist die Engführung des Kompetenzbegriffs mit einem erweiterten Wissensbegriff und die Unterscheidung der vier Wissensarten Deklaratives Wissen, Problemlösungswissen, Prozedurales Wissen, Metakognitives Wissen. Seine „sehr einfache“ Begründung für diese enge Verbindung ist eine Setzung: „In der Schule gehört zum Können wesentlich Wissen und Bewusstheit“ (Ossner 2006 [a], 10). Im Vergleich zum Kompetenzbegriff Weinerts sind damit die motivationalen, volitionalen und sozialen Dispositionen stark ausgeblendet, was Ossner jedoch selbst bestreitet (ebd., 11 und 16). Noch ungeklärt bleibt zudem die Frage, was denn „Wissen“ in Bezug auf das „Können“ des spezifischen Gegenstandes Sprache bedeutet (vgl. hierzu auch Trabant 2001).

17 Dass es mit dieser Einheit im Moment nicht weit her ist, zeigen die in jüngster Zeit erschienenen Einführungen und Handbücher, die die Sprach- und Literaturdidaktik nach außen fast wie eigenständige Disziplinen erscheinen lassen. Dagegen betont zuletzt Burdorf in seinem programmatischen Text: „Wozu Form? Eine Kritik des literaturdidaktischen Inhaltismus“ (2004) auch auf anthropologischer und sprachtheoretischer Grundlage die Untrennbarkeit von „Literatur und Sprache, Germanistik und Deutschdidaktik“ (ebd., 116).

5. Die Notwendigkeit, „Sprache zu denken“

Aus kultursoziologischer oder diskursanalytischer bzw. poststrukturalistischer Perspektive lässt sich kritisieren, dass Bildung und Sprache in der hier vertretenen theoretischen Rahmung emphatisch, essentialistisch und idealistisch jenseits von Macht, herrschenden institutionellen Bedingungen und herrschender kultureller Praxis gedacht werden. Dieser Einwand ist ernst zu nehmen.¹⁸ Es stellt sich aber die Frage, ob diese Perspektiven selbst als *Legitimationsgrundlagen* dienen können oder nicht eher als – sicher gewinnbringende – Perspektiven auf den deutschdidaktischen Diskurs von außen (Kultursoziologie und Diskursanalyse) oder als theoretische Begründung für spezifische Thematisierungs- und Verfahrensweisen im Umgang mit literarischen Texten. Kammler selbst räumt ein, dass sich aus der Dekonstruktion allein literarische Bildung nicht begründen lässt (vgl. Kammler 2000: 18).

Gleichzeitig muss aus der hier vertretenen Perspektive betont werden, dass ein „Jenseits von Macht“ gedacht werden kann und dass Sprache nicht gänzlich in Macht aufgeht: *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. hierzu v. a. Trabant 2003 [a]).¹⁹ Der Mensch, das Individuum, lässt sich aus dieser Relation ebensowenig streichen wie „die Macht“ (vgl. Frank 1997).²⁰ Freilich: Wer die herrschende kulturelle Praxis zum alleinigen Maßstab erklärt,

18 Vgl. zur Kultursoziologie Kämper-van den Boogaart 1997; hier findet sich auch ein kritischer Überblick zum Bildungsbegriff in der Deutschdidaktik. Zu Diskursanalyse und Poststrukturalismus vgl. u. a. Kammler 2000.

19 Dies gilt insbesondere für Sprache als Gegenstand von Wissenschaft, so de Saussure (1967, 9). Hier kann man „nicht einmal sagen, daß der Gegenstand früher vorhanden sei als der Gesichtspunkt, aus dem man ihn betrachtet; vielmehr ist es der Gesichtspunkt, der das Objekt erschafft.“

20 Aus diesem Grund hat „das Geschäft der theoretischen Konzeptualisierung von Sprache weitreichende *anthropologische* Implikationen [...]. Jede linguistische Gegenstandskonstitution ist als Modellierung von Sprache zugleich eine Modellierung des Sprachsubjektes bzw. der Sprachsubjekte-Gemeinschaft“ (Jäger 2003, 72). Dies wird in etlichen Beiträgen des Sammelbandes *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis* (2003) thematisiert. Die (Sprach-)Anthropologie ist deshalb ein wichtiger Bezugspunkt für die deutschdidaktische Theoriebildung. Vgl. hierzu die Arbeiten von Jürgen Trabant (1998) und die Arbeiten von Christoph Wulf im Rahmen des Arbeitsbereichs „Anthropologie und Erziehung“ an der FU Berlin (u. a. Wulf 2006).

oder wer jeden Sprachgebrauch für gleich „wertvoll“ hält, braucht einen Rückgriff auf reflexiv-anthropologische oder gar normative Theorien nicht. Es bleibt eine Grundfrage für die Deutschdidaktik, ob und wie sie Sprache und die Sprachlichkeit des Menschen denkt und auf wen sie sich dabei bezieht.

Mit der derzeit populären Leitidee des „*gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts*“, die sich das einflussreiche DFG-Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ gegeben hat, drohen die anthropologischen und ethischen Dimensionen der Frage nach der *Sprachlichkeit des Menschen* aus dem Blick zu geraten. Gesellschaftliche Handlungsfähigkeit als einseitig dominierendes Leitbild kann zu einem Aktualitätsdruck ohne Widerlager führen, bei dem Funktionen, die literarisches Lesen für den Menschen potentiell haben kann (und auch schon immer hatte), an den Rand gedrängt werden. Groeben und Hurrelmann stellen fest:

Insgesamt wird deutlich, dass die ‚Ausstrahlung‘ des Informationslesens auf manifeste Handlungsorientierungen der Person empirisch besser belegt ist als die entsprechende Wirkung von Fiktionslektüre. Das gibt einem Konzept des Lesens als eines Trainingsfeldes, von dem vor allem Effekte auf kognitiv-instrumentelle und sozialpragmatische Dimensionen gesellschaftlicher Teilhabe zu erwarten sind, die große, zuletzt durch PISA wieder verstärkte Überzeugungskraft. (Groeben/Hurrelmann 2004: 452).

Dagegen „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: 284). Damit besteht die Gefahr einer „Neubestimmung von literarischer Bildung als Privatvergnügen“ (Wintersteiner 2007: 60). Konsequenter stellt Groeben denn auch die Frage:

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: 21)

Ich zitiere hier bewusst ausführlich, weil diese Fragen – und es spricht sehr für den Text, dass sie *als Fragen* gestellt werden – entscheidend für die Zukunft der Deutschdidaktik als Sprach- und Literaturdidaktik sind. Wird die erste Frage mit Ja beantwortet, bedeutet dies – so Paefgen – „das *Ende des Literaturunterrichts*“ (Paefgen 2006: 151; Herv. i. Orig.). Eine Fokussierung auf bestimmte „emotional-motivationale Funktionen“ allein wird die Didaktik nicht aus diesem Dilemma befreien. Und 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 literarische Sprache einen Ort hat, der sich nicht in Genusserleben und Phantasieanregung erschöpft.

6. Rhetorische Reproduktion von Verdoppelungen als Dilemma

Ein weiterer Einwand gegen ein Konzept sprachlich-literarischer Bildung wird lauten, dass die Deutschdidaktik sich gerade damit, wie eingangs skizziert, wieder nur im Bereich der Rhetorik bewegt und einmal mehr ein theoretisches Konstrukt (re-)produziert, „um sich ungestört innerhalb eines Diskurses zu bewegen, der sich mit kleinen Variationen um sich selbst dreht“ (Hoppe 1998: 211). Ein solches theoretisches Konstrukt nennt Otfried Hoppe (ebd.: 219 f.) im Anschluss an Luhmann „Verdoppelung“ – Ossner fasst das damit verbundene Dilemma in seiner Einleitung zum Hoppe-Beitrag zusammen:

Auf der einen Seite reproduziert sie [die Deutschdidaktik] sich als Kulturwissenschaft selbst und wirkt am kulturellen Verdoppelungsprozeß kräftig mit: in dieser Hinsicht bestraft sie sich selbst mit gesellschaftlicher Wirkungslosigkeit (allerdings auf gut dotierten Positionen); auf der anderen Seite erkaufte sie sich Wirkung durch rigorose Ausblen-

„dung alles Subjektiven und konstruiert so in Form von Lernzielen, Lerninhalten, Methoden und Programmen die Wirklichkeit gegen das Subjekt.“ (Ossner 1998: 16)

Hoppe selbst sieht die Deutschdidaktik nicht von vornherein zur Wirkungslosigkeit oder zur „Ausblendung alles Subjektiven“ verdammt. Für ihn kann Wissenschaft durchaus eine Rolle in der „Konstruktion von Bedeutung und Produktion von Macht“ (so der Titel seines Aufsatzes) spielen. Hoppe bezieht sich auf Bourdieu, wenn er schreibt, dass Wissenschaft zwei Möglichkeiten hat: „Sie ist Mystifizierung, wenn sie mit den legitimen Bedeutungen den Apparat der Legitimation bedient – oder sie ist Entmystifizierung, wenn sie mit den legitimen Bedeutungen den Apparat der Legitimation vorführt“ (Hoppe 1998: 227 f.). Damit ist eine eher affirmative und eine stärker aufklärend-kritische Perspektive angedeutet, die Wissenschaft einnehmen kann.

Gerade der so hoch aufgeladene Bildungsbegriff eignet sich gut zur Mystifizierung, vor allem, wenn er nur als Fahnenwort verwendet und nicht konsequent gedacht wird. Seine gegenwärtig geradezu inflationäre und häufig völlig unspezifische Verwendung tendiert in diese Richtung.²¹ Wenn der Bildungsbegriff dagegen unter Bezugnahme auf seine spezifische Tradition ausgehend von der sprachlichen Individualität des Menschen gedacht und damit genau das Spannungsverhältnis konstitutiv wird, das durch normierende Konstrukte gefährdet ist, kann er entmystifizierend, im Sinne eines kritischen Korrektivs, eines uneingelösten Ideals bzw. einer kontrafaktischen Antizipation wirken (vgl. zu dieser Denkfigur Gruschka 2001). Die Bildungsidee gewinnt „ihre ‚zeitlose‘, herausragende Bedeutung, indem sie als Chance zu verstehen ist, der wachsenden Verzweckung und Funktionalisierung des Menschen, u. a. durch immer stärkere Anpassung an ökonomische Effizienzkriterien, wirkungsvoll entgegenzuwirken“ (Jürgens 2004: 308).

„Die wissenschaftliche Orientierung in der Didaktik“, so Hoppe, unterliegt dagegen immer wieder der Versuchung, den Weg der „Ausblen-

21 Vgl. hierzu Jürgens 2004, 305: „Bildung ist sicherlich ein Begriff, der heute gerne wort- und 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.“ – „Paradoxaerweise können bisher die Bildungsstandards ihre Funktion nur erfüllen, wenn sie selbst auf ‚Bildung‘ verzichten. Es mangelt ihnen an einem ausgewiesenen, stimmigen, bildungstheoretischen Grundgerüst“ (ebd., 309).

„dung“ von Individualität zu gehen, um „den Fetisch *radikaler gedanklicher Folgerichtigkeit* in der Konzeption von Lernzielen, Lerninhalten, Methoden und Programmen zu bedienen. Das lernende Subjekt wäre darin als Individuum eine irrationale Größe“ (Hoppe 1998: 223). Diese einseitige Form von Wissenschaftlichkeit, Hoppe spricht von einem „Verfügungswahn in der Pädagogik und Didaktik“ (2002), kann dabei durchaus mit einer unreflektierten und unspezifischen Verwendung des Bildungsbegriffs einhergehen, was dann eine typische Form von Mystifizierung im Sinne Bourdieus oder ein Dispositiv der Macht im Sinne Foucaults darstellt.²²

Neben dem Entwurf einer konsequent kritischen Didaktiktheorie (Hoppe 1998: 216 f.) und einer didaktischen Forschung, „die sich gerade immer wieder an der *irrationalen* Wirklichkeit des Individuellen abarbeiten würde, mit der Unterricht es zu tun hat“ (ebd.: 222), schlägt Hoppe auch und vor allem eine Reorganisation der Disziplin vor (ebd.: 231 ff.). Letztlich läuft sie darauf hinaus, die Deutschdidaktik ein Stück weit aus dem etablierten System der Wissenschaften herauszunehmen, um ihr dadurch stärker eine Beratungsfunktion zu ermöglichen.²³ Dies wäre in unserer Gesellschaft mit einem Verlust von Reputation und Macht verbunden, und das ist wohl auch die begründete Angst, die viele DeutschdidaktikerInnen derzeit umtreibt und dazu bewegt, rasch auf den Kompetenzzug aufzuspringen und sich damit auf vermeintlich wissenschaftlich sicheres Terrain zu begeben. Aus diesem Dilemma gibt es, denke ich, keinen Ausweg. Nicht die Situation „als dilemmatisch zu begreifen wäre allerdings fatal“ (Kammler 2006: 5), sondern sie nicht zu begreifen.

22 Vgl. hierzu z. B. den Begriff der Bildungsstandards. Das Kompositum rekurriert zwar auf den Bildungsbegriff, hebt jedoch mit dem zweiten Wortteil die für die Bildungsidee zentrale Dimension der Individualität und Prozesshaftigkeit in einem technokratischen Sprachkonstrukt auf. Gruschka (2001, 626) bringt es auf den Punkt: „Die vielleicht fortgeschrittenste Form, der Idee der Bildung das Kritische zu nehmen, besteht in der Integration ihrer Distanz gegenüber dem unmittelbaren gesellschaftlichen Zweck für eben diesen Zweck.“

23 Eine weitere Strategie, um den Konstrukten eine gewisse „Wirksamkeit“ zu verleihen, wäre ihre konsequente Berücksichtigung auch beim *eigenen* Lernen, Lehren und Forschen *innerhalb* des Systems Wissenschaft; vgl. hierzu u. a. Schlieben-Lange 2000, Burdorf 2004, 110 f., Steinbrenner 2004 (b).

7. Die Notwendigkeit der Entwicklung und Pflege einer eigenständigen Rhetorik

Wenn das hier beschriebene Dilemma für Didaktiken, wie sie gegenwärtig organisiert sind, konstitutiv ist – wofür vieles spricht –, geht es vielleicht auch nicht so sehr darum, aus ihm herauszukommen, sondern in geeigneter Weise hineinzukommen und bei der „Konstruktion von Bedeutung und Produktion von Macht“ wirkungsvoller mitzuspielen. Hoppe zeigt auf, dass jede Wissenschaft auch eine rhetorische Dimension hat. In einer kühnen und so von Hoppe sicher nicht intendierten Wende könnte man daraus auch den Schluss ziehen, dass es gilt, diese Dimension im Sinne einer „reflektierten Verdoppelungskultur“ ernst zu nehmen, bewusst zu pflegen, weiterzuentwickeln und zu erneuern (und nicht unreflektiert die Rhetorik anderer zu übernehmen).

Wissenschaft hat nicht nur die Funktion, „Wirklichkeit“ möglichst genau zu erforschen, und erst recht nicht nur, ihr zu dienen und ihr „hinterherzulaufen“ – Werner Wintersteiner (2007: 61) spricht zugespitzt von „diskussionslose[m] Gehorsam“. Sie kann sie in einem aufklärenden Sinn kritisieren – und sie kann an ihrer Konstruktion durch ihre eigene Rhetorik und durch die Art, wie sie ihren Gegenstand sprachlich thematisiert und konstituiert, mitwirken. Dies gilt insbesondere für den Gegenstand Sprache: Gerade er ist nicht nur (natur-)gegeben, sondern zugleich aufgegeben, und seine Beschaffenheit hängt auch davon ab, wie er von der jeweiligen Kulturgemeinschaft sprachlich und damit immer auch rhetorisch konstituiert und konstruiert wird. Das ist eine genuine Aufgabe der Sprach- und Literaturdidaktik, vor allem, wenn gegenwärtig „unklar [ist], wer für das Phänomen [sprachlich-literarische Bildung] zuständig ist und welche Wichtigkeit ihm beizumessen ist [...]“. Unentschieden ist auch das Verständnis des Phänomens selbst“ (Wegmann 2001: 61 f.). Deshalb darf es in der deutschdidaktischen Forschung nicht nur um die „Rekonstruktion der Rhetorik zum Deutschunterricht“²⁴ gehen – es muss auch um die Konstruktion, d. h. Entwicklung und Pflege einer eigenständigen Rhetorik gehen. In dieser Hinsicht ist die Zeit der Konzepte und Modelle für die Deutschdidaktik keineswegs vorbei.

24 Wobei dies natürlich eine wichtige Perspektive darstellt! Vgl. hierzu grundlegend Herrlitz 1998, 182 ff.

Die von Jostes, Trabant und anderen im Anschluss an Humboldt getroffene Unterscheidung zwischen einem „zeichenhaften“ und einem „rednerischen“ Sprachgebrauch lässt sich dabei auch auf die Rhetorik der Deutschdidaktik anwenden (vgl. hierzu Steinbrenner 2004 [b]: 184 f.): Mit „Kompetenz, Standards und Aufgaben“ als „Denkhorizont für die Deutschdidaktik insgesamt“ (Ossner 2006 [c]: 9) drohen hier ebenfalls technizistische und instrumentelle Hochwertbegriffe eine einseitige Dominanz zu gewinnen (vgl. hierzu auch Spinner 2005: 9 ff.). Unter der theoretischen Annahme einer „Antinomie der Sprache“ ist die Deutschdidaktik jedoch in besonderem Maße in einem für Didaktiken prinzipiell charakteristischen und konstitutiven Spannungsfeld von Pragmatik und Ästhetik angesiedelt (vgl. Wintersteiner 2007: 54). Dies bedingt, dass sie in Forschung und Lehre keine rein „technische“ oder „praktische“ Disziplin sein kann, und das muss sich auch in ihrer Sprache zeigen dürfen. Die Standard- und Kompetenzrhetorik macht es jedoch zunehmend schwer, innerhalb des Diskurses auch einmal von der Freude darüber zu sprechen, dass die Sprache „in ihrer Besonderheit blüht und strahlt“ (Trabant 2003 [b]: 382).²⁵

Von dieser Begeisterung für ihre Gegenstände ist in der Deutschdidaktik bisweilen wenig zu spüren. In Bezug auf Literatur stellt Kämper-van den Boogaart fest: „Mit der positivistischen Bescheidenheit gibt es so recht keinen Ort mehr, von dem aus noch für die Literatur als Medium des ‚ganz Anderen‘ und für die literarische Bildung als Option auf Teilnahme an einer Sprache oder Erinnerung des Anderen geworben werden kann“ (Kämper-van den Boogaart 2000: 8). Ähnliches dürfte für die Sprachdidaktik und die Sprache in ihrer welterschließenden, bildenden und ästhetischen Dimension gelten, wobei hier der Gedanke an eine Begeisterung für den Gegenstand vielleicht noch ferner liegt.

Hatte das bisher Gesagte vor allem für die Theorie der Deutschdidaktik Bedeutung, so gewinnt es Relevanz für die Lehre und damit auch für ein Kerngeschäft, in dem die Deutschdidaktik den Verdoppelungsprozess überschreiten und praktisch werden kann: die Lehrerbildung.²⁶

25 Humboldt selbst würde diesen Sprachgebrauch als „wissenschaftliche Prosa“ bezeichnen. Er hat einen aufzeigenden und weniger einen definitorischen Charakter (vgl. Trabant 1986, 117 ff.).

26 Vgl. hierzu auch Kammlers Einschätzung zum Stellenwert des Literaturunterrichts nach PISA: „Der Hebel, so glaube ich, muss vielmehr bei der Aus- und Weiterbildung der Deutschlehrerschaft angesetzt werden“ (Kammler 2004, 242).

„Begeisterung“ ist eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse, wer „kein emphatisches Verhältnis zu seinem Fach besitzt, der wird nicht nur von den Schülern nicht ernst genommen, er prägt diesen zugleich ein negatives Bild von der Sache auf“ (Gruschka 2001: 637). Dies scheint besonders für den Literaturunterricht zu gelten. So ist „aus der lesebiographischen Forschung [...] gut belegt“, welche große Bedeutung „eine Lehrperson, der die Begeisterung für die Sache (die Literatur) anzumerken ist“ (Garbe u. a. 2006: 145 f.), für das Gelingen literarischer Gespräche hat.²⁷

Emphase, Begeisterung oder auch nur tieferes Interesse für Sprache und Literatur können selbst bei Studierenden, die das Fach Deutsch im Lehramtsstudium gewählt haben, nicht schlicht vorausgesetzt werden. Gewiss kann Rhetorik allein keine Begeisterung schaffen, aber sie spielt dabei sicher eine wichtige Rolle – das sollte gerade der Deutschdidaktik bewusst sein. Auch in der Lehrerbildung ist unsere Disziplin damit in das grundlegende Spannungsfeld von Ästhetik und Pragmatik gestellt: Sie muss angehende LehrerInnen begeistern *und* mit dem nötigen „Handwerkszeug“ versehen.²⁸ Didaktik hat immer auch die Aufgabe, für ihre Gegenstände zu „werben“. Schon allein aus diesem Grund darf sie sich nicht Paradigmen unterwerfen, die jeden emphatischen Begriff von individueller und gesellschaftlicher, ethischer und ästhetischer Bildung aus dem Selbstverständnis der Wissenschaften hinausdrängen wollen, sondern sie muss, auch jenseits der „positivistischen Bescheidenheit“, einen Ort konstruieren, von dem aus für Sprache und Literatur geworben werden kann. Eine Leitidee wie „sprachlich-literarische Bildung“ kann dabei der gerade für Studierende etwas amorphen Gestalt der Deutschdidaktik (vgl. Ossner 2006 [a]: 17) einen Rahmen geben und Orientierung stiften. Auch hierfür ist ein Kompetenzraster allein, wie

27 Es ist bemerkenswert, wie häufig der Begriff „Begeisterung“ in neueren literaturdidaktischen Publikationen auftaucht (vgl. Eggert 1998, 44, Härle/Steinbrenner 2004, 19 ff., Wintersteiner 2007, 67, und Kämper-van den Boogaart 2000, 20, wobei dieser von Ernsthaftigkeit, Engagement und Bedeutsamkeit spricht). Dass eine „Begeisterung“ des Lehrenden für den Lernstoff grundlegend ist, weiß auch die Motivationspsychologie: „Jede Lehrkraft kann davon ausgehen, daß ihr eigenes Interesse am Thema die natürliche Obergrenze für das Interesse ihrer SchülerInnen darstellt. Dementsprechend wirkt die Begeisterung einer Lehrkraft regelrecht ansteckend, wie einige Studien überzeugend nachweisen“ (Ziegler 1999, 106).

28 Daraus ergeben sich hochschuldidaktische Konsequenzen; vgl. hierzu u. a. Burdorf (2004), Härle/Steinbrenner (2004), Steinbrenner (2004 [b]).

Ossner (2006 [b]) es analog für die Lehrerbildung vorgelegt hat, nur bedingt geeignet.

Diese Überlegungen könnten den Ausgangspunkt für ein – auch und bewusst rhetorisches – Projekt mit dem Titel „Sprachlich-literarische Bildung im 21. Jahrhundert“ bilden. Es bestünde darin, die Geschichte des Sprachdenkens (Trabant 2003 [a]) unter der Perspektive der Bildung weiterzuerzählen, wobei die Worte „Geschichte“ und „erzählen“ hier mit Bedacht verwendet werden: Sie verweisen auf den *Modus*, den dieses Projekt haben könnte. Ulf Abraham nennt die von Gerd Antos eingeführte Rede vom „Schreiben als Problemlösen“ eine Denkfigur (Abraham 2007: 10). 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 didaktischen Kontext vielleicht besonders sinnvoll ist.²⁹ Das Nachdenken über sprachlich-literarische Bildung 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. n. Ivo 2001: 169).

8. Schlussfolgerungen und Ausblick

„Wenn das, was uns von anderen Mitgliedern des Tierreichs unterscheidet, die Sprache ist, dann ist Literatur, besonders die Poesie als höchste Form der Sprache, vereinfacht gesagt die Bestimmung unserer Gattung.“

29 Von hier aus lassen sich Linien zur Rekonstruktion des „Practical Professional Knowledge“ (PPK) von Deutschlehrern ziehen (vgl. Herrlitz 1998). Ulf Abrahams eigener Ansatz, literarische Bildung als „Kanon von Kompetenzen“ zu bestimmen, stellt vielleicht ein Modell auf mittlerem Abstraktionsniveau dar (vgl. Abraham 1998, 232–272).

[...] Ich spreche hier nicht von Erziehung im allgemeinen, sondern von sprachlicher Bildung.“ (Brodsky 1991: 12 f.)

Damit bringt Joseph Brodsky ein Verständnis von Sprache, Literatur und Bildung und deren Zusammenhang zum Ausdruck, das stark an Humboldt erinnert.³⁰ – Kämper-van den Boogaart problematisiert den Rekurs auf eine allgemeine Bildungsformel und das Verständnis von Didaktik als Abbild-Didaktik. Auf der einen Seite vermag

es Didaktik durch einen auf die *Bildungsformel* gestützten Diskurs [...], höchste Allgemeinheit mit einer Spezifität zu verbinden, die ihren Professionen den Status von Expertenschaft einträgt. Was indes einer allgemeinen und zumeist pädagogischen Didaktik den Boden bereitet, stellt für eine Didaktik, die von den Gegenstandstheorien her ansetzt, ein gravierendes Problem dar. Unter dem Druck des pädagogischen Diskurses vermag sich kaum ein didaktisches Verständnis mehr zu halten, das Didaktik einzig als *Abbild* einer ausdifferenzierten Wissenschaft begreift. (Kämper-van den Boogaart 1997: 305)

Die hier beschriebene Konstellation stellt „die literaturdidaktische Legitimationsarbeit vor eine unbequeme Aufgabe“ (ebd.: 307), die die Literatur- und m. E. auch die Sprachdidaktik „in die Situation versetzt, die Legitimation ihrer Gegenstände und Ziele souverän [!] betreiben zu müssen“ (ebd.: 308). Ein Weg ist eine Engführung des Bildungsbegriffs mit der Gegenstandsperspektive, bei der der Gegenstand nicht abgebildet, sondern als sprachlich-literarische Bildungsaufgabe erst konstituiert wird. Leitfrage beim Denken des Gegenstandes darf dabei nicht (mehr) sein, was Sprache und Literatur *sind*, sondern was sie in unserer Schriftkultur für lernende Individuen *sein können* – nicht als essentialistische Festschreibung, sondern als zeitbezogener *Entwurf* mit Bezug zur gegenwärtigen literarischen und sprachlichen Praxis, ohne Anspruch auf Deutungshoheit „von oben“, aber mit dem Anspruch, als kulturelle Organisation an der „Konstruktion von Bedeutung und der Produktion von Macht“ (Hoppe) mitzuwirken. Und das heißt für die Deutschdidaktik, sich aktiv und auch mit einem Schuss „Begeisterung“ daran zu beteiligen, wie Sprache und Literatur in unserer Gesellschaft gedacht werden.

30 Das Zitat habe ich von Dieter Burdorf (2004, 102). Es stammt aus der Rede Joseph Brodskys nach der Entgegennahme des Literaturnobelpreises, die den programmatischen Titel trägt: „Das Volk muß die Sprache der Dichter sprechen“.

Was kann unmittelbar daraus folgen? Alle 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, haben einen wissenschaftlichen Charakter und sind auf Zusammenarbeit angewiesen. Nur so kann ein lebendiges und vielfältiges Ganzes entstehen, und ich sage dies bewusst gegen eine Haltung, die nur der empirisch forschenden Deutschdidaktik den Status einer Wissenschaft zubilligt. Im Feld der Theoriebildung, dem Feld, in dem sich dieser Aufsatz bewegt, könnte das „Symposion Deutschdidaktik“ eine Arbeitsgemeinschaft zum Thema „Denkraumen“ oder auch, enger gefasst, „Sprachlich-literarische Bildung im 21. Jahrhundert“ einrichten. Die Arbeit einer solchen Arbeitsgemeinschaft erscheint mir besonders wichtig für eine offensive Zusammenarbeit und – wo nötig – Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik, wie Ossner sie auch einfordert. Insbesondere hier läuft die Deutschdidaktik ohne einen Denkraumen Gefahr, ihr Fähnlein nach dem Wind zu hängen. Denkbar wäre auch, auf jedem Symposion eine Sektion einzurichten, die sich mit Grundfragen der Deutschdidaktik als Wissenschaft beschäftigt. Angesichts des unsicheren Status der Deutschdidaktik sollte dieser Raum gezielt für eine Selbstverständigung in dieser Hinsicht genutzt werden. Schließlich bieten auch die regelmäßigen Treffen des „Nachwuchsnetzwerks Deutschdidaktik“ Raum für hochschulübergreifende Gespräche zu diesen Themen. Dieser Selbstverständigungsprozess sollte zum Ziel haben, dass die Deutschdidaktik nicht in eine einseitige Rolle und Funktionalisierung als Consultant für Outcome-Optimierung oder als Reparaturbetrieb nach Niederlagen im internationalen Vergleichstestwettbewerb hineingerät – also *hinterherläuft* –, sondern eine eigenständige Instanz bleibt und zunehmend wird.

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 und das Problem 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 und von der Deutschdidaktik bearbeitet werden muss.

Fazit: Der Kompetenzbegriff ist kein Denkrahm, er braucht einen Denkrahm. Die aktuelle Diskussion um den Kompetenzbegriff in der Deutschdidaktik verweist wieder einmal auf die Notwendigkeit eines solchen Rahmens. Mit einer „Theorie sprachlich-literarischer Bildung“, die die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit zu fassen versucht, wird hier ein nicht neuer, aber gleichwohl aktueller Vorschlag gemacht, der auch seine Tücken hat und für den gleichfalls gilt, dass er „einen Diskussionsprozess einleiten“ (Ossner 2006 [a]: 18) und vorantreiben soll – einen Diskussionsprozess, durch den sich die Deutschdidaktik im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken, bei denen es reibungsloser zuzugehen scheint, auszeichnet, wenngleich – oder weil – sie sich dabei auf einem schmalen Grat bewegt.³¹

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*, Jg. 13, H. 22, 10–13
- Arntzen, Helmut (1992): „Die Sprache der Literaturwissenschaft als Anpassungsversuch“, in: *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*, hrsg. v. Frank Griesheimer und Alois Prinz, Tübingen: Francke, 65–79
- Baum, Michael (2007): „Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Literaturunterricht“, in: *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, hrsg. v. Volker Frederking u. a., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [Neuausgabe, erscheint 2007]
- Becker-Mrotzek, Michael (2006): „Nicht standardisieren, sondern sprachlich befähigen“, in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 12, H. 19, 11–13
- Bellmann, Johannes (2006 [a]): „Bildungsforschung und Bildungspolitik im

Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, H. 4, 487–504; verfügbar auch unter: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start> [gesehen: 13.03.2007]

- Bellmann, Johannes (2006 [b]): „Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten“, in: *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*, hrsg. v. Ursula Frost, Paderborn u. a.: Schöningh, 183–200; verfügbar auch unter: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start> [gesehen: 13.03.2007]
- Brodsky, Joseph (1991): „Das Volk muß die Sprache der Dichter sprechen. Rede bei der Entgegennahme des Nobelpreises für Literatur“, in: ders.: *Flucht aus Byzanz. Essays*, Frankfurt am Main: Fischer, 7–20
- Brügelmann, Hans (2004): „Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die gute Schule ‚von oben‘“, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 80, H. 4, 415–441
- Burdorf, Dieter (2004): „Wozu Form? Eine Kritik des literaturdidaktischen Inhaltismus“, in: *Sprache und Literatur*, Jg. 35, H. 93, 102–119
- Burchhardt, Martin (2006): „Kompetenz“, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 82, H. 1, 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
- Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra (Hg.) (2005): *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch*, Freiburg im Br.: Fillibach
- Eggert, Hartmut (1998): „Literarische Bildung ohne Schule? Überlegungen zur Spätphase literarischer Sozialisation“, in: *Der Deutschunterricht*, Jg. 50, H. 6, 38–45
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Übers. von Elke Wehr u. a., Berlin: Merve
- Frank, Manfred (1997): *Die Unhintergebarkeit von Individualität. Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer „postmodernen“ Totenerklärung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 4. Aufl.
- Garbe, Christine/Holle, Karl/Salisch, Maria von (2006): „Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens“, in: Groeben/Hurrelmann (Hg.) (2006 [a]), 115–154
- Göltzer, Susanne (2003): „Wohin? Woher? Zielperspektiven und Herkünfte einer Deutschdidaktik“, in: dies. (Hg.): *Deutschdidaktik und Neue Medien. Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 8–23
- Groeben, Norbert (2004): „Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft“, in: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*, hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann, Weinheim/Mün-

31 Gerhard Härle danke ich herzlich für das Zitat von Bertolt Brecht und für die Unterstützung bei der Endredaktion!

- chen: Juventa, 11–35
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2004): „Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation?“, in: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*, 440–465
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2006 [a]): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*, Weinheim/München: Juventa
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2006 [b]): „Ausblick: Realisierungsperspektiven“, in: *Empirische Unterrichtsforschung*, 535–541
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2006 [c]): „Textwissenschaftliche Grundlagen“, in: *Empirische Unterrichtsforschung*, 31–51
- Gruschka, Andreas (2001): „Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 47, H. 5, 621–639
- Härle, Gerhard/Steinbrenner Marcus (2003): „„Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen.“ Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs“, in: *Literatur im Unterricht*, Jg. 4, H. 2, 139–162
- Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (2004): „Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung“, in: dies. (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1–24
- Hentig, Hartmut von (1997): *Bildung. Ein Essay*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Herrlitz, Wolfgang (1998): „Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspirierten Forschungskonzepts“, in: *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*, hrsg. v. Heinz Giese und Jakob Ossner, Freiburg i. Br.: Fillibach, 167–190
- Herrmann, Ulrich (2005): „Die nationale Testservice-Agentur IQB. Der Abgesang auf pädagogische Schulentwicklung“, in: *Neue Sammlung*, Jg. 45, 299–306; verfügbar auch unter: [http://forum-kritische-paedagogik.de/start](http://forum-kritische-paedagogik.de/start[gesehen: 13.03.2007]) [gesehen: 13.03.2007]
- Herrmann, Ulrich (2006): „PISA – Welche Konsequenzen für Schule und Unterricht kann man wirklich ziehen?“, in: *Von der Reform zum besseren Unterricht. Beiträge und Diskussionen zur nachhaltigen Neuordnung von Lernprozessen. Eine Dokumentation zum „forum bildung“. Didacta – die Bildungsmesse Hannover 2006*, hrsg. v. VdS Bildungsmedien e.V. Frankfurt am Main, 129–132; verfügbar auch unter: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start> [gesehen: 13.03.2007]
- Hochstadt, Christiane (2006): „Der standardisierte (Post-Pisa-?)Referendar“, in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 12, H. 20, 14–18
- Hoppe, Otfried (1998): „Didaktik als kulturelle Organisation – Über Konstruktion von Bedeutung und Produktion von Macht“, in: *Sprache thematisieren*, 207–236
- Hoppe, Otfried (2002): „Sache, Sprache und Bewusstsein. Ein theoretischer Blick auf den wissenschaftlichen Verfügungswahn in der Pädagogik und Didaktik“, in: *Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht*, hrsg. v. Marcus Rauterberg und Gerold Scholz, Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren, 69–88
- Hunfeld, Hans (1990): *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, Berlin u. a.: Langenscheidt
- Hurrelmann, Bettina (2002): „Prototypische Merkmale der Lesekompetenz“, in: *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*, hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann, Weinheim/München: Juventa, 275–286
- Ivo, Hubert (1988): „Wilhelm von Humboldts Sprache des Diskurses. Zwischen Weltansichten und allgemeiner Grammatik“, in: *Kodikas/Code*, Jg. 11, H. 1–2, 67–104
- Ivo, Hubert (1994): *Muttersprache – Identität – Nation*, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Ivo, Hubert (1996): „Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik“, in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 1, H. 1, 8–29
- Ivo, Hubert (1999): *Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*, Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren
- Ivo, Hubert (2000): „Disputatio: Vermittlung von Inhalten versus Vermittlung von Kompetenzen“, in: *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*, hrsg. v. Hansjörg Witte u. a., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 333–340
- Ivo, Hubert (2001): „Normierung und Allegorese. Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin“, in: *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*, hrsg. v. Cornelia Rosebrock und Martin Fix, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 158–170
- Jäger, Ludwig (2000): „Die Sprachvergessenheit der Medientheorie. Ein Plädoyer für das Medium Sprache“, in: *Sprache und neue Medien*, hrsg. v. Werner Kallmeyer, Berlin/New York: de Gruyter, 9–30
- Jäger, Ludwig (2003): „Erkenntnisobjekt Sprache. Probleme der linguistischen Gegenstandskonstitution“, in: *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*, hrsg. v. Angelika Linke u. a., Tübingen: Niemeyer, 67–97
- Jostes, Brigitte (2004): „Die Sprachenpolitik des Europarats: Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit“, in: *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik*, Jg. 11, H. 22, 6–30
- Jostes, Brigitte (2006): „Europäische Union und sprachliche Bildung: Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum“, in: *Linguistik online*, H. 29, 97–122, http://www.linguistik-online.de/29_06/jostes.pdf [gesehen: 08.01.2007]; erscheint 2007 in: *Politiques et usages de la langue en Europe hier et aujourd'hui*, hrsg. v. Michael Werner, Paris: MSH
- Jürgens, Eiko (2004): „Bildungsstandards. Betrachtungen über die Rede von der schulischen Bildung“, in: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, Jg. 52, H. 3, 300–310
- Kammler, Clemens (2000): *Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis: Positionen und Modelle*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Kammler, Clemens (2004): „Anmerkungen zum Stellenwert des Literaturun-

- terrichts nach PISA“, in: *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik*, hrsg. v. Michael Kämper-van den Boogaart, Frankfurt am Main u. a.: Lang
- Kammler, Clemens (Hg.) (2006): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*, Seelze: Kallmeyer
- Kämper-van den Boogaart, Michael (1997): *Schönes schweres Lesen. Legitimität literarischer Lektüre aus kultursoziologischer Sicht*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2000): „Leseförderung oder Literaturunterricht: zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt“, in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 5, H. 9, 4–22
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): „Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung ‚Der hilflose Knabe‘“, in: *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*, hrsg. v. Heidi Rösch, Frankfurt am Main u. a.: Lang, 27–50
- Karg, Ina (2005): *Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs*, Göttingen: V&R unipress
- Klieme, Eckhard u. a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [gesehen: 13.03.2007]
- Köller, Olaf (2005): „Die deutsche Schule im Lichte internationaler Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA, IGLU)“, in: *Studienbuch Schulpädagogik*, hrsg. v. Hans Jürgen Apel und Werner Sacher, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Aufl., 133–147
- Ladenthin, Volker (1991): *Moderne Literatur und Bildung. Zur Bestimmung des spezifischen Bildungsbeitrags moderner Literatur*, Hildesheim u. a.: Olms
- Lecke, Bodo (1988): „‚Literarische Bildung‘: immer noch, nie mehr oder schon wieder?“, in: *Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Selbstbestimmung und Anpassung. Vorträge des Germanistentages Berlin 1987*, Bd. 3: Literatur und Literaturunterricht in der Moderne, hrsg. v. Norbert Oellers, Tübingen: Niemeyer, 129–145
- Lecke, Bodo (2003): „Die Medien, die Pädagogik und die sprachlich-literarische Bildung“, in: *Mediendidaktische Forschung – Medienübergreifendes Lernen. Grundlagen und Modelle für den (Deutsch-)Unterricht*, hrsg. v. Kristina Calvert, München: KoPäd, 35–77
- Linke, Angelika/Ortner, Hanspeter/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.) (2003): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*, Tübingen: Niemeyer
- Linnakylä, Pirjo (1993): „Exploring the Secret of Finnish Reading Literacy Achievement“, in: *Scandinavian Journal of Educational Research* 37, 63–74
- Müller, Carsten (2004): *Gesten des Erinnerns. Die sprachtheoretischen Motive Adornos*, Frankfurt am Main, Univ., Diss.; darin insbes. Kap. 8: Humboldts sprachtheoretische Verdinglichungskritik, 128–136, <http://publikationen.uni-frankfurt.de/volltexte/2004/457/> [gesehen: 08.01.2007]
- Neuland, Eva (1993): „Sprachliche und literarische Bildung in Schule und Öffentlichkeit. Thesen zur Deutschdidaktik als anwendungsbezogener Germanistik“, in: *Jahrbuch der Deutschdidaktik 1991/92*, hrsg. v. Gerhard Rupp in Zusammenarbeit mit Harro Müller-Michaels, Tübingen: Narr, 11–29
- Neuland, Eva (1997): „‚Literarische und sprachliche Bildung‘. Beobachtungen zum Wandel von Leitvorstellungen in Schule und Öffentlichkeit“, in: *Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. FS Werner Schlott-haus*, hrsg. v. Michael Kämper-van den Boogaart, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 26–44
- Ossner, Jakob (1996): „Einleitung“, in: *Sprache thematisieren*, 9–17
- Ossner, Jakob (2001): „Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen“, in: *Tumulte*, 17–32
- Ossner, Jakob (2006 [a]): „Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht“, in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 12, H. 21, 5–19
- Ossner, Jakob (2006 [b]): „Theorie und Praxis im sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Studium (mit einem Beispiel)“, in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Jg. 53, H. 2–3, 224–242
- Ossner, Jakob (2006 [c]): „Zum Thema des 16. Symposiums“, in: *Tagungsprogramm. 16. Symposium Deutschdidaktik. Kompetenzen im Deutschunterricht*, 17.–20. September 2006, Pädagogische Hochschule Weingarten, 8–9
- Paefgen, Elisabeth K. (2006): *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart/Weimar: Metzler, 2., aktual. und erw. Aufl.
- Rösch, Heidi (Hg.) (2005): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*, Frankfurt am Main u. a.: Lang
- Schäfer, Lothar/Schnelle, Thomas (1980): „Einleitung. Ludwik Flecks Begründung der soziologischen Betrachtungsweise in der Wissenschaftstheorie“, in: Ludwik Fleck: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, VII–XLIX
- de Saussure, Ferdinand (1967): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, hrsg. v. Charles Bally und Albert Sechehaye, 2. Aufl. mit neuem Register und einem Nachwort von Peter von Polenz, Berlin: de Gruyter
- Schiller, Hans-Ernst (1998): *Die Sprache der realen Freiheit. Sprache und Sozialphilosophie bei Wilhelm von Humboldt*, Würzburg: Königshausen & Neumann
- Schlieben-Lange, Brigitte (2000): „Humboldts Idee der Universität im Lichte seiner Sprachtheorie“, Vortrag gehalten am 10.12.1997 in der Stiftskirche Tübingen, in: *Kodikas/Code*, Jg. 23, H. 1–2, 9–16
- Spinner, Kaspar H. (2005): „Der standardisierte Schüler“, in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 11, H. 18, 4–13
- Steinbrenner, Marcus (2004 [a]): „Aspekte des Verstehens bei Schleiermacher und ihre Bedeutung für die Literaturdidaktik und das Literarische Gespräch“, in: *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*, hrsg. v. Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 25–59

- Steinbrenner, Marcus (2004 [b]): „Experten der Textkultur‘. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“, in: *Wege zum Lesen und zur Literatur*, hrsg. v. Gerhard Härle und Bernhard Rank, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 179–185
- Stetter, Christian (1999): *Schrift und Sprache*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Stetter, Christian (2005): *System und Performanz. Symboltheoretische Grundlagen von Medientheorie und Sprachwissenschaft*, Weilerswist: Vellbrück
- Switalla, Bernd (2002): „PISA lesen“, in: *Universitas online* 2002, <http://www.hirzel.de/universitas/archiv/switalla.pdf> [gesehen: 13.03.2007]
- Trabant, Jürgen (1986): *Apeliotes oder der Sinn der Sprache. Wilhelm von Humboldts Sprachbild*, München: Fink
- Trabant, Jürgen (1990): *Traditionen Humboldts*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Trabant, Jürgen (1998): *Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Trabant, Jürgen (2001): „Was wissen wir, wenn wir eine Sprache können?“, in: *Philologie im Netz*, H. 17, 45–61, <http://web.fu-berlin.de/phn/phn17/p17t4.htm> [gesehen: 08.01.2007]; erschienen auch 2004 in: *Kunst, Zeichen, Technik. Philosophie am Grund der Medien*, hrsg. v. Marianne Kubaczek u. a., Münster: LIT, 221–240
- Trabant, Jürgen (2003 [a]): *Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens*, München: Beck
- Trabant, Jürgen (2003 [b]): „Sprache und Revolution“, in: *Particulae collectae. FS Harald Weydt, Linguistik Online*, H. 13, 379–392, http://www.linguistik-online.de/13_01/trabant.html [gesehen: 08.01.2007]; erschienen auch 2005 in: *Historische Anthropologie der Sprache. Paragrana*, Jg. 14, H. 1, 181–197
- Wegmann, Nikolaus (2001): Art. „Literarische Bildung“, in: *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*, Stuttgart/Weimar: Metzler, 2., überarb. und erw. Aufl., 61 f.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*, Klagenfurt/Celovec: Drava
- Wintersteiner, Werner (2007): „Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen“, in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 13, H. 22, 51–70
- Wulf, Christoph (1996): „Die Vervollkommnung des Individuellen. Anthropologie und Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts“, in: ders. (Hg.): *Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750–1850*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 165–181
- Wulf, Christoph (2006): *Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung*, Bielefeld: Transcript
- Ziegler, Albert (1999): „Motivation“, in: *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder*, hrsg. v. Christoph Perleth und Albert Ziegler, Göttingen u. a.: Huber, 103–112
- Zenkert, Georg (2004): „Fragmentarische Individualität. Wilhelm von Humboldts Idee sprachlicher Bildung“, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Jg. 52, H. 5, 691–707

Susanne Gölitzer/Jürgen Roth (Hg.)

WIRKLICHKEITSSINN UND ALLEGORESE

Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag

Susanne Göltzer/Jürgen Roth »Wirklichkeitssinn und Allegorese«

© 2007 der vorliegenden Ausgabe: MV Wissenschaft

Die Edition MV Wissenschaft erscheint im

Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG, Münster

www.mv-wissenschaft.com

Alle Rechte vorbehalten

Coverabbildung: Septem artes liberales aus »Hortus deliciarum« der Herrad von Landsberg (um 1180)

Druck und Bindung: MV-Verlag

ISBN 978-3-86582-485-1