

Germanistik und Deutschunterricht

Positionspapier der beiden Teilverbände des Deutschen Germanistenverbandes

I. Zum Geleit

Die universitäre Germanistik mit ihren verschiedenen Teildisziplinen und der schulische Deutschunterricht haben sich seit dem Ende des 20. Jahrhunderts tiefgreifend verändert. ‚Bologna‘ und ‚PISA‘, ‚Konsekutivität‘ und ‚Bildungsstandards‘, ‚Hochschulpakt‘ und ‚G8‘ beschreiben diese Veränderungen schlagwortartig. Sie haben der Konzeption neuer germanistischer Studiengänge und neuer Curricula für den Deutschunterricht die Lösung eines Spannungsverhältnisses aufgetragen: Auf der einen Seite steht der Wunsch nach Heterogenität und Vielfalt von Bildung, Wissen sowie Können, auf der anderen Seite die Forderung nach Standardisierung und Vergleichbarkeit von Leistungen wie Kompetenzen. Der Deutsche Germanistenverband (DGV) hat diese Entwicklungen aufmerksam beobachtet, er hat sie konstruktiv-kritisch kommentiert und Lösungsangebote vorgelegt. Genannt seien die „Mitteilungen“ des DGV,¹ die Veröffentlichungen aus dem „Gemeinsamen Bildungspolitischen Arbeitskreis Germanistik und Deutschunterricht“ von DGV und SDD sowie die Beteiligung des DGV an der Anhörung zum Entwurf von nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe II.

Der DGV verschließt sich dabei nicht der Formulierung von einheitlichen Mindestanforderungen für das Lehren und Lernen im Fach Deutsch an Schulen und im Germanistikstudium an Hochschulen. Allerdings wendet er sich gegen eine Verengung von fachlicher Bildung, fachspezifischem Wissen und Können auf (vermeintlich) messbar Wissens- und Könnenswertes. Die standardisierte Vereinheitlichung muss *Mindestanforderungen* liefern – nicht weniger, aber auch nicht mehr.

Angesichts der anhaltenden Veränderungen, die das Fach an Schulen und Hochschulen erfahren hat und erfährt, gilt es, die Frage nach dem Verhältnis zwischen Germanistik und Deutschunterricht erneut – und das bedeutet: neu zu stellen. Dem DGV kommt hier eine besondere Verantwortung zu. Er ist der einzige Fachverband, der alle Teildisziplinen der Hochschulgermanistik und den Deutschunterricht zusammenführt.

Daher hat der Gesamtvorstand des DGV am 8. Januar 2011 beschlossen, ein Positionspapier zu aktuellen Grundlagen und Grundfragen der Germanistik, des Deutschunterrichts sowie ihrer Beziehungen zueinander zu erarbeiten. Auf der Grundlage dieses Beschlusses wurde

¹ Vgl. z.B. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 48 (2001), H. 2; 49 (2002), H. 4; 50 (2003), H. 2-3; 52 (2005), H. 1. Vgl. des Weiteren 59 (2012), H. 1 und 2.

eine Arbeitsgruppe aus Mitgliedern beider Teilverbände gebildet. Die Arbeit am Positionspapier nahm ihren Ausgang von §1, Abs. 2 der Satzung des DGV:²

„Aufgabe des Gesamtverbandes ist es, die Verbindung zwischen Schule und Universität zu wahren und zu vertiefen“.

Daraus ergibt sich das zentrale Grundanliegen des Positionspapiers: einerseits die germanistische Forschung und Lehre in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Hochschulen wieder enger mit dem Bedarf des schulischen Deutschunterrichts zu verbinden, andererseits den schulischen Deutschunterricht, auch um seiner wissenschaftspropädeutischen Funktionen willen, wieder stärker mit dem aktuellen Forschungsstand der germanistischen Teilfächer zu verknüpfen. Darüber hinaus nimmt das Positionspapier auch Stellung zum Fachprofil germanistischer Magister- und MA-Studiengänge, zum Übergang von Schule bzw. Germanistikstudium in das Berufsleben sowie zur Promotion. Ziel des Positionspapiers ist es, das Profil des Faches an Hochschulen und Schulen, in wissenschafts- und bildungspolitischen Zusammenhängen sowie in der Öffentlichkeit kritisch zu erörtern. Eine zentrale Herausforderung stellt dabei das eingangs formulierte Spannungsverhältnis von Heterogenität und Standardisierung dar.

Das hier vorgelegte Positionspapier fasst erste Ergebnisse der Arbeitsgruppe zusammen. Es wurde vom DGV-Gesamtvorstand im Juni 2012 abschließend erörtert und als Grundlage für die weitere Diskussion verabschiedet.

Das Positionspapier und der genannte Diskussionsprozess dienen dem Anliegen, das auch im Thema des Deutschen Germanistentages 2013 formuliert ist: zu „Positionierungen des Faches in Forschung, Studium, Schule und Gesellschaft“ im 21. Jahrhundert zu gelangen.

² Mit dem Ziel der „Förderung der Forschungs- und Unterrichtsarbeit“ wurde die Satzung am 15. Sept. 1952 beschlossen. Inzwischen wurden Formulierungen geändert. Die aktuelle Fassung stammt vom 24. Sept. 2007.

II. Zum Bildungswert des Faches Deutsch

Der Bildungswert des Faches Deutsch bewegt sich traditionell zwischen zwei spannungsreichen Anforderungen: Einerseits werden Service-Leistungen erwartet, die auf pragmatische Qualifikationen vor allem sprachlicher Art zielen. Dazu gehören das richtige Schreiben, das Lese- und Hörverstehen und die Fähigkeit des angemessenen Sprechens. In einer eher soziologisch-pädagogischen Perspektive soll das Fach andererseits das kulturelle Gedächtnis vermitteln und zum Weltverstehen beitragen. Die Verbindung beider Aspekte gewährleistet idealerweise das gelungene Zusammenspiel sprachlicher und literarischer Bildung. Insoweit besteht zwischen Bildungspolitik, Wissenschaft und Schule Konsens. Strittig ist die Frage, wie sich diese Aspekte zu Kernbereichen des Fachs konkretisieren lassen.

„Kulturelle Teilhabe“ wäre ein Schlagwort, aus dem sich grundsätzliche Antworten gewinnen lassen, um sowohl den Bildungswert zu beschreiben als auch Hinweise auf die Kernbereiche zu geben. Der Begriff der „Teilhabe“ setzt das Individuum mit seiner Gesellschaft in Bezug. Der einzelne Mensch ist Teil der Gesellschaft, weil er sich zu ihren Werten, Anforderungen und Diskursen positionieren kann. Er kann sich aus der Vielfalt an Angeboten, Möglichkeiten und Perspektiven, aus denen eine „Kultur“ besteht, selbst bestimmen. Und er trägt wieder zu dieser Gesellschaft und Kultur bei. Alle diese Aspekte basieren grundlegend auf sprachlicher Kommunikation – schon die Relation von Einzelfem und Anderem eröffnet ein Feld, das wesentlich kommunikativ ist.

Kommunikative Kompetenzen – auch die Rechtschreibung zählt zu ihnen – sind ein wichtiger Teilbereich dessen, was „kulturelle Teilhabe“ umfasst, sei es in zwischenmenschlichen Beziehungen oder im Beruf. Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören sind in einer Wissens- und Mediengesellschaft das Fundament fast jeder Interaktion. Nicht zuletzt deshalb werden sie in allen Bundesländern als „Basiskompetenzen“ angesetzt, die die Schule vermitteln muss, angefangen bei der Primarstufe. Sie sind zentrale Bildungsaufgaben.

Kulturelle Teilhabe meint aber noch mehr. Sie beschränkt sich nicht auf die Kommunikation, die ja legitimerweise auch rein zweckgebunden sein kann. Darüber hinaus umfasst sie eine Teilhabe an der Gesellschaft: die Fähigkeit und Bereitschaft, sich zu Werten und Diskursen dieser Gesellschaft in Beziehung zu setzen und so aktiv oder passiv an ihr teilzuhaben.

Politische oder soziale Meinungsbildung beispielsweise vollzieht sich gleichfalls auf dem Fundament einer reflektierten Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeit.

Aber Kultur ist dabei auch mehr als Gesellschaft. Sie eröffnet die Möglichkeiten, aus denen sich Gesellschaft einerseits bestimmt und andererseits bestimmt werden kann. Kultur ist gleichsam ein Speicher für Denk- und Erfahrungsmöglichkeiten, gerade auch solchen, die gesellschaftlich nicht realisiert wurden oder der Vergangenheit angehören; natürlich auch solchen, die gesellschaftlich nicht akzeptiert sind oder gemeinsame Werte intellektuell in Frage stellen. Nicht zuletzt literarische, philosophische und künstlerische Traditionen halten solche Erfahrungsräume und Herausforderungen bereit. Sie erschließen dem Individuum

gigantische Reservoirs von Perspektiven, Angeboten und Provokationen; sie vervielfältigen seine Möglichkeiten, in eine produktive kommunikative Beziehung zu anderen und zur Gesellschaft zu treten. Die Fähigkeit und auch der Wille, sich diese Gesellschaft selbst zu erschließen, bereichern diese nicht nur ungemein – sie sind für eine kreative Gesellschaft unumgänglich notwendig.

Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören sind auch für diese ‚kulturelle Teilhabe‘ fundamental. Das Fach Deutsch eröffnet nichts Geringeres als welt-erschließende Basisqualifikationen. Hierzu gehören nicht nur die Techniken des Lesens und Schreibens, sondern auch die Gegenstände. Zu ihnen zählt nicht zuletzt die Literatur. Sprachreflexion, Empathiefähigkeit, Vorstellungsfähigkeit, ästhetische Bildung, Erfahrung von und Auseinandersetzung mit Alterität – alles dieses sind Aspekte, die zur kulturellen Teilhabe befähigen. Die Literatur liefert „Denkbilder“ (Walter Benjamin) für anthropologische Grundsituationen, gesellschaftliche Konfliktlagen und politische Problematiken. Sie modelliert sie in Figuren, Narrationen und Metaphern. Die Sprache stellt dafür die Möglichkeiten bereit, eröffnet Zugänge zur Produktion und Rezeption solcher Denkbilder. Die Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur (und anderen Medien wie dem Film und anderen audiovisuellen Medien sowie den sog. Neuen Medien) zu stimulieren, gehört zu den Kernaufgaben des Faches Deutsch. Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung einer individuellen Lesekultur und produktiven Rezeption von Literatur und Film anzuleiten, ist ein wichtiger Auftrag der Schulen. Die Universitäten sollen vertiefend an ihn anknüpfen. Gesellschaft und Kultur beschränken sich im ‚globalen Zeitalter‘ nicht auf die je eigenen kulturellen, sprachlichen und literarischen Traditionen. Kulturelle Heterogenität ist selbst ein Signum von Kultur und Gesellschaft, zumal derjenigen der Gegenwart. Migration und Mehrsprachigkeit sind nicht nur Realitäten, sondern dezidierte Chancen für jede Gesellschaft. Aber umso wichtiger ist die Erziehung zur kulturellen Teilhabe mit allen ihren Aspekten, begonnen beim Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben. Teilhabe meint nicht, die Werte einer Gesellschaft und Kultur einfach zu übernehmen – gerade die Möglichkeit, sich Orte in der Gesellschaft zu erschließen, hängt von der Fähigkeit ab, sich kommunikativ und reflexiv in diese Gesellschaft einzubringen. Gesellschaft kann sich wandeln und verändern, wenn ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Lage sind, ihre genuinen Anliegen in sie einzubringen.

Aus Sicht des DGV leiten sich aus diesen Überlegungen verschiedene Aufträge für die Fachdisziplin in ihrer Verbindung mit der Schule ab. Einige seien hier beispielhaft genannt:

1. Es gilt, wissenschaftliche Modelle sprachlichen Wissens und Könnens zu entwickeln, so dass sie eine Struktur für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen liefern und die kulturelle Teilhabe ermöglichen;
2. es gilt, zur Klärung terminologischer Fragen so beizutragen (vor allem in Bezug auf den Textbegriff sowie grammatische Termini), dass Anknüpfungspunkte für schulische Produktion und Rezeption gefunden werden können;

3. es gilt, moderne und d. h. auch mediale und interkulturelle Zugänge zu Prozessen und Gegenstandsbereichen literarischen Wissens und Verstehens so zu eröffnen, dass Bezüge zwischen Text- und Lebenswelten der Rezipientinnen und Rezipienten entstehen können.

Selbstverständlich soll die Germanistik nicht darauf beschränkt werden. Als wissenschaftliche Disziplin hat sie auch einen Forschungs- und Lehrauftrag, der sich nicht in den Dienst schulischer Zwecke nehmen lässt. Für den DGV als Einheit der Teilverbände „Gesellschaft für Hochschulgermanistik“ und „Fachverband Deutsch“ ist es gleichwohl wichtig, im Sinne der Satzung Positionen zur Verbindung zwischen Schule und Hochschule zu entwickeln und sie in die öffentliche Diskussion einzubringen.

Im Folgenden sollen Aspekte dieser Verbindung angesprochen werden, aber auch solche, die sich für die Verbindung zwischen Schule resp. Universität und anderen Berufen bzw. zwischen Studium, Schule und Promotion ergeben. Die Positionierungen und Beobachtungen beziehen sich dabei auf Übergänge zwischen verschiedenen Qualifikationsphasen. Gerade an solchen Übergängen offenbaren sich Leistungen und Defizite, Desiderate und Probleme, die sich zwischen dem Fach, seinen Bildungsinstitutionen und den politischen Rahmensetzungen ergeben. Es handelt sich um:

- a) den Übergang von Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder in eine berufsbezogene Ausbildung,
- b) den Übergang von Sekundarstufe II in das Germanistikstudium,
- c) den Übergang vom BA-/MA-Abschluss in den Beruf,
- d) den Übergang vom MA-/Staatsexamens-Abschluss zum Referendariat,
- e) den Übergang vom MA-/Staatsexamens-Abschluss zur Promotion.

III. Das Fach Deutsch/Germanistik in der Schule und in der Hochschule

a. Übergang von Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder in eine berufsbezogene Ausbildung

Das Schulfach Deutsch ist ein wesentlicher Baustein zu einer allgemeinen Bildung. Es befähigt die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich zur mündlichen, schriftlichen und gedanklichen Teilhabe am öffentlichen Leben – noch bevor einzelne Spezialisierungen in den Blick kommen. Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören sind zentrale Bildungsaufgaben. Die erschütternde Zahl von 7,5 Mio. Analphabeten in der Bundesrepublik belegt dabei, dass diese Aufgabe der allgemeinen Schulpflicht zum Trotz nicht selbstverständlich gemeistert

wird.³ Offenbar gibt es heterogene Ausgangslagen, die berücksichtigt werden müssen, und verschiedene Grade der Kompetenz, die erzielt werden können. Dabei ist das Sprachvermögen des Menschen in seiner Entwicklungsfähigkeit nicht begrenzt, sondern kann zeitlebens trainiert werden. Diese intrinsische Offenheit der prozessualen Sprachbildung voraussetzend, hat sich das Augenmerk in den Jahren seit PISA auf die vorschulische Spracherziehung sowie auf die Diagnose und Förderung basaler Sprachkompetenz in der Primarstufe gerichtet. Die als messbar bestimmten und in den benoteten Zeugnissen der vierten (Berlin: sechsten) Klasse dokumentierten Deutschkenntnisse haben im bisherigen dreigliedrigen Schulsystem maßgeblich über den weiteren Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler entschieden.⁴

Der Aufnahme einer Schülerin bzw. eines Schülers in die Sekundarstufe I geht im dreigliedrigen Schulsystem (in den meisten Bundesländern) die Empfehlung für eine Schulart voraus. Die Schulart prägt dabei entscheidend das Profil des Deutschunterrichts der Klassen 4 resp. 6 bis 10 in seiner berufspraktischen oder akademischen Orientierung. Gleichwohl erfordert die vorgesehene Durchlässigkeit des Schulsystems eine Vermittlung von Basiswissen, das flexibel sowohl im Beruf als auch an der Universität angewandt werden kann, je nachdem, welchen Weg die Schülerin bzw. der Schüler nach der 10. Klasse einschlägt. Bildungspolitische Überlegungen, das Modell des Stufenlehrers bzw. der Stufenlehrerin mit je unterschiedlicher Ausbildungsvoraussetzung einzuführen,⁵ erscheinen wenig geeignet, den Deutschunterricht der Sekundarstufe I im Hinblick auf die Abschlussart ergebnisoffen zu gestalten.

Die Forderung nach allseitiger Anschlussfähigkeit hat zu einer Kompetenzorientierung bei der didaktischen und methodischen Gestaltung von Unterricht geführt. Auf die Vorbereitung zu einer Berufsausbildung zielen in der Sekundarstufe I insbesondere das ‚Handeln in Lernfeldern‘ und die handlungsorientierten Unterrichtssequenzen, die auf das selbständige, zielgerichtete und problemorientierte Lernen fokussieren. Kompetenzen, die in den Lehrplänen für Deutsch ausgewiesen und in jedem Beruf verlangt werden, sind insbesondere Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben, Präsentieren, Reflexion über Sprache sowie

³ Vgl. den Artikel „Analphabetismus in Deutschland: 7,5 Millionen können nicht lesen“ (*Tageszeitung*, 28.2.2011); hier wird eine zeitgenössische Studie der Universität Hamburg referiert, die die vorherige Annahme von 4 Mio. Analphabeten in der BRD korrigiert. In: <http://www.taz.de/!66634/> [28.5.2012].

⁴ Vgl. <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/7694.htm> [03.02.2012]. Die Auswertungen der IGLU-Studie (2003) ergaben eine enge Korrelation von sozio-ökonomischer Herkunft und sprachlicher Leistung sowie von sozio-ökonomischer Herkunft und Schulartempfehlung; siehe Wilfried Bos u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a. 2003, S. 290f.

⁵ Vgl. die Positionen der Lehrerververtretungen und der politischen Parteien in Debatten zu den Gesetzesvorlagen z.B. der Partei der Grünen im schleswig-holsteinischen Landtag: http://www.landtag.ltsh.de/plenumonline/november2007/texte/18_lehrerbildung.htm /; <http://www.phv-sh.de/aktuelles/pressemitteilungen/>; <http://www.gew-sh.de/wDeutsch/aktuelles/gym.shtml?navlink=%2FwDeutsch%2Faktuelles%2Fgym.shtml>; und andere Presenotizen zum Thema [alles abgerufen am 25.5.2012].

allgemein der souveräne Umgang mit Texten und Medien. Bundesweit einheitliche Standards streben hier eine Mess- und Vergleichbarkeit an. Eine Orientierung am Nutzen, wie sie sich in der Anwendung evaluierbarer Unterrichtsformen zeigt, darf jedoch nicht automatisch die Erwartung einer Effizienzsteigerung implizieren.

Wie in der Grundschule setzen auch in der Sekundarstufe I die Bildungsstandards Maßstäbe, an denen das erworbene Können ablesbar sein soll. Tests wie VERA in den Klassen 3, 6 und 8 überprüfen – wie schon IGLU in der Primarstufe – den jeweiligen Stand eines Jahres, stellen Vergleiche an und evaluieren die Ergebnisse im Hinblick auf Defizite und Förderbedarf.⁶ Diese Tests sind sinnvoll. Allerdings sollte hier mehr Transparenz daraufhin geschaffen werden, welche Schlussfolgerungen die einzelnen Schulen aus den Resultaten ziehen. Nur so kann gewährleistet werden, dass es nicht bei einer Bestandsaufnahme bleibt, sondern zu einer Umsetzung der Ratschläge kommt: Denn noch kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Beherrschung der Teilaspekte des Faches Deutsch, geschweige denn der Grad an Allgemeinbildung, überall den zu erwartenden Standards am Ende der 10. Klasse entsprechen.

Daher können die mit dem individuellen, anschließenden Bildungsgang befassten Institutionen – seien es Berufs(fach-)schulen, Betriebe oder die gymnasialen Oberstufen der allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen – keineswegs automatisch voraussetzen, dass die Absolventen der Sekundarstufe I im vollen Maße über die Kompetenzen verfügen, wie sie in den Standards beschrieben werden. Mit dieser Feststellung soll weder eine pauschale Kritik am Deutschunterricht der Schulen in der Sekundarstufe I geübt werden, wie man sie häufig seitens der Ausbildungsbetriebe und Kollegien der Sekundarstufe II vernimmt,⁷ noch sollen die Standards für unrealistisch und damit hinfällig erklärt werden.⁸ Erfolg und Misserfolg des Deutschunterrichts hängen maßgeblich mit den spezifischen, heterogenen Situationen im Klassenzimmer zusammen, wo Schülerinnen und Schüler mit ganz unterschiedlichen sprachlichen und soziokulturellen Voraussetzungen gemeinsam unterrichtet werden.

Gelingen oder Scheitern des Unterrichts hängen nicht nur von geeigneten Mess- und Steuerungsinstrumenten ab. Sie basieren außerdem erheblich auf der geglückten oder mangelhaften Umsetzung der schulischen Rahmenbedingungen, wie sie sich aus den Bildungsstandards ableiten lassen: der personellen, räumlichen und medialen Ausstattung.

⁶ Vgl. <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/7694.htm> [3.2.2012]. Diese Seite informiert u.a. über Kompetenztests im Fach Deutsch.

⁷ Vgl. Dina Lüttenberg, Jörg Kilian: Kompetenz. Zur sprachlichen Konstruktion von Wissen und Können im Bildungsdiskurs nach PISA. In: Ekkehard Felder, Marcus Müller (Hrsg.): Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerkes „Sprache und Wissen“. Berlin, New York 2009, S. 245-278.

⁸ Die Notwendigkeit einer sorgfältigen Prüfung ist in einer BMBF-Expertise bereits in den Blick genommen: „Man wird also gerade beim Beginn der Entwicklung von Bildungsstandards in Deutschland damit rechnen müssen, dass Anforderungen – seien es Minimalerwartungen oder erweiterte Profile – unrealistisch hoch angesetzt werden.“ In: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, S. 30 [24.5.2012].

Nicht zuletzt beeinflussen auch schulexterne Faktoren den Deutschunterricht positiv oder negativ. Entscheidend ist beispielsweise der öffentliche oder auch familiäre Umgang mit Sprache und Literatur. Er kann die Zielsetzung des schulischen Unterrichts unterstützen, er kann ihr aber auch zuwiderlaufen, je nachdem, welche Vorbilder sich den Heranwachsenden als nachahmenswert zeigen.

Was hier über den Übertritt von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung oder die (fach-)gymnasiale Oberstufe gesagt wurde, lässt sich auf den Übergang von der Sekundarstufe II in die Berufsausbildung oder das Studium übertragen. Auch in der Sekundarstufe II werden Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben, Präsentieren, Reflexion über Sprache und der Umgang mit Texten und Medien als Kompetenzen vermittelt, die an keinen spezifischen Inhalt gebunden sind, sondern sich an alle weiterführenden beruflichen oder akademischen Kontexte anpassen lassen sollen. Dabei empfinden jedoch Vertreter von Betrieben, Hochschulen und Universitäten insbesondere die Leistungen im Fach Deutsch häufig als defizitär.

Im Folgenden werden zunächst die Lese- und literarischen, dann die spezifisch sprachlichen Kompetenzen in Form von Bestandsaufnahmen mit Ableitungen beleuchtet. Trotz der unterrichtlichen Vermittlung von Fähigkeiten mangelt es vielen Absolventen am Verständnis von Texten unterschiedlicher Komplexität; ihre Lesekompetenz ist nicht genügend ausgebildet. Wenn wir uns die Welt durch Sprache erschließen, dann bliebe damit einer großen Gruppe von Schulabgängern im Deutschland des Jahres 2012 die Welt, bildlich gesprochen, ein Buch mit sieben Siegeln – eigentlich undenkbar im Zeitalter der digitalen Information. Denn die Aufnahme und Verarbeitung von ‚Welt‘ im weitesten Sinne geschieht lesend, sehend und hörend auf mehreren Ebenen. Eine dieser Ebenen betrifft die Fähigkeit, Darstellungsweisen zu differenzieren: Erst das Erkennen verschiedener Textformen und Präsentationsmodi mit ihren jeweiligen Funktionen macht es möglich, mit dem Text in eine Auseinandersetzung einzutreten, adäquate Lektürestrategien anzuwenden und angemessene Deutungshorizonte zu entwickeln. Der Deutschunterricht ist daher gefordert, in allen Bildungsgängen die pragmatischen und literarischen Gattungen und Texttypen in ihrer Diversität erfahrbar zu machen. Gerade hier kann nicht mit Blick auf Mindeststandards und den reduzierten Kanon des Zentralabiturs Verzicht geübt werden.

Damit ist eine zweite Ebene angesprochen. Die Ausrichtung der Unterrichtsgestaltung auf Prüfbarkeit und Effizienz darf nicht zu einer zu starken Einengung des literarischen Spektrums auf die prüfungsrelevanten Stoffe führen. Lesen zu können, um an der Welt teilzuhaben, heißt, diese Welt in ihren verschiedenen Dimensionen zu verstehen.

Intertextuelle und interkulturelle Kompetenzen müssen deutlich als Ziele gerade literarischer Bildung ausgewiesen und auch verfolgt werden. Denn sowohl die Pluralität von Stilen als auch die Beschleunigung der Lebensprozesse stellen Herausforderungen für die Leserinnen und Leser dar, denen sich der Literaturunterricht in der Schule stellen muss. Lesestrategien für verschiedene Texte und verschiedene Lebenssituationen zu lehren, wird als Aufgabe des Deutschunterrichts immer wichtiger. Insbesondere die Wahrnehmung diskursiver Subtexte muss geschult werden, um einen Zugang zur Hochliteratur und zur Komplexität theatraler

und filmischer Darstellungsweisen zu erleichtern. Da prägende kulturelle Traditionen im Bewusstsein der Jugend des 21. Jahrhunderts eben nicht mehr selbstverständlich verankert sind – plakative Stichworte wären Bibel, Märchen, antike Mythen, Stoffe und Sagen des Mittelalters –, muss der Deutschunterricht einen Re-Import dieser Literaturfundamente vornehmen, wenn die erwarteten Interpretationsleistungen erbracht werden sollen. In etlichen Schulen sind mittlerweile Kooperationen mit lokalen Theatern, Literaturhäusern und Kinos üblich. Das ‚Lernen am anderen Ort‘ ermöglicht emphatische Literaturerfahrungen, die die Identifikation mit dem Fach und seinen Gegenständen stärken. Auch außerschulische Einrichtungen, die sich der gezielten Leseförderung verschrieben haben, wie die „Stiftung Lesen“ sind als Kooperationspartner für den schulischen Deutschunterricht zu verstehen; ebenso tragen Initiativen wie die Auslobung von Literaturpreisen für Schülerinnen und Schüler dazu bei, das Fach und seine Gegenstände gesellschaftlich aufzuwerten. Der DGV setzt sich dezidiert für den Auf- und Ausbau solcher Zusammenarbeiten ein. Allerdings können sie die Bildungsaufgabe der Schule nur befördern, nicht ersetzen.

Es bleibt zu fragen, welche Formen der Leseförderung im Sinne literarischer Bildung verstärkt in der Schule beachtet werden müssen, und weiter: welche Erwartungen an Grundlagenbildung noch realistisch sind, welche aber utopisch – wobei auch eine ‚utopische‘ Erwartung durchaus Legitimität im Sinne eines Appells besitzt. Aufschlussreich ist hier ein Blick in die angelsächsische Schullandschaft. Dort profilieren Schulen sich unter anderem durch die Veröffentlichung von Leselisten, die den am Ende der Schullaufbahn erwarteten Kanon repräsentieren. Selbstverständlich werden nicht alle diese Lektüren im Sprach- und Literaturunterricht durchgenommen. Sie sollen Vielmehr den Bestand einer Privatbibliothek und sukzessive auch der Leseerfahrung der Schülerinnen und Schüler bilden. Wenn schon nicht Kanonlisten, dann benötigen wir doch Lehrerinnen und Lehrer, die mit gutem Beispiel vorangehen, die das selbstverständliche Lesen und die Beschäftigung mit Kunst beispielhaft ‚vorleben‘.

Zu den spezifisch sprachlichen Aspekten des Deutschunterrichts: Hier lässt sich beobachten, dass die Rechtschreibreform und ihre Nachbesserungen – ganz entgegen der beabsichtigten Vereinfachung des Schreibens – bei den Anwendern eher Unsicherheit und Laxheit im Umgang mit der Orthographie gebracht haben. Der ‚Service‘, den Rechtschreibprogramme und Autokorrekturen an digitalen Endgeräten anbieten, hat ein Übriges dazu getan, die Nutzer von einem bewussten ‚Recht-Schreiben‘ abzulenken. So weisen die Texte der Schülerinnen und Schüler zum Teil grobe Verstöße gegen die Rechtschreibung⁹ und die Regeln der Grammatik auf, ganz zu schweigen von stilistischen Schwächen und Ausdrucksarmut. Daher gilt es, das Augenmerk im Deutschunterricht noch stärker als bisher auf die Erprobung verschiedener Schreibweisen zu legen. Hierzu gehören etwa die in den letzten Jahren etablierten und vielerorts schon in den Prüfungskanon aufgenommenen kreativen Schreibformen. Damit verbunden wären die wünschenswerte stärkere

⁹ Vgl. die aktuelle Studie von Katja Siekmann, Günther Thomé: Der orthographische Fehler. Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen. Oldenburg 2012.

Differenzierung und Individualisierung der Schreibprozesse mit dem Ziel der Förderung einer eigenständigen Ausdruckskompetenz. Dies sollte gerade auch im prüfungsfreien Raum geschehen, unabhängig von den zu erbringenden Leistungsnachweisen. Natürlich müssen dabei die Neuen Medien in den Deutschunterricht einbezogen werden; in ihnen leisten die jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer den überwiegenden Anteil ihrer außerschulischen Textproduktion. Der Deutschunterricht muss sich dabei ebenso der durchaus angreifbaren ‚demokratischen‘ Orientierung ‚nach unten‘ widmen, die der Gebrauch dieser Medien oft mit sich bringt. Sie zeigt sich beispielsweise in der Beschränkung des Stilregisters auf eine ausdrucksbegrenzte Umgangssprache und in einer dem Jargon verhafteten Aussprache. Problematisch ist nicht die Verwendung solcher Register in Kontexten, in denen sie angemessen sind; wohl aber die Unfähigkeit, sich situationsadäquat auch anderer Ausdrucksformen zu bedienen. Sprach- und Medienanalysen müssen Sprache als ‚Spiel‘ erkenn- und beherrschbar werden lassen – als Spiel, dessen Regeln situativ variabel sind. Nur so lässt sich der Gefahr von Spracharmut begegnen und ein selbstbestimmter, stilsicherer Einsatz sprachlicher Mittel fördern. Für die kulturelle Teilhabe ist es unerlässlich, ein Bewusstsein für den Rang der Sprache zu schaffen und für den persönlichen Nutzen, den ihre richtige und differenzierte Anwendung für den Einzelnen bringt. Da sich ‚Lernen‘ nicht nur in den Bildungsinstitutionen vollzieht, dürfen Schule und Hochschule auch das externe Umfeld nicht aus dem Blick verlieren. Erst die Einbettung in eine sprach- und literaturfreundliche gesellschaftliche und kulturelle Umgebung wird den Deutschunterricht zum umfassenden Erfolg führen.

Eine mangelhafte Vermittlung basaler Kompetenzen erweist sich vor allem dann als problematisch, wenn der Blick auf den Übergang vom Deutschunterricht der Sekundarstufe II auf die Aufnahme eines akademischen Studiums gerichtet wird – baut dieses doch in besonderem Maße auf der Beherrschung der deutschen Sprache auf. Wie weiter unten (in III.b) ausführlicher dargestellt, setzt das selbstständige rezeptive und produzierende Erarbeiten audiovisueller, gesprochener und geschriebener wissenschaftlicher Texte grundsätzlich einen souveränen Umgang mit Sprache voraus. Dieser lässt sich insbesondere bei Interessenten für Deutsch- bzw. Germanistikstudium erwarten. Die Diagnose der Leistungen von Studierenden nicht nur der Eingangssemester, sondern auch während und am Ende des Studiums lässt jedoch daran zweifeln, ob die Schule – oder wenigstens ihr Deutschunterricht – ‚für das Leben‘ gelehrt hat. Die Universität mag daraus einen Förderbedarf innerhalb ihrer institutionellen Möglichkeiten ableiten – aber die Schule darf ihre Verantwortung hier nicht abgeben. Sie muss Konsequenzen ziehen; eine wäre, dass schulische Förderungsmaßnahmen erheblich vermehrt und dabei nachhaltiger gestaltet werden müssen; eine andere, dass die gymnasiale Oberstufe ihren wissenschaftspropädeutischen Auftrag noch viel deutlicher betonen sollte, als dies gegenwärtig geschieht.

Die Schule, die universitäre Lehrerbildung und die Politik stellen wichtige Weichen für die Erreichung der Kompetenz- und Bildungsziele in den verschiedenen Schulstufen. Aber auch an die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Erziehungsberechtigten

muss entschieden appelliert werden. Wer nach dem Ende der gesetzlichen Schulpflicht die Oberstufe besucht, muss bereit sein, sich auch der Entwicklung seiner sprachlichen Fähigkeiten so anzunehmen, dass sie im Abitur das für den erfolgreichen Abschluss erforderliche Niveau erreicht haben. Nur dann können Lehrkräfte zu ‚Prozessbegleitern‘ in ‚Lernsituationen‘ werden, die ein entdeckend-forschendes Lernen anregen, die Interesse fördern, statt Zwang auszuüben.

b. Übergang von Sekundarstufe II in das Germanistikstudium

Dass die jeweils nachwachsende Generation geringere Geistesgaben und Fähigkeiten aufweise als man selbst – diese Klage ist so alt wie die sprachlich-literarisch gebildete Menschheit. Was das fachliche Wissen und Können angehender Germanistikstudierender beim Übergang an die Universität betrifft, wird sie nicht mehr allein als empfundenes oder erfahrenes Wissen tradiert, sondern zunehmend als Sorge formuliert.¹⁰ Diese Sorge hat zum Teil zu diagnostischen Untersuchungen geführt, namentlich im Bereich der germanistischen Sprachwissenschaft.¹¹ Deren auf Stichproben basierende Ergebnisse scheinen, zumindest in Bezug auf das deklarative Wissen, einhellig den Tenor jener Klage zu unterstreichen. Prozess- bzw. organisationstheoretisch formuliert, klaffen der erhobene bzw. erfahrene Ist-Zustand und der erwartete Soll-Zustand weit auseinander. Dabei sei hervorgehoben, dass die Erhebungsinstrumente, die Erfahrungen wie auch die Erwartungen selbst der Kritik unterzogen werden sollten.

Welches sprach- und literaturwissenschaftliche Wissen und Können nach dem Abitur erwartet wird, formulieren die nationalen Bildungsstandards. Diejenigen für die Sekundarstufe II werden voraussichtlich erst im Sommer 2012 veröffentlicht. Das dort Geforderte wird jedoch einschließen und erweitern, was die 2004 publizierten

¹⁰ Für nähere Informationen vgl. Ina Karg, Jörg Kilian (Hrsg.): Studium Germanistik – Germanistisches Wissen und Können in Anforderungsprofilen und propädeutischer Förderung (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 59 [2012], H. 1).

¹¹ Vgl. z.B. Hubert Ivo, Eva Neuland: Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). In: Diskussion Deutsch 22 (1991), S. 437-493; Ulrich Schmitz: Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? In: Almut Hoppe, Konrad Ehlich (Hrsg.): Propädeutik des wissenschaftlichen Schreibens; Bologna-Folgen. Bielefeld 2003 (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 50 [2003], H. 2-3), S. 452-458; Mechthild Habermann: Von der Schule zur Universität: Zum Funktionswandel von Grammatik im BA-Studium. Vortrag auf der Tagung „Wohin steuert die Schulgrammatik/der Sprachunterricht? – Kontinuität und Wandel“ vom 24.-26. Nov. 2011 am Germanistischen Institut der Universität Münster; vgl. auch <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,477841,00.html> [29.11.2011]; Albert Bremerich-Vos u.a.: Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: Sigrid Blömeke u.a. (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster 2011, S. 47-76.

Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss vorsehen.¹² Von ihnen ausgehend, werden im Folgenden einige zentrale Erwartungen zusammengestellt.

In Bezug auf sprachliches Lernen und sprachliche Bildung wird dort etwa ausgeführt, Schülerinnen und Schüler sollten „grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen [können], insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv, Genus, Numerus, Kasus; Steigerung“.¹³ Für literarisches Lernen und literarische Bildung erwarten die Bildungsstandards unter anderem, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I „ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen“ und dass sie fähig sind, „epische, lyrische, dramatische Texte [zu] unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, längere Erzählung, Kurzgeschichte, Roman, Schauspiel, Gedichte“.¹⁴

Weitere Hinweise auf das erwartete Wissen und Können geben Lehrwerke für das Fach Deutsch. Eine Auswertung der Sprachbuchreihe P.A.U.L. D. für das Fach Deutsch auf den Klassenstufen 5-9 des Gymnasiums führt zu dem Ergebnis, dass allein auf der Sekundarstufe I über 500 verschiedene fachspezifische Begriffe zwischen *Abenteuerroman* und *Zustandspassiv* zum auf- und auszubauenden Lerner-Fachwortschatz von Schülerinnen und Schülern zu zählen sind.¹⁵ Gemeint ist damit nicht, dass dieser Fachwortschatz lediglich als terminologische Vokabelliste gelernt wird. Vielmehr sollen die mit den Termini verknüpften Inhalte und Konzepte nachhaltig erworben werden.¹⁶

In der Sekundarstufe II soll die so fundierte sprachlich-literarische Bildung noch erweitert und wissenschaftspropädeutisch vertieft werden. „Wissenschaftspropädeutisch“ meint dabei, dass der Deutschunterricht mindestens eine allgemeine Befähigung zur Aufnahme des Germanistikstudiums begründen soll, ohne dabei jedoch spezifisch auf dieses Studium vorzubereiten. Schließlich streben zum einen nicht alle Schülerinnen und Schüler, die das Fach Deutsch in der Oberstufe als Leistungskurs oder Profulfach wählen, auch ein entsprechendes Studium an. Und zum anderen ist das Germanistikstudium nicht lediglich die curriculare Fortsetzung des Deutschunterrichts in einer anderen Bildungsinstitution, sondern ein eigenständiger, wissenschaftlicher Bildungsgang.

Vielleicht liegt einigen der eingangs erwähnten Klagen nicht der Maßstab einer allgemeinen, sondern der einer spezifischen, optimalen Befähigung zugrunde. Die oben genannten

¹² KMK: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (verabschiedet 2003, publiziert 2004); http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf, S. 16 [29.11.2011].

¹³ Ebd., S. 16, unter der Überschrift „Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung nutzen“.

¹⁴ Ebd., S. 14, unter der Überschrift „Literarische Texte verstehen und nutzen“.

¹⁵ Vgl. Johannes Diekhans, Paul Fuchs: P.A.U.L. D. Persönliches Arbeits- und Lesebuch. Deutsch. Braunschweig 2004ff.

¹⁶ Vgl. Jörg Kilian: Zur Förderung lexikalisch-semanticen Wissens und Könnens – am Beispiel des Fachwortschatzes der Unterrichtsfächer. In: Der Deutschunterricht 62 (2010), H. 6, S. 54-68.

empirischen Erhebungen sprechen gleichwohl dafür, dass beim Studienbeginn öfter nicht einmal die Inhalte und Kompetenzen der nationalen Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren (!) Schulabschluss als gegeben vorausgesetzt werden können.¹⁷ Vielleicht sind diese Standards für den Mittleren Schulabschluss zu hoch; in Bezug auf die Befähigung zur Aufnahme des Germanistikstudiums aber dürfen sie als *Mindestanforderungen* gelesen werden.

Erwartung und Ist-Zustand klaffen auseinander. Um dieses Problem zu lösen, hilft es wenig, den Schwarzen Peter zwischen Schule und Hochschule hin- und herzuschieben. Ebenso wenig wäre es sinnvoll, sich in vermeintlich gute alte Zeiten zurückzusehen. Was hingegen zu wünschen ist:

- Ein erster Schritt zur Lösung wäre getan, wenn alle Beteiligten anerkennten, dass Schule und Hochschule sich gewandelt haben – aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen und bildungspolitischer Entscheidungen (s.o.: „Zum Geleit“), aufgrund der Entwicklung des Wissens und der Auswahl des Wissenswerten bzw. Wissensnotwendigen. Eine solche Anerkennung wäre nicht identisch mit unkritischer Hinnahme, sondern bildete, ganz im Gegenteil, eine Grundlage für differenzierende, konstruktive Kritik. Unmittelbar beobachtbar ist zum Beispiel ein starker Anstieg der Zahlen von Schülerinnen und Schülern auf dem Gymnasium sowie von Studentinnen und Studenten an Hochschulen und Universitäten. Damit geht eine größere Heterogenität des (Vor-)Wissens, der Interessen, der Leistungsfähigkeiten einher. Nicht zuletzt sie ist es, die sich oft in Form von Rückstufungen an Schulen oder steigenden bzw. unverminderten Quoten von Studienabbrecherinnen und -abbrechern äußert. Diese beobachtbaren Folgen der zunehmenden Heterogenität pauschal einer immer weiter abnehmenden Studierfähigkeit zuzurechnen, hieße, sie misszuverstehen. Es gilt die Heterogenität anzuerkennen und ernst zu nehmen, nicht allein Defizite zu konstatieren, sondern sich auch auf vorhandenes fachspezifisches Wissen und Können einzustellen, das in Bildungsstandards und Kanons unerwähnt bleibt. Schule und Hochschule sind in der Pflicht, auf Mindestanforderungen zu insistieren. Darüber hinaus aber sollten sie nicht dem Trugbild standardisierter Vereinheitlichung folgen.
- Ein zweiter Schritt zur Lösung des Problems wäre die Sorge dafür, dass die nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Deutschunterricht zuverlässig erreicht werden (und die Standards so zu formulieren, dass sie auch erreicht werden können). Man mag zu den formulierten Inhalten und Kompetenzen der nationalen Bildungsstandards geteilter Meinung sein; sie unterliegen, wie alles Menschenwerk, auch der historischen Entwicklung. Falls aber all das, was diese Formulierungen enthalten, am Ende des schulischen Deutschunterrichts mehr („sehr gut“) oder weniger („ausreichend“) zuverlässig gewusst und gekonnt würde, wäre das ein sehr bedeutsamer Fortschritt.

¹⁷ Vgl. Anm. 11.

- Ein dritter Schritt zur Lösung des Problems liegt im Bau von Brücken zwischen Germanistikstudium und Deutschunterricht. Potentiellen Bewerberinnen und Bewerbern für ein Germanistikstudium sollte es ermöglicht werden, ihre spezifische Studienbefähigung für dieses Fach mit seinen unterschiedlichen Teildisziplinen seriös zu erheben. Denkbar sind sog. „Self Assessments“¹⁸, aber auch Eignungsfeststellungen und Beratungen, wenngleich die letzten kapazitär meist kaum zu leisten sein dürften. Den Bewerberinnen und Bewerbern ihr eigenes Wissen und Nicht-Wissen, ihr Können und Nicht-Können bewusst zu machen, bedeutet, metakognitive Brücken zum Germanistikstudium zu bauen – auch wenn das Ergebnis möglicherweise nahelegt, diese Brücke nicht zu beschreiten. Eine weitere Maßnahme zur Erleichterung des Übergangs stellen sog. Propädeutika dar. Kurz vor dem Studienbeginn oder für eine gewisse Zeit studienbegleitend angeboten, können sie kompensieren, was im Deutschunterricht nicht (oder nicht zuverlässig und nachhaltig genug) erreicht wurde, dabei aber für ein erfolgreiches Studium notwendig ist. Maßstäbe für die propädeutisch zu vertiefenden Kenntnisse und Fähigkeiten könnten etwa die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ der KMK¹⁹ liefern sowie Überlegungen zu einem Kerncurriculum Germanistik.²⁰ Angesichts der erwähnten Heterogenität von Vor-Wissen und Befähigung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger sollten auch im Germanistikstudium selbst Ansätze zur Binnendifferenzierung an Bedeutung gewinnen. Bei aller Offenheit für Heterogenität gilt aber auch: Wenn Germanistikstudentinnen und -studenten trotz Förderung und Binnendifferenzierung am Ende des ersten Studienjahres noch immer nicht das Niveau der Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss erreichen – dürfen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer kein Auge mehr zudrücken, sondern sollten nachdrücklich einen anderen Lebensweg anraten.

¹⁸ Vgl. Anm. 10.

¹⁹ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [30.1.2012].

²⁰ Vgl. z.B. Georg Mein: Kerncurriculum B.A. Germanistik; http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Manuskript_Internet_Kap.3.pdf [13.1.2012].

c. Übergang vom BA-/MA-Abschluss in den Beruf

Traditionell hat die Germanistik kein festes Berufsprofil – sieht man ab vom Lehramt und der wissenschaftlichen Laufbahn im Fach selbst. Germanistinnen und Germanisten arbeiten in vielen Stellungen. Diese reichen weit hinaus über die Trias ‚Medien, Öffentlichkeit und Kultur‘, die vielen Studierenden am Beginn des Studiums vorschwebt. So vielfältig die Berufswege in der Realität ausfallen – fest gebahnt sind sie nicht.

Die Umstellung auf BA- und MA-Abschlüsse hat auch auf diese Situation reagiert. Oft wurden in die Studiengänge praxisorientierte Module fest eingebaut; sei es, dass in ihnen kleinere Projekte wie Ausstellungen oder Publikationen erarbeitet werden; sei es, dass man sich bemüht, Dozentinnen und Dozenten aus der journalistischen Praxis oder der Öffentlichkeitsarbeit zu gewinnen. Darüber hinaus sehen viele Studiengänge ein Praktikum vor; manche Institute helfen bei der Vermittlung an regionale Arbeitgeber. Schließlich hat der Begriff der ‚Kompetenzen‘ Eingang in die Studiengänge gefunden. Beschreibungen fachwissenschaftlicher Module signalisieren oft, welche weitergehenden Fertigkeiten und Fähigkeiten sie vermitteln können. Mehr als das Fachwissen selbst, versprechen überfachliche Kompetenzen, auf den Berufseinstieg vorzubereiten: etwa die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten, zur Analyse von komplexen Zusammenhängen, zum Wissenstransfer oder zur Selbstorganisation.

Solche Brücken in den Beruf zu schaffen, ist eine wichtige Aufgabe des Fachs. Genauso wichtig wie die Eröffnung konkreter Arbeitsmarktchancen – die Wege sind, wie gesagt, in der Realität disparat – erscheint es hierbei, der Zukunftsangst der Studierenden zu begegnen. Sie fühlen sich von den kultur- und sprachwissenschaftlichen Fächern nach wie vor unterdurchschnittlich schlecht auf spätere Berufe vorbereitet.²¹

Die Germanistik darf dabei aber nicht den Eindruck erwecken, dass sie im Kern eine Ausbildung für diesen oder jenen Beruf biete. Sie muss ihren Akzent auf die Reflexion von Sprache und sprachlichen Äußerungen legen, nicht zuletzt in literarischen Artefakten: auf die wissenschaftliche Reflexion von deren Literarizität genauso wie deren Geschichtlichkeit; aber auch auf die Reflexion von Vermittlungsperspektiven für sprachliche, literarische und kulturelle Zusammenhänge. Weit verbreitet ist das Missverständnis, dass überfachliche Kompetenzen abgetrennt von intensivem, fachwissenschaftlichem Studium trainiert werden könnten. Gerade die ernst genommene wissenschaftliche Ausbildung mit allen ihren Bestandteilen schult jene Fähigkeiten, die sich dann übertragen lassen: einen ausgeprägten analytischen Blick auf Kommunikationsprozesse, die Fähigkeit, sich selbstständig in unbekannte Zusammenhänge einzuarbeiten, den sicheren Umgang mit wissenschaftsgestützten Diskursen, das Bewusstsein für unterschiedliche Register in der

²¹ Vgl. zum BA die Studie von Hochschul-Informationssystem GmbH, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Institut der deutschen Wirtschaft im Auftrag des BMBF: Kolja Briedis, Christoph Heine, Christiane Konegen-Grenier, Ann-Katrin Schröder: Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbeurteilung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen 2011; http://www.his.de/pdf/22/Mit_dem_Bachelor_in_den_Beruf.pdf, S. 13 [14.10.2011].

Kommunikation und die Fähigkeit, Probleme und Ergebnisse angemessen und überzeugend zu vermitteln. Mittel zur Bewältigung beruflicher Anforderungen liefert die Germanistik genau dann, wenn sie ihre Gegenstände im Studium weitgehend in Bezug auf deren eigenen Bildungswert behandelt.

Stärker als bisher wäre es dabei notwendig, weiterhin die Lese-, vor allem aber auch die Schreibkompetenz zu Gegenständen expliziter Reflexion zu machen. Es trifft meistens nicht zu, dass die Schule der Ausdrucksfähigkeit der Studierenden bereits den letzten Schliff gegeben habe, dass sie dort gelernt hätten, unterschiedliche Register souverän zu beherrschen, komplexe Zusammenhänge sinnvoll zu disponieren und verständlich darzustellen. Verstehen, Gliedern, Darstellen, Argumentieren – nun auf wissenschaftlichem Niveau – bleiben Herausforderungen für die Studierenden, und das Germanistikstudium täte gut daran, diese Kompetenzen weiter offensiv zu schulen. Die Schreibaufgaben, die hier in Form von Hausarbeiten und Essays gestellt werden, bieten dazu hervorragende Gelegenheiten. Sie sollten von den Lehrenden nicht nur als zu benotende Leistungen verstanden werden, sondern selbst als Gegenstände des Lehrens und Lernens. Sich souverän in unterschiedliche Diskurse einbringen zu können, ist nicht nur eine (keineswegs selbstverständliche) wissenschaftliche Tugend, sondern auch ein Weg zu besonders qualifizierter kultureller Teilhabe. Es ist auch ein Schlüssel zu einem vielfältigen Spektrum von Berufen.

Darüber hinaus sollten im Studium auch exemplarische Berufsperspektiven eröffnet werden, ohne dabei die Kernbereiche literatur- und sprachwissenschaftlicher Arbeit preiszugeben. Und das Fach darf nicht bloß allgemein darauf beharren, dass die eigenen Gegenstände kulturell bedeutend und auch für den Arbeitsmarkt sinnvoll seien. Stattdessen sollte aktive Überzeugungsarbeit geleistet werden. Viele ‚fachfremde‘ Arbeitgeber schätzen den Wert eines literaturwissenschaftlichen Studiums gering ein. Die germanistischen Institute, die geisteswissenschaftlichen Fachbereiche, die Universitäten sollten sich daher stärker um Vermittlung bemühen:

- Sie können Diskussionsrunden oder Konferenzen organisieren, die lokale Arbeitgeber, Lehrende und Studierende zusammenbringen, um über die gegenseitigen Erwartungen zu diskutieren.
- Gezielte Angebote in ‚angewandter Literaturwissenschaft‘ und ‚angewandter Sprachwissenschaft‘ wie Ringvorlesungen oder Projektseminare können in Zusammenarbeit mit lokalen Arbeitgebern oder Lehrbeauftragten aus der Praxis veranstaltet werden.
- Wünschenswert wären Projekte, in denen Lehrende, Arbeitgeber, Verbände und Stiftungen gemeinsam Anforderungen und Kriterien für die Einstellung erarbeiten. Die gegenseitigen Erwartungen würden so transparenter. Auch dem DGV kommt hier als initiierender Instanz eine Aufgabe zu.

Der germanistische BA- und MA-Abschluss baut Brücken in das Berufsleben. Es gilt aber, deren Tragkraft auf die richtige Weise zu stärken: durch die Integration von Erfahrungsmöglichkeiten in das Studium; durch explizite Reflexion von Argumentation und schriftlicher wie mündlicher Darstellung; durch die offensivere Betonung der Leistungsfähigkeit einer literaturwissenschaftlichen Bildung; schließlich dadurch, dass man das Gespräch mit Arbeitgebern auch außerhalb der ‚traditionellen‘ germanistischen Berufsprofile sucht.

d. Übergang vom MA-/Staatsexamen-Abschluss zum Referendariat

Eine elementare Voraussetzung für den Übergang von der ersten in die zweite Phase der Lehrerbildung ist grundsätzlich der Erwerb anschlussfähigen (Fach)Wissens sowie notwendiger Kompetenzen. Dies umfasst sowohl die wissenschaftliche Ausbildung als auch die Vorbereitung auf die Praxis, die im Rahmen der ersten Phase erfolgt.

Viele Auszubildende beginnen die zweite Phase der Lehrerbildung fraglos mit guten Voraussetzungen und Kenntnissen. Dennoch wird der Übergang von der ersten zur zweiten Phase nach wie vor oft negativ mit der Erfahrung des ‚Praxisschocks‘ konnotiert. Seine Ursachen hat er nicht allein in fehlender praktischer Erfahrung, sondern oft auch in inhaltlicher Desorientierung. Ob die inzwischen in die BA- und MA-Studiengänge integrierten Praxisphasen hier entlastend wirken werden, kann sich erst in der Zukunft erweisen, wenn nachhaltigere Erfahrungen vorliegen und ggf. evaluierbar sind.

Ohne bereits im Studium die Inhalte der zweiten, unterrichtspraktisch orientierten Phase vorwegzunehmen, müssen die Praktikumsphasen zwei Kernfunktionen erfüllen. Erstens sollten sie insbesondere den Studierenden des Lehramts einen möglichst frühen Einblick in die Praxis der Arbeit mit Jugendlichen gewähren. Diese Erfahrung orientiert grundlegend über die Herausforderungen, die der Lehrerberuf stellt. Sie könnte dazu führen, dass eine mangelnde Eignung frühzeitig erkannt wird und ggf. eine rasche Neuorientierung hinsichtlich des Berufsziels erfolgt. Zweitens sollten die Praxisphasen eine erste Zielorientierung hinsichtlich der unterrichtlichen Tätigkeit bieten – dieser Aspekt ist vor dem Hintergrund zunehmend verkürzter Ausbildungszeiten in der zweiten Phase besonders bedeutend. Problematisch ist, dass es keinerlei vergleichbare (oder gar länderübergreifende) Regelungen für die Inhalte, Durchführung, Betreuung, Vor- und Nachbereitung sowie Bewertung der praktischen Phasen gibt. Das führt dazu, dass die Auszubildenden in der zweiten Phase schon allein in dieser Hinsicht über äußerst unterschiedliche Voraussetzungen verfügen. Freilich dürfte eine Vereinheitlichung der Anforderungen an der Länderhoheit und v.a. der Autonomie der Universitäten scheitern. Gerade deshalb wäre es dringend geboten, Beispiele für funktionierende Modelle stärker als bisher zu publizieren. Da der Schwerpunkt der zweiten Phase auf der Implementierung didaktischer und methodischer Fertigkeiten liegt,

kann in diesem Bereich bis zu einem gewissen Grad immerhin kompensatorisch gearbeitet werden.

Ein schwerer wiegendes Problem bereiten die (im weitesten Sinne) inhaltlichen Voraussetzungen, die viele Inhaber des MA-Abschlusses und des Staatsexamens an die Studienseminare mitbringen. Selbstverständlich darf und soll hier nicht unzulässig verallgemeinert werden, zumal es naturgemäß erhebliche Differenzen sowohl in regionaler als auch in individueller Hinsicht gibt. Gleichwohl lassen sich Trends feststellen, die sich im bundesweiten Austausch von Fachleiterinnen und Fachleitern bestätigen. Sie legen nahe, dass der Ausbildungsstand angehender Lehrerinnen und Lehrer relativ weit von den Anforderungen entfernt sind, die die KMK für die Lehrerbildung vorsehen hat²² – wobei sich dieser Umstand freilich teils auch darauf zurückführen lässt, dass bereits zum Beginn des Studiums die entsprechenden Anforderungen oft nicht erfüllt werden. Mängel lassen sich vor allem in folgenden Bereichen feststellen:

- Ein elementares Überblickswissen über die zentralen Gegenstandsbereiche des Deutschunterrichts fehlt vielfach bzw. ist nur marginal ausgebildet. Dies gilt v.a. für die (literarischen) Gattungen, die Merkmale literaturgeschichtlicher Epochen und das gleichzeitige Bewusstsein ihres Konstruktcharakters, die Kernbereiche der Sprachwissenschaft (einschließlich Grammatik und Rechtschreibung)²³ sowie insbesondere für die erst sehr zögerlich in die Curricula aufgenommene Gattung des Films, die maßgeblichen Forderungen der Didaktik zufolge aufgrund ihrer wachsenden Bedeutung eigentlich den Status einer vierten Großgattung erhalten sollte.
- Wenig ausgeprägt ist bei vielen Auszubildenden die Sprachkompetenz. Sowohl die eigene Ausdrucksfähigkeit als auch die Kenntnisse wenigstens basaler Regeln für Rechtschreibung und Grammatik erweisen sich in der Wahrnehmung und Erfahrung von Fachleiterinnen und Fachleitern in zunehmender Weise als besorgniserregend. Empirische Untersuchungen zu diesem Bereich stehen noch aus.²⁴
- Vielfach werden auch Grundanforderungen für die (wissenschaftliche) Analyse und Interpretation von literarischen und Sachtexten nicht erfüllt. Gerade sie sind jedoch die unverzichtbare Ausgangsbasis für eine effiziente didaktische Reduktion.

Bezogen auf den Übergang von der ersten in die zweite Phase, ergeben sich für den DGV folgende Desiderata im universitären Bereich:

²² KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.09.2010.

²³ Vgl. Mechthild Habermann: Befragung von 1000 Studienanfängern im Fach Germanistik in Bayern (WS 2006/07); Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; http://www.presse.uni-erlangen.de/infocenter/presse/pressemitteilungen/2007/nachrichten_2007/04_07/64grammatik.shtml [31.5.2012]; vgl. Günther Thomé: ABC und andere Irrtümer über Orthografie, Rechtschreiben, LRS, Legasthenie. Oldenburg 2011.

²⁴ Vgl. aber die in Anm. 11 genannten Untersuchungen.

- Die Ausbildungsgänge für Lehrerinnen und Lehrer sollten sich noch konsequenter an den KMK-Standards für die Lehrerbildung orientieren.
- Noch nachhaltiger muss exemplarisch in die Analyse von Texten eingeführt werden, bei gleichzeitiger Vermittlung von Überblickswissen, das über den ‚Tellerrand‘ hinausweist.
- Die Kompetenz der qualifizierten Informationsbeschaffung muss entschieden gefördert werden, so dass sie deutlich über Portale wie „Wikipedia“ oder „Hausarbeiten.de“ hinausweist.
- Es gilt, im Laufe des Studiums punktuell und exemplarisch Einblicke in die Anwendungsbereiche wissenschaftlichen Lernens zu gewähren, um eine perspektivische Wissens- und Kompetenzvernetzung zu ermöglichen.
- Die Lehrenden sollten das gesamte Notenspektrum nutzen, um qualifizierte Rückmeldungen über die Leistungsfähigkeit Studierender zu geben. Vielfach ergibt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen ‚guten‘ oder ‚befriedigenden‘ Universitätsabschlüssen einerseits und dem in der zweiten Phase deutlich werdenden Mangel an Kompetenzen andererseits, vor allem zur sachlich-fachlichen, wissenschaftlichen Durchdringung der vorgesehenen Unterrichtsinhalte und im Bereich der Sprach- und Ausdrucksfähigkeit.
- Frühzeitig sollte ein Problembewusstsein für die fachwissenschaftlichen und -didaktischen Erfordernisse des Lehrerberufs geschaffen werden. Ein Mittel wäre die fest institutionalisierte Organisation und Begleitung von Praktika.
- Die Selbstreflexivität der Studierenden im Hinblick auf die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit sowie die generelle Eignung für das Lehramt muss gefördert werden.
- Ebenso muss die bewusste Wahrnehmung und Gestaltung individueller Lese- und Filmbiografien stärker stimuliert werden. Sie ist eine zentrale Voraussetzung für lebenslanges Lernen und die lehrende Vermittlung von Lesekompetenz in der Schule.

e. Übergang vom MA-/Staatsexamens-Abschluss zur Promotion

Wenn die Aberkennung eines Dokortitels bedeutet, dass eine Karriere lediglich ‚vorerst [!] gescheitert‘ sei, relativiert sich offensichtlich die Bedeutung, die dem akademischen Doktorgrad in der öffentlichen Wahrnehmung zuerkannt wird. Diese Entwicklung ist besorgniserregend; die Universität reagiert auf sie bisher nur zögerlich. Für die geforderte Reflexion über den Status des Doktorgrades erscheint es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass wissenschaftliches Arbeiten eine Vielzahl verschiedener, nicht sequenzieller Schritte bedeutet. Dazu gehören:

- die Heranbildung der Fähigkeit, eigenständige Fragestellungen klar zu formulieren und immer wieder zu hinterfragen – und dies bedeutet auch: potenzielle Streitfragen als

intellektuelle Herausforderung aufzusuchen und nicht als zu vermeidendes Hindernis zu betrachten;

- die sorgfältige und selbstorganisierte Recherche unter Verwendung zuverlässiger Quellen;
- die souveräne Auswahl und Verwendung wissenschaftlicher Methoden und Terminologie;
- eine erkennbare kognitive und kreative Eigenleistung;
- Ehrlichkeit und Transparenz in der Verwendung des geistigen Eigentums Anderer;
- eine exakte und klare Darstellung;
- eine nachvollziehbare Argumentation.

All dies sind Techniken, die in der Schule grundgelegt („Wissenschaftspropädeutik“), im Studium aber sicher erworben werden sollten. Dennoch ist unter Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern nicht selten das subjektive Empfinden vorhanden, dass Studierende der Germanistik oder des Faches Deutsch, die nach ihrem Studienabschluss eine anschließende Dissertation erwägen, die notwendigen Anforderungen und Fähigkeiten unterschätzen. Große öffentliche Aufmerksamkeit hat jüngst die Plagiatsdebatte erhalten. Dies ist durchaus eine Chance. Es sollte in der Ausbildung Studierender wie auch Promovierender eine wichtige Rolle spielen, die graduellen Unterschiede zwischen Zitat, Paraphrase, Bezugnahme und Plagiat zu reflektieren und zu diskutieren – und diese Diskussion auch in der Öffentlichkeit fortzusetzen. Gerade Vertreterinnen und Vertreter der philologischen Fächer sollten imstande sein, zu vermitteln, dass der richtige Umgang mit fremdem Gedankengut eine Frage exakter sprachlicher Ausdrucksformen ist.

Neben den akademischen Betreuerinnen und Betreuern von Promotionen üben die mono- bzw. inter- und transdisziplinären Forschungsverbünde großen Einfluss auf die Gestaltung von Dissertationen aus. Insbesondere in den geisteswissenschaftlichen Fächern scheint der regelmäßige Austausch von Promovierenden untereinander den Erfolg einer Promotion wesentlich zu steigern: Erst durch den Vergleich verschiedener Gegenstände, Fragestellungen und Analysemethoden erwerben sie die Sicherheit, dass die von ihnen gewählten Wege dem Forschungsgegenstand angemessen sind. Allerdings gilt es auch den Preis zu benennen, den Forschungsförderungspolitik der letzten Jahre bzw. Jahrzehnte gefordert hat: Die Einrichtung von Schwerpunktprogrammen, Sonderforschungsbereichen und Graduiertenkollegs sowie die deutliche Zurücknahme der Einzelförderung in den Geisteswissenschaften erschwert es Promovierenden, Förderung für eigenständig gefundene Fragestellungen einzuwerben, die sich nicht an größere Verbünde anschließen lassen. Die Akzentuierung von „Großforschung“ darf auch auf der Ebene der Promovenden nicht zulasten individueller wissenschaftlicher Kreativität gehen. Diese ist in den Geisteswissenschaften nach wie vor ein Motor von Innovation in der Forschung. Neben der – durchaus üblichen – Gewinnung von talentierten Studienabsolventinnen und -absolventen für die Promotion gilt es außerdem, die Schnittstelle zwischen Schule und Promotion weiterzuentwickeln. Zwar ist bisher der unmittelbare Übergang vom

Lehramtsstudium zur Promotion in der Regel noch unproblematisch. Aber bedenklich sind aus Sicht des DGV Tendenzen, zu Lasten des Fachstudiums verstärkt Praxismodule in die Ausbildung des MA of Education zu integrieren. Eine Orientierung über den ‚Arbeitsort‘ Schule ist im Studium immer wieder notwendig und unumgänglich; aber das (zunehmend verkürzte) Referendariat darf nicht in die MA-Phase vorverlagert werden. Dadurch würde sich die Anschlussfähigkeit von Lehramtsstudierenden an die wissenschaftliche Weiterbildung verschlechtern.

Darüber hinaus müssen verstärkt Möglichkeiten geschaffen werden, um Lehrkräften an Schulen nach dem Einstieg in den Lehrerberuf eine Promotion zu eröffnen. Für sie gibt es kaum gebahnte Wege, die es erlauben, die wissenschaftliche Qualifikation und den Lehrerberuf konfliktlos zu verbinden. Hinzu kommt, dass die Hochschulen und Schulen bisher kaum ausreichend gemeinsame Fragestellungen entwickeln (sowohl für Dissertationen als auch für Beiträge zu fachwissenschaftlichen Sammelbänden und Zeitschriften), die gleichzeitig wissenschaftlich fundiert und für die Schulpraxis einschlägig sind.

Zusammenfassend ergeben sich für eine Verbesserung des Übergangs vom MA bzw. vom Staatsexamen in die Promotion die folgenden Aufgabenbereiche:

- Bereits im Studium muss noch dezidierter und expliziter ein Bewusstsein für die besonderen Anforderungen geschaffen werden, die wissenschaftliche Arbeit stellt. Gerade die geisteswissenschaftlichen Fächer sollten sich vermehrt in die Diskussionen über die Grenzen von Zitat und Plagiat einbringen. Die Hochschulen und Schulen könnten z.B. durch eine engere Zusammenarbeit mit Schulbuchverlagen versuchen, bereits in der Schule der Plagiatsproblematik mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.
- Neben der schriftlichen Kompetenz umfasst das wissenschaftliche Arbeiten auch die mündliche Präsentation von Forschungsergebnissen, sei es für ein Fachpublikum, sei es für eine breitere Hörerschaft. Hier muss die Fähigkeit adressatengerechten Sprechens geschult werden, d.h. auch die Reflexion und Antizipation dessen, was verschiedenen Zielgruppen angemessen ist. Es wäre wünschenswert, wenn die Vermittlung (hochschul-)didaktischer Kompetenzen zukünftig in der universitären Ausbildung der Doktorandinnen und Doktoranden eine stärkere Beachtung fände.
- Aufgabe der Universitäten ist es, den Rahmen für Foren des Austausches zwischen Doktorandinnen und Doktoranden untereinander zur Verfügung zu stellen, sei es in Graduiertenschulen und Sonderforschungsbereichen, sei es in Kolloquien und auf Tagungen. Eine dauerhafte Aufgabe der universitären Germanistik ist es außerdem, eine Balance zwischen übergreifenden Forschungsverbänden und Einzelförderung zu gewährleisten.
- Um die Verbindung zwischen Schule und Universität zu verbessern, liegt eine wichtige gemeinsame Aufgabe für die Zukunft darin, den Anreiz zur Promotion für Lehrerinnen und Lehrer zu verstärken. Es gilt, gemeinsam über neu zu erschließende Themenfelder

nachzudenken und die Bedingungen zu verbessern, unter denen auch denjenigen die Promotion ermöglicht wird, deren Arbeit im schulischen statt im universitären Umfeld liegt.