

Kontroverse 4:

Nur im Zusammenspiel tragfähig! Zum Verhältnis von Kompetenzorientierung und Gegenstandsorientierung in der Fachdidaktik Deutsch

1 Kompetenzorientierung vs. Gegenstandsorientierung? Eckpunkte der Debatte

Mit der Einführung der KMK-Bildungsstandards ab 2003 hat die *Kompetenzorientierung* Einzug ins Bildungswesen gehalten. Damit einher geht eine Perspektivveränderung, die nicht selten mit der Bewertung *Paradigmenwechsel* belegt wird (z. B. Böhme/Stanat/Becker-Mrotzek 2016, 101; Faulstich/Lersch/Moegling 2010; ISB 2010, 9, 81). Dieser viel beschworene Paradigmenwechsel besteht im Kern in der Akzentverschiebung von der *Inputorientierung* hin zur *Outputorientierung*. Das heißt, dass die Frage nach den Lernergebnissen, also danach, was Lernende zu einem bestimmten Zeitpunkt tatsächlich wissen und können, besonderes Gewicht erhält. Die Frage danach, was im Unterricht auf welche Weise inhaltlich ‚durchgenommen‘ wurde, rückt demgegenüber in den Hintergrund.

Der zugrunde gelegte Kompetenzbegriff orientiert sich an Weinert (2001, 27 f.). Kompetenzen werden, anders als etwa in manchen Lehrplänen der 1990er-Jahre, nunmehr *fachspezifisch* modelliert. Sie zeichnen sich durch ihre Übertragbarkeit auf wechselnde Anforderungssituationen aus, das heißt, dass „ein vorhandenes Muster auf neue Stoffe oder auch Probleme übertragen“ (Willenberg 2007, 7) werden kann. Anders ausgedrückt: Kompetenzen bewähren sich an der Lösung von Aufgaben mit Neuigkeitswert (sogenannte Problemstellungen), die sich in Bezug auf Gegenstän-

de eines bestimmten Fachgebietes stellen. Eine solche für das Fach Deutsch typische Problemstellung kann beispielsweise darin bestehen, eine Deutungshypothese zu einem unbekanntem literarischen Text zu formulieren und zu begründen oder ungewöhnliche syntaktische Strukturen zu analysieren und auf ihre semantischen Implikationen zu befragen (vgl. hierzu Abschnitt 3.2). In beiden Anforderungssituationen ist der Rückgriff auf Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich, die als Lerngegenstände des Deutschunterrichts gelten.

Aus dem doppelten Anspruch, dass sich Kompetenzen einerseits auf konkrete fachliche Gegenstände beziehen und andererseits übertragbar sein müssen, resultiert für die didaktische Strukturierung von Lernangeboten ein nur schwer auflösbares Spannungsverhältnis, das sich „zwischen den Polen ‚gegenstandsspezifische Lernaufgabe‘ und ‚generalisierbare Lernstrategie‘“ (Zabka 2015, 312) aufbaut. Zumindest mit Blick auf Aufgabenstellungen für den Literaturunterricht wird vor diesem Hintergrund immer wieder die einseitige Auflösung dieses Spannungsverhältnisses festgestellt. Die Besonderheiten des fachlichen Gegenstandes treten allzu oft hinter den Anspruch zurück, übertragbare Kompetenzen zu erwerben; die fachlichen Inhalte fungieren als „beliebige Kompetenzaufbau-Vehikel“ (Zabka 2006, 80, vgl. auch Zabka 2015; Fingerhut 2008; Köster 2015, 12). Dies führt zum Teil dazu, dass die *Kompetenzorientierung* als Konzept generalisierend für eine mangelnde Tiefe und Differenziertheit im Um-

gang mit fachlichen Gegenständen verantwortlich gemacht wird. Wilczek (2014, 5) beispielsweise prangert „die vorherrschende Kompetenzdidaktik mit ihrem Hang zur Modularisierung und zur Simplifikation und einer damit häufig einhergehenden Theoriefeindlichkeit“ an. Es greift allerdings zu kurz, in der *Kompetenzorientierung* die zentrale Ursache für Übereinfachungen und Ignoranz zu sehen, die sich in Bezug auf die fachliche Besonderheit von Lerngegenständen unbestreitbar zeigen. Diese Probleme lassen sich nämlich schon lange vor dem Einzug der *Kompetenzorientierung* beobachten (vgl. z. B. Winkler 2008, 7). Sie resultieren vermutlich zuallererst daraus, dass eine sach- und zugleich schüleradäquate didaktische Rekonstruktion¹ fachlicher Inhalte ein hoch anspruchsvolles Unterfangen darstellt. Diese Anforderung angemessener fachdidaktischer Rekonstruktion freilich ist in Zeiten der *Kompetenzorientierung* keineswegs geringer geworden, wie ein Blick auf die Maximalerwartungen zeigt, die aktuell in Bildungsstandards und Kerncurricula formuliert sind (vgl. unten in diesem Abschnitt).

Die *Gegenstandsorientierung*, die – stark philologisch ausgerichtet – die Merkmale fachlicher Inhalte im Unterricht und den Erwerb von Fachwissen zentral setzt, wurde in der Deutschdidaktik in den 1990er-Jahren kritisch diskutiert, weil sie die Belange der Schülerinnen und Schüler in den Hintergrund rückt. Zumindest bezüglich der Lese-didaktik, die für Literatur- und Sprachdidaktik gleichermaßen von großer Bedeutung ist, lässt sich die vermeintliche Dichotomie von Gegenstands- und Lernerorientierung durch den Anschluss an die kognitionspsychologische Leseforschung produktiv auflösen (vgl. dazu ausführlicher z. B. Garbe/Holle/Jesch 2010; Richter/Christmann 2002; Winkler 2015; Zabka 2012). Der Vorwurf, dass die Emotionen und Motivationen der Lernenden vernachlässigt würden, richtet sich immer wieder auch gegen die *Kompetenzorientierung*. Auf konzeptioneller Ebene allerdings besteht Konsens, dass Kompetenzen neben kognitiven auch emo-

tionale, motivationale und soziale Facetten sowie die Bereitschaft zu verantwortlichem Handeln umfassen (vgl. bereits den weiten Kompetenzbegriff bei Weinert 2001, 27 f.). Entsprechende Verkürzungen betreffen die Ebene der Umsetzung, also des kompetenzorientierten Unterrichtens, wenn dieses unter dem Vorzeichen eines ebenfalls verkürzten Verständnisses von *Outputorientierung* allein auf messbare Teilkompetenzen hin ausgerichtet ist.

Während die *Kompetenzorientierung* im Verdacht steht, die fachlichen Gegenstände zu Gunsten übertragbarer Strategien zu suspendieren, kann als Problem der *Gegenstandsorientierung* gelten, dass erworbenes fachspezifisches Wissen im ungünstigen Fall isoliert und träge bleibt (vgl. z. B. Gruber/Renkl 2000; empirische Befunde zum starren Umgang mit Fachwissen legt bspw. Freudenberg 2012 vor). Jedes der beiden Konzepte ist also anfällig für unerwünschte Effekte in der Umsetzung, jedes der beiden Konzepte kann zugleich potenzielle Schwächen des jeweils anderen kompensieren. Der vorliegende Beitrag geht vor diesem Hintergrund von der These aus, dass Kompetenz- und Gegenstandsorientierung beim fachlichen Lernen keine Gegensätze sind. Vielmehr betrachten wir beide Akzentsetzungen erst im Zusammenspiel als tragfähig (vgl. dazu bereits Winkler 2012).

Im Überschneidungsbereich von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung sehen wir die fachdidaktisch zentrale Frage, welche Wissensbestände Lernende zu welchem Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn zu welchem Zweck erwerben sollen. Diese Frage wird sowohl in der Sprach- als auch in der Literaturdidaktik aktuell neu gestellt (vgl. z. B. Feilke/Tophinke 2016; Funke 2005; Köster/Wieser 2013; Möbius/Steinmetz 2016). Dies ist zunächst als Reaktion darauf zu sehen, dass im Rahmen der *Kompetenzorientierung*, wie oben skizziert, der Blick auf die Lerngegenstände tatsächlich oftmals vernachlässigt wurde. Aber auch aus einer eher gegenstandsorientierten Perspektive ist die Frage virulent – zumal wenn sich die Fachdidaktiken auch als Norm setzende Wis-

(1) Wir sprechen hier bewusst nicht von Didaktischer Reduktion, sondern von Didaktischer Rekonstruktion. Vgl. dazu das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997; Komorek/Fischer/Moschner 2013).

senschaften im gesellschaftlichen Diskurs um sprachlich-literarische Bildung verstehen. Ein Kanon fachlicher Wissensbestände lässt sich längst nicht mehr ohne Weiteres bestimmen; denn Wissen entwickelt sich immer rascher weiter und ist in einer immer diverseren Gesellschaft einschließlich immer diverserer Schulklassen weniger denn je unstrittig festzulegen.² Schließlich ist die genannte Frage unter der Perspektive der *Outputorientierung* zentral, das heißt wenn man darauf achtet, ob Schülerinnen und Schüler Erwünschtes tatsächlich gelernt haben und warum das ggf. nicht der Fall ist. Orientierung über zu realisierende Lernergebnisse sollen im Rahmen der *Kompetenzorientierung* die KMK-Bildungsstandards und die darauf abgestimmten Kerncurricula der Länder bieten. Mit der Einführung der KMK-Bildungsstandards für das Abitur (BSA) wurde für das Fach Deutsch die fachbezogene Akzentuierung von Kompetenzen gestärkt. Anders als in den Bildungsstandards für die anderen Stufen werden die sogenannten prozessbezogenen Kompetenzbereiche (Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören), die im Fach und darüber hinaus relevant sind, ergänzt und in „domänenspezifischen Kompetenzbereichen inhaltlich konkretisiert“ (KMK 2012, 12). Als dieser fachliche Kern werden die Kompetenzbereiche „Mit Texten und Medien umgehen“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ bestimmt.

In dem zuerst genannten Bereich sollen literarische und pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form unter reflektierter Nutzung von fachlichem Wissen erschlossen werden (vgl. ebd., 20). Die Schülerinnen und Schüler sollen das „Ästhetische als eine spezifische Weise der Wahrnehmung, der Gestaltung und der Erkenntnis“ (ebd., 20) verstehen. Sie sollen „über ein literaturgeschichtliches und poetologisches Überblickswissen, das Werke aller Gattungen umfasst“ (ebd., 20), verfügen. Im zweiten Bereich sollen die Schülerinnen und Schüler u. a. Sprache und sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Ba-

sis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern. Sie sollen Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben und „verbale [...] Gestaltungsmittel in unterschiedlichen kommunikativen Zusammenhängen analysieren, ihre Funktion beschreiben und ihre Angemessenheit bewerten“ (ebd., 25).

Die Abstraktheit und Überhöhung der in den Bildungsstandards formulierten Anforderungen ist bereits mehrfach kritisiert worden (z. B. Frentz/Lehmann 2003; Köster 2012). Nimmt man etwa die angeführten Standards im Bereich Sprache ernst, dann sollen Schülerinnen und Schüler nicht nur über ein gerüttelt Maß an grammatischem Wissen verfügen, sondern darüber hinaus grammatische Phänomene auch noch beschreiben, funktional analysieren und bewerten können.

Mindestens ebenso weitreichende Ansprüche formuliert auch der Kernlehrplan des Landes NRW (2014) für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe II an Gesamtschulen und Gymnasien. Da heißt es über das *Inhaltsfeld Sprache*:

Die Sprache als strukturiertes System von Regeln und der funktionale Sprachgebrauch als sprachliches Handeln stehen im Mittelpunkt dieses Inhaltsfeldes. Aspekte des mündlichen wie schriftlichen Sprachgebrauchs rücken hier in den fachlichen Fokus. Reflexion über Sprache bezieht sich auf Fragen des formalrichtigen und funktional adäquaten Umgangs mit Sprache, auf die Komplexität und Vielfalt der sprachlichen Ausdrucksformen sowie auf die historischen Wandlungsprozesse der deutschen Sprache. Daneben werden die kulturelle Bedeutung der Sprachfähigkeit des Menschen und Erklärungsansätze der Spracherwerbsforschung beleuchtet. (Ebd., 17)

Bricht man diese Aussagen auf ihre Kerninhalte herunter, hat man es mit einer ganzen Reihe von Gegenständen der universitären Lehrerbildung zu tun: systematischer (und funktionaler) Grammatikunterricht; Sprech-

(2) Dass im Übrigen in der Wissenschaft durchaus zuweilen Uneinigkeit über den geeigneten fachlichen (und daraus resultierend fachdidaktischen) Zugriff auf die Gegenstände besteht, sei nur angemerkt, z. B.: Was ist Interpretieren? Welche Wortarten lassen sich unterscheiden? Welche grammatischen Fachtermini sind angemessen?

akttheorie/Gesprächsforschung/Konversationsanalyse; Interkulturalität; Sprachwandel; Erst- und Zweitspracherwerb. In der Schule soll also all das unterrichtet werden, was Gegenstand einer ganzen mehr oder minder systematischen sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Ausbildung ist. Das kann nicht gutgehen.

Es erstaunt angesichts dieser Maximalforderungen kaum, dass Schülerinnen und Schüler die Vorgaben sehr häufig nicht im angestrebten Maß erreichen (vgl. z. B. Steinmetz 2013 oder auch die Debatte in *Didaktik Deutsch*, 36 und 37, 2014). Hochschullehrerinnen und -lehrer unseres Faches, gleichgültig ob aus Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft oder Didaktik, klagen unisono über mangelnde Studierfähigkeiten von Studierenden. Denkt man etwa an grammatische Wissensbestände, dann stehen diese in einem krassen Gegensatz zu den in den Bildungsstandards geforderten Fähigkeiten, denn dort wird, wie oben angesprochen, der Grammatik und der Behandlung von sprachlichen Phänomenen ein beträchtlicher Raum gewidmet (vgl. Bredel 2013; vgl. auch die Debatte über Studieneingangstests für Lehramtsstudierende des Faches Deutsch in *Didaktik Deutsch*, 40 und 41, 2016). Es lässt sich also mit Blick auf den Deutschunterricht festhalten: Aufgrund ihrer mangelnden Konkretheit und Realisierbarkeit büßen die Bildungsstandards zumindest teilweise ihre Orientierungsfunktion für Lehrpersonen ein.³

2 Verschränkung von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung? Konzeptionelle Überlegungen

Selbst wenn man die Überhöftheit der Anforderungen in den curricularen Vorgaben und Bildungsstandards anerkennt, sollte man davon ausgehen dürfen, dass Schülerinnen und Schüler der Sek. II dazu in der Lage sind, formenbezogene Analysen von literarischen Texten zu bewerkstelligen. Hierzu zählt nicht nur das Erkennen

von Metaphern, Bildern usw., sondern auch die Analyse grammatischer Phänomene. Um dies leisten zu können, wird zunächst einmal deklaratives Wissen benötigt. Wenn Schülerinnen und Schüler hinter der Sprachverwendung die Ebene des sprachlichen Systems (und damit auch die der Formen) entdecken sollen, dann muss dafür auch ein spezifischer Denk- oder Betrachtungsmodus für das Sprachliche aktiviert werden. Bredel (2013, 259f.) unterscheidet den funktionalen Denkmodus, bei dem sich Sprecher auf sprachliche Inhalte konzentrieren, vom Modus des formalen Denkens, bei dem sich Sprecher deklarativ oder operativ sprachlichen Formen nähern. Nur durch diesen – das Sprachliche zum Lerngegenstand machenden – Denkmodus wird über das Grammatische verfügt; oder, um es mit den Worten von Funke (2005, 316) zu sagen: „die sprachlichen Daten selbst [sind] als Gegenstände der Kenntnis verfügbar“. Völlig zu Recht weisen Gornik/Granzow-Emden (2008, 127) darauf hin, dass gerade für die Kompetenzentwicklung im Bereich der Grammatik – genauer ist hier der Bereich der Morphosyntax gemeint – unterrichtliche Einflüsse maßgeblich beteiligt sind. In den Kerncurricula der Länder wird für die Sek. I erwartet, dass Schülerinnen und Schüler grundlegende morphologische Strukturen von Wörtern und Wortarten kennen und unterscheiden und deren Funktion erkennen können. Darüber hinaus ist die Satzgliedanalyse fester Bestandteil des Kanons der Lerngegenstände für den Grammatikunterricht. Demzufolge gehört es zu den deklarativen grammatischen Kenntnissen von Schülerinnen und Schülern, dass nominale Wortarten im Allgemeinen ein vollständiges Paradigma aufweisen, also Kasusformen (Nom., Gen., Dat., Akk.) bilden und eine Numerusdistinktion (Sg., Pl.) haben. Während Substantive ein festes Genus (Mask., Fem., Neut.) haben, gilt für die anderen nominalen Wortarten, dass sie sich genusvariant verhalten und damit nur das Genus des jeweiligen Kopfes der Nominalphrase abbilden. Hinsichtlich der Frage,

(3) Diese müssen sich auf jeden Fall darüber im Klaren sein, was am Ende einer Unterrichtseinheit gelernt sein soll und über welche Wissensbestände Schülerinnen und Schüler verfügen sollten.

wodurch ein spezifischer Kasus ausgelöst wird, sollten die Schülerinnen und Schüler um die Bedeutung der Verben und Präpositionen hierbei wissen. Und schließlich darf man erwarten, dass Schülerinnen und Schüler zumindest in Ansätzen dazu in der Lage sind, eine Beziehung zwischen Kasus und semantischer Rolle (Agens, Benefaktiv, Patiens usw.) herzustellen, ohne dass sie zwingend über die genannten Fachtermini verfügen müssten.

Für das Verfügbarmachen dieser Kenntnisse sind dem Gegenstand angemessene Methoden und Werkzeuge, etwa im Sinne der Glinz'schen Proben oder der Grammatik-Werkstatt (vgl. Eisenberg/Menzel 1995; Menzel 1999), notwendig. Hiermit wird das Problemlösungs- oder Analysewissen angesprochen. Ossner (2006, 10ff.) modelliert den Kompetenzbegriff, indem er in Anlehnung an Mandl/Friedrich/Hron (1986) Wissensarten unterscheidet, und zwar deklaratives (also fachliches) Wissen, Problemlösungswissen (Methoden zur Erkenntnisgewinnung), prozedurales (also automatisiertes Anwenden von) Wissen und metakognitives (also zur Selbstreflexion befähigendes) Wissen. Entscheidend sind aus unserer Sicht die beiden zuerst genannten Wissensarten. Dabei gehen wir davon aus, dass die Bildungsstandards und die Kerncurricula der Länder Problemlösungswissen mit intendieren, wenn von Kompetenzerwartungen die Rede ist, denn ohne die der grammatischen Analyse eigenen Methoden der Erkenntnisgewinnung sind deklarative Kenntnissysteme schlechterdings nicht ermittelbar.

Wie auch immer man den Begriff der Kompetenz modelliert, entscheidend ist aus unserer Sicht, dass die Kompetenzdimensionen auf spezifische alters- und lerngruppenangemessene Lerninhalte abgebildet werden, die keineswegs beliebig, sondern einer spezifischen lernpsychologischen wie auch fachlichen Progression folgen sollten. Dabei darf das Ziel der Nachhaltigkeit der erwähnten Wissensarten unter gar keinen Umständen

aus den Augen verloren werden. Ein gangbarer Weg scheint uns der über die immer wieder herzustellende Beziehung zwischen Formen und Funktionen zu sein. Der von uns hier für die Sek. II favorisierte Weg, um die Wissensarten bezüglich der Grammatik und der formenbezogenen Literaturanalyse nachhaltig vorzuhalten, ist ein Unterricht, der die hermetische Trennung zwischen Literatur- und Sprachunterricht zugunsten eines integrativen Unterrichts auflöst (vgl. hierzu auch Bredel/Pieper 2015).⁴ Wir gehen dabei davon aus, dass literarisches und sprachliches Lernen die beiden Grundpfeiler des Faches Deutsch sind. Eine grammatische Analyse wirkt umso überzeugender auf Schülerinnen und Schüler, je mehr sie zum Textverstehen beiträgt.⁵ Das ‚Sich-Verhaken‘ in den Text, also textbedingt mit einem Verständnisproblem konfrontiert zu sein (vgl. z. B. Winkler 2012 oder Zabka 2012), ist dabei der Anlass zur Analyse, sich also bewusst der Sprache zu nähern und sich ihrer für das Erkennen der Bedeutung des Textes bewusst zu werden. Trabant (2008, 276 ff.) versteht Dichtung als „Ent-automatisierung und Freiheit“ (ebd., 294), sprachliche Möglichkeiten werden bewusst und intentional vom Literaturschaffenden eingesetzt. Erst das Erkennen der Funktionen von grammatischen Formen durch die bewusste Aktivierung deklarativen und analytischen Wissens ebnet auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ihre Bereitschaft, sich mit der Grammatik und mit den in ihr aufgehobenen Formen auseinanderzusetzen. Das Grammatische wird da eingehend thematisiert, wo es für das tiefere Verständnis des Textes notwendig ist. Es ist der Text, der verstanden werden soll. Er ist manifestierte Sprache, also auch Grammatik. Damit ist der Text auch Vehikel, um Aspekte der Grammatik zum Gegenstand des Lernens zu machen. Stelle man diese Beziehung zwischen Form und Funktion nicht her, häufte man lediglich totes Wissen an, das droht, rasch dem Vergessen anheimzufallen.

(4) Wir wollen hier nicht der immer wieder aufgeworfenen Frage nachgehen, ob „sprachliche (grammatische) Reflexion“ als ein eigenständiger Lernbereich zu betrachten ist, wofür zuletzt Eisenberg (2004) vehement gestritten hat, oder nur quergelegt zu den anderen Lernbereichen seine Rechtfertigung erfährt.

(5) Wir beschränken unsere Ausführungen auf den Beitrag grammatischen Wissens für das Textverstehen. Zur Relevanz grammatischen Wissens für die Textproduktion haben sich zuletzt Feilke/Topfink (2016) kritisch geäußert.

Am Beispiel des Textes *Das ist unser Manifest* von Wolfgang Borchert konkretisieren wir im Folgenden unsere Position und zeigen auf, wie durch genaue Textwahrnehmung „Verstehensbarrieren“ (KMK 2012, 20) identifiziert und durch Heranziehung sprachlichen und kulturellen Wissens überwunden werden können. Entsprechende Kompetenzen führen so zu vertieftem Verständnis. Umgekehrt verleiht vertieftes Textverständnis, das als ‚Mehrwert‘ erlebt wird, Kompetenzen erst ihren Wert.

3 Wolfgang Borcherts *Das ist unser Manifest* im Deutschunterricht der Sekundarstufe II

3.1 Zu Text und Kontext

Wolfgang Borcherts *Das ist unser Manifest*,⁶ entstanden im Jahr 1947, kann als Aufschrei und Selbstvergewisserung der Generation gelesen werden, die ihre Jugend und ihr frühes Erwachsenenalter im Nationalsozialismus und Zweiten Weltkrieg erlebt hat.

Denn wir lieben diese gigantische Wüste, die Deutschland heißt. Dies Deutschland lieben wir nun. Und jetzt am meisten. Und um Deutschland wollen wir nicht sterben. Um Deutschland wollen wir leben. Über den lilanen Abgründen. Dieses bissige, bittere, brutale Leben. Wir nehmen es auf uns für diese Wüste. Für Deutschland. Wir wollen dieses Deutschland lieben wie die Christen ihren Christus: Um sein Leid.

Wir wollen diese Mütter lieben, die Bomben füllen mußten – für ihre Söhne. Wir müssen sie lieben um dieses Leid.

Und die Bräute, die nun ihren Helden im Rollstuhl spazieren fahren, ohne blinkernde Uniform – um ihr Leid.

Und die Helden, die Hölmlinhelden, für die kein Tag zu hell und keine Schlacht schlimm genug war – wir wollen sie lieben um ihren gebrochenen Stolz, um ihr umgefärbtes heimliches Nachtwächterdasein.

Und das Mädchen, das eine Kompanie im nächtlichen Park verbrauchte und die nun

immer noch Scheiße sagt und von Krankenhaus zu Krankenhaus wallfahrten muß – um ihr Leid. Und den Landser, der nun nie mehr lachen lernt –

und den, der seinen Enkeln noch erzählt von einunddreißig Toten nachts vor seinem, vor Opas M.G. –

sie alle, die Angst haben und Not und Demut: Die wollen wir lieben in all ihrer Erbärmlichkeit. Die wollen wir lieben wie die Christen ihren Christus: Um ihr Leid. Denn sie sind Deutschland. Und dieses Deutschland sind wir doch selbst. Und dieses Deutschland müssen wir doch wieder bauen im Nichts, über Abgründen: Aus unserer Not, mit unserer Liebe. Denn wir lieben dieses Deutschland doch.

BORCHERT 2000, 313 f.

Als Text der ‚Trümmerliteratur‘ zeichnet das *Manifest* anschaulich die Schrecken des Krieges aus Soldatensicht sowie deren Fortwirken über die Niederlage hinaus. Es wendet sich gegen jede Verklärung und Heroisierung des Soldatenlebens. Dem programmatischen Charakter eines Manifests entsprechend, werden Wahrheit und Liebe als Fundamente beschworen, auf denen – fast trotzig – eine Zukunft für Deutschland für möglich gehalten wird. Obwohl der Titel *Manifest* auf eine pragmatische Textsorte verweist, handelt es sich um einen stark überdeterminierten Text. Er ist für heutige Leser sehr voraussetzungsreich und verlangt eine intensive und textnahe Lektüre (vgl. Pacfgen 1999) sowie die Recherche bzw. Bereitstellung von nötigem Vorwissen, wenn Bezüge im Text und darüber hinaus erfasst werden sollen. Neben sprachlichem Wissen sind insbesondere Kontextwissen und kulturelles Wissen (vgl. Egert 2002, 189–192) für das Textverständnis erforderlich. Beides kann bei heutigen Abiturienten nicht vorausgesetzt werden. Gleichwohl: Nimmt man die Ansprüche der Bildungsstandards für das Abitur ernst, sollten Lernende am Ende der Sekundarstufe II sich mehr als ein oberflächliches Verständnis des Textes erarbeiten können. Auch eine formenbezogene literarische Analyse wäre demnach

(6) Wir zitieren den Text im Folgenden nach der Ausgabe: Wolfgang Borchert (2000): *Das Gesamtwerk*. Mit einem biographischen Nachwort von Bernhard Meyer-Marwitz, 308–315.

angemessen. Die Auswahl des Textes ist u. E. von den normativen Vorgaben der BSA gedeckt, zumal sich die in den BSA konkretisierten Kompetenzen anhand des Textes nicht nur nachweisen, sondern in der Lernsituation eben auch ausbilden lassen.

Das *Manifest* ist aus der Wir-Perspektive geschrieben, was bereits im Titel zum Ausdruck kommt. Dieses Wir umfasst die am Krieg beteiligten jungen Männer, und es nimmt durchgehend den Horizont dieser jungen Männer zu der Zeit kurz nach Kriegsende ein. Eine Distanzierung von eigener Betroffenheit findet nicht statt. Die Aufgewühltheit und emotionale Beteiligung der Sprecher spiegelt sich in zahlreichen Fragen und Ausrufen sowie kurzen, syntaktisch unvollständigen Sätzen. Ältere Männer bzw. Männer mit Befehlsgewalt („Feldwebel“, „General“) sind mit „wir“ ebenso wenig bezeichnet wie Frauen („Mütter“, „Mädchen“), die in der dritten Person Plural und oft in Kombination mit dem Possessivpronomen „unsere“ genannt werden. In zwei kürzeren Passagen wechselt der Text von der Wir-Perspektive in die Anrede an ein nicht näher bestimmtes Du, das wohl als Teil des Wir gelten kann („Horch hinein in den Tumult deiner Abgründe [...]“, 311; „Sag deinem Kumpel die Wahrheit [...]“, 313). Überhaupt kippt der Text mehrmals zwischen einer Beteuerung von Gemeinschaft und Gemeinsamkeit („Wir“) und der gegenteiligen Versicherung, dass künftig allein das Individuum in seiner persönlichen Verantwortung gefordert ist („Denn wir werden nie mehr zusammen marschieren, denn jeder marschiert von nun an allein“, 309; „hinter allem stehst immer du selbst“, 311). Der zuletzt genannte Aspekt ist nur eine der Oppositionen, die im *Manifest* auffallen. In der Perspektive des Textes bildet die Niederlage im Krieg die zentrale Zäsur („Wir haben verloren!“, 308), vor deren Hintergrund sich vermeintliche Gewissheiten aufgelöst haben. Für die mit dem Wir bezeichnete Gruppe bedeutet dieser Einschnitt, dass

Altes und Neues, Erinnerung und Gegenwart heftig konfigrieren und dieses Spannungsverhältnis aufgelöst werden muss: „Wer schreibt für uns eine neue Harmonielehre? Wir brauchen keine wohltemperierten Klaviere mehr. Wir selbst sind zuviel Dissonanz.“ (310) Wie bereits in diesem Zitat anklingt, werden die empfundenen Gegensätze mehrfach über den Verweis auf Musik und Liedtexte angedeutet. NS- und Wehrmachtlieder⁷, die durch die Erlebnisse im Feld Lügen gestraft wurden und doch mit diesen Erlebnissen konnotiert sind, stehen Musik und Dichtung gegenüber, die für die Sprechergeneration vor dem Fronterlebnis bedeutungstragend waren (z. B. „Rilke, [...] der unser Herz ausspricht“, 312). Diese erinnerten und kaum zu vereinbarenden Eindrücke vermengen sich in der Wahrnehmung der Sprecher zu einem „Chaoschoral“ (311); am ehesten wird „der erregte hektische Jazz“ (309) der gegenwärtig empfundenen Stimmung gerecht.

Oppositionen zeigen sich nicht nur innerhalb der Textwelt in der Perspektive der Sprecher. Auch die Art der Darstellung läuft den im Text geäußerten Grundpositionen zumindest partiell entgegen. Obwohl von den Dichtern der Gegenwart vehement eine einfache und klare Sprache eingefordert wird, kommt der Text in hohem Maße überformt und mit mehrdeutigen Bildern angereichert daher. Exemplarisch sei der auffällige Einsatz der Farbe Lila genannt, der sich durch den gesamten Text zieht. Als „lila“ werden vielfach Schrecken des Krieges und seiner Folgen bezeichnet, die zusammengefasst als „lilane Abgründe“ (311, 313) erscheinen, denen das Individuum sich stellen muss. Ein ähnlicher Gegensatz zwischen geäußerten Grundpositionen und Komposition tritt in Bezug auf das Christentum auf. Einerseits wendet sich der Text klar gegen den Glauben an Gott und Jesus und proklamiert den Nihilismus („wir Nihilisten“, 313). Auf der anderen Seite stilisiert er für Deutschland in der Niederlage geradezu ein

(7) Angespielt wird im Text auf folgende NS- und Wehrmachtlieder: *Infanterie-Marsch* und *Es war ein Edelweiß* des Komponisten Herms Niel (im *Infanterie-Marsch*, den Borchert auch in seinem Text *An diesem Dienstag* aufgreift, wiederholt sich im Refrain der Ausruf „juppheidi“), *Panzerlied* („das Lied von den brausenden Panzern“, das sich bis in die Gegenwart trotz Kritik im *Liederbuch der Bundeswehr* gehalten hat, wenn auch gekürzt um eine besonders umstrittene Strophe). Baldur von Schirach war der Verfasser des Hitlerjugendliedes *Vorwärts! Vorwärts! schmettern die hellen Fanfaren*.

Auferstehungsszenario und nutzt dabei explizit christliche Motive und Wendungen. Wie das Leid Christi im christlichen Glauben nur bis zur Auferstehung währt, werden auch für Deutschland die Überwindung des Leids und das Weiterleben beschworen: „Und dieses Deutschland müssen wir doch wieder bauen im Nichts, über Abgründen [...]“ (314).⁸ Die Fundamente, auf die diese Zukunft aufbauen soll – Wahrheit und Liebe (313–315) – nehmen wiederum Anleihen beim christlichen Glauben.⁹

Für Leserinnen und Leser der Gegenwart ist der Text ein eindrucksvolles Zeugnis für die Schrecken und Nöte der Kriegsgeneration. Irritierend aus heutiger Sicht können einerseits das starke Plädoyer für die Wiederauferstehung Deutschlands sein und andererseits auch, dass Soldaten allein als Opfer dargestellt werden. Diese Wahrnehmung allerdings resultiert aus der historischen Distanz. Dass der Text in diesen Punkten strikt die Perspektive der Sprecher in ihrer Zeit und ihrer Generation einhält, wurde bereits erwähnt und müsste im Unterricht thematisiert werden. Irritierend bei Recherchen zum nötigen Kontextwissen, das der Text verlangt, wirkt schließlich ein weiterer Umstand: Die im *Manifest* als verlogen demaskierten Botschaften der Wehrmachtlieder werden heute im Internet häufig genau entgegen der Intention des Textes als verklärende Heldengesänge rezipiert.¹⁰ Auch dies ist ein Aspekt, der Anschlusskommunikation im Unterricht verdient.

3.2 Fachdidaktische Schwerpunktsetzungen

Der Text von Borchert enthält eine Vielzahl von Textstellen, in die sich der Leser ‚verhaken‘ könnte, ja verhaken muss, um überhaupt zu einem Textverständnis zu gelangen. Insofern lädt der Text geradezu zu einer sprachreflexiven Auseinandersetzung und zur bewussten Einbeziehung kulturellen

Wissens ein. Wir wollen uns hier schwerpunktmäßig mit nur einem einzigen Satz aus dem Gesamttext befassen, nicht ohne dessen Zusammenhang zu berücksichtigen:

Und das Mädchen, das eine Kompanie im nächtlichen Park verbrauchte und die nun immer noch Scheiße sagt und von Krankenhaus zu Krankenhaus wallfahrten muss – um ihr Leid. (314)

Dieser Satz findet sich gegen Ende des Textes, als unter Anspielung auf christliche Motive das Leid Deutschlands ausgemalt und daraus der Glaube an die Überwindung dieses Leids entwickelt wird. Er ist Teil einer Aufzählung, die von der Beteuerung der Liebe zu Deutschland und seiner vom Leid gezeichneten Menschen gerahmt wird. Den Auftakt dieser Textpassage bildet der Satz: „Wir wollen dieses Deutschland lieben wie die Christen ihren Christus: Um sein Leid.“ (314) Es folgt eine typisierende Nennung von Personen(gruppen), die es um ihres Leides willen zu lieben gelte – „die Bräute“, „die Helden“, „das Mädchen“, „den Landser“ und den Großvater mit Fronterlebnissen. Die Aufzählung wird abgeschlossen mit der zusammenfassenden Versicherung: „sie alle, die Angst haben und Not und Demut: Die wollen wir lieben wie die Christen ihren Christus: Um ihr Leid.“ (ebd.)

Die erste Verstehenshürde in Bezug auf den von uns ausgewählten Satz besteht also darin, ihn nicht nur isoliert zu betrachten, sondern zugleich in den Textzusammenhang einzuordnen. Die Bildungsstandards für das Abitur formulieren diesbezüglich als Standard: „Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten [...] [eines literarischen Textes] herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen“ (BSA, 20). Die zweite Herausforderung liegt darin, die Anspielungen auf den christlichen Glauben zu erkennen, mit dem nöti-

(8) Vgl. auch: „Denn der Morgen [...] kommt nur aus dir selbst.“ (311) Dass Lila in der Kirche die liturgische Farbe der Bußzeit vor hohen Festtagen ist (also auch der Fastenzeit vor Ostern, dem Fest der Auferstehung), sei nur angemerkt. Die wiederholte Verwendung der Farbe Lila/Violett im Text kann mit dem entsprechenden Wissen um zusätzliche Bedeutung angereichert werden.

(9) So sagt Christus von sich „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben.“ (Joh. 14, 6) Zur zentralen Rolle der Liebe gegenüber Gott und Menschen vgl. z. B. Mt. 22, 38–39.

(10) Im Portal „Youtube“ finden sich mit (z. T. heroisierenden) Bildern hinterlegte Vertonungen der in Fußnote 7 genannten Lieder und darunter Nutzereinträge, in denen um die angemessene Deutung mehr oder weniger gestritten wird (Recherche im August 2016).

gen Hintergrundwissen zu grundieren und für produktive Schlussfolgerungen in Bezug auf die Textpassage wie den einzelnen Satz zu nutzen. Für Christen hat Christus unschuldig gelitten. Sein Leid gilt als Zeichen dafür, dass er die Schuld der Menschheit auf sich genommen hat. Dieser Schritt erhält im christlichen Glauben seine tiefe Bedeutung erst dadurch, dass Christus nicht nur für die Sünder in den Tod geht, sondern für sie alle den Tod in der Auferstehung überwindet. In Bezug auf den gesamten Textabschnitt bedeutet also die Parallele, die zwischen den genannten Personen(gruppen) und Christus gezogen wird, dass eine Unschuldsvermutung für diese Menschen zumindest in den Raum gestellt wird. Das heißt zugleich, dass die Aussicht auf die Überwindung des Leids unter Anspielung auf Christus nachdrücklich unterstrichen wird. Wenn die Lernenden die aus den biblischen Anspielungen resultierenden „Verstehensbarrieren identifizieren und sie“, wie skizziert, unter Heranziehung entsprechenden Wissens „zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen“ (KMK 2012, 20), dann resultiert daraus als nächster Schritt die reflektierende Auseinandersetzung mit der Botschaft des Textabschnitts: Ist die Passage als Selbsttröstung des Wir zu lesen, das im Text spricht, und als Tröstung seiner leidenden Mitmenschen? Oder ist der Mangel an Selbstkritik zu bemängeln, weil hier nur von Opfern und nicht von der Verantwortung der Täter die Rede ist? Sind die genannten Personen alle gleichermaßen unschuldig, oder wären da nicht Unterschiede in der Bewertung zu machen? Wie verhält sich der enge Anschluss an christliche Botschaften an dieser Stelle zu anderen Textstellen, an denen die Sprecher sich als „Nihilisten“ (313) bezeichnen oder sich „eine freche Respektlosigkeit“ gegenüber Jesus zu eigen machen und ihn „im Traum durchlöchern“ (312)?

Was den von uns ausgewählten Satz betrifft, lassen sich unter anderem die nachfolgend genannten sprachlichen Besonderheiten aufzählen: Es gibt keinen vollständigen Matrixsatz, in dem ersten Relativsatz wird nicht deutlich, welche der beiden Phrasen *das* bzw. *eine Kompanie* Subjekt- respektive Objektfunktion hat, hinsichtlich der Genuskongruenz wird einmal *das* als Neutrum markierte Relativpronomen *das* und einmal

das als Femininum markierte Relativpronomen *die* bei demselben Kopfnomen *Mädchen* verwendet, ähnliches gilt für die Verwendung des Possessivpronomens *ihr* mit Bezug auf das kontrollierende Kopfnomen *Mädchen* in der Phrase *um ihr Leid*, und schließlich scheint das Verb *wallfahrten* aufgrund seiner Semantik in dem Kontext deplatziert zu sein.

Wir wollen uns hier auf die Bestimmung der syntaktischen Relationen und die Genuskongruenz beschränken. Das Entdecken des Subjekts und Objekts in dem ersten mit *das* eingeleiteten Relativsatz fällt schwer, weil das Deklinationsparadigma des Relativpronomens *das* für den Nominativ und Akkusativ nicht distinkt ist, also Synkretismus gilt. Auch die folgende Nominalphrase *eine Kompanie* hilft nicht weiter, denn für das Femininum *Kompanie* gilt abermals besagter Synkretismus. Eine Auflösung dieser Ambiguität muss durch den Kontext, insbesondere die Verbbedeutungen, geleistet werden.

Auf sogenannte Hybridnomina wie *Weib*, *Fräulein*, *Modell* und eben auch *Mädchen* kann, abhängig vom Kontext und der Distanz, mit neutral oder feminin markierten Pronomina referenziert werden (vgl. Köpcke/Zubin 2005). Möglich wird dies, weil das Denotat in diesen Fällen weiblichen Sexus aufweist. In literarischen Texten findet man häufig aufgrund dieser Konstellation bei der Pronominalisierung ein Oszillieren zwischen feminin und neutral markierten Pronomina (vgl. Köpcke 2012). Auch Borchert wechselt bei der Reihung der beiden Relativsätze vom Neutrum hin zum Femininum. Nicht zufällig wird der zweite Relativsatz mit *die* eingeleitet. Dies geschieht nicht willkürlich, enthält doch der zweite Relativsatz einen koordinierten Satz, in dem sich das schon am Relativpronomen verwendete Femininum im Possessivpronomen konsequent fortschreibt. Dieser Wechsel vom Neutrum hin zum Femininum geht einher mit einem Wechsel der Perspektive auf die Situation des Mädchens. Während im ersten Relativsatz das Mädchen noch als das dem Handeln der Kompanie ausgesetzte Objekt (gleichsam als ‚Sache‘) betrachtet wird, rückt im zweiten Relativsatz die Opferperspektive des Mädchens, das auf die Vergewaltigung reagiert, in den Mittelpunkt – „ihr

Leid“ wird aus der Sicht des Mädchens angedeutet und erscheint als doppeltes Leid: Da ist der erlebte massive Übergriff an sich, den das Mädchen mit fortgesetztem Fluchen quittiert. Zusätzlich aber ist das Mädchen (die Rede ist ja nicht von einer Frau) durch den Verlust seiner sexuellen Unschuld nunmehr (unverschuldet) ein ‚schuldiges‘, ‚beflecktes‘ geworden.¹¹ Diese Interpretation macht dann auch die auf den ersten Blick seltsame Verwendung des Verbs *wallfahrten* plausibel, dessen Verständnis wiederum religiöses Wissen erfordert. Das Mädchen sucht zwar ein Krankenhaus, aber es will auch von seiner Schuld freigesprochen werden. Und das kann nur die Kirche leisten, die sich ihm gegenüber aber verschließt. Durch die Einbettung des Satzes in den oben umrissenen Zusammenhang freilich, also die Parallelisierung des beschriebenen Leides mit dem Leid Christi, wird dem Mädchen auf der Ebene des Textes Vergebung und Hoffnung auf Heilung zuteil.

4 Fazit

Wir haben uns in diesem Beitrag mit dem Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung auseinandergesetzt. Hinsichtlich der literaturdidaktischen Dimension hat die Analyse des Beispieltextes gezeigt, dass das vertiefte Verstehen literarischer Texte Wissensbestände erfordern kann, die bei Lernenden nicht vorzusetzen sind. Es handelt sich zugleich um so spezielle Wissensbestände, dass sie sich nicht ohne Weiteres auf andere Anforderungssituationen resp. Texte übertragen lassen (vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2005; Steinmetz 2016). Ein ‚kompetenter‘ Umgang mit unbekanntem (und zugegebenermaßen nicht ganz einfachen) Texten kann von den Schülerinnen und Schülern ohne von Lehrerinnen und Lehrern bereitgestellte Materialien, Hinweise und unterrichtliche Vorbereitungen kaum erfolgreich geleistet werden. Verzichtete man hierauf, erhielte man im besten Fall banale Interpretationen. Wir gehen davon aus, dass im Prin-

zip jeder Text durch den Unterricht vorbereitet werden muss; insbesondere muss der historische, kulturelle und politische Hintergrund, in den sich der Text einbettet, den Schülerinnen und Schülern vertraut sein. Dass es ein wünschenswertes Ziel darstellt, dass Lernende am Ende der Sekundarstufe II in der Lage sind, aus Wissenslücken resultierende Verstehensbarrieren mithilfe selbstständiger Recherchen zu überwinden, ist dabei unstrittig. Inwieweit dieses Ziel realistisch ist oder ob es nicht eher für Studierende am Ende eines philologischen Studiums gelten kann, ist kritisch zu hinterfragen. Bezüglich der sprachdidaktischen Dimension darf davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler, sofern sie im Laufe ihres Schullebens immer wieder mit grammatischen Kategorien und ihren Funktionen (auch in literarischen Texten) vertraut gemacht worden sind, dazu in der Lage sein sollten, diese Kategorien im Sinne einer formbezogenen literarischen Analyse anzuwenden. Vergegenwärtigt man sich noch einmal die Gegenstände des Grammatikunterrichts in der Sek. I, die für die Analyse des Textes relevant sind, also Diskussion des Satzbegriffs, Erarbeitung von Deklinationsparadigmen (und damit verbunden die Diskussion von Formen und ihren Funktionen), Erarbeitung des Verhältnisses von Genus und Sexus (und damit das Erkennen, dass Genus ein Kongruenzsystem ist, das u. a. ein Mittel zur Herstellung von Referenzbezügen darstellt); und schließlich die Auseinandersetzung mit Wortbedeutungen und Wortfeldern, dann sollte ganz im Sinne einer Kompetenzorientierung die Analyse der Textstelle aus dem *Manifest* gelingen. Wohlgemerkt, eine solche vergleichsweise optimistische Sicht setzt voraus, dass im Unterricht tatsächlich immer wieder ein Bezug zur Grammatik hergestellt wird. Erfolgt dieser Bezug nicht, werden die Schülerinnen und Schüler das in der Sek. I Gelernte rasch wieder vergessen.

Insgesamt sollte aus unserer Sicht deutlich geworden sein, dass zwischen Kompetenzerwartung und Gegenstandsorientierung ein untrennbarer Zusammenhang besteht.

(11) Auch diese Bewertung sexueller Handlungen außerhalb der Ehe dürfte für heutige Abiturienten partiell erklärungsbedürftig sein.

Genau dies fordert auch Feilke (2014, 8). Kompetenzerwartungen müssen in Bezug auf einen spezifischen Gegenstand, in Hinblick auf dessen Einordnung in ein Curriculum und schließlich in Abhängigkeit von der Lerngruppe definiert werden. ■

Literatur

- Böhme, Katrin/Petra Stanat/Michael Becker-Mrotzek (2016): Die Entwicklung integrierter Kompetenzstufenmodelle als Ergebnis interdisziplinärer Kooperation. In: Iris Winkler/Frederike Schmidt (Hg.): Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog. Frankfurt am Main, 101–131.
- Borchardt, Wolfgang (2000): Das ist unser Manifest. In: Ders.: Das Gesamtwerk. Reinbek bei Hamburg, 308–315.
- Bredel, Ursula (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2., vollst. durchges. Aufl. Paderborn.
- Bredel, Ursula/Irene Pieper (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn.
- Eisenberg, Peter/Wolfgang Menzel (1995): Grammatik-Werkstatt. In: Praxis Deutsch, 129, 14–23.
- Eisenberg, Peter (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule? In: Didaktik Deutsch, 17, 4–25.
- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderung an die Lesekompetenz. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u. a., 186–194.
- Faulstich-Christ, Katja/Rainer Lersch/Klaus Moegling (2010): Zur Einführung: Kompetenzorientierung – ein pädagogischer Paradigmenwechsel? In: Dies. (Hg.): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufe I und II. Immenhausen.
- Feilke, Helmuth (2014): Überarbeiten! Überlegungen zu Bildungsstandards, Textkompetenz und Schreiben. In: Didaktik Deutsch, 37, 6–8.
- Feilke, Helmuth/Doris Tophinke (2016): Grammatisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 256, 4–11.
- Fingerhut, Karlheinz (2008): Die didaktische Funktionalisierung literarischer Texte in kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten integrierter Deutschbücher. In: Didaktik Deutsch, 24, 5–23.
- Frentz, Hartmut/Christian Lehmann (2003): Der gymnasiale Lernbereich ‚Reflexion über Sprache‘ und das Hochschulzugangsniveau für sprachliche Fähigkeiten. In: Didaktik Deutsch, 14, 92–98.
- Freudenberg, Ricarda (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden.
- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülern und Schülerinnen. Tübingen.
- Garbe, Christine/Karl Holle/Tatjana Jesch (2010): Texte lesen: Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation. 2., durchges. Aufl. Paderborn.
- Gornik, Hildegard/Matthias Granzow-Emden (2008): Sprachthematization und grammatische Begriffe. In: Didaktik Deutsch, Sonderheft 2, 127–138.
- Gruber, Hans/Alexander Renkl (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In: Georg Hans Neuweg (Hg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck u. a., 155–174.
- Kattmann, Ulrich et al. (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft, 3/3, 3–18.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knabe“. In: Heidi Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main u. a., 28–50.
- Klieme, Eckhard u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin.
- Köpcke, Klaus-Michael (2012): Konkurrenz bei der Genuskongruenz. Überlegungen zum Grammatikunterricht in der Sekundarstufe II. In: Der Deutschunterricht, 1, 36–46.
- Köpcke, Klaus-Michael/David Zubin (2005): Metonymic pathways to neuter-gender human nominals in German. In: Klaus Panther/Linda Thornburg (Hg.): Metonymy and Pragmatic Inferencing. Amsterdam, 149–166.
- Köster, Juliane (2012): Plädoyer fürs Triviale. Was im Deutschunterricht gelernt werden soll. Abschiedsvorlesung am 3. Juli 2012. Online: www.didaktikdeutsch.de/data/_uploaded/vortraege/Abschiedsvorlesung.pdf (Stand, 21.10.2016).
- Köster, Juliane (2015): Die Tagung aus literaturdidaktischer Beobachterperspektive. In: Marie Lessing-Sattari et al. (Hg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt am Main, 11–35.
- Köster, Juliane/Dorothee Wieser (2013): Plädoyer für nutzloses Wissen. In: Didaktik Deutsch, 34, 5–11.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss vom 18.10.2012).
- Mandl, Heinz/Helmut Friedrich/Aemilian Hron (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Bernd Weidenmann et al. (Hg.): Pädagogische Psychologie. München, 143–218.

- Menzel, Wolfgang (1999): Grammatikwerkstatt: Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Deutsch.
- Möbius, Thomas/Michael Steinmetz (Hg.) (2016): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main.
- Ossner, Jacob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn.
- Paefgen, Elisabeth K. (1999): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Jürgen Belgrad/Karlheinz Fingerhut (Hg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler, 4–23.
- Richter, Tobias/Ursula Christmann (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München, 25–49.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.) (ISB 2010): Einblicke – Ausblicke. Jahrbuch. München. Online: www.isb.bayern.de/download/9369/jahrbuch2010_internet.pdf (Stand, 11.5.2016).
- Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden.
- Steinmetz, Michael (2016): Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissenschaftlicher Hilfestellungen. In: Thomas Möbius/Michael Steinmetz (Hg.) (2016): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main, 73–85.
- Trabant, Jürgen (2008): Was ist Sprache? München.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, 15–31.
- Wilczek, Reinhard (2014): Metapher und Symbol. Vorschläge für einen didaktischen Neustart. In: Deutschunterricht, 6, 67, 4–10.
- Willenberg, Heiner (2000): Kompetenzen brauchen Wissen. Teilfähigkeiten beim Lesen und Verstehen. In: Hansjörg Witte et al. (Hg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler, 69–84.
- Willenberg, Heiner (2007): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hohengehren.
- Winkler, Iris (2008): Die Analyseebenen trennen! Zu Karlheinz Fingerhuts Beitrag in Didaktik Deutsch 24. In: Didaktik Deutsch, 25, 5–10.
- Winkler, Iris (2012): „Danke, ... ich habe im Äsop gelesen“. Zum Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung im Literaturunterricht. In: Daniela Frickel/Clemens Kammler/Gerhard Rupp (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau, 119–138.
- Winkler, Iris (2015): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: Leseräume, 2, 155–168.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, Vom Raben und Fuchs (5./6. Schuljahr). In: Clemens Kammler (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze, 80–101.
- Zabka, Thomas (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Daniela Frickel/Clemens Kammler/Gerhard Rupp, (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau, 139–162.
- Zabka, Thomas (2015): Über einen Versuch, das Interpretieren zu lehren. Untersuchung eines Lehrgangs für die gymnasiale Oberstufe. In: Marie Lessing-Sattari et al. (Hg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt am Main, 311–334.