

Abraham, Ulf

Einzel, aber nicht allein. Versuch über die Schwierigkeit einer kompetenzorientierten Lese- und Schreibdidaktik, ‚Leistung‘ im gemeinsam Erreichten zu sehen

Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 20 (2015) 38, S. 97-114



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Abraham, Ulf: Einzel, aber nicht allein. Versuch über die Schwierigkeit einer kompetenzorientierten Lese- und Schreibdidaktik, ‚Leistung‘ im gemeinsam Erreichten zu sehen - In: Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 20 (2015) 38, S. 97-114 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171478 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171478>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

DEBATTE

Christiane Maaß

Leichte Sprache – Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen..... 3

Bettina M. Bock

Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen –
5 Thesen zur Leichten Sprache..... 9

Cordula Löffler

Leichte Sprache als Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe
funktionaler Analphabeten 17

Ingelore Oomen-Welke

Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache..... 24

Cornelia Rosebrock

Der Mut zur Einfachheit – Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch 33

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Renate Valtin, Andreas Voss & Wilfried Bos

Zur Diagnose von isolierten und kombinierten Leseproblemen –
Definitionen, Operationalisierungen und Vorkommenshäufigkeiten 40

Anja Kürzinger & Sanna Pohlmann-Rother

Möglichkeiten einer objektiven und reliablen Bestimmung von Textqualität
im Anfangsunterricht – Methodisches Vorgehen und
deskriptive Befunde aus dem Projekt NaSch1 60

Frederike Schmidt & Iris Winkler

An informelles Filmwissen anknüpfen! – Empirische Befunde zum
Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern 80

VORTRÄGE

Ulf Abraham

Einzelne, aber nicht allein – Versuch über die Schwierigkeit einer
kompetenzorientierten Lese- und Schreibdidaktik,
,Leistung' im gemeinsam Erreichten zu sehen..... 97

Helmuth Feilke

Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff..... 115

Thomas Zabka

Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? 136

REZENSIONEN UND NEUERSCHEINUNGEN

Reinold Funke

Katzenjagd – Zwei aktuelle Werke zur Interpunktion im Vergleich 151

Jörg Jost

Deutschdidaktik/Sprachdidaktik – Zwei Einführungen 156

Neuerscheinungen 161

EDITORIAL

Das Konzept einer *Leichten Sprache* ist in den zurückliegenden Monaten von der überregionalen Presse mehrfach kritisch besprochen worden. Während diese Kritik eher plakativ ausfiel, hoffen wir mit der im vorliegenden Heft geführten Debatte ein facettenreicheres Bild zu zeichnen. Die Beiträge thematisieren das Phänomen z. T. allgemein (Maaß sowie Bock), z. T. aber auch in besonderen Fokussierungen: Funktionaler Analphabetismus (Löffler), Deutsch als Zweitsprache (Oomen-Welke) und vereinfachte Klassikerausgaben (Rosebrock).

Im Hauptteil der Zeitschrift präsentieren wir drei Forschungsbeiträge: Zur „Diagnose von isolierten und kombinierten Leseproblemen“ von Renate Valtin et al., zur „Bestimmung von Textqualität im Anfangsunterricht“ von Anja Kürzinger und Sanna Pohlmann-Rother sowie zu „informellem Filmwissen“ von Frederike Schmidt und Iris Winkler.

Statt der üblicherweise enthaltenen Rubrik *Berichte* drucken wir in diesem 38. Heft von *Didaktik Deutsch* drei Vorträge des Symposions 2014 in Basel ab, darunter denjenigen des Friedrich-Preisträgers, Ulf Abraham, und die Plenarvorträge von Helmuth Feilke und Thomas Zabka.

Im Rezensionsteil bespricht Reinold Funke zwei aktuelle Dissertationen zur Interpunktion und Jörg Jost zwei neue Einführungen in die Deutsch- bzw. Sprachdidaktik. – Abschließend noch ein Hinweis in eigener Sache: Mit dem Herbstheft von *Didaktik Deutsch* (Nr. 39) wechselt die Geschäftsführung; Swantje Weinhold ist zukünftig die geschäftsführende Redakteurin und wir bitten darum, Beiträge an sie einzusenden (weinhold@uni.leuphana.de).

Ulf Abraham

EINZELN, ABER NICHT ALLEIN

Versuch über die Schwierigkeit einer kompetenzorientierten Lese- und Schreibdidaktik, ‚Leistung‘ im gemeinsam Erreichten zu sehen¹

Man stelle sich vor, man lese in der Zeitung von einer geplanten Neuregelung der praktischen Führerscheinprüfung. Aus prüfungstechnischen Gründen, heißt es da, werde vom 1.1.2015 an diese Prüfung mit nur einem Verkehrsteilnehmer, nämlich dem Prüfling, durchgeführt. Ein ausreichend großes Areal werde dazu für den Straßenverkehr abgesperrt. Man würde kopfschüttelnd die Zeitung weglegen, sich vergewissern, dass nicht der 1. April ist, und murmeln: *Sind wir jetzt in Schilda, oder wo?* In der Tat wäre das nur Schildbürgern zuzutrauen und in jeder denkbaren Hinsicht offensichtlich absurd. Welche praktische Fähigkeit sollte denn da geprüft werden können?

Aber nicht so schnell; es gäbe schon ein paar. Unter Zeitdruck Verkehrsschilder interpretieren können zum Beispiel. Oder korrektes Einparken im Rückwärtsgang. Und weil gewisse durch andere Verkehrsteilnehmer erzeugte Störungen wegfallen, könnte man diese Teilkompetenzen des Autofahrens in aller Ruhe überprüfen.

1 Kompetenzerwerb und soziale Interaktion

Wenn die Fähigkeit zur unfallfreien Beteiligung am Straßenverkehr sich offensichtlich nur in Anforderungssituationen wirklich zeigt, in denen es weitere Verkehrsteilnehmer gibt, so müsste Analoges doch gelten für die Fähigkeit zur Beteiligung am kommunikativen „Menschenverkehr“ (Kafka 1976 [1952]: 143). Was man als Menschenverkehrsteilnehmer – sprechend, schreibend, lesend – kann, zeigt sich zumindest deutlicher, wenn man auf andere Teilnehmer trifft. Für den Bereich „Sprechen und Zuhören“ klingt das geradezu absurd trivial; es bestehen aber Zweifel, ob es der Deutschdidaktik bislang gelungen ist, dieser Trivialität kompetenztheoretisch Rechnung zu tragen. In seinem Beitrag zum *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (Gailberger/Wietzke Hg. 2013) hat Michael Krelle das Dilemma kompetenzorientierter Erforschung von Mündlichkeit in einem Satz ausgedrückt:

1 Dankrede anlässlich der Verleihung des Friedrich-Preises für Deutschdidaktik 2014 an der Universität Basel. Mein herzlicher Dank gilt der Preisjury unter Leitung von Astrid Müller sowie dem Laudator Klaus Maiwald.

Während Gespräche zumeist von mehreren Menschen gemeinsam („personenübergreifend“) bewältigt werden, ist Kompetenz ein personenbezogenes Konzept. (Krelle 2013: 423)

Die Bildungsstandards der KMK (Beschlüsse der KMK 2004: 10) für den Mittleren Schulabschluss sagen über mündliche Kompetenz u. a., die Schülerinnen und Schüler „verfügen über eine Gesprächskultur“. Der Plural verdeckt elegant das Problem: Man könnte diese Formulierung nicht in den Singular setzen, ohne sie unsinnig zu machen. Ulrike Behrens zitiert sie und kommentiert so lakonisch wie richtig: „Gelingende Kommunikation gilt Gesprächsforschern heute als gemeinsame Hervorbringung aller Beteiligten“ (Behrens 2013: 385f.).

Diese Einsicht in einen Kompetenztest umzumünzen, fällt indessen so schwer, dass im Bereich *Sprechen und Zuhören* bislang „nur der Teilbereich ‚Hörverstehen‘ ausgliedert und in Testaufgaben umgesetzt wurde“ (ebd.: 386): Hier ist die Einzelleistung wohl am leichtesten messbar.

Wenn dies nun für die Mündlichkeit gilt, in der gemeinsam erbrachte sprachliche Leistungen offensichtlich den Regelfall darstellen, wie sieht es dann in den beiden Bereichen aus, mit denen ich mich nun befassen möchte, also dem „Schreiben“ und dem „Lesen und mit Texten umgehen“?

Auch hier, so möchte ich vorgreifend behaupten, erwerben Schüler/-innen Kompetenzen *einzel*n, *aber nicht allein*. Wenn wir „Kompetenz“, soweit ich sehe derzeit konsensfähig, als eine Verhaltensdisposition verstehen, mit der immer wieder neue, auch unvorhersehbare Probleme gemeistert werden können (z. B. Probleme des Argumentierens für eine Sache, Probleme des Textverstehens oder Probleme mit dem Herstellen eines kohärenten eigenen Textes), so ist doch die Frage, wer diese Probleme denn eigentlich erzeugt (hat). Am Beispiel der Führerscheinprüfung geantwortet: Andere, die ebenfalls da unterwegs sind, wo der Novize nun vorankommen will, oder lange vor ihm da unterwegs waren und sich auf etwas geeinigt haben. Denn manche Vorschriften mögen relativ neu sein, die meisten Regeln und Konventionen aber sind im Straßenverkehr jahrzehntealt; sie sind zu Normen geronnen, deren Beherrschung der Novize unter Beweis stellen muss, und zwar in Gegenwart anderer, die diese Normen bereits kennen und beachten. So sind auch beim Sprechen und Zuhören, beim Lesen und Schreiben gleichsam immer schon andere unterwegs und seit langem unterwegs gewesen; und die Teilhabe an der kulturellen Praxis, die Generationen von andern in Jahrhunderten entwickelt haben, ist weder möglich ohne Kenntnis der Regeln und Normen, auf denen sie beruhen, noch ohne einige Übung im Gebrauch der kommunikativen Verkehrsmittel.

Vor diesem Hintergrund wird man fragen dürfen, ob es denn nicht zum Wesen einer Kompetenz gehört, sich bei der Verfolgung von Zielen auf andere einzulassen, ja gar zu verlassen (ähnlich wie im Straßenverkehr). Dass wir zwar oft einzeln, aber in der Regel nicht *allein* in Situationen geraten, in denen wir Fähigkeiten und Fertigkeiten zeigen und dabei auch Wissen anwenden müssen, können wir aus unserer Alltagserfahrung bestätigen. Selbst Robinson hatte seinen Freitag. Was ist eine Kompetenz, wenn ich sie niemandem zeigen, an niemanden weitergeben, für niemanden einsetzen kann? Dass Jakob Ossner 2012 in seiner Augsburger Preisrede das „Erklären als

eine Grundtätigkeit des Unterrichtens“ (Ossner 2013: 38) herausgestellt und entsprechende Lehrkompetenzen angemahnt hat, ist die eine Seite der Medaille. Die andere, die ja in Ossners Begriff des „Zeigens“ ebenfalls aufschien, nenne ich die anthropologische Seite von Kompetenzentwicklung. Der „Zeigegeist“ (Ossner 2013) braucht nicht nur einen Gegenstand, auf *den*, sondern auch einen Adressaten, *dem* gezeigt wird. Die oft bemühte Weinert'sche Kompetenzdefinition hat hier einen blinden Fleck: *Allein* könnten wir gar nicht wissen, ob wir über eine Kompetenz verfügen. Wir wissen es, weil und indem wir miteinander, füreinander, wenn es sein muss auch gegeneinander handeln. Was er weiß und kann, merkt Robinson, nachdem ihm Freitag zugelaufen ist.²

2 Gemeinsam Erreichtes bzw. Erreichbares im Lesen: eine Spurensuche

Die Leseforschung und Lesedidaktik, die wir im deutschsprachigen Raum in den vergangenen eineinhalb Jahrzehnten entwickelt haben, ist fraglos gegenüber der Situation ‚prä PISA‘ ein bedeutender Fortschritt. Ich muss das hier weder begründen, noch kann ich die Kolleginnen und Kollegen alle nennen, die sich große Verdienste darum erworben haben. Allerdings hat das von Wolfgang Groeben und Bettina Hurrelmann (2006) herausgegebene „Weiterbildungsprogramm“ deutlich gemacht, dass die sozialpsychologische Unterrichtsforschung, von der die Literaturdidaktik lernen möchte, in einem Punkt keine gute Lehrerin ist, hat sie doch selbst lange Zeit fast nur Lehrer-Schüler-Interaktionen erforscht und Schüler-Schüler-Interaktionen vernachlässigt (vgl. Özen 2006: 265). Zwar findet sich der Hinweis, dass „kommunikativer Austausch zwischen Schüler/innen den emotionalen Zugang zum Schulfach“ begünstigt (vgl. ebd.: 266), aber gesichert ist auch das nur für naturwissenschaftlichen Unterricht. Ingeborg Nickel-Bacon hatte also ganz Recht, als sie (2006: 281) u. a. anmahnte, die Rolle der „kooperativen Arbeitsformen“ insbesondere innerhalb produktionsorientierter Aufgabenstellungen sei dringend zu erforschen. Meine Erfahrung aus der Arbeit mit Studierenden und Lehrer/innen spricht dafür, dass das Wesentliche oft erst in der Phase des Austauschs über Ergebnisse passiert: Da *zeigt* man einander, was aus einem Text oder Textauszug werden oder wie eine Figur zu verstehen ist (usw.).³

Meine Spurensuche nach dem (nur) gemeinsam Erreichbaren ergibt, dass die in diesem Zusammenhang bekanntlich zentralen „Lesestrategien“, die zur Lesekompetenzentwicklung beitragen, durchaus nicht so diskutiert werden müssten, wie das leider meist der Fall ist: Strategiewissen, so sagt man den Lehrenden und Lernenden,

2 Vom Standpunkt postkolonialer Literatur- und Kulturwissenschaft aus betrachtet mag der Vergleich problematisch sein; als Denkbild der abendländischen Literatur ist er indessen kaum zu entbehren.

3 Im Konzept der „Bamberger Schreib- und Lesereise“ spielen deshalb nicht nur produktive Aufgabenstellungen eine wichtige Rolle, sondern auch Formen sozialer Interaktion (Vorlesen, Vorstellen, Erzählen): vgl. Kupfer-Schreiner/Abraham (2009).

sei von jedem zu erwerben und verbessere dann seinen/ihren persönlichen Umgang mit dem zu verstehenden Text. Ihm, dem schweren, fast undurchschaubaren Gegenstand, gleichsam zunächst ausgeliefert und damit offensichtlich allein gelassen, packt der Schüler bzw. die Schülerin probates Strategiewissen aus und obsiegt.⁴ Mit sozialer Interaktion und textbezogener Kommunikation scheint das zunächst nichts zu tun zu haben. Die US-amerikanische Forschung zum *reading engagement* arbeitet allerdings bereits seit Mitte der 90er-Jahre daran, den Zusammenhang von *Lesestrategien*, *-motivation* und *-verhalten* aufzuklären und nachzuweisen, dass Kompetenzzugewinne nicht nur durch Strategiewissen, auch nicht nur durch motivierende Leseförderung, sondern tatsächlich auch durch textbezogene Interaktion im Klassenzimmer erklärbar sind. John Guthrie et al. fassen ihr *reading-engagement*-Konzept in vier Punkten zusammen:

- (a) Engagement in reading refers to interaction with text that is simultaneously motivated and strategic, (b) engaged reading correlates with achievement in reading comprehension, (c) engaged reading and its constituents (motivation and cognitive strategies) can be increased by instructional practices directed toward them, and (d) an instructional framework that merges motivational and cognitive strategy support in reading will increase engaged reading and reading comprehension. (Guthrie et al. 2004: 403)

Das von den Autoren aus diesen Einsichten entwickelte und (im Elementarbereich) getestete Instruktionsmodell sieht vier Komponenten vor, nämlich inhaltsbezogene (Lese-)Ziele, selbstständigkeitsfördernde Wahlmöglichkeiten für die Lernenden, ein altersgemäß interessantes Textangebot und *Formen der Zusammenarbeit*: „Social collaboration during reading, which includes social goals and collaborative activities“ (ebd.: 404).

Eine Didaktik, wie sie damit zu Interventions- und Testzwecken entwickelt worden ist, sucht zwar auch die Lesekompetenz des einzelnen festzustellen, jedoch deutlicher als PISA in ihrer Abhängigkeit von Interaktion und gemeinsamer Erkundung von Text, Kontext und Deutungshorizont; das *engagement*-Konzept, dessen theoretische Fundierung im kritischen Forschungsbericht von Jörgens (2013) erläutert ist, beruht auf der Idee einer Lese- und Verstehensgemeinschaft. Dazu passen Belege, die Werner Graf (2004: 71-90) für die Existenz eines Lesemodus beigebracht hat, den er „Lesen als Partizipation“ nennt. Dafür kennzeichnend sei „die hohe Diskussionsbereitschaft über Gelesenes“ und die Verwandlung einer Lektüre in ein „Medium sozialer Teilnahme“ (ebd.: 71). Grafs Selbstaussagen junger Erwachsener bilden die Fortsetzung dessen, was Guthrie in der lesebezogenen Interaktion der Schüler angelegt sieht und zur Leseförderung nutzt: Wenn die von Graf Befragten berichten, dass sie sich an „Autoren und Titel, Motive und Episoden, Figuren und Handlungskerne, Zitate oder Redensarten aus der Literatur“ (ebd.: 75) als Gegenstand privater Kommunikation jenseits der Schule erinnern, dann zeigt sich darin eine vermutlich an-

4 Eine derart zugespitzte Darstellung mag immerhin nach Karikatur klingen; die Reaktion des Auditoriums an dieser Stelle zeigt jedenfalls, dass sie einen wunden Punkt getroffen hat.

thropologische, jedenfalls transkulturelle Bedeutung literarischen Lesens. Graf sagt darüber: „Ein solches literarisches Urvertrauen in die Bedeutung von Geschriebenem kann nicht von Texten als solchen, sondern nur durch gelesene und gelebte, durch kommunizierte Texte gebildet werden“ (Graf 2004: 75).

Der geläufige Begriff der Anschlusskommunikation erfasst das nur zur Hälfte; es fehlt ein Aspekt des Redens über Literatur (und Kunst überhaupt), den ich an anderer Stelle als Prozess des Aushandelns beschrieben habe: Dieser bezieht sich nicht nur auf Interpretation eines Textes, sondern noch grundlegender auf dessen Literaturcharakter. Der literarische Text ist keineswegs schon fertig da, bevor wir über ihn zu sprechen beginnen, sondern er entsteht als literarischer auf dem Verhandlungsweg (vgl. Abraham 2011: 48f.). Es ist deshalb nicht nur eine ‚Methode‘, die der britische Literaturpädagoge und Schriftsteller Aidan Chambers (1993) meint, wenn er von „shared reading“ spricht:⁵ Indem man ein erstes Textverständnis mitteilt – ggf. auch Zweifel, Unverständnis oder Ablehnung –, stimuliert man auch die Rezeption des oder der andern in der Gruppe. Man erzeugt Argumentationsbedarf, wo die Individualrezeption lediglich Nachvollzug, Assoziation, Identifikation oder Abwehr hervorrufen würde; ein Diskurs kommt in Gang, der Literatur erzeugen würde.

Ein Zwischenfazit lautet: Lesen und Verstehen setzen Engagement voraus und schaffen neben einer kognitiven und emotionalen Verstrickung auch eine soziale. Haben Chambers (und in den USA Guthrie et al.) das für die Primar- und frühe Sekundarstufe I erhärtet, so dürfte es, den Hinweisen bei Werner Graf folgend, auch gelten für ältere Lernende, vorausgesetzt die Texte und textbezogenen Aufgaben sind sowohl fordernd als so weit wie möglich ihrer Auswahl unterworfen. Textbezogene Kommunikation kann hier übergehen in eine kulturelle Praxis der Lektüre, Diskussion und Wertung von Literatur. Eine unterrichtsbezogene Studie dazu kenne ich nicht; wohl aber zeigen Ina Brendel-Perpina und Felix Stumpf (2013) an der Interaktionsdynamik der Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis, dass und wie Leseförderung durch Teilhabe Erfolg haben kann. Der neuerdings wieder thematisierte Zusammenhang von Kritik und Kompetenz (Wrobel/Dawidowski Hg. 2013) hat neben einer zu Recht betonten kognitiven auch eine soziale Komponente und damit ebenfalls einen engagement-Bezug: Wenn die Herausgeber in ihrem Vorwort als Erkenntnisziel formulieren, „dass Lektüreauswahl und -kanon immer das Ergebnis von zeit- und kontextabhängigen Aushandlungsprozessen sind“ (ebd.: 15), so möchte man dem beistimmen, aber doch nachfragen, wer denn eigentlich die Schüler/-innen das Aushandeln lehrt. Die Leseclubs der Jugendjury stellen unter Beweis, dass sie es können; die Clubs bestehen aber aus besonders motivierten und befähigten (eben engagierten) Mitgliedern. Lese- und Literaturunterricht sollte, gerade wenn und weil er kompetenzorientiert ist, nicht nur die Texterschließungs- und -verstehensfähigkeiten des einzelnen im Blick haben, sondern eine lebendige kulturelle

5 Chambers hat dafür drei Ebenen benannt – „the three sharings“: 1. Sprechen über die Begeisterung, die ein Text hervorgerufen hat; 2. Sprechen über Unklarheiten/Rätselhaftes im Text; 3. Sprechen über die Struktur des Textes.

Praxis *Literatur*, in der Texte gemeinsam gelesen und vorgelesen, diskutiert und inszeniert und jedenfalls gewürdigt werden, bis hin zur literarischen Wertung.

Aus solchen Überlegungen heraus haben Ina Brendel-Perpina und ich ein Weiterbildungskonzept für das Literaturhaus Stuttgart entwickelt; hier sind es zunächst die Deutschlehrer/-innen, die *engagement* als wesentliche Bedingung einer kulturellen Praxis *Literatur* im Unterricht erfahren: durch eigenes Schreiben, Vorlesen, Diskutieren, Kritisieren und – ja, auch durch Werten. Nach der Entscheidung für eine von vier (inzwischen, im zweiten Durchgang 2013-15, fünf) Werkstätten und damit für *eine* literarisch-mediale Gattung, erwarben die Teilnehmer/-innen, zwischen einem und 29 Jahren im Schuldienst und vorher ausgebildet an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen, zunächst selbst poetische Kompetenz. Sie erfuhren dabei die „Prozessorientierung“, die sie mehrheitlich nur als Schlagwort aus didaktischen Diskursen kannten, in ihrer eigenen Arbeit. Die zwei Jahre währende, auch im zweiten („Praxis“- bzw. Projekt-)Jahr aufrechterhaltene Lern- und Arbeitsgemeinschaft erlebten sie als eine wachsende Kultur des Handelns- und Aushandelnskönnens auf dem Feld der Literatur. Gegen die beteiligten Fachdidaktiker/innen waren allerdings nicht wenige von ihnen anfangs reserviert, ja misstrauisch; die von der Robert-Bosch-Stiftung finanzierte Begleitforschung sah nämlich vor, dass ihr Schreiben, ihre Interaktion, am Ende ihre *Kompetenz*, erfasst werde. Anlässlich des ersten Fragebogens berichteten uns die Werkstatteleiter von einem unüberhörbaren Grummeln über „die Wissenschaft“, die „irgendwelche Daten von uns will“, ja gar „uns für ihre Ziele missbraucht“. Sind wir sicher, dass wir uns solches Misstrauen nicht verdient haben, in den Jahren der sich empirisierenden Deutschdidaktik? Darauf ist zurückzukommen.

3 Gemeinsam Erreichtes bzw. Erreichbares im Schreiben: eine zweite Spurensuche

Ich könnte nun auch für den Bereich des Schreibens das Stuttgarter Projekt ins Feld führen, tue das aber nicht. Denn es sind dort doch vorwiegend Texte einzelner (im ersten Jahr der Lehrer/-, im zweiten ihrer Schüler/-innen), an denen sich wachsende Kompetenz allenfalls zeigen ließe. Naheliegender für meine Spurensuche ist es, mir Konzepte des kollaborativen Schreibens⁶ vorzunehmen: Inwiefern zeigt sich auch beim Schreiben Kompetenz erst in Auseinandersetzung mit anderen (Schreibern)? Katrin Lehnen (2014: 419) unterscheidet „rückmeldeorientierte Verfahren“ von solchen, deren Ziel „Ko-Autorschaft“ ist. Dass der Artikel „Gemeinsam schreiben“, aus dem das stammt, einer von wenigen zu diesem Thema ist, die es überhaupt gibt, sagt uns aber, dass nach wie vor alleinige Autorschaft eine sozusa-

6 Es gibt in der auf elektronische Medien bezogenen Schreibforschung eine Reihe von „Ko-Begriffen“, wie Stoller-Schai (1999) sagt: „Die vier Begriffe Kollaboration, Kooperation, Koordination und Kooperation schließen sich gegenseitig nicht aus. Im Gegenteil, sie hängen stark miteinander zusammen“ (Stoller-Schai 1999: 8).

gen kontrafaktische Idealvorstellung des Deutschunterrichts *und* der auf Schreibkompetenz bezogenen Forschung ist. Das heißt aber nicht, dass es darüber keine Zweifel gäbe. Wie so oft in der Didaktik des Schreibens, beginnt die Diskussion in den USA – und zwar mit einem Buch von Lisa Ede und Andrea Lunsford (1990): *Single texts/plural authors*. Während in der Welt der Künste „collaboration among creative individuals“ (ebd.: 2) als selbstverständlich gelte, sei in der akademischen Welt der Mythos der individuellen Autorschaft ungebrochen. Die Wissenschaftlerinnen fragten damals,

[...] why prohibitions against collaborative writing in the humanities have remained so strong or why the assumption that writing is a solitary activity has been so deeply and broadly accepted by English teachers. (Ede/Lunsford 1990: 12)

In den professionellen Schreibpraxen unterschiedlicher Domänen (u. a. bei Psychologen, Managern, Technikern, Linguisten, Naturwissenschaftlern) fanden sie „highly collaborative reading and writing practices“ (ebd.: 75), während in der akademischen Welt gleichzeitig die Beschränkung auf die Zählung des Erstautors in Zitationsindices aufrechterhalten werde (vgl. ebd.: 75f.). Die darin steckende Paradoxie fanden sie dann auch wieder in der Schreibpädagogik; deren Exponent Peter Elbow habe über viele Jahre so eindrucksvoll für kollaborative Formen der Textdiskussion und Überarbeitung plädiert, dass der Terminus „Elbow grouping“ landläufig sei. Gleichzeitig habe er aber an einer Idee individueller Kreativität und singulärer Autorschaft festgehalten, die die grundsätzlich soziale Natur des Schreibens leugne (vgl. ebd.: 113f.). Das sei paradox, denn: „writing and reading are, essentially and naturally, collaborative, social acts“ (Ede/Lunsford 1990: 114f.).

Während dieser Gedanke, wie die Autorinnen materialreich zeigen, in der Theorie (auch der Literaturtheorie) durchaus Anhänger gewinne (und seither weiter gewonnen hat), bleibe die schreibdidaktische Praxis auf den einzelnen fixiert, dessen Text kontrafaktisch als seine alleinige Hervorbringung gelte und als solche auch zu bewerten sei.

Das bildet sich in der linguistischen und fachdidaktischen Schreibforschung auch des deutschsprachigen Raums ab. Hier ist die Marginalisierung einer auf *plural authorship* gerichteten Forschung noch ausgeprägter. In Bezug auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht gibt immerhin Renate Faistauer (1997) zum kooperativen Schreiben Studierender Hinweise darauf, dass „das Schreiben in der Gruppe als sprachlernwirksame Form“ gelten kann (ebd.: 169), weil – v. a. in multikulturellen Gruppen – die gemeinsame Formulierungsarbeit kognitive Klärung sprachlicher Strukturen fördere (vgl. ebd.: 170) und Selbst-/Fremdbeobachtung den Schreibprozess (über nicht eindeutig interpretierbare Fotos als Schreibimpulse) bewusst mache (vgl. ebd.: 172).

Dieser Aspekt steht auch im Mittelpunkt einer Schweizer Studie von Werner Senn und Mitarbeitern (2005). Sie untersuchen „Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern“ und wählen „eine kooperative Lernsituation als Basis für die Beobachtung“. So weisen sie kooperatives Schreiben als eine besonders lernfördernde Form der Schreibberatung nach: Die Leserperspektive werde früh in den Schreibprozess integriert. Außerdem:

Gemeinsam lernende Schülerinnen und Schüler können sich also – ausgehend von mässig unterschiedlichen Vorkenntnissen – gegenseitig kognitiv herausfordern und dadurch in einer Zone proximaler Entwicklung an Sachaufgaben arbeiten [...]. (Senn et al. 2005: 12)

Was mir daran gefällt, ist die Verbindung von empirischer Forschung und fachdidaktischer Entwicklung einer Lernumgebung, und zwar „ohne dass dadurch die Lernumgebung den Charakter einer experimentellen Laborsituation bekommt“ (ebd.: 19). Sie nutzt die „Schreibkonferenz als mehrstufiges Verfahren“ und weist dieser „die Funktion des kooperativen Planens und Beurteilens während des gesamten Schreibprozesses“ (ebd.: 55) zu. Nicht nur die Revisionskompetenz, sondern alle gemeinhin unterschiedenen Teilkompetenzen des Schreibens (auch Ideen sammeln, Planen, Formulieren) werden damit zur *gemeinsamen* Entwicklungsaufgabe.

Und das Produkt wird zu etwas, was nur gemeinsam erreicht werden konnte. Dieser Gedanke scheint mir auch in einem Bericht sehr überzeugend, den Michael Becker-Mrotzek (2012b) vorgelegt hat: Grundschüler/-innen und Lehramtsstudierende schreiben eine Zeit lang gemeinsam an einer Fortsetzungsgeschichte. Er nennt das Arrangement eine „virtuelle Schreibkonferenz“ (ebd.: 148). Die Viertklässer wissen, dass sie ein für die Schulöffentlichkeit bestimmtes Produkt schreiben sollen, aber sie wissen auch, dass sie beim Schreiben unterstützt werden und laufend Rückmeldungen bekommen (vgl. ebd.: 149). „Anders, als es auf den ersten Blick scheinen mag, haben wir es hier nicht lediglich mit einem arbeitsteiligen und ortsverteilten Schreibprozess zu tun, sondern mit einem Prozess des interaktiven Erzählens“ (ebd., 150):⁷ Nur ein thematischer Rahmen und eine Figurenkonstellation werden am Anfang besprochen, eine Handlung wird nicht festgelegt. Teams aus je einem Kind und einem/einer Studierenden müssen sich dann schrittweise auf eine Fortsetzung einigen. Neben diese inhaltliche Herausforderung tritt eine zweite, die sich auf den Kommunikationsprozess bezieht: Unterschieden werden müssen ein zu schreibender *Zieltext*, ein auf seinen jeweiligen Entwurf bezogener *Metatext* und ein die Kommunikation selbst organisierender *Rahmentext* (vgl. ebd.: 154f.). Das ist keine leichte Aufgabe. Was mich aber daran fasziniert, das ist ein doppelter Kompetenzerwerbsprozess: Textkompetenz wird entwickelt, indem Novizen und Experten (beides relativ) kooperieren, und gleichzeitig entwickelt wird die auf die schwierige Aufgabe *gemeinsamen Schreibens* bezogene kommunikative und metakognitive Kompetenz.

Wer jetzt fragt, wieso Grundschüler/-innen so etwas Schwieriges lernen sollen, wo sie doch das Schreiben alleine noch gar nicht beherrschen, dem ist (mit Ede/Lunsford 1990: 114) zu entgegnen, dass Schrifterwerb in eine Lese- und Schreib-

7 Das Prinzip der Arbeitsteilung ist im Rahmen kooperativen Lernens aber durchaus produktiv. Wenn Schüler/-innen gemeinsam einen Roman schreiben (etwa die der Jahrgangsstufe J1 des Carl-Friedrich-Gauß-Gymnasiums Hockenheim 2014: „Spuren im Asphalt“), so lernen sie u. a. einen komplexen Schreibprozess in Teilaufgaben zu zerlegen und Textentwürfe dann in das Gesamtkonzept zu integrieren. Der Verlag Schröck-Schmidt, der das Buch herausbringt, hat bereits andere „Schülerromane“ im Programm (<http://www.edition-schroeck-schmidt.de/essk/schulpro.php>).

praxis einführen muss, die wir als soziale begreifen sollten. Praktischer gesprochen, wird Schreiben stets an irgendeinem Punkt kooperativ – spätestens, wenn ein Text für ein Leserpublikum verfügbar gemacht werden soll. Mindestens Revisions- und Redaktionsprozesse erfordern Zusammenarbeit. Wir kennen das alle aus dem wissenschaftlichen Schreiben. Es gilt aber viel allgemeiner. Die Fähigkeit, sich mit andern über das zu verständigen, was man *geschrieben* und was man (nicht) *gemeint* hat, entscheidet über den Erfolg, den ein Text haben kann. Für die Annahme, dass der beim kooperativen Schreiben erforderliche Aushandlungsprozess (vgl. Lehnen 1999: 89) besonders die Metakognition fördert, steht zwar ein Nachweis wohl noch aus, ihre Plausibilität sei aber doch betont.

Diese zweite Spurensuche galt also der „Hinwendung der Textproduktionsforschung zum Schreiben als sozialem Prozeß“ (so schon Lehnen 1999: 78) und fördert Hinweise zu Tage, dass es Teilkompetenzen des Schreibens gibt, die erst ansatzweise ausgeleuchtet sind, aber überall dort zum Tragen kommen, wo Schreibideen, -pläne, -versuche und -produkte das Resultat von *Interaktion* sind. Einzeln, aber nicht allein eignen sich die Lernenden (Schüler/-innen, Studierende), über Schreibziele, Wissensbestände und Textentwürfe verhandelnd und so auch einander beobachtend, voneinander lernend, das an, was es braucht, um in unserer schriftlichkeitsorientierten Kultur schriftkompetent zu werden. Wie das geschieht, ist viel schlechter untersucht als die viel diskutierten Teilkompetenzen des Einzelschreibens. Hinweise gibt aber außer Lehnen auch Kerstin Kallass (2012) in ihrer Dissertation über *Schreibprozesse in der Wikipedia*: die „bisherigen Instrumente für die Analyse von dynamischen und gemeinschaftlich erstellten Hypertexten stoßen an eine Grenze und können den Schreibprozess in der Wikipedia nicht vollständig erfassen“ (Kallass 2012: 283). Wikipedia-Autoren durchlaufen „nicht zwangsläufig einen Schreibprozess ‚von vorne bis hinten‘ – von der Erstidee bis zum fertigen Produkt“ (ebd.: 284). Sie tun vielmehr meist, was die Schreibdidaktik seit langem vorschlägt: *Teilaufgaben* ausgliedern und diese bearbeiten (vgl. z. B. Baurmann 2002: 60). Jede durchzusetzende Veränderung muss aber letztlich mit anderen Wikipedia-Autoren ausgehandelt werden. Dabei entsteht, so Kallass, auch kontroverses und destruktives Aushandeln:

Wenn bei der gemeinschaftlichen Bearbeitung eines Textes unterschiedliche Ansichten aufeinanderstoßen, münden diese in verschiedenen Formen von impliziten und expliziten Aushandlungsprozessen. Diese Prozesse generieren sich aus bzw. münden in Kontroversen, Edit Wars und Vandalismus. (Kallass 2012: 285)

Insgesamt seien im teils individuellen, teils gemeinschaftlichen Schreibhandeln von Wikipedia-Autoren vor allem die kompetitiven Handlungen als innovativer und bisher nicht genügend beachteter Aspekt des gemeinsamen Schreibens anzuerkennen (vgl. ebd.: 286). „Das Medium Wikipedia gebiert und fordert in diesem Sinne eine andere Aushandlungskultur“ (ebd.: 290).

Was im gemeinsamen Schreiben einer Fortsetzungsgeschichte (nach Becker-Mrotzek) beginnt, findet hier seine Fortsetzung in anderen Textsorten, aber in der Bewältigung einer ähnlichen doppelten Herausforderung: nicht nur mit einem Text ringen, sondern mit andern um den gemeinsamen Text ringen. Didaktisch folgt daraus, dass

Interaktivität beim Schreiben nicht auf die Phase der Textrevision beschränkt bleiben sollte; der Niederländer Gert Rijlaarsdam übt (Sprach- und Design-)Studierende in kollaboratives Arbeiten ein, indem er ihnen ermöglicht, in Gruppen ein eigenes Bilderbuch zu gestalten und dessen Kapitel in Entwurfsfassungen in Grundschulklassen zu erproben (vgl. Rijlaarsdam et al. 2008: 64f.). Aus solchen und anderen Versuchen schließt er:

peer work should not be limited to post-writing activities, i.e., responding to and talking about each other's texts. It should also include talking about the writing task and the contents and purpose of writing before and during writing the first draft. (Rijlaarsdam et al. 2008: 3)

Aus der Sicht einer soziokulturellen Schreibforschung klingt das noch grundsätzlicher:

The heart of writing development is the dialogue in which teachers and students collaborate, inform, question, think aloud, self-correct, challenge, and construct meaning together. (Englert et al. 2006: 211)

4 Lehren, lernen, prüfen, forschen: Vereinzelung als Problem

Meine zweifache Spurensuche hat ergeben, dass in der kompetenzorientierten Unterrichts- und Lernforschung erst langsam ein Bewusstsein dafür wächst, wie angewiesen kompetente Einzelne grundsätzlich aufeinander sind. Was wissen wir, wenn wir wissen, dass beispielsweise 15jährige in einer Testsituation bestimmte Fragen über einen Text nicht oder schlecht beantworten können? Ein solcher Test misst schon etwas, aber nicht unbedingt die Kompetenz, mit Texten (in Schule, Alltag oder Beruf) umzugehen, sondern nur die Kompetenz eine Testsituation zu meistern, in der der Einzelne ist, was er sonst fast nie ist: *allein*. Ich will nicht auf den billigen Vorwurf hinaus, die Forschung bilde die Herausforderungen des Alltags in solchen (PISA-)Aufgaben nur unzureichend ab. Nicht nur müssen Lern- und Leistungsaufgaben funktional unterschieden werden,⁸ sondern auch Leistungsaufgaben, die unter bestimmten Bedingungen durchaus kooperatives Arbeiten fordern könnten, von externen Kompetenzmessungen⁹ und diese wiederum von Tests zu Forschungszwecken. Was forschungspraktisch möglich ist, ist hier allemal weniger als das eigentlich Wünschenswerte.

Das alles ist mir klar, und ich bestreite die Notwendigkeit empirischer Erforschung der Kompetenzen Einzelner ebenso wenig wie den Sinn der Führerscheinprüfungsregel, dass der Fahrlehrer seine Pedale nicht berühren darf; allerdings gilt auch hier, dass der einzelne Prüfling, der die Fahrleistung ohne Hilfe erbringt, dabei nie allein ist; er bleibt angewiesen auf andere Verkehrsteilnehmer und deren Kompetenz. Es geht mir insgesamt nicht um eine Pauschalkritik an einer lehrenden und forschenden

8 Vgl. hierzu z. B. Abraham/Müller (2009).

9 Vgl. hierzu z. B. Becker-Mrotzek (2012a) für Deutschland und Längauer-Hohengaßner (2013) für Österreich.

Deutschdidaktik. Es geht mir vielmehr um das, was an einer (Lese-, Text-)Kompetenz erst in der Interaktion mit anderen sichtbar wird oder würde. „Literarische Urteilsbildung“ an Einzelnen zu testen, die dabei allein sind, mag Facetten literarischer Kompetenz aufklären (vgl. Frederking et al. 2011), bleibt aber dem sozialen Bedingungsraum jeder Kompetenzentwicklung gegenüber blind.¹⁰ Die Annahme, dass Leistung nur das sei, was eine/r allein erbringen kann, erweist sich hier als problematische Engführung kompetenzorientierter Forschung. Akzeptiert man sie, so kann z. B. die Interpretation eines Textes niemals eine Leistung sein, weil sie unmöglich allein, ohne Dialog mit anderen (Menschen, Meinungen) zu erbringen wäre. Die berüchtigte Panther-Aufgabe aus der ersten PISA-Runde, deren Funktionalität mit Recht in Zweifel gezogen wurde, weil die Fragen und erwünschten Antworten der Komplexität der Kurzgeschichte nicht gerecht wurden,¹¹ taugt gerade darum gut dazu, deutlich zu machen: Erst der Dialog, ja der Streit über diese Fragen war fruchtbar als Lernprozess, in dem psychometrische und fachdidaktische Kompetenz aufeinander trafen und sich verbessern konnten.

Also ist auch Wissenschaft Dialog und gemeinsame Leistung. Als besonders eindrucksvolles Beispiel dafür, das auch für mein Thema relevant ist, nenne ich den Band *Literary Praxis* (Van de Ven/Doecke eds. 2011).¹² Didaktikwissenschaft sollte in besonderem Ausmaß dialogisch sein. Allerdings ist echte Co-Autorschaft in unserem Metier eher nicht die Regel; häufiger ist doch der Fall, dass ein verzweifelnder Herausgeber einzelne Artikel zu etwas zusammenbaut, was einen ganzheitlichen Anspruch mehr oder weniger (nicht) erfüllt. Unsere ins Kraut schießende akademische Schreib- und Publikationspraxis und ihre Veränderung über die letzten zwei bis drei Jahrzehnte sollte auf einer Metaebene beschrieben, reflektiert und kritisiert werden, aber das ist heute nicht mein Thema.¹³

Um bei diesem zu bleiben, resümiere ich vorläufig: Lernen und Lehren geschieht (hoffentlich) kooperativ, Wissenschaft ist und macht (hoffentlich) immerhin dialogfähig, aber Kompetenz gilt als messbar in Einzelleistungen? Lesen und Schreiben sind soziale Akte und erfordern den Dialog; aber in dieser Domäne Kompetenz zu

10 Die LUK-Studie bietet keine Antworten auf meine Themafrage; für die sich anschließende ÄSKIL-Studie (vgl. Frederking et al. 2013) ist es indessen vielleicht noch nicht zu spät, darüber nachzudenken.

11 Vgl. hierzu u. a. Karg (2005: 59-102).

12 Angesichts dieses anregenden Versuchs, niederländische und australische Literaturlehrer/-innen mit- und übereinander reden und schreiben zu lassen, habe ich mich nach meinen eigenen Erfahrungen gefragt, und aktuell (d. h. im Sommer 2014) 24 Kolleginnen und Kollegen gezählt, mit denen ich im Lauf der letzten zwanzig Jahre gemeinsam Texte geschrieben und publiziert habe. Ich nutze die Gelegenheit, ihnen für solch kooperatives Schreiben zu danken.

13 Bemerkungen des Laudators Klaus Maiwald sprechen dafür, dass sich der Verfasser vorliegender Rede für dieses Thema etwa so gut eignen würde wie der Bock zum Gärtner. Es wäre indessen eine wichtige Aufgabe, Qualitätskriterien zu entwickeln für fachdidaktische Publikationen, die weniger der Darstellung von Forschungsergebnissen als dem Wissenstransfer dienen.

zeigen, soll monologisch möglich sein? Kompetenz wird gegenwärtig in der Tat fast durchweg so beforscht und getestet, als sei sie eigentlich nur vom einzelnen Lerner wirklich erwerb- und an diesem nachweisbar. Das interaktive Lernen wird meist entweder abseits von fachlichen oder domänenbezogenen Kompetenzen als eigene „personale und soziale“ Kompetenz modelliert (vgl. Kreisler et al. 2012)¹⁴ und/oder in die Methodenecke abgeschoben: Partner- und Gruppenarbeit, Lesetandems, kollaboratives Schreiben und Überarbeiten. Da hilft, so die gängige Lehrmeinung, die Interaktion vor allem den Schwächeren, Kompetenz zu erwerben. Künftig dürfte im Zeichen der Inklusion eher noch verstärkt so argumentiert werden. Aber ist denn die Kompetenz, gemeinsam mit andern etwas zu schaffen, als die gleiche Kompetenz zu denken, die an einzelnen getestet werden kann? Dietlinde Heckt (2009) kritisiert in einem Überblicksartikel, „dass sich Artikel zum kooperativen Lernen im Deutschunterricht bisher vorwiegend auf methodische Arrangements und deren Umsetzung konzentriert haben“ (Heckt 2009: 266), während der Beitrag „strukturierter Kommunikation“ zum angezielten Kompetenzaufbau noch kaum gesehen werde (vgl. ebd.: 266f.).

Ich möchte, indem ich dies heute und hier zum Thema mache, nicht einer didaktischen Pfadfinder-Mentalität das Wort reden oder einer Art Kameradschaftsgeist im Klassenzimmer. Auch liegt es mir fern, die kollektive Leistung irgendwie moralisch über die Einzelleistung stellen zu wollen; die geistige Nachbarschaft, in die ich damit käme, möchte ich nicht bewohnen. Die Botschaft ist weder ‚wir müssen zusammenhalten‘ noch ‚gemeinsam sind wir stark‘. Denn das hieße ja, ein feindliches ‚Draußen‘ zu suggerieren und damit ein Denken à la ‚Ich/Wir gegen die andern‘.

Die Botschaft ist vielmehr: *Kompetenten Umgang mit Sprache und Literatur kann ich grundsätzlich nicht als Einzelleistung denken.* Wer die Prämissen des angelsächsischen Interaktionismus’ didaktisch durchdenkt, wer konstruktivistische Lernkultur nicht nur als Etikett verwendet, sondern die Rede vom *meaning making* ernst nimmt, der muss meines Erachtens zu dem Ergebnis kommen, *dass Kompetenz weder ohne noch gegen die andern nachgewiesen werden kann.* Sie zeigt sich vielmehr nur in Auseinandersetzung mit ihnen. Weder Sprache noch Literatur sind immer schon fertig da, bevor wir zu sprechen, zu schreiben, zu lesen beginnen.

Viele zitieren Abraham/Kepser *Einführung in die Literaturdidaktik*, aber nicht alle, die das tun, nehmen den Grundgedanken eines „Handlungsfeldes Literatur“ und einer in ihm und nur in ihm tradier- und entwickelbaren kulturellen Praxis ernst. So wie Sprache nicht anders fassbar ist als im Rahmen sprachlichen Handelns, so entsteht Literatur nicht anders als im Dialog mit der Tradition (der Menge alles schon Geschriebenen) und der Zeitgenossenschaft (aller, die in kultureller Teilhabe darüber mitentscheiden, was als Literatur wertgeschätzt werden soll). Nicht erst seit es

14 Auch das führt allerdings, wie Recherchen von Kreisler et al. (2012: 92) zeigen, in den deutschen Bundesländern nicht zu einer durchgehenden oder systematischen Berücksichtigung sozialer Kompetenzen in Bildungsstandards oder Bildungsplänen.

das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs gibt,¹⁵ sondern schon seit Petra Wieler (1989) über *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem* promoviert hat, sollte auch klar sein, dass Literatur *im Gespräch* zu ihrem Recht kommt oder verfehlt wird. Ohne sprachliche und interaktive Kompetenz liefe literarische Kompetenz ins Leere.

Das ist mehr als eine sprachdidaktische Anmerkung zur Kompetenzdebatte in der Literaturdidaktik; es ist der Hinweis auf eine anthropologische Erkenntnis, der zuwiderzuhandeln uns schlecht bekäme. Wir brächten uns als Literatur-Lehrer/innen um unsere Legitimation. Die evolutionäre Anthropologie ist heute in der Lage zu zeigen, dass und wie *homo sapiens* in seiner langen Entwicklungsgeschichte das *Teilen* entdeckte und damit die Grundvoraussetzung für (gleich, welche) Kultur.¹⁶ Dem andern, mit dem ich Gesellschaft und Kultur teile, etwas mit-zu-teilen, etwas zu zeigen, etwas zu erklären, das stiftet kollektive Identität und gemeinsame Werte. Die aber brauchen wir heute dringend.

Die sich empirisierende Deutschdidaktik allerdings befasst sich sehr vorwiegend mit dem Wissen, den Fähigkeiten, den Einstellungen *einzelner* Lernender und (immer öfter) Lehrender. Im Rahmen der DESI-Studie taucht zwar Kooperativität als Kategorie auf, jedoch nicht in Bezug auf Schüler/-innen, sondern auf die professionellen Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken Lehrender in den Fachkollegien *Deutsch* und *Englisch* (vgl. Steinert et al. 2008: 427). Die diesbezüglichen Ergebnisse sind jedoch ernüchternd, weil die Fachlehrkräfte zwar im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung kooperieren, „diese Aktivitäten jedoch wenig mit den Zielen und Anforderungen an den kumulativen Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler koppeln“ (ebd.: 429).

Die einzelnen Formen und Inhalte der Kooperation mögen insgesamt zu geregelten Unterrichtsabläufen und zu einer effizienten Unterrichtsvor- und -nachbereitung beitragen, erhöhen aber nicht die Effektivität des Unterrichts im Hinblick auf die getesteten Sprachkompetenzen. (ebd.: 431)

Wo es Kooperativität beim Lehren (Planen und Durchführen von Unterricht) gibt, ist das Ergebnis, in Kompetenzzuwächsen ausgedrückt, nicht besser als dort, wo es sie nicht gibt. Was sagt uns das? Kann es daran liegen, dass es zu wenig Kooperativität beim *Lernen* gibt?

Forschungspraktisch ist, wie gesagt, die Konzentration auf die Leistungsfähigkeit des einzelnen sicherlich rational und ökonomisch. Aber welche Botschaft senden wir damit aus und wie strahlt sie auf den Unterricht ab? *Du bist allein, schaff dir alles drauf, was du kriegen kannst, denn du wirst es brauchen, um in einer feindlichen Welt erfolgreich zu sein?* Zu oft ist der oder die Geprüfte allein, sitzt einer zu lösenden Aufgabe gegenüber ohne Hilfe anfordern oder annehmen zu dürfen. Warum halten offenbar selbst Lehrer/-innen, die selber durchaus kooperieren, das für selbst-

15 Vgl. zum Heidelberger Modell Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert (2006) und zuletzt Steinbrenner et al. (Hg.) (2014), darüber hinaus Bräuer (2011).

16 Vgl. z. B. Tomasello/Carpenter (2007).

verständlich? Ist das heimliche Lernziel noch immer *the survival of the fittest*? Lernsituationen, in denen Nachfrage, Gespräch, Hilfestellung möglich sind, gelten als typisch für sich erst entwickelnde Kompetenzen, das ist *scaffolding*. Ist eine Kompetenz aber einmal entwickelt, so muss der einzelne doch allein und möglichst selbstständig darüber verfügen; das hat er/sie zu zeigen, egal ob im Unterricht, in einer schulischen Prüfung oder in einem empirischen Test.

Auf den ersten Blick scheint das durchaus richtig so. Wir sind schließlich keine „Schwarmintelligenz“ (vgl. Schätzing 2004), sondern einzelne, ein jeder mit seiner Welt im Kopf. Das sagt uns ja auch der Konstruktivismus. Aber die Neurowissenschaft sagt uns noch etwas anderes:

we were social before we were humans, and as neuroscience matures, it becomes increasingly apparent that the nervous system cannot be considered as an isolated entity, without consideration of the social environments in which humans and many animal species live. (Decety/Christen 2014: V)

Dass wir im frühen 21. Jahrhundert viel Zeit und Geld investieren, um einzelne ‚Lerner‘ auf ihr Können zu testen, weil anders Bildungs-Monitoring angeblich oder tatsächlich nicht funktioniert, ist vor dem Hintergrund solcher Überlegungen nicht so selbstverständlich, wie es vielen offenbar scheint. Man sagt diesen ‚Lernern‘ dann, dies sei eben eine Test- oder Prüfungssituation, und alles außer der mitgebrachten eigenen Wissens- und Fähigkeitsbasis seien unerlaubte Hilfsmittel. Wenn man Kompetenz vorher so definiert hat, dass sie das sei, was zur Erbringung einer Leistung ohne sogenannte fremde Hilfe befähige, dann bleibt nachher nichts mehr anderes übrig als zu ignorieren, was wir eigentlich wissen: Der Mensch lernt immer von andern, in Gegenwart von und in Interaktion mit andern, und das Gelernte wiederum bliebe ihm gleichgültig ohne die Möglichkeit, es mit andern zu teilen.

5 Resümee

Ich komme zum Schluss und dazu auf meine Beispielerzählung aus unserem Stuttgarter Projekt „Literarisches Schreiben im Deutschunterricht“ zurück: So sehr meine Mitarbeiterin und ich uns durch die geschilderte Reaktion einzelner Teilnehmer/-innen zunächst missverstanden gefühlt hatten (wir wollten ihre Aussagen und Schreibversuche, doch nicht zu Forschungszwecken ‚missbrauchen‘!), so wenig sollte man auf die leichte Schulter nehmen, was sie damit über uns als Wissenschaftler bzw. über die Deutschdidaktik gesagt haben: Ganz falsch ist es nicht. Unsere Kompetenzforschung ist, je nach Teilgebiet des Faches, mehr oder weniger weit fortgeschritten, aber sie hat sich dadurch auch von den Praxisfeldern entfernt, für die sie zu arbeiten vorgibt; sie modelliert Kompetenzen vorzugsweise so, dass diese sich in drittmittelfähigen Projekten überprüfen lassen – meist als Einzelleistungen und in künstlich geschaffenen, penibel kontrollierten Testsituationen. Kann man es den Lehrerinnen und Lehrern in Stuttgart verdenken, wenn sie uns im Verdacht hatten, andere Interessen zu verfolgen als sie? Aber der lange Atem, den wir geholt hatten, um die Teilnehmer/-innen zwei Jahre lang zu begleiten, hat sich (nicht nur, aber auch) in dieser Hinsicht ausgezahlt: Als nämlich der dritte und letzte Fragebogen,

der vom Sommer 2013, ausgewertet war, da hatte sich in der Sparte „Programmbeurteilung“ (durch die Teilnehmer/-innen) ein Balken sichtbar (von 4,0 auf 4,5 von 6 Punkten) verlängert: derjenige, der die Bewertung der fachdidaktischen Begleitung betraf (vgl. Abraham/Brendel-Perpina in Vorb.). Die Wahrnehmung unserer Rolle und Funktion für das gemeinsam Erreichte hatte sich verändert. Dabei hatten wir im zweiten Jahr nicht anders agiert als im ersten. Wir hatten lediglich, wie alle anderen im Stuttgarter Literaturhaus auch, zwei Jahre Dialog hinter uns gebracht. Dialog über Tun und Können, Handeln und Kompetenz. Das ist, um es doppelsinnig zu sagen, alles.

Literatur

- Abraham, Ulf (2011): Die Wahrheit schweigt grundsätzlich. Reden über Literatur im Unterricht. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium über Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed. S. 47-61.
- Abraham, Ulf /Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., erw. u. aktual. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Abraham, Ulf/Brendel-Perpina, Ina (in Vorb.): Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Abraham, Ulf/Müller, Astrid (2009): Aus Leistungsaufgaben lernen. In: Praxis Deutsch. Jg. 36. H. 214. S. 4-11.
- Baurmann, Jürgen (2008): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 3. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael (2012a): Kompetenzorientiertes Unterrichten und Bildungsstandards in der Allgemeinbildung. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hg.): Handbuch kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim: Beltz. S. 272-287.
- Becker-Mrotzek, Michael (2012b): Gemeinsam erzählen - getrennt schreiben. In: Kern, Friederike (Hg.): Erzählen als Form – Formen des Erzählens. Berlin: de Gruyter. S. 147-160.
- Behrens, Ulrike (2013): Zuhörkompetenzen und ihre Förderung in der Primar- und Sekundarstufe. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hg.): Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim u. Basel: Beltz. S. 384-399.
- Beschlüsse der KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (2004). Köln: Luchterhand.
- Bräuer, Christoph (2011): Literarische Gespräche im Deutschunterricht: Über Literatur sprechen (lernen). In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed. S. 73-91.
- Brendel-Perpina, Ina/Stumpf, Felix (2013): Leseförderung durch Teilhabe. Die Jugendjury zum Deutschen Jugendliteraturpreis. München: kopaed.
- Chambers, Aidan (1993): Tell Me: Children, Reading & Talk. London: Thimble Press.

- Decety, Jean/Christen, Yves (2014): *New Frontiers in Social Neuroscience*. London et al.: Springer. (Foreword: pp. V-VII)
- Ede, Lisa S./Lunsford, Andrea A. (1990): *Singular texts/plural authors. Perspectives on collaborative writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Elbow, Peter (1973): *Writing without Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Englert, Sue/Mariage, Troy/Dunsmore, Kailonnie (2006): *Tenets of sociocultural theory in writing instruction research*. In: MacArthur, Ch. A./Graham, S./Fitzgerald, J. (eds.): *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press. pp. 208-221.
- Faistauer, Renate (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Frederking, Volker/Roick, Thorsten/Steinhauer, Lydia (2011): ‚Literarästhetische Urteilskompetenz‘ – Forschungsansatz und Zwischenergebnisse. In: Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard/Ralle, Bernd/Rothgangel, Martin/Schön, Lutz-Helmut/Vollmer, Helmut Johannes/Weigand Hans-Georg (Hg.): *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen. Bd 1*. Münster et al.: Waxmann. S. 75-94.
- Frederking, Volker/ Gerner, Volker/ Brüggemann, Jörn/ Albrecht, Christian/ Henschel, Sofie/ Roick, Thorsten/ Meier, Christel/ Rieder, Adelheid (2013): *Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht*: In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster et al.: Waxmann. S. 131-147.
- Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Graf, Werner (2004): *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: LIT Verlag.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim u. München: Juventa.
- Guthrie, John T. J./Wigfield, Allan/Barbosa, Pedro C./Perencevich, Kathleen/Taboada, Ana/Davis, Marcia H./Scaffidi, Nicole T./Tonks, Stephen (2004): *Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction*. In: *Journal of Educational Psychology* 2004. Vol. 96. No. 3. pp. 403–423. <http://www.cs.cmu.edu/afs/cs.cmu.edu/project/listen/dmg/Listen/Proposals/IES%202006/IES2006%20Cognition%20and%20Learning/Related%20papers/GuthrieetalCORI2004.pdf>. Abgerufen am 30.1.213.
- Heckt, Dietlinde H. (2009): *Kooperatives Lernen*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 264-277.
- Jörgens, Moritz (2013): *Leseengagement. Ein Konstrukt mit praktischer Bedeutung für die Lesedidaktik?* In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 18. H. 35. S. 102-115.
- Kafka, Franz (1976): *Brief an den Vater*. In: *Hochzeitsvorbereitungen auf dem Lande und andere Prosa aus dem Nachlass*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 119-162.
- Kallass, Kerstin (2012): *Schreibprozesse in der Wikipedia. Eine linguistische Analyse*. Diss. Uni Koblenz-Landau. Volltext: http://kola.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2013/883/pdf/Schreibprozesse_in_der_Wikipedia.pdf. Abgerufen am 30.12.13.
- Karg, Ina (2005): *Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs*. Göttingen: V&R unipress.

- Krelle, Michael (2013): Gesprächskompetenz in der Grundschule und der Sekundarstufe I – Konzepte und didaktische Erläuterungen. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hg.): Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim u. Basel: Beltz. S. 422-438.
- Kreisler, Mareike/Macher, Silvia/Paechter, Manuela/Zug, Ulrike (2012): Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der schulischen Ausbildung. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmözer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hg.): Handbuch kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim: Beltz. S. 88-104.
- Kupfer-Schreiner, Claudia/Abraham, Ulf (2009): Lust auf Lesen, Schreiben, Land und Leute? Die „Lese- und Schreibreisen“ der Bamberger Deutschdidaktik als Beitrag zur literarischen Kompetenz als hochschuldidaktische Aufgabe. In: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula/Stuck, Elisabeth/Thielking, Sigrid/Wintersteiner, Werner (Hg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck: StudienVerlag. S. 123-139.
- Längauer-Hohengaßner, Helga (2013): Kompetenzorientierter Schreibunterricht: integrativ unterrichten, aber getrennt überprüfen? Über Ziele kompetenzorientierten Unterrichts und externer Kompetenzmessungen. In: *ide* 37. H. 4. S. 88-97.
- Lehnen, Katrin (1999): Textproduktion als Aushandlungsprozeß. Interaktive Organisation gemeinsamer Schreibaufgaben. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar/Pogner, Karl-Heinz (Hg.): Textproduktion. Hypertext, Text, KonText. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 75-91.
- Lehnen, Katrin (2014): Gemeinsam schreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 414-431.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2006): Von der Sozialpsychologie des Unterrichts zur literaturdidaktischen Interaktionsforschung. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim u. München: Juventa. S. 273-283.
- Özen, Odag (2006): Sozialpsychologie des Unterrichts. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim u. München: Juventa. S. 255-272.
- Ossner, Jakob (2013): Erklären und Zeigen. In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 18. H. 34. S. 37-51.
- Rijlaarsdam, G./Braaksma, M./Couzijn, M./Janssen, T./Raedts, M./van Steendam, E./Toorenaar, A./van den Bergh, H. (2008): Observation of peers in learning to write. Practice and research. In: *Journal of Writing Research* 1. pp. 53-83. <http://dare.uva.nl/document/131601>. Abgerufen am 29.12.13.
- Schätzing Frank (2004): *Der Schwarm*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Senn, Werner/Lötscher, Hanni/Malti, Tina (2005): Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern. Eine Studie zum kooperativen Lernen und Beurteilen in Schreibkonferenzen. Luzern: PHZ Luzern.
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur im Unterricht* 7. H. 3. S. 227-241.

- Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hg.) (2014): Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2. korr. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Steinert, Brigitte/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (2008): Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen In: Klieme, Eckhard et al. (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz. S. 411-450.
- Stoller-Schai, Daniel (1999): Lernen im Internet – kollaborative Aspekte. Teil 1: Collaborative Learning; Teil 2: Learning Communities. Arbeitsbericht, Institut für Wirtschaftsinformatik, Universität St. Gallen. <http://stoller-schai.ch/pdf/Stoller-Schai%201999%20-%20Arbeitsbericht%20Nr.%204%20IW1%203.pdf>. Abgerufen am 31. 10 2012.
- Tomasello, Michael/Carpenter, Melissa (2007): Shared intentionality. In: Developmental Science. Vol. 10. Issue 1. pp. 121-125.
- Van de Ven, Piet-Hein/Doecke, Brenton (eds.) (2011): Literary Praxis. A Conversational Inquiry into the Teaching of Literature. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem: Frankfurt a. M. u. Bern: Lang.
- Wrobel, Dieter/Dawidowski, Christian (Hg.) (2013): Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Ulf Abraham, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Germanistik, An der Universität 5, D-96049 Bamberg
ulf.abraham@uni-bamberg.de*