

Bremerich-Vos, Albert

An der Hochschule Deutschdidaktik lehren und lernen - einige Streiflichter

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 12 (1994) 2, S. 159-169



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Bremerich-Vos, Albert: An der Hochschule Deutschdidaktik lehren und lernen - einige Streiflichter - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 12 (1994) 2, S. 159-169 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132810

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

An der Hochschule Deutschdidaktik lehren und lernen - einige Streiflichter

Albert Bremerich-Vos

Zur Fachdidaktik Deutsch gehört auch die Hochschuldidaktik. Um sie ist es merklich still geworden, obwohl die Debatte um die "Qualität der Lehre" Konjunktur hat. Begreift man als "Richtziel" des hochschulischen Lehr-Lern-Prozesses, daß die Studierenden lernen sollen, mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einer Institution in lehrender Absicht mit Sprache und Literatur umzugehen, dann kann man die hochschulische Lehr-Lern-Kultur als Modellsituation begreifen, als Muster für einen Prozeß, an dem die Studierenden später nicht mehr als Lernende, sondern als Lehrende teilnehmen werden.

Will man diesen Prozeß beschreiben, dann bieten sich die in der Tradition der Hermeneutik ausgebildeten Kategorien an, aber auch die begrifflichen Mittel der kognitiven Lernpsychologie. Entgegen einem verbreiteten Vorurteil werden im Rahmen der kognitiven Lerntheorie auch emotionale und motivationale Komponenten berücksichtigt, und gerade in letzter Zeit betont man auch im "Psychologemilieu" die Relevanz der Spezifik des Lerngegenstandes. Die Chancen für eine engere Kooperation stehen also nicht schlecht, wenn auch zu bedenken ist, daß es hier um verschiedene Fachkulturen geht, deren Vermittlung keine bloß "technische" Aufgabe sein kann.

Daß sich aus einer solchen Vermittlung für die Fachdidaktik aussichtsreiche Perspektiven ergeben können, soll am Beispiel der Lernstrategien ansatzweise gezeigt werden. Dieses Konzept dürfte einmal zum besseren Verständnis von Aspekten des hochschulischen Grammatikunterrichts beitragen und zum anderen zu einer Versachlichung von Kontroversen im Bereich der Literaturdidaktik führen.

1. "Qualität der Lehre" - und die Deutschdidaktik?

Die "Qualität der Lehre" an den Hochschulen ist ein Thema, mit dem man zur Zeit in Deutschland mehr als nur ein Fachpublikum von HochschuldidaktikerInnen erreicht. Die "Ranking"-Publikationen in "Spiegel" und "Stern" fanden große Aufmerksamkeit, und an einer Reihe von Hochschulen sind Formen studentischer Veranstaltungskritik mittlerweile institutionalisiert. Man streitet sich darüber, ob diese Art der Thematisierung von Lehre den Standards empirischer Sozialforschung genügt, und macht sogar juristische Argumente geltend, wonach es sich hier um eine Beeinträchtigung der Lehrfreiheit handle. In diesem Kontext kommt ein anderes Instrument zu Ehren, das sogenannte Lehrportfolio, das als "teaching dossier" vor allem in Kanada und den USA entwickelt wurde. Hier dokumentiert der Hochschullehrer seine Lehrleistung selbst, indem er seine "Lehrphilosophie" beschreibt, Lehrinhalte und Methoden benennt und Anstrengungen zur Verbesserung seiner Lehrpraxis namhaft macht. Das Portfolio soll im Rahmen von kollegialen Gesprächen und - vor allem - bei Berufungen eine Rolle spielen. In einer vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegebenen Studie heißt es, die Anstrengungen, die man günstigerweise dokumentieren sollte, könnten z.B. darin bestehen, daß man *FachdidaktikerInnen* hospitieren lasse und sie bitte, den eigenen Unterricht zu evaluieren (von Queis 1993, 28). Man sieht uns also offensichtlich als Experten für Hochschulunterricht an. Das soll uns

zunächst einmal recht sein. Unter uns gefragt: Haben wir dieses Ansehen aber auch verdient? Ich meine, daß Zweifel angebracht sind. An den Debatten zur Evaluation der Lehre sind wir mit eigenen Untersuchungen nämlich nicht beteiligt (vgl. *Ermert 1992*, *HIS 1992*, *Rau 1993*). Die letzte große Veröffentlichung zum Thema "Hochschuldidaktik 'Deutsch'", herausgegeben von Norbert Hopster, stammt, wenn ich recht sehe, aus dem Jahr 1979. Sieht man von Publikationen im Rahmen der institutionalisierten Hochschuldidaktik ab, dann sind seither nur einige wenige Aufsätze erschienen, die man als Beiträge der Fachdidaktik zum Thema ansehen kann. In Heft 4 der "Neuen Sammlung" von 1991 macht Jürgen *Gidion* z.B. darauf aufmerksam, daß im Gefolge der Bildungsexpansion immer mehr Studierende Germanistik wählen, denen ein eher bildungsbürgerlicher Habitus abgeht, die kaum noch auf Bildung durch Wissenschaft, sondern auf Berufsbildung durch Studium setzen. In demselben Heft schreibt Klaus *Bayer* (1991, 532): "Viele Studenten haben z.B. im Bereich der schriftlichen Kommunikation oder der Grammatik die Ziele nie erreicht, die sie, glaubte man den wohlklingenden, in Wirklichkeit aber hochstaplerischen Richtlinien und Lehrerhandbüchern, bereits mit Abschluß der zehnten Klasse hätten erreicht haben müssen. In schulischen Unterrichtspraktika der letzten Jahre ergibt sich nicht selten die groteske Situation, daß Schüler der Orientierungsstufe oder der Realschule den unterrichtenden Deutschlehrerstudenten intellektuell, sprachlich und im Bereich grammatischen Wissens überlegen sind, daß das Mißverhältnis für alle Beteiligten offensichtlich und nur mit viel Taktgefühl zu überspielen ist" (Ebd., 539). Für ihn ist es kein Wunder, daß sich "ein Teil gerade der wissenschaftlich ambitionierteren Hochschullehrer verzweifelt um Versetzung aus dem pädagogisch-didaktischen Fachbereich" (ebd., 527) bemühe. Wer dennoch bereit sei, "die unzureichende schulische Vorbereitung zähneknirschend hinzunehmen und die Studenten mit hohem Zeit- und Arbeitsaufwand dort abzuholen, wo sie stehen ...", könne erleben, wie sie zu anderen, weniger "anstrengenden" Kollegen abwanderten. Darüber hinaus müsse er sich die Frage stellen, ob er im Bemühen nachzuholen, "was die Gymnasiallehrer versäumt haben", "nicht seine eigentliche Bestimmung als Hochschullehrer verfehlt" (Ebd., 536).

Bei der Lektüre dieses Textes kamen mir Gespräche mit Kollegen in den Sinn, die Ähnliches äußerten, und ich erinnerte mich daran, wie manche im Rahmen der Auflösung von Pädagogischen Hochschulen entdeckt hatten, daß sie eigentlich - um die alte, mißverständliche Opposition zu bemühen - *Fachwissenschaftler*, nicht *Fachdidaktiker* seien. Dachte und fühlte ich selbst nicht ähnlich? Bestand die "eigentliche Bestimmung" des Hochschullehrers, von der *Bayer* etwas pastoral spricht, im Hinblick auf die Lehre für mich nicht wenigstens in einer Einführung in Chomskys Grammatiktheorie? Stattdessen befaßte ich mich mit Schulgrammatik, mit Wortarten und Satzgliedern im einfachen und zusammengesetzten Satz. Das warf auf der einen Seite gegenüber einem Gymnasiallehrer keinen Distinktionsgewinn ab und schien auf der anderen Seite den Eindruck der für die Fachwissenschaft zuständigen Kollegen zu nähren, Didaktik sei nichts anderes als die *Trivialisierung* eines Stoffs, für den eigentlich sie zuständig sind.

Es geht also um die Frage, wie wir uns als FachdidaktikerInnen im sozialen und kulturellen Feld der Hochschule, im "Streit der Fakultäten" sozusagen, verorten. 1971 bereits haben *Bourdieu* und *Passeron* zur hochschulischen Kommunikation vor allem in den Kulturwissenschaften Thesen vorgestellt, die wie ein Kommentar zu *Bayer* gelesen werden können, sozusagen als Kontrastprogramm. Sie machen nämlich ein "pädagogisches Mißverständnis" zwischen Lehrenden und Studierenden aus, das nicht etwa temporär ist, sondern eine beherrschende Rolle spielt. Die Professoren, so ihre auf französischen Verhältnisse gemünzte These, produzieren immer wieder Anspielungen, verweisen eher dunkel auf bildungssprachliche Traditionen, die "man" zu kennen habe. Damit setzen sie ein Einverständnis über die Sache, insbesondere eine gemeinsame,

"kultivierte" Einstellung zur Sprache voraus, eine Annahme, die für viele, insbesondere bildungsferne Studenten kontrafaktisch ist. Wenn diese Studenten nun mit "Wiederkäuen" (*Bayer*) reagieren, dann bringen die Professoren das nicht mit ihrer eigenen Rolle in der pädagogischen Kommunikation in Verbindung, sondern schreiben es auf das (Minus-) Konto der studentischen Begabung. Die Studenten ihrerseits klagen nicht ein, was einzig rational wäre, nämlich eine "Senkung des Emissionsniveaus". Sie denken "nicht daran, den professoralen Monolog zu unterbrechen, wenn sie ihn nicht verstehen, weil jener Teil ihrer selbst, der der Logik der Situation gehorcht, sie immer daran erinnert, daß sie gar nicht da sein dürften, wenn sie nicht verstehen" (*Bourdieu & Passeron 1971*, 107). Insofern gebe es ein geheimes Einverständnis, eine "Komplizenschaft" zwischen Lehrenden und Lernenden, die einer Verbesserung des Lehr-Lern-Prozesses hinderlich sei.

Im folgenden möchte ich ein Stück weit ausloten, wie wir als Lehrende an einer solchen Verbesserung mitwirken können. Das setzt voraus, daß wir - wie vielleicht *Bayer* - keine Ohnmachtsgefühle kultivieren. Allmachtsgefühle sind natürlich auch nicht am Platz, worüber uns nicht zuletzt die kognitivistische Lerntheorie belehrt, die den "Eigensinn" der Lernenden betont.

2. Richtziele "Kommunikation über Sprache und Literatur" und "Selbststeuerung"

Von Verbesserung kann nur sprechen, wer von Zielen ausgeht. Auch die Frage nach den Zielen des hochschulischen Lehr-Lern-Prozesses im Feld der Fachdidaktik hat zur Zeit keine Konjunktur. Ich möchte aber auf einen Vorschlag hinweisen, den Hubert *Ivo* vor kurzem gemacht macht. Obwohl die Fachdidaktik Deutsch eigentlich eine Bindestrich-Disziplin ist, sollte sie seiner Ansicht nach - auch aus Gründen, die mit Macht zu tun haben - als Teil der Germanistik firmieren. Aus dieser institutionellen Zuordnung darf aber keine Gegenstandsorientierung resultieren. Wer als Ziel des Lehramtsstudiums nur die Aneignung von Wissen in Sachen Sprache und Literatur nennt, greift systematisch zu kurz. *Ivo* schlägt vor, sich an Handlungen zu orientieren, die für zukünftige Lehrer charakteristisch sind. Die Zieldimension läßt sich dann so beschreiben: Man soll lernen, mit anderen in einer Institution in lehrender Absicht über Sprache und Literatur zu reden. "Mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen über Literatur Gespräche führen und sie zur schrift- bzw. hochsprachlichen Norm hinführen und sich über sie verständigen. Theoriegeleitetes Durchdenken der Voraussetzungen und Bindungen dieser Handlungen (institutionenorientiert) und ihrer spezifischen Zielgerichtetheit in der Schule (personenorientiert) bestimmt diesen ... Bereich des Studiums" (*Ivo 1991*, 35).

Zu lernen ist also nicht nur die Aneignung von "Sachen", sondern das Kommunizieren über Sachen in Institutionen. Damit erscheint die hochschulische Kommunikation über Sprache und Literatur als Modellsituation, als Muster für einen Prozeß, an dem die Studierenden später nicht mehr als Lernende, sondern als Lehrende teilnehmen werden. Wie und wozu sollen sie dann lehren? Antworten auf diese Fragen werden zur Zeit vor allem im Rahmen der kognitiven Lern- und Entwicklungspsychologie formuliert, aber auch - worauf ich hier mit besonderem Nachdruck hinweisen möchte - im Kontext der Tätigkeitstheorie, für die Namen wie *Wygotski*, *Leontjew*, *Dawydow*, *Galperin* und *Lompscher* stehen.

Es geht nicht darum, diese Modelle in die Fachdidaktik zu importieren. Sie sind hier längst heimisch, und zwar besonders prägnant in unseren Verlautbarungen zum Grundschulunterricht. Ich nenne einige Stichwörter, die uns allen als Hochwertwörter

geläufig sind. Man propagiert offenen Unterricht, wendet sich gegen "Trichterpädagogik", macht z.B. gegen den einheitlichen Fibeltritt die Heterogenität des Vorwissens der SchülerInnen und die Vielfalt der Lernwege und -strategien geltend. Fehler sollen nicht primär als Abweichungen von einer Norm interessieren, sondern im Rahmen individualisierter Fehlerdiagnose als "Fenster" verstanden werden, durch das individuelle kognitive Strukturen erkennbar sind. SchülerInnen bilden, so heißt es weiter, oft unabhängig von der Lehrintention "innere Regeln" aus, die zu verstehen seien. So soll, auf einen Nenner gebracht, Lehren mehr und mehr zur Lernprozesshilfe werden; als Lehrerin möge man sich primär als *Moderatorin* begreifen, nicht als jemand, der Lernprozesse steuert. Kurz: *Selbstgesteuertes Lernen* sei anzubahnen.

Ich lasse hier beiseite, daß es durchaus Stimmen gibt, die dem damit angedeuteten mainstream mit Skepsis begegnen. Wenn er als mainstream richtig beschrieben ist, dann liegt die Frage nahe, inwieweit die damit angedeutete Art des Lernens derzeit an der Hochschule gelehrt und gelernt, d.h. nicht als Stoff angeeignet, sondern praktiziert wird. Vor Jahren erbrachte man unter dem Stichwort "heimlicher Lehrplan", was Studierende *tatsächlich* lernen, wenn sie in "Frontalvorlesungen" von den Vorzügen der schulischen Gruppenarbeit hören. Analog kann heute gefragt werden, was sie über Selbststeuerung wirklich lernen, wenn die Strukturen so sind, daß sie Selbststeuerung nicht begünstigen. Anders gefragt: Was können wir dazu beitragen, daß sich die Lernbedingungen entsprechend ändern? Was hindert uns?

Die Frage ist möglicherweise falsch gestellt, weil die Lehrpraxis, die im übrigen ja gerade hier in der Schweiz in institutioneller Hinsicht viele Gesichter hat, kaum dokumentiert ist. Ihre Berechtigung einmal vorausgesetzt: Was uns hindert, dürfte einmal mit den hinreichend bekannten Charakteristika der Massenuniversität zu tun haben, zum anderen mit unserer, d.h. der Lehrenden, durchschnittlichen Lernbiographie, in der Lehrende, die sich als "Prozesshelfer" verstanden, normalerweise nicht vorkamen. Hinderlich ist wohl auch der Bindestrich-Charakter unserer Disziplin. Deutschdidaktik figuriert an den meisten Standorten als eine Teildisziplin der Germanistik, und die meisten von uns sind entsprechend fachlich sozialisiert. Obwohl Linguistik und Literaturwissenschaft als Bezugsdisziplinen längst so weit ausdifferenziert sind, daß auch "harte", "quantitative" empirische Verfahren als Teil des Methodenarsenals akzeptiert sind, begreift sich das Gros der GermanistInnen und auch der DidaktikerInnen nach wie vor als HermeneutikerInnen, ein Begriff, der von vielen *in Opposition* zu "EmpirikerIn" verwendet wird. Im Rahmen der kognitiven Psychologie aber, in der das begriffliche Netz zur Modellierung des Lehr-Lern-Prozesses primär konstruiert wird, verfährt man durchgängig empirisch. Insofern dürfte die These kaum übertrieben sein, daß man als Didaktiker an (mindestens) zwei Fachkulturen teilhat und insofern ein Bewußtsein disziplinärer Identität nur schwer ausbilden kann. Das Mißtrauen gegenüber "den Empirikern" und ihren Befunden begünstigt also womöglich die Tendenz, dem psychologisch grundierten Konzept der Selbststeuerung mit Mißtrauen zu begegnen.

3. Lernstrategien

Vor einiger Zeit konnte man noch mit Recht behaupten, die kognitiven Psychologen nähmen die Spezifik sprachlicher Lehr-Lern-Prozesse nicht zur Kenntnis. Davon kann nicht mehr die Rede sein. Insbesondere zum Thema "Lernen mit Texten" sind zahlreiche Studien erschienen. Man hebt auch verstärkt nicht mehr nur auf die kognitive, sondern auch auf die emotionale und motivationale Dimension des Lernens ab, z.B. auf das Interesse, und kommt dabei zu Konklusionen, die uns als Fachdidaktikern nur recht sein können. Interessen, so etwa Andreas Krapp, "sind immer auf einen bestimmten Sachverhalt, ein Thema oder einen Inhalt gerichtet. Auf diese Weise wird der

fundamentalen Einsicht Rechnung getragen, daß sich das Lehr-Lerngeschehen umso exakter beschreiben und erklären läßt, je spezifischer die jeweiligen Inhalte berücksichtigt werden. ... Die Forschung muß in den einzelnen empirischen Analysen dem jeweiligen Inhaltsaspekt gerecht werden und die Erhebungsmethoden darauf abstimmen" (Krapp 1992, 41f.). Hier kann sich also ein fruchtbarer Dialog anbahnen.

Thema eines solchen Dialogs sollte m.E. vor allem ein Fokus der gegenwärtigen Lehr-Lern-Forschung sein, die sogenannten *Lernstrategien*. Was man darunter zu verstehen hat, ist nicht eben klar und in Teilen umstritten. Joachim Lompscher versteht unter Lernstrategien "mehr oder weniger komplexe, bewußt oder unbewußt eingesetzte Vorgehensweisen zur Erreichung von Lernzielen. Sie kennzeichnen Sequenzen von Lernhandlungen ... Kognitive, metakognitive, emotionale u.a. Komponenten bilden dabei eine Einheit." (Lompscher 1993, 9) Um Metakognitives - Denken über das eigene Denken - geht es z.B., wenn ich darüber nachsinne, daß ich Sprachaufgaben gut, mathematische Aufgaben dagegen weniger gut löse, daß mir bildliche Vorstellungen eher leicht fallen, daß mein Gedächtnis diese oder jene Spanne hat, daß ich mir schematische Darstellungen von fiktionalen oder expositorischen Texten besonders gut merken kann usw. Hand aufs Herz: Wissen Sie auch nur von einigen Ihrer Studierenden, welche Selbstauskünfte sie hier geben würden?

Strittig am Strategiebegriff ist u.a., ob auch unbewußte Anteile angenommen werden sollen, wie die Beziehungen zwischen dem Wissen, daß es Strategien gibt, und der Bereitschaft, sie in neuen Situationen anzuwenden, beschaffen sind, und - vor allem - was es mit der *Bereichsspezifität* von Strategien auf sich hat. In vielen Schulen macht man mittlerweile "Lerntechniken" zum Thema, unter dem Titel "Lernen des Lernens" erscheinen populäre Bücher, in denen die gängigen Topoi vom lebenslangen Lernen, von der immer schnelleren Entwertung alter Wissensbestände bemüht werden. Man setzt, z.B. in Ausbildungsverordnungen, auf "Schlüsselqualifikationen" etwa im Bereich des Problemlösens und der Arbeit mit Texten und unterstellt damit als unproblematisch, daß Fähigkeiten gelernt werden können, die als "Schlüssel" zu vielen Inhaltsbereichen gelten können, in diesem Sinn also unspezifisch sind. Demgegenüber kann auf Befunde hingewiesen werden, wonach spontaner Strategietransfer selten ist und bei Experten im Vergleich mit Novizen inhaltspezifisches Wissen für die Lösung des jeweiligen Problems eine entscheidende Rolle spielt, während allgemeine Strategien nur wenig zur Problemlösung beitragen. Man spricht von einem Bandbreite-Genauigkeits-Dilemma: "Allgemeine Strategien tragen zur Lösung eines konkreten Problems zumeist nur wenig bei; jene Strategien, die einen großen Beitrag leisten, sind selten allgemein" (Mandl & Friedrich 1992, 18).

Nun kann man mit der Rede von "allgemein" vs. "konkret" (im Sinne von "besonders") in fachdidaktischer Perspektive zunächst nicht viel anfangen. Was mich als Sprachdidaktiker interessiert, ist die Frage, ob ich für *die* Klassen von Aufgaben, die im Bereich "Reflexion über Sprache" normalerweise eine Rolle spielen, diejenigen kognitiven Prozesse identifizieren kann, die für das Zustandekommen einer guten Leistung verantwortlich sind. Das mag man *rationale* oder auch logische Aufgabenanalyse nennen, von der die *empirische* Aufgabenanalyse zu unterscheiden ist. Auf diese Weise gelange ich vielleicht zur Definition von Strategien, d.h. zur Bestimmung der kognitiven Operationen, die den aufgabenspezifischen Prozeduren übergeordnet sind und einen guten Teil des *ganzen* Aufgabenfeldes abdecken. Lehrt man dann diese Strategien, dann ist dafür die Grundlage "die in vielen Untersuchungen bestätigte Erkenntnis, daß gute Lerner bzw. gute Problemlöser im Vergleich zu weniger guten sich tatsächlich in Ausmaß und Qualität des Strategieeinsatzes unterscheiden ..." (Friedrich & Mandl 1992, 26).

3.1 Lernstrategien I: Schulgrammatik im hochschulischen Lehr-Lern-Prozeß

Ich möchte das bislang Angedeutete anhand von Erfahrungen im Bereich der Lehre, und zwar der Schulgrammatik, ein wenig vertiefen. Ich hoffe, daß ich auf diese Weise etwas beitragen kann zur Erklärung bzw. - bescheidener - zum Verständnis des immer wieder zu beobachtenden Sachverhalts, daß die Studierenden einen Strategietransfer, der normalerweise ohnehin sehr voraussetzungsreich ist, kaum zuwege bringen. Dabei kann ich allerdings noch nicht über eine Trainingsstudie berichten, die den in der "anderen", der Psychologen-Kultur gängigen Standards empirischer Arbeit genügt. Bei der Schulgrammatik geht es im wesentlichen um Wortarten- und Satzgliedlehre im Kontext des einfachen und zusammengesetzten Satzes, darüber hinaus um Rudimente von Textlinguistik. Strategien, die im Rahmen der hier üblicherweise formulierten Aufgaben eine große Rolle spielen, müssen nicht erst entdeckt werden. Es handelt sich vor allem um das Arsenal der linguistischen Operationen oder auch Proben, die in manchen Darstellungen schlicht die Glinz-Proben heißen: Verschiebe-, Ersatz-, Klang-, Umformungs-, Tilgungsprobe. Zunächst ging es darum, anhand von Aufgaben aus dem Spektrum der Sekundarstufe I festzustellen, ob und gegebenenfalls welche Strategien die Studierenden bereits verwendeten und was sie über diese Strategien sagten. Sie sollten also Aspekte ihrer Lernbiographie thematisieren. Die meisten erinnerten sich allenfalls an die sogenannten W-Fragen, also eine Form der Ersatzprobe; die anderen Operationen waren ihnen zunächst weder handelnd noch in der Erinnerung präsent. Einige glaubten dann doch, Erinnerungsspuren ausmachen zu können. Man habe - so die vielfach geteilte These - wohl vergessen, weil Grammatik zwar immer einmal wieder, aber nicht kontinuierlich "dran" gewesen war. Darüber hinaus war auffällig, daß sich auf Anhieb kaum jemand daran erinnerte, im Unterricht über Lernmotive gesprochen zu haben, über das Wozu expliziten grammatischen Wissens. Insgesamt herrschten eher reproduktive Lernkonzepte vor: Man beschrieb sich selbst als wenig neugierig in Sachen Spracherkundung; daß man sich selbst Lernziele setzen kann, hatten die wenigsten erfahren. Man lernte eben, wenn die Lehrerin dazu aufrief. Konstruktive Lernkonzepte, sozusagen Alltagspendants zu den normativen Leitvorstellungen der kognitiven Lernpsychologie (die Lehrperson allenfalls als "Hebamme", Verantwortlichkeit des Lernenden usw.), wurden nur von einer sehr kleinen Minderheit vertreten.

Was die Zieldimension betrifft, die für die Ausbildung eines Lernmotivs zentral ist, so habe ich den Studierenden im wesentlichen drei Handlungsfelder schmackhaft zu machen versucht, die allesamt auf Schrift bezogen sind und im Rahmen von Rezeption und Produktion von Texten eine Rolle spielen: textanalytische Tätigkeiten, z.B. im Kontext des Interpretierens syntaktisch komplexer Texte und der Stilanalyse, wobei es auch - etwa im Umfeld des Revidierens - um eigene Texte geht. Das gilt auch für das dritte Feld, die Orthographie, insbesondere die für viele Studierende notorisch schwierige Zeichensetzung. (Wenn ich recht sehe, dann hat die enge Verknüpfung von Grammatik und Orthographie in der ehemaligen DDR - anders als bei "uns" - schon seit langem eine bedeutende Rolle gespielt.)

Zunächst wurde nun deklaratives Wissen zur jeweiligen Strategie bzw. Operation vermittelt, wobei auch auf die in den gängigen Einführungen in die Linguistik üblichen Einwände hingewiesen wurde. Dann wurde anhand von prototypischen Aufgaben geübt, und zwar verteilt, nicht massiert. Ich präsentierte mich als Modell, gab zunächst selbst korrigierendes Feedback, das dann auf die Gruppe und schließlich auf den einzelnen selbst überging. Die externe Unterstützung wurde also zugunsten selbstgesteuerten Strategieeinsatzes zurückgenommen. Dabei wurden die Aufgaben, jedenfalls dem Anspruch nach, den Prototypen immer unähnlicher. Beim kognitiven Kartieren des Grammatiklandes sollte ein graphisches Schema helfen. Die Wortarten z.B. wurden so präsentiert, daß morphologische Merkmale hierarchisch am höchsten plaziert

waren, gefolgt von syntaktischen und semantischen, die z.B. bei der Subkategorisierung der Adverbiale eine Rolle spielen. Die Aufgaben wurden so gewählt, daß die Frage, ob sich die Bedeutung der Sätze jeweils änderte oder nicht, zunächst als leicht beantwortbar erschien. Auch Beispiele für syntaktische Mehrdeutigkeit vom Typ "Ich komme mit meiner Mutter aus Hamburg" wurden gemeistert, die Bedeutungsunterschiede konnten recht schnell verbalisiert werden. Anders verhielt es sich mit Exempeln wie "Die Katze auf der Matte miaut" und "Die Katze miaut auf der Matte". Man war froh, daß man den Unterschied zwischen Adverbial als selbständigem Satzglied und Attribut als Satzgliedteil begriffen hatte. Die *Explikation* des Bedeutungsunterschieds machte den meisten aber große Schwierigkeiten. Hier geht es ja u.a. um die Konstruktion von Kontexten, in denen dieser Satz fungieren könnte, z.B. als Antwort auf eine Frage, um Thema und Rhema, um das Konzept der Informationsstruktur (nach dem Motto "bekannt vor neu" oder "niedriger vor höherem Informationswert"). "Am Ende" landete man bei Problemen wie dem, ob Konstruktionen wie "Sie ihn auch" im Deutschen Sätze genannt werden dürfen und worin letztlich der Unterschied zwischen Grammatikalität und Akzeptabilität besteht. Bei den "Königsaufgaben", nämlich der grammatischen Analyse von nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Texten, ging es z.B. darum, in einem narrativen Text die für die Zeit- und lokale Referenz wesentlichen sprachlichen Mittel zu identifizieren oder in primär argumentativen Texten die Kausalverknüpfungen zu untersuchen. Solche Aufgaben sind typisch für den sogenannten integrativen Ansatz. Dabei wurde eine "Beschränktheit" syntaxzentrierter Analyse deutlich. Es ist eben das eine, ein kausales Satzgefüge als solches zu identifizieren, und ein anderes, zu beurteilen, ob die kausale Relation zu Recht besteht. Dafür braucht man einschlägiges *Weltwissen*. Es stellte sich überdies heraus, daß das begriffliche Instrumentarium in vielen Fällen eindeutige Entscheidungen nicht erlaubte. War z.B. etwas als Adverbiale oder als präpositionales Objekt zu klassifizieren? Das hängt von der Wertigkeit des Verbs ab, aber ob es sich um eine zwar nicht obligatorische, aber doch wenigstens fakultative Ergänzung oder nur um eine Angabe handelt, ist manchmal objektiv kaum entscheidbar. (Hans Glinz spricht hier deshalb auch von präpositionalen Kasus.) Und noch schlimmer: Wenn ich die beiden Sätze habe "Ich lebe in Paris, danach ein Jahr in Aachen. In Paris fühlte ich mich wohler.", kann ich dann nicht mit guten Gründen "in Paris" als *temporales* Adverbiale klassifizieren? Schnelle Antworten auf solche Fragen, die bei zunehmender Komplexität der Aufgaben geradezu unvermeidlich sind, hat man m.E. nicht zur Verfügung. Ist das aber ein Unglück? Ich habe den Eindruck, daß viele Studierende das so sehen. Begreift man die Textanalyse als Problemlösungsprozeß, in dessen Verlauf es immer wieder zu Ist-Soll-Vergleichen, im Jargon: zu Kontrollprozeduren, kommt, dann hat es den Anschein, als definierten diese Studierenden das Soll sozusagen zu rigide. Das hat, so meine derzeitige Vermutung, damit zu tun, daß sie einzelne Begriffe und begriffliche Strukturen im Licht einer Abbildtheorie interpretieren: Demnach fällt ein Etwas eindeutig unter einen Begriff, oder es fällt nicht darunter, wird ein "Feld" von einem Begriffssystem "vollständig" erfaßt oder aber gar nicht. Im negativen Fall kann man den Gebrauchswert der Begrifflichkeit getrost als gering ansehen. Ich versuche - Wittgenstein ist hier übrigens ein guter Ratgeber -, dieser Abbildversion eine handlungstheoretisch fundierte gegenüberzustellen. Dabei soll u.a. deutlich werden, daß Begriffsbildung zweckrelativ ist, daß Tiefe und Differenziertheit der Begrifflichkeit auch auf argumentativ motivierten *Entscheidungen* beruhen, die so, aber auch anders hätten ausfallen können. Auf der Suche nach einer Möglichkeit, diese mit den normalen Lernbiographien offensichtlich nur schwer in Einklang zu bringende handlungstheoretische Version möglichst *gedächtnisfreundlich* zu präsentieren, bin ich auf das Fischernetz als *Lernmetapher* gestoßen. Das Netz ist Resultat von *Arbeitshandlungen*, es bildet nicht ab. Ist es weit geknüpft, schlüpfen kleine Fische - sagen wir einmal: verschiedene Unterarten der Partikeln - durch die Maschen, ist das Netz - d.h. das Begriffsnetz - eng geknüpft, muß

man mehr daran arbeiten, fängt aber auch das kleine Getier. So weit, so gut. Begünstigt diese Metapher auf der anderen Seite nicht vielleicht die Vorstellung, sprachliche Phänomene seien wie Naturobjekte gegeben?

Wie dem auch sei. Nach einigen Anläufen in verschiedenen Seminaren und Vorlesungen habe ich immer noch den Eindruck, daß viele die grammatische Analyse für allzu voraussetzungsreich halten. Ob man im anspruchsvollsten Fall, d.h. bei unbekanntem Texten, mit dem Resultat zufrieden sein kann, hängt in ihrer Perspektive weithin von Glück ab. Der Text erscheint entweder als "dankbar" für eine grammatische Analyse, oder man hat eben Pech gehabt. Sollte diese Diagnose stimmen, was ich nicht mit Bestimmtheit sagen kann, dann ist die Wahrscheinlichkeit eines Strategietransfers auf neue Fälle wohl eher gering. *Aebli* und *Ruthemann* haben mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß die Bereitschaft, Strategien in neuen Situationen anzuwenden, in dem Maß variiert, in dem man den Lernerfolg auf die eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse, Charakteristika der Aufgabe, Anstrengung oder Glück zurückführt (*Aebli & Ruthemann* 1987, 49). Es müßte also gezeigt werden, daß die Studierenden selbst es sind, die den Erfolg bewirken, und der Erfolgsmaßstab sollte, auf eine vage Formel gebracht, nicht rigide, sondern realistisch sein. Was das *im Detail* heißen kann, wäre im Rahmen von empirischer Forschung und im kollegialen Austausch über Lehrerfahrungen zu ermitteln.

3.2 Lernstrategien II: Reduktive und elaborative Strategien beim Lernen mit Texten, zugleich ein Beitrag zu einer Kontroverse in der gegenwärtigen Literaturdidaktik

Ich komme jetzt zu Strategien, die zwar mit den linguistischen Operationen verwandt sind, anders als diese in der Psychologie aber seit geraumer Zeit eine große Rolle spielen. Es handelt sich um reduktive und elaborative Strategien im Umgang mit Texten. Ich möchte im folgenden erstens darauf hinweisen, daß wir die von den Studierenden *faktisch* praktizierten reduktiven Strategien wohl nicht kennen und insofern wahrscheinlich Chancen einer Verbesserung des Lehr-Lern-Prozesses verspielen. Zweitens möchte ich darauf aufmerksam machen, daß die gemeinhin als "handlungs- und produktionsorientiert" bzw. als "analytisch-interpretierend" bezeichneten Verfahren in der Terminologie der kognitiven Psychologie nicht Alternativen, sondern Varianten elaborativer Strategien sind. Daraus könnte sich für die hochschulische Lehre m.E. eine Art von "Entspannung" ergeben, eine Auflösung der Fronten, die ich als steril ansehe.

Zunächst zu den reduktiven Strategien: Beim Lernen mit Texten reduzieren wir die Informationsfülle, indem wir z.B. zusammenfassend paraphrasieren, Graphiken anfertigen und dergleichen. Den Prozeß der Bildung von Makrostrukturen beschreiben die meisten, indem sie Texte als Reihen von Propositionen, d.h. letztlich nichtsprachlichen Prädikat-Argument-Strukturen, ansehen, auf die sogenannte Makroregeln angewandt werden. So verfährt auch Helmut Felix *Friedrich* vom Deutschen Institut für Fernstudien in Tübingen. Er lehrte eine Gruppe von Jurastudierenden im 1. und 2. Semester vier Makroregeln nach Teun *van Dijk*, und zwar die Tilgung irrelevanter Informationen, das Auswählen relevanter Informationen, das Generalisieren (über Argumente und/oder Prädikate hinweg) und das Konstruieren, d.h. das Formulieren sogenannter thematischer Sätze in eigenen Worten, z.B. des Themas eines Absatzes. Eine zweite Gruppe von Studierenden erhielt darüber hinaus noch Training in der Analyse der Darstellungsstruktur expositorischer Texte, z.B. im Erkennen allgemeiner Aussagen, Beispiele, Vergleiche, Evaluationen, Begriffsexplikationen. Eine dritte Gruppe, die Kontrollgruppe, übte auch, aber nicht mit Hilfe gelehrter Strategien. Die Zuordnung zu den drei Gruppen erfolgte nach Zufall. Wie gingen nun die Mitglieder der drei Gruppen

mit für alle neuen Texten um? Das Ergebnis überrascht auf den ersten Blick: "Die Versuchspersonen, die keine explizite Strategieinstruktion erhielten, sondern nur geübt haben, geben im Durchschnitt in ihren Zusammenfassungen mehr relevante Bedeutungseinheiten des Originaltextes wieder als die Versuchspersonen, die explizite Strategieinstruktion erhielten ..." (*Friedrich* 1992, 207). Läßt man das Problem, wie denn die "relevanten Bedeutungseinheiten" des Textes sozusagen ein für allemal zu bestimmen sind, außer acht, dann kann man fragen: Ist damit gezeigt, daß das inhaltliche Vorwissen im Verein mit der Fähigkeit, aus Texten Schlüsse zu ziehen, einen stärkeren Einfluß auf die Kriteriumsleistung hatte als die beiden Trainingsvarianten, also das Training der vier Strategien für die erste Gruppe und die Übung dieser Strategien plus Übung im Erkennen der Darstellungsstruktur expositorischer Texte bei der zweiten Gruppe? Vielleicht. Plausibel ist aber auch eine zweite Interpretation: Demnach verfügen alle Studierenden bereits über einschlägige reduktive Textverarbeitungsstrategien, aber nur die Mitglieder der dritten Gruppe können sie "frei" praktizieren. Die anderen sind durch das Training genötigt, ihre vielleicht nicht "optimalen", aber doch vertrauten Strategien durch neue zu ersetzen. Das bewirkt vielleicht Unsicherheit, und entsprechend fallen die Leistungen aus.

Ich erwähne dieses Experiment hier, weil es auch die Frage nahelegt, was wir über die von den Studierenden *tatsächlich* praktizierten reduktiven Textverarbeitungsstrategien wissen. Mit Recht setzen wir darauf, daß sie über *irgendwelche* reduktiven Strategien bereits verfügen. Wir machen sie aber wohl nicht zum Gegenstand der Lehre. Daß die eine oder andere Strategie nicht zielführend ist, erfahren die Studierenden so oft erst im nachhinein, z.B. dann, wenn es wie neulich wieder bei mir darum geht, ihnen retrospektiv mangelhafte Prüfungsvorbereitung zu attestieren.

Zu den elaborativen Strategien: Von den reduktiven unterscheidet man elaborative Verarbeitungsstrategien, wobei die Grenzen porös und Kombinationen die Regel sind. Bei Elaborationen geht es, abstrakt gesprochen, darum, neues Wissen an die bestehende kognitive Struktur zu assimilieren. Elaborationen sind z.B. Verknüpfungen in Form von bildhaften Vorstellungen, Verknüpfungen mit persönlichen Erfahrungen und/oder Sachwissen, Verknüpfungen mit einem "von außen" herangetragenen kritischen Maßstab, Paraphrasierungen (vgl. *Mandl, Friedrich, Hron* 1993, 153, *Grzesik* 1990). Ich will hier nicht auf die schwierige Frage eingehen, ob und wie man vom Autor intendierte Inferenzen von Elaborationen unterscheiden kann, die sozusagen Leserzutaten sind. Im Kontext der gegenwärtigen literaturdidaktischen Diskussion ist mir etwas anderes wichtig: Hier fungieren *sowohl* analytische *als auch* handlungs- und produktionsorientierte Verfahren als elaborative Strategien. In beide gehen *definitionsgemäß* kognitive, metakognitive, emotionale und motivationale Komponenten ein. Damit sind Gemeinsamkeiten betont, während nach meinem Eindruck in den gängigen Darstellungen *Oppositionsbegriffe* vorherrschen. So machen manche Verfechter des "analytischen" Ansatzes geltend, die bildliche Elaboration bzw. Vergegenwärtigung trage nicht zum tieferen *Verstehen* eines Textes bei, fördere allenfalls das Behalten. Es gibt empirische Evidenz dafür, daß diese These falsch ist, jedenfalls soweit es um jüngere Lerner geht (vgl. *Kulhavy & Swenson* 1975, zitiert bei *Mandl, Friedrich & Hron* 1993, 162).

Bei Verfechtern handlungs- und produktionsorientierter Verfahren wiederum konnte man vor kurzem lesen, es gebe SchülerInnen, bei denen die für analytisch-interpretierenden Unterricht "notwendige analytische Begabung nicht vorhanden ist" (*Haas, Menzel & Spinner* 1993, 17). Unterrichte man so, dann nehme man ihnen die Leselust, die "analytisch-reflexive Form des Kontakts mit Literatur" erscheint in Opposition zu einem "sinnlichen Kontakt" (ebd., 18). Die zentrale These lautet: Die "Fundierung der Lesebereitschaft und die Ausbildung von Leselust (durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, A.B.-V.) bilden die Grundlage für alle weiteren sinnvollen ana-

lytisch-intellektuellen Aktivitäten" (ebd., 18). Ich lasse einmal beiseite, ob das technologische Versprechen, das in diesem Satz steckt, eingelöst werden kann, und frage auch nicht, wie diejenigen, die zunächst als analytisch unbegabt eingestuft worden sind, nun, einmal motiviert, die analytischen Aktivitäten zuwege bringen, was ja ein Hinweis darauf wäre, daß es gar nicht um *Begabung* geht. Mich stört vor allem die Opposition "analytisch-reflexiv" auf der einen und "sinnlich" auf der anderen Seite. Daß diese Opposition unecht ist, sollte uns, die wir ja zur Gemeinde der AnalytikerInnen gehören, wenn wir darin auch nicht aufgehen, schon die *Introspektion* nahelegen. Das Gefühl, das den Analytiker motiviert, wird von manchen geradezu als "bewußtes kognitives Gefühl" apostrophiert (vgl. *Schneider* 1989, 29). Man kann es als Neugier etikettieren, als das "Streben nach auflösbarer Unsicherheit" (*Groeben & Vorderer* 1988, 164). Man möchte durch die Suche nach neuen ästhetischen Reizen der Langleweiligkeit entkommen und sich dieses Neue durch Erkundung seiner Struktur, Ordnung, Form vertraut machen. Gelingt diese Erkundung nicht, dann kann es zu Überforderungsgefühlen kommen. Inwieweit dieses Neugiermotiv ausgebildet werden kann, hängt vor allem von der Sozialbiographie ab. Es ist sozial ungleich verteilt. Wenn *Haas, Menzel* und *Spinner* von nichtanalytischen *Begabungen* sprechen, dann bemühen sie eine Naturkategorie; im Kern geht es m. E. aber um einen *sozialen* Sachverhalt. Es dürfte aufschlußreich sein, die "Frontlinien" in der gegenwärtigen Literaturdidaktik auf gesellschaftlich divergente Vorstellungen davon zu beziehen, was eigentlich den legitimen Umgang mit Kunst ausmacht. Mit dem Hochkulturschema, das man traditionell mit der Figur des Bildungsbürgers assoziiert, ist ein Genußschema verbunden, das von der "Zurücknahme des Körpers" geprägt ist. "Konzentriertes Zuhören, stilles Betrachten, versunkenes Dasitzen - fast immer befindet sich der Organismus im Ruhestand" (*Schulze* 1992, 143). Lesen sich die Empfehlungen zum handlungsorientierten Literaturunterricht da nicht geradezu wie ein Kontrastprogramm? Das Hochkulturschema ist zwar nicht mehr im "Besitz" einer wohldefinierten sozialen Schicht, wir basteln uns unsere Stile je individuell zusammen, integrieren z.B. auch Elemente des "Trivialschemas". Wenn also auch keine *planen* Zuordnungen von literaturdidaktischen Positionen zu sozialen Gruppen möglich sind, so dürfte doch die Selbstreflexion über den sozialen Ort, von dem aus man formuliert, zu aufschlußreichen Ergebnissen führen. Man müßte nicht länger, wie das nach meinem Eindruck gegenwärtig oft der Fall ist, "Fronten", sondern könnte das relative Recht einer Vielzahl von elaborativen Strategien im Umgang mit literarischen Texten betonen.

4. Epilog mit Zuversicht

Für Niklas *Luhmann* ist ein Resultat der Selbstreflexion, für die ich gerade erworben habe, die Erkenntnis, daß man als DidaktikerIn an der Hochschule zum pädagogischen Establishment gehört. Böse, wie er ja sein kann, charakterisiert er dieses Establishment so: "Natürlich gäbe es kein Establishment, wenn es keinen Unterricht gäbe, aber Existenz und Wachstum des Establishments sind nicht abhängig davon, daß der Unterricht sich quantitativ oder qualitativ verbessert oder verschlechtert; sie sind nur abhängig davon, daß man Verbesserungen fordern und Verschlechterungen befürchten kann, und diese beiden existenznotwendigen Perspektiven der Kritik lassen sich ebenso sicher institutionalisieren wie die Rollen selbst, denn ihre Sicherheit beruht nur darauf, daß die Zukunft unsicher ist" (*Luhmann & Schorr* 1979, 343f). Auch das, was ich hier gesagt habe, läßt sich als Hinweis auf mögliche Verbesserungen unserer Lehrpraxis verstehen, diesmal nicht wie sonst üblich in der Schule, sondern eben in der Hochschule. Ich habe es als *Beteiligter* formuliert, und als solcher möchte ich, daß *Luhmann*, der Beobachter, nicht recht hat. Dazu, daß er sich irrt, können Sie wie ich ein Scherflein beitragen.

Literatur

- Aebli, H. & Ruthemann U. (1987) Angewandte Metakognition: Schüler vom Nutzen der Problemlösestrategien überzeugen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1, 46-64. - Bayer, K. (1991) Eine Streitschrift. *Neue Sammlung* 4, 527-543. - Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971) *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett. - Ermert, K. (Hrsg.) (1992) *Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung* (=Loccumer Protokolle 11). Loccum: Eigenverlag. - Friedrich, H.F. (1992) Vermittlung von reduktiven Textverarbeitungsstrategien durch Selbstinstruktion. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien*, 193-212. Göttingen: Hogrefe. - Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1992) Lern- und Denkstrategien - ein Problemaufriß. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien*, 3-54. Göttingen: Hogrefe. - Gidion, J. (1991) Bemerkungen über das Verhältnis von Deutschunterricht, Germanistikstudium und Referendariat. *Neue Sammlung* 4. - Groeben, N. & Vorderer, P. (1988) *Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff. - Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K.H. (1994) Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch* 123, 17-25. - HIS: Dokumentation (1992) *Evaluation der Lehre. Aktuelle Aktivitäten in deutschen Hochschulen*. Teil 1 und 2, Hannover: HIS GmbH. - Hopster, N. (Hrsg.) (1979) *Hochschuldidaktik "Deutsch"*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh. - Ivo, H. (1991) Jetzt als Germanisten über den Studiengang Deutsch reden. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1, 32-39. - Klauer, K.J. (Hrsg.) (1993) *Kognitives Training*. Göttingen: Hogrefe. - Krapp, A. & Prenzel, M. (Hrsg.) (1992) *Interesse, Lernen, Leistung - Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff. - Krapp, A. (1992) Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung - Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*, 9-52. Münster: Aschendorff. - Lompscher, J. (1992) Zum Problem der Lernstrategien. *LLF-Berichte* (Projektgruppe Lern- und Lehr-Forschung) 1, 18-53. - Lompscher, J. (1993) Lernstrategien - metakognitive Aspekte. *LLF-Berichte* 5, 9-80. - Luhmann, N. (1979) *Karl-Eberhard Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett. - Macheiner, J. (1991) *Das grammatische Varietät*. Frankfurt/M.: Eichborn. - Mandl, H. & Friedrich, H.F., Hron, A. (1993) Psychologie des Wissenserwerbs. In B. Weidenmann, A. Krapp u.a. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, 143-218. Weinheim/Basel: Beltz. - Rau, E. (1993) *Kommentierte Bibliographie zur Evaluation der Lehre*. Hannover: HIS GmbH. - Schneider, W. (1989) *Zur Entwicklung des Metagedächtnisses bei Kindern*. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber. - Schulze, G. (1992) *Die Erlebnisgesellschaft - Kulturosoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/M./New York: Campus. - van Dijk, T. (1980) *Textwissenschaft*. München: Deutscher Taschenbuchverlag. - von Queis, D. (1993) *Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen*. Bonn (= *Bildung Wissenschaft aktuell* 14, 1993, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft). - Vorderer, P. (1994) Lesen als Handlung. In A. Barsch, G. Rusch & R. Viehoff (Hrsg.), *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion*, 206-222. Frankfurt/M.: Suhrkamp.