

Aufsätze zur Deutschdidaktik

Einleitung

Wenn man Aufsätze zur Deutschdidaktik aus den letzten vier Jahrzehnten wieder veröffentlicht, dann als einen möglichen Beitrag dazu, dass sich das Fach seiner Geschichte vergewissere und dabei womöglich etwas lerne: etwa alte Fehler nicht zu wiederholen und Vergessenes zu erinnern, das es vielleicht verdient, wieder aufgenommen zu werden. Einleitende Bemerkungen haben dann die Aufgabe, einerseits einen Überblick über das Korpus zu verschaffen und deutlich zu machen, welche Themen und Probleme in den Texten vor allem thematisiert werden und worin ihr Zusammenhang besteht, zum andern die Texte in die Zeitsituation einzuordnen und ihre Position zur gegenwärtigen Situation der Deutschdidaktik zu bestimmen. Dies kann hier aber nur ansatzweise geschehen.

Die Entstehung der für diesen Band ausgewählten Aufsätze reicht zurück bis in die Zeit, in der die Deutschdidaktik sich als eine wissenschaftliche Disziplin zu konstituieren begann. Gemeint sind die späten sechziger und die siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Im Hinblick auf das Bildungswesen und die Deutschdidaktik ist diese Zeit etwa durch folgende politische Bewegungen und Ereignisse gekennzeichnet: Neue Linke, Studentenrevolte, sozialliberale Koalition usw., die im Zusammenhang mit ökonomischem Modernisierungsdruck zu Reformen im Bildungswesen führten: Öffnung des Zugangs zu längeren Ausbildungswegen im Schul- und Hochschulbereich für breitere Schichten, Höherstufung der Ausbildungsinstitutionen der Volksschullehrer, vereinfacht: vom Seminar zur Pädagogischen Hochschule, von der Pädagogischen Hochschule zum Fachbereich der Universität, Einführung des Stufenlehrers, Verbesserung der pädagogischen Ausbildung im Gymnasiallehrerstudium. Alles dieses führte zu einer enormen Vermehrung des Lehrpersonals an Universitäten und Hochschulen allgemein und im Fach Deutschdidaktik speziell und damit einhergehend zu einer enormen Zunahme der Forschung, Theoriebildung und Innovationen in diesem Fach. Zunächst waren es vor allem mehr oder weniger bildungs-politisierte hochbegabte Lehrer der verschiedenen Schulformen, die zu Dozenten und Professoren aufsteigen konnten, nicht selten Lehrer aus den Volksschulen, die über ein Zweitstudium des gymnasialen Lehramts in eine Hochschulkarrieren gelangten. Sie alle waren als erste Generation die Träger des Aufbruchs in den pädagogisch-didaktischen Disziplinen dieser Jahre und haben teils bis in die letzte Zeit Wesentliches publiziert.

Ihre Schüler haben dann die Fachdidaktiken zu einem Stand in Lehre und Forschung weiterentwickelt, den nicht nur in den – eher als Stagnation erlebten – fünfziger und sechziger Jahren, ja, auch noch in den Aufbruchsjahren kaum jemand erwartet haben dürfte. Freilich hat es kaum noch bedeutende neue theoretische Konzeptionen gegeben, abgesehen von der neuen Mediendidaktik.

Das alles soll nicht heißen, dass in den ersten zwei Jahrzehnten nach 1945 in der Deutschdidaktik gar nichts von Bedeutung geschehen sei. Ich nenne hier nur Robert Ulshöfer und Erika Essen. Ulshöfer hat in der Lehrerbildung und mit seiner Zeitschrift *Der Deutschunterricht* einen Anfang nicht nur im Bereich der Methodik gemacht, sondern auch eine für jede Didaktik unerläßliche bildungstheoretische Problemdiskussion angeregt, mögen uns auch heute die ideologischen Implikationen, die prätheoretische Literaturkonzeption und manches andere problematisch erscheinen. Erika Essen war viel ‚moderner‘ als Ulshöfer und schon unterwegs zu einer fachlich-sachlichen Konzeption des DU, wie sie später dann für den DU vor allem Hermann Helmers entwickelte¹ (und – wesentlich elaborierter – Gunter Otto für das Fach Kunstunterricht repräsentierte). Essen war vor allem eine sehr kreative Methodikerin, von der vielleicht immer noch manches zu lernen ist. – Das alles ist zwar Vergangenheit, aber wir sollten die Frage nicht unterdrücken, ob dem Fach Deutsch und seiner Didaktik bei der enormen Entwicklung der letzten Jahrzehnte nicht manches verloren gegangen sein könnte, das es wert wäre, in transformierter, verbesserter Gestalt erneuert zu werden. Einiges scheint ja schon wiederzukommen, etwa ältere Texte unter neuen Fragestellungen, anderes bleibt zu hoffen: zum Beispiel eine der immensen Bedeutung der großen Texte der Weltliteratur für die Interpretation der *conditio humana* angemessene Offenheit des Unterrichts. Man erinnere sich an das ‚Die Texte der Klassiker sind allenfalls noch die Leichen, an denen das Sezieren zu lernen wäre‘ und vergegenwärtige sich, was gewisse Verirrungen des Regie-Theaters leisten, um diese Texte unzugänglich zu machen. Hier gilt es, die Einstellungen zur tradierten Hochliteratur zu überprüfen, Einstellungen, die auch dem Literaturunterricht nicht fremd sind und die löbliche Absicht, den Schülern schwierige Hochliteratur ‚nahezubringen‘, oft darauf hinauslaufen lassen, den Zugang zu ihr zu verschütten.

Hier stellt sich schließlich auch die entscheidende Frage nach der Funktion der Literaturwissenschaft für den LU, oder anders: nach dem Status des LU und des DU: Ist der Deutschunterricht ein wissenschaftliches Fach wie der Mathema-

1 Vgl. zu meiner Kritik an diesem didaktischen und dem noch stärker scientistischen Konzept der ‚structure of the discipline‘ in diesem Band Kreft 1974a, S. 46–55, bes. S. 48 f., S. 50 f.; ders. 1974d, S. 11–53, bes. S. 30 f. u. 48 f.; ders. 1977, S. 173–184, bes. S. 177 ff.; ders. 2001, S. 8–16.

tik- oder Physikunterricht oder ein praktisch- und ästhetisch-kommunikatives hermeneutisches Fach? Diese Fragen gehören in meiner Konzeption des DU und LU zu den wichtigsten, und um sie geht es entsprechend in den hier erneut veröffentlichten Aufsätzen; denn von der Antwort auf sie hängt fast alles weitere ab. Nicht weniger wichtig ist freilich, dass dabei auch die sprachlich-kommunikative Lebenspraxis einschließlich der literarischen Texte unter bestimmten bedeutsamen Gesichtspunkten didaktisch thematisiert wird. Ich meine einerseits semiotische, andererseits komplementäre kompetenztheoretische Gesichtspunkte. Also einerseits die semiotischen Dimensionen der Pragmatik, Semantik und Syntaktik (mit dem Vorrang der Pragmatik) und andererseits die entsprechenden kognitiven Strukturen der Kompetenzen der kommunikativ Handelnden und an Diskursen Teilnehmenden: sprachliche, soziale, moralische und ästhetische Kompetenz. Thematisierung meint hier sowohl den Aspekt der *Rekonstruktion* von Strukturen als auch den der geltungskritischen *Reflexion* auf das Handeln – auch das unterrichtliche – und auf seine Normen und Strukturen.²

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt, der von jeder zureichenden didaktischen Konzeption bearbeitet werden muß, ist selbstverständlich der Entwicklungsaspekt, speziell der Entwicklung der genannten Kompetenzen. Es geht hier vor allem um die immer neue Frage der didaktischen Passung, der didaktisch optimalen Zuordnung von Schüler und Unterrichtsgegenstand zueinander (eine Zuordnung die freilich nicht nur eine Frage der entwicklungsabhängigen Kompetenzstrukturen ist). Für meine didaktische Konzeption sind entwicklungsbezogene und rekonstruktive kompetenz-theoretischen Ansätze (G.H. Mead, Chomsky, Piaget, Kohlberg usw.) ebenso fundamental wie die bei uns schon länger rezipierten, aber noch keineswegs für unsere Fachdidaktik selbstverständlichen theoretischen Traditionen der hermeneutischen Philosophie, Wissenschaftstheorie, Literaturtheorie, Ideologiekritik einerseits, der erziehungswissenschaftlich-pädagogischen, der bildungstheoretischen, curriculumtheoretischen und allgemeindidaktischen Ansätze andererseits.

Meine Konzeption hat mithin einen doppelten Ursprung: in der reflexiv-kritischen Verarbeitung sowohl der eigenen Unterrichtspraxis als auch der einschlägigen theoretischen Diskussionen: der deutsch- und literaturdidaktischen Diskussionen und schließlich der Diskussionen in all den genannten theoretischen Ansätzen, in deren Licht ich mich bemühte, meine eigene Praxis kritisch zu verarbeiten.

Was meine eigene schulische Unterrichtspraxis betrifft, so dürfte sie in mehreren Hinsichten von der normalen, gängigen abgewichen sein. Da ich nicht nur

2 Vgl. die Hinweise Anm. 1, bes. Krefz 1974d u. ders. 1979, S. 24–50, bes. S. 37 ff. u. 46 f.

in den Fächern Deutsch, Philosophie und Geschichte, sondern auch in Erziehungswissenschaft (in Nordrhein-Westfalen seinerzeit an speziellen Gymnasien ein Schulfach) die gymnasiale Fakultas erworben hatte und das Fach unterrichtete, lag es nahe, dass meine Beschäftigung mit pädagogisch-didaktischen – auch fachdidaktischen – Fragen mich zu Überschreitungen der Fächergrenzen und zu kritischen und innovativen Bemühungen um meinem Unterricht in den vier Fächern drängten. Für den DU bedeutete das zunächst, dass ich die hergebrachte und im Laufe der Schuljahre fortschreitende Einschränkung des Aufsatzunterrichts auf die Formen *Erörterung*, *Besinnungsaufsatz* und *Interpretation* nicht mehr akzeptierte, sondern literarische Gestaltungsaufgaben wie Gedichte und Kurzgeschichten bis zum Abitur einschließlich ins unterrichtliche Repertoire nahm. Sowohl an einer nordrheinischen als auch an einer westfälischen Schule, also unter der Aufsicht verschiedener Schulkollegien (Düsseldorf und Münster), wurde mir – entgegen dem Votum der jeweiligen Schulleitung – unter ausdrücklicher Belobung erlaubt, solche Aufgaben auch für den Abituraufsatz zu stellen. (Hier waren noch Traditionen der alten Reformbewegung wirksam.) Dergleichen literarisch-gestaltende abiturielle Aufgabenstellungen waren damals, in den sechziger Jahren, fast einmalig, es war aber diese Praxis, die mich später als Hochschullehrer eine – auch historisch reflektierte – literaturdidaktische Konzeption entwickeln ließ, in der literarische Produktion zum Pendant der rezeptiv-interpretierenden Praxis wurde. Mehrere der hier versammelten Aufsätze widmen sich diesem Thema und seiner Problematik, auch der Frage nach dem komplexen Verhältnis, das zwischen Rezeption und Produktion waltet und zu Entscheidungen zwingt, wie zwischen den beiden zu gewichten sei.³

Die Verankerung der literarischen Produktion im Literaturunterricht bis hin zum Abituraufsatz ist als Korrektur einer die letzten 150 Jahre bestimmenden Fehlentwicklung gemeint. Da der ursprünglich durchaus auf Praxis und literarische Produktion zielende (altsprachliche) Unterricht in Rhetorik und Poetik seinen Ort an den Gymnasien und den mit ihnen personell eng verbundenen Universitäten hatte – es waren oft dieselben Professoren für alte Sprachen, Rhetorik und Poetik, die an beiden Orten lehrten – wurde dieser Unterricht mit der universitären Entwicklung dieser beiden Fächer zum Fach Literaturwissenschaft schnöde mitgeschleift. Zunächst war dieser gymnasiale LU ebenso wie der universitäre LU noch ein hermeneutischer und auf die Hochliteratur ausgerichtet, aber schließlich – besonders in den letzten Jahrzehnten – paßte er sich immer mehr an eine Literaturwissenschaft an, die sich ihrererseits in Anpassung an die Sozialwissenschaften szientisierte, genauer: sich an empirische Sozialwissenschaften anpaßte, die von Hermeneutik – auch von objektiver (U. Oevermann – kaum et-

3 Vgl. in diesem Band Kreft 1984, S. 251–260; ders. 1987c.

was wissen wollten, sondern dem Methodenideal der empirisch-analytischen Naturwissenschaften naheiferten.

Diese Tendenz zum mehr oder weniger szientistischen LU betraf und betrifft natürlich vor allem die Oberstufe der Gymnasien. Sie scheint kaum vermeidbar. Die Lehrer des Gymnasiums sind Fachlehrer und werden an der Universität in wissenschaftlichen Fächern und für wissenschaftliche Fächer ausgebildet, examiniert und mit fachwissenschaftlichen ‚Lehrbefähigungen‘ versehen. Also verstehen sie sich von ihren Fächern her und die gymnasialen Schulfächer als verkleinerte Ausgaben der universitären Disziplinen: Abbild-Didaktik nannte man dieses Konzept, das schon lange herrscht. Der Deutschunterricht gilt dementsprechend als verkleinerte Germanistik, als Schulgermanistik. Das ist so fest im Denken der gymnasialen Fachlehrer verankert, dass nicht nur sie, sondern auch die aus ihnen hervorgegangenen Literaturdidaktiker an Universitäten – teils sogar die an den Pädagogischen Hochschulen – dieses Konzept für so selbstverständlich halten, dass sie nicht einzusehen vermögen, was daran falsch sein könnte. Das ist heute immer noch so wie vor dreißig Jahren, nur dass inzwischen an der Stelle der szientistisch tendierenden rationalen Literaturwissenschaft in gewissem Maße eine postmodern-dekonstruktivistische Literaturwissenschaft zum Vorbild für den LU avanciert oder die LW sich in Kulturwissenschaft zu transformieren strebt. Da eine solche auch die in der Kultur enthaltenen normativen Gehalte, Regeln, Üblichkeiten zu ihrem Gegenstand hat, meint man, das Problem der Beschaffung von Normativität für didaktische Entscheidung durch die genannte Transformation gelöst zu haben. Ich komme gleich auf dieses Problem zurück.

Die Determination durch die akademische Ausbildung ist sehr stark. Man hat schon vor langer Zeit nachweisen können, dass es der jeweilige Wissensstand und das jeweilige Selbstverständnis einer Wissenschaft zum Zeitpunkt seines Studiums ist, das den Fachunterricht eines Lehrers zeitlebens determiniert. Solange in der Ausbildung der Gymnasiallehrer das Studium der Erziehungswissenschaft nicht einmal das Gewicht *einer* seiner zwei Fachwissenschaften erreicht, sondern letztlich mehr oder weniger marginal nebenherläuft, werden die Lehrer auch der irrigen Meinung verhaftet bleiben, ein Schulfach könne allein von einer universitären Disziplin her konstituiert und hinsichtlich seiner normativen Entscheidungen legitimiert werden.

Ich habe wie andere auch in Literaturwissenschaft promoviert⁴, und meine, hinter meinen literaturdidaktischen Kollegen in fachwissenschaftlicher Kompetenz – speziell in den Bereichen von Literaturtheorie und Wissenschaftstheorie

4 Ich habe außer als Professor in einem erziehungswissenschaftlichen Fachbereich bei den Sprach- und Literaturwissenschaftlern in Zweitmitgliedschaft als Professor für Literaturwissenschaft fungiert.

der Literaturwissenschaft nicht unbedingt zurückstehen zu müssen, aber im Zusammenhang mit meiner philosophischen Ausbildung bei Philosophen, die auch Pädagogen und vor allem Bildungstheoretiker waren, und als Erziehungswissenschaftler war mir schon früh klar geworden, dass die Abbilddidaktik ein Irrweg ist.⁵

Hier sei nur soviel gesagt: Für jeden Unterricht, vor und in jedem Unterricht müssen eine Vielzahl großer und kleiner Entscheidungen getroffen werden (z. B.: dies oder jenes Ziel soll angestrebt, diese oder jene Methode gelernt werden), die aus keiner Fachwissenschaft, auch nicht aus der Literaturwissenschaft, allein ableitbar sind. Der einfache Grund dafür ist, dass alle unsere modernen Wissenschaften deskriptive sind und – von Forschungsnormen abgesehen – keinen normativverpflichtenden Gehalt haben. Aus nicht-normativen Sätzen (Prämissen) lassen sich aber keine Sollenssätze ableiten; es muß zumindest eine normative Prämisse vorhanden sein. Eine solche kann keine deskriptive Wissenschaft liefern. Deshalb muß man auf Disziplinen mit normativen Aussagen (Erziehungsphilosophie, Bildungstheorie) rekurrieren. Solche Rückgriffe ermöglichen es, die in den kulturellen und den Unterrichtstraditionen latent gegebenen normativen Gehalte offenzulegen, zu kritisieren und ihre Geltung mit Gründen abzulehnen oder zu bestätigen.

Normative Gehalte in den Kulturen büßen aber ihren Geltungsanspruch in dem Maße ein, wie sie zum Gegenstand kulturwissenschaftlicher Forschung, also ‚objektiviert‘ werden. Wenn ein kulturwissenschaftlich argumentierender Literaturwissenschaftler in der Rolle als Fachdidaktiker sich für seine didaktischen Entscheidungen auf die in der Kultur vorhandenen normativen Gehalte bezieht und sich von ihnen inspirieren läßt, so ist das durchaus in Ordnung, ja auf solche Inspiration ist die Didaktik angewiesen. Aber in der Gesellschaft faktisch geltende Normen sind noch keine gültigen, durch vernünftige Argumente begründeten Normen. Die vielen in der Kultur einer Gesellschaft vorhandenen und faktisch in Geltung befindlichen Normen stellen überdies kein logisch konsistentes System dar, sondern sind oft miteinander inkompatibel, von den Normen anderer Gesellschaften ganz abgesehen. Die jeweiligen vernünftig-praktischen Geltungsdiskurse, die hier mit dem Ziel der Legitimierung von didaktischen Entscheidungen zu führen wären, müssen sich freilich über die schon vorhandenen und elaborierten Diskurse in den einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen vermitteln, wenn sie denn beanspruchen, ernstgenommen zu werden.

Wenn jemand den Anspruch erhebt, durch seinen Rückgriff auf Kulturwissenschaften gegenüber den Erziehungswissenschaften autark zu sein, ihrer ganz und

5 Vgl. hierzu und zum Folgenden: Kreft 1979, S. 27 f.; ders. 2001, S. 8–16, speziell S. 13 ff.

gar nicht zu benötigen, dann darf man ihm sagen: Entweder willst du das Rad noch einmal erfinden, also dir zutrauen, auf eigene Hand die ganz Fülle dessen, was in den Erziehungswissenschaften geleistet worden und für die Schulfächer und ihre Didaktiken unverzichtbar ist, noch einmal zu leisten, oder du bleibst rettungslos hinter dem zurück, was die Fachdidaktiken benötigen, wenn sie ihre Aufgaben hinreichend bewältigen sollen. Dass allein von den Fachwissenschaften herkommende Fachdidaktiker meinen, in ihrem Geschäft leichten Herzens auf die Erziehungswissenschaften verzichten zu dürfen, hat freilich ein schwer zu erschütterndes Fundament darin, dass sie diese Wissenschaften kaum kennen und gerade deshalb auch nicht wissen, was die Fachdidaktiken leisten sollen und bisher nicht zureichend leisten.

Daraus folgt, daß Fachdidaktik, die den Namen verdient, nur als ein Zusammenwirken von Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft (Bildungstheorie, Allgemeine Didaktik, Pädagogische Psychologie usw.) möglich ist. Für den DU und LU gilt aber auch noch, dass sie zwar Sprach- und Literaturwissenschaft als wichtige und unverzichtbare Momente enthalten, aber praktisch-kommunikative bzw. auch ästhetische Fächer sein müssen, die sich in doppelter Weise auf die Lebenspraxis beziehen, wenn sie das leisten sollen, was sich bildungstheoretisch als ihre Aufgabe begründen läßt. Das soll kurz erläutert werden.

Der Bäckermeister bildet Bäcker aus, der Kraftfahrzeugmeister Kraftfahrzeugmechaniker oder -elektroniker, der Physikprofessor Physiker. Und was soll der Lehrer ausbilden? Soll der Physiklehrer künftige Physiker, der Musiklehrer künftige Musiker, der Biologielehrer Biologen, der Sportlehrer Sportler, der Deutschlehrer Germanisten heranbilden. Das wäre absurd. Die Schüler, die die Biologielehrer vor sich haben, wollen und sollen nicht alle Biologen werden, sondern nur eine Minderheit. Dasselbe gilt für die Schüler des Deutschunterrichts: Der Deutschlehrer hat nicht künftige Germanisten heranzubilden, obwohl er sich vielleicht so verhält, als wäre gerade das seine Aufgabe.

Wenn er nicht die Rekrutierung von Nachwuchs für das eigene Fach besorgen soll, was er vermutlich am besten könnte und deshalb auch gern betreibt, was soll er statt dessen tun? Die Antwort der Bildungstheorie ist seit eh und je, dass es in den (allgemeinbildenden) Schulen primär um Allgemeinbildung gehe, nicht um spezielle Ausbildung. Die Basis für eine volle Teilnahme am Leben der Gesellschaft soll vermittelt werden, also auch die allgemeinen Voraussetzungen für ein Hochschulstudium überhaupt, und in alledem soll die Möglichkeit für die Entwicklung aller angelegten Fähigkeiten angebahnt und offengehalten werden. Für den DU und LU heißt das, dass er primär die Fähigkeiten zur sprachlichen Kommunikation, also zur mündlichen und schriftlichen Produktion und Rezeption von Texten weiterentwickeln und damit zugleich erschließen soll, was die Texte für die humane Entwicklung – die Bildung – der Schüler Wesentliches zu

bieten haben. Das aber sind praktische Kompetenzen, keine theoretisch-wissenschaftlichen, und sie werden in nicht geringem Maße vor und neben der Schule in der Lebenspraxis erworben. Von der kommunikativ-interaktiven Lebenspraxis her, die immer schon Literatur einschließt, und auf sie hin, ist deshalb der DU bzw. LU zu konzipieren. Insofern ist das Fach Deutsch mitsamt seiner Didaktik – vergleichbar mit den Fächern Kunst und Musik – in einer ganz anderen Situation als die auf theoretische Wissenschaften bezogenen Schulfächer. Machen wir uns klar: Die heutigen curriculum-theoretischen, gesellschaftlichen und bildungs-administrativen Kontexte und Bestrebungen sind dieser Besonderheit unseres Faches und ihren Implikationen nicht günstig. Sie ignorieren oder oder negieren sie gar, was sich z. B. am Zentralabitur zeigt. Ihnen dennoch argumentativ Geltung zu verschaffen, war das Ziel meiner deutschdidaktischen Veröffentlichungen. Ich habe das gewiß nicht in dem Maße erreicht, wie ich seinerzeit gehofft habe.

Immerhin hat es nicht wenige Kollegen und Mitstreiter gegeben, die teils dieselben oder ähnlich Ziele verfolgt haben. Vor allem gilt das für den Bereich der Produktion literarischer Texte. Hier hat sich tatsächlich unter den Fahnen Produktivität und Kreativität eine tiefgehende Reform des DU weithin durchgesetzt. Allerdings ist da einiges anders gelaufen, als mir richtig erscheint, nämlich in den komplexen Beziehungen zwischen Produktion und Rezeption/Verstehen von Texten.⁶ Beide können und sollen sich auch gegenseitig fördern. Sie können sich freilich auch stören. Wenn die Praxis der – kreativen? – Umgestaltung und Umin-terpretation vorliegender Texte den LU immer stärker dominiert, besteht die Gefahr, dass die Frage nach der adäquaten Interpretation der Texte irrelevant wird und die Fähigkeit dazu einem schrankenlosen Subjektivismus der Textbedeutung aufgeopfert wird: ‚Die Bedeutung des Textes besteht in der Bedeutung, die der Rezipient dem Text jeweils zuweist.‘ Diese These hat im literaturtheoretischen Diskurs weithin Zustimmung erlangt. Wie sich ein Literaturunterricht, der die Kompetenz zum Verstehen literarischer Texte ausbilden soll, mit ihr vereinbaren läßt, ist freilich nicht einzusehen. Es geht ja doch um das Verstehen nicht eigener, sondern fremder Texte. Folglich kann die Bedeutung der Texte nur in dem bestehen, was der Autor dem Text als Bedeutung zugewiesen hat. Und es geht primär um die Ausbildung der Fähigkeit zum Verstehen fremder Texte und nicht um die Fähigkeit, fremden Texten beliebige Bedeutungen zuzuweisen, die der unreflektierten Subjektivität des Rezipienten, seinen Idiosynkrasien und Vorurteilen usw. entspringen.

Die Fähigkeit des Verstehens fremder Texte kann als eine Kompetenz begriffen werden, die sich als ein Zusammenwirken mehrerer fundamentaler Kompetenzen verstehen läßt. Deswegen spielt der Begriff der *Kompetenz*, wie ihn

6 Vgl. Krefl 1987c, S. 157–164.

Chomsky im Hinblick auf die Sprache definiert, in meiner didaktischen Konzeption eine zentrale Rolle.⁷ Denn mit seiner Hilfe lassen sich fundamentale Lernzielkomplexe des DU im kognitiv-strukturellen und zugleich entwicklungspsychologischen Aspekt bezeichnen: sprachliche, interaktive bzw. sozialkognitive, moralische und poetisch-ästhetische Kompetenz. Es handelt sich hier um praktische Kompetenzen, die in lebensweltlich-kommunikativen Interaktionen und zugehörigen Reflexionen und literarisch-ästhetischen Produktionen erworben und entwickelt werden und zugleich die Fähigkeiten zu den entsprechenden Handlungen und Hervorbringungen bezeichnen. In seiner didaktischen Funktion gestattet der Begriff, die Vielzahl der historischen oder zeitgenössischen vorgegebenen Texte unter den Gesichtspunkten allgemeiner Kompetenz-Lernziele einerseits, entwicklungsbedingter Zugänglichkeit andererseits zu strukturieren und aus ihr bestimmte Texte auszuwählen. Ein Beispiel: Welche Anforderungen hinsichtlich des Verstehens von Ironie und Interaktionsnormen stellen literarische Texte (z. B. Hacks: *Der Bär auf dem Försterball*, Th. Mann: *Das Eisenbahnglück*) und: welche Förderung dieses Verstehens darf zu welchem Zeitpunkt (Entwicklungsniveau) von der Beschäftigung mit ihnen erwartet werden?

Der entwicklungsstrukturelle Kompetenzbegriff hat demnach eine doppelte didaktische Funktion. Einerseits dient er der didaktischen Passung im Hinblick auf die Auswahl der Texte unter dem Gesichtspunkt ihrer sprachlich-moralisch-ästhetischen Strukturen; andererseits läßt er nach den entsprechenden Kompetenzstrukturen der Schüler als Rezipienten fragen. Dabei geht es keineswegs darum, eine Passung im Sinne völliger Übereinstimmung der Rezipienten- und der Textstrukturen anzuzielen, sondern um die für Lernanreize optimale Differenz zwischen beiden, um die optimale Herausforderung.

Wenn betont von Praxis, von Deutsch als praktischem Fach, von praktischen Kompetenzen gesprochen wird, dann heißt das nicht, dass Praxis zum Fetisch gemacht wird. Hier wird auf der Ebene der Theorie gesprochen. Die Deutschdidaktik, die Literaturdidaktik sollen Theorie sein, die auf Praxis reflektiert, und zwar in Verantwortung für die Praxis: Praxeologie – Reflexion auf und Rekonstruktion von Praxis und praktischen Kompetenzen durch Praktiker, die als Theoretiker ihre Praxis und die anderer theoretisch bearbeiten. Produzent und Adressat der Deutschdidaktik ist der Lehrer, der seine Praxis durchschauen und verbessern will.

7 Vgl. Krefl 1977, S. 173–184; ders. 1978 und 1987a und 1987b.