

JUDITH LEIß

## Kompetenzorientierung kompetenzorientiert vermitteln: Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Anbahnung lehr-/lerntheoretischer Kompetenz bei angehenden Deutschlehrkräften

### Abstract

Der Beitrag fragt nach Gelingensbedingungen für die Anbahnung von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz in der ersten Phase der Lehrer\_innenausbildung. Dies geschieht zunächst unter der Prämisse, dass das Lehren konsequent vom Lernen her zu denken ist. Darauf aufbauend wird ein hochschuldidaktischer Ansatz vorgestellt, der es Studierenden der Lehramtsstudiengänge ermöglichen soll, im Prozess der Vertiefung ihrer Fachkompetenz auch fachbezogene lehr-/lerntheoretische Kompetenzen zu entwickeln. Entscheidende Voraussetzung hierfür ist eine kompetenzorientierte akademische Lehre, die nicht nur auf die Vermittlung von Wissen *über* Kompetenzorientierung abzielt, sondern dieses Wissen auch durch positive Erfahrungen *mit* Kompetenzorientierung zu ergänzen vermag. Die zunächst fachunabhängigen, theoretisch-konzeptionellen Überlegungen werden für den Bereich der Literaturdidaktik anhand eines Unterrichtsbeispiels zu Friedrich Schillers *Maria Stuart* konkretisiert.

### 1 | Kompetenzorientierung in der Lehrer\_innenausbildung

Trotz vieler Kontroversen und ungeklärter Fragen, die es innerhalb des bildungspolitischen wie auch innerhalb der verschiedenen fachdidaktischen Diskurse um Kompetenzorientierung gab und gibt,<sup>1</sup> kann der derzeitige Diskussionsstand folgendermaßen zusammengefasst werden: „Es scheint, dass ein »Konsens« über Kompetenz als Form der Zielbeschreibung über alle Teilbildungssysteme und die beteiligten Akteure hinweg getragen wird“ (Bresges et al. 2014, 9). Versteht man Lehramtsstudierende als Akteure, die sowohl dem Teilbildungssystem Universität als auch (durch Praktika schon während des Studiums) dem Teilbildungssystem Schule zugehörig sind, ist offenkundig, dass Kompetenzorientierung mit Blick auf diese Klientel gleich in zweifacher Hinsicht von großer Bedeutung ist: Zum einen, weil das Paradigma Kompetenzorientierung mittlerweile für die akademische Lehre im Allgemeinen in Anspruch genommen wird (Schaper/Schlömer/Paechter 2012) und somit natürlich auch für das Lehramtsstudium im Besonderen gelten muss (KMK 2008/2015, 3). Die angehenden Lehrkräfte

<sup>1</sup> Für den Bereich der Literaturdidaktik vgl. etwa Frickel/Kammler/Rupp (2012) oder auch jüngst die Ausgabe 2 (2015) von *Leseräume*; für einen Überblick über Publikationen und Positionen zur Kompetenzorientierung in der Deutschdidaktik insgesamt vgl. Schindler (2014, 128 f.).

sind aber nicht nur als Adressaten kompetenzorientierter Lehr-/Lern-Arrangements in den Blick zu nehmen, sondern auch als deren zukünftige Gestalter\_innen (KMK 2008/2015, 24). In Vorbereitung darauf sollen während des Lehramtsstudiums „[g]rundlegende Kompetenzen hinsichtlich der *Fachwissenschaften*, ihrer *Erkenntnis- und Arbeitsmethoden* sowie der *fachdidaktischen Anforderungen* [...] aufgebaut“ (KMK 2008/2015, 3) werden, wobei auch erste Grundlagen „unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen“ vermittelt werden sollen (ebd.). Hierzu gehört auch die lehr-/lerntheoretische Kompetenz, um die es in meinem Beitrag geht.

## 2 | Anbahnung lehr-/lerntheoretischer Kompetenz in der ersten Phase der Lehrer\_innenausbildung

Lehr-/lerntheoretische Kompetenz ist nach Plöger eine von drei schulpädagogischen Kernkompetenzen (neben der lernplantheoretischen und der schultheoretischen). Wie andere Kompetenzen auch lässt sich die lehr-/lerntheoretische Kompetenz als Zusammenspiel verschiedener Teilkompetenzen begreifen, die sich auf folgende Aspekte des Lehrens beziehen:

- | die soziokulturell bedingten anthropogenen Voraussetzungen schulischen Lernens,
- | die Unterrichtsmethoden,
- | die Sozialformen,
- | den Medieneinsatz,
- | die Artikulation (= sachliche und zeitliche Gliederung) des Unterrichts,
- | die Aktionsformen des Lehrens und
- | die Leistungsdiagnose, -beurteilung und -förderung (Plöger 2006, 11).

Für eine erfolgreiche Anbahnung der lehr-/lerntheoretischen Kompetenz im Rahmen der ersten Ausbildungsphase sind neben der Thematisierung von Kompetenzen als Lerngegenstand mindestens zwei zusätzliche Komponenten von entscheidender Bedeutung, die sowohl systematisch als auch situativ ineinandergreifen: Nämlich erstens eine Konzeptionalisierung des Lehrens auf Basis des Lernens und zweitens die theoriegeleitete Reflexion von Lehr-/Lernprozessen.

### 2.1 | Das Lehren vom Lernen her denken: Zur Bedeutung des motivationalen Aspekts für die Anbahnung lehr-/lerntheoretischer Kompetenz

Im Zuge des „Paradigm Shift from Instruction to Learning“ (Schuyler 1997) wurde vielfach gefordert, dass „[d]as Lehren grundlegend vom Lernen her zu verstehen“ sei (Welbers 2005, 357). Bereits die von Plöger gewählte Bezeichnung ‚lehr-/lerntheoretische Kompetenz‘ verweist auf die Wirksamkeit dieses Paradigmenwechsels. ‚Lehren‘ wird verstanden als „*Sammelbegriff* für alle Handlungen, die aus der Reflexion der *sozialen* und *individuellen Voraussetzungen* und der *Unterstützungsmöglichkeiten* für Lernprozesse resultieren“ (Plöger 2006, 11).

Wenn es um die Anbahnung von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz bei angehenden Lehrer\_innen geht, geht es also im Kern um die Frage,

inwiefern das Lehren in der Schule das Lernen des Schülers professionell unterstützen kann. [...] Denn alles, was sich über das Lehren sagen lässt, kann seinen Sinn nur aus der Art und Weise menschlichen Lernens gewinnen. Lehrerhandlungen sind deshalb lerntheoretisch zu begründen. (Plöger 2006, 10)

Da das Lernen in der Schule nicht primär zur Anhäufung von Wissen führen soll, sondern den Erwerb von fachübergreifenden und fachspezifischen Kompetenzen zum Ziel hat, muss die lerntheoretische Begründung des Unterrichts an der Definition von ‚Kompetenz‘ ausgerichtet sein. Mit dem Kompetenzbegriff Weinerts hat sich eine Definition etabliert, die nicht nur die grundsätzliche Möglichkeit des Zugriffs auf bestimmte Kenntnisse und domänenspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet, sondern auch die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“, um die vorhandenen Ressourcen in variablen Situationen tatsächlich erfolgreich einzusetzen (Weinert 2002, 27).

Für die Anbahnung von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz bei angehenden Lehrkräften ist der motivationale Aspekt nun in zweierlei Hinsicht von Bedeutung: Zum einen insofern er eine entscheidende Voraussetzung für den Lernerfolg von Schüler\_innen ist und somit auch ein wichtiges Kriterium für die Planung und Beurteilung von Lehrhandlungen. Zum anderen aber insofern motivationale Aspekte auch entscheidender Bestandteil der lehr-/lerntheoretischen Kompetenz selbst sind.<sup>2</sup> Denn für die Modellierung von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz folgt aus Weinerts Definition, dass sie nicht nur lerntheoretisches Wissen sowie relevante Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet. Über lehr-/lerntheoretische Kompetenz verfügt eine Lehrkraft nur unter der zusätzlichen Voraussetzung, dass sie auch entschlossen ist, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb eines konkreten sozialen Settings einzusetzen und insofern sie davon ausgeht, dass ihre Bemühungen bei den Schüler\_innen tatsächlich zu einem Zuwachs an Kompetenz führen werden.

Fehlen nun eigene positive Lernerfahrungen im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterricht, so ist kaum zu erwarten, dass Lehramtsstudierende das Paradigma ‚Kompetenzorientierung‘ in Form entsprechender *beliefs* verinnerlichen und die nötigen „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ (Weinert 2002, 27) entwickeln, um ihre zukünftige Lehrpraxis kompetenzorientiert zu gestalten. Allerdings bringen Studierende oft keine entsprechende Erfahrungsbasis aus ihrer Schulzeit mit – die Persistenz des inputorientierten Paradigmas in der Schulpraxis darf hier nicht unterschätzt werden. Es genügt daher nicht, angehenden Lehrer\_innen lediglich Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln, die Bestandteil von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz im oben beschriebenen Sinne sind. Auch der affektiv-motivationale Aspekt dieser Kompetenz muss Berücksichtigung finden.

Genau hier setze ich mit meinen hochschuldidaktischen Überlegungen zum Erwerb von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz an: Ausgehend von der Prämisse, dass das Lehren konsequent vom Lernen her zu denken sei, soll Wissen *über* Kompetenzorientierung durch positive Erfahrungen *mit* Kompetenzorientierung ergänzt werden – und zwar durch Erfahrungen aus der Perspektive von Lernenden (konzeptuelle Vorüberlegungen hierzu finden sich in Leiß 2015). Solcherlei persönliche Lernerfahrungen sollen nicht nur dem Erwerb lerntheoretischen Wissens dienen. Sie sollen darüber hinaus bei den Studierenden die Bereitschaft steigern, die Prinzipien kompetenzorientierter Lehre im zukünftigen Berufsleben selbst umzusetzen.

Vor dem Hintergrund der Diskussion um den Stellenwert der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung ist indes zu betonen, dass die positiven Lernerfahrungen, die die Basis für die akademische Anbahnung von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz darstellen sollen, sich nicht bzw. nicht ausschließlich aus bildungswissenschaftlichen oder allgemeindidaktischen Problemstellungen heraus ergeben sollten, sondern auch und gerade aus der Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Fragestellungen. Denn wenn für die Erstellung von schulischen Bildungsstandards gilt, dass Kompetenzen „[a]ufgrund der zentralen Rolle fachbezogener Fähigkeiten und fachbezogenen Wissens [...] in hohem Maße domänenspezifisch“ sind (Klieme et al. 2007, 75), dann gilt dies – entsprechend dem oben skizzierten Bedingungsverhältnis zwischen Lernen und Lehren – selbstverständlich auch für den Erwerb von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz. Verstanden als *fachdidaktische* Kompetenz, kann sie per definitionem nicht unabhängig von Fachkompetenz erworben werden und muss immer an den Spezifika der zu Grunde liegenden Fachwissenschaft, deren Gegenständen, Erkenntnisinteressen und Methoden ausgerichtet sein. Die Forderung nach einer Stärkung fachwissenschaftlicher Studienanteile einerseits und nach der konsequenten und systematischen Anbahnung von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz andererseits muss also keineswegs als Konkurrenz heterogener Anforderungen an das Lehramtsstudium gesehen werden. Für die Gestaltung der Lehramtsstudiengänge lässt sich daraus folgern, dass die Vermittlung von Fachkompetenz und die Anbahnung fachbezogener lehr-/lerntheoretischer Kompetenz viel stärker aufeinander bezogen sein sollten, als dies bislang der Fall ist. Der im Folgenden zitierten Forderung

<sup>2</sup> Dementsprechend wird in der empirischen Forschung zu professionsspezifischen Kompetenzen von Lehrkräften bevorzugt auf solche Modelle professioneller Kompetenz zurückgegriffen, die sowohl kognitive als auch affektiv-motivationale Aspekte integrieren (vgl. König 2014, 22 f.).

des Gemeinsamen Bildungspolitischen Arbeitskreises von DGV und SDD ist daher mit Nachdruck zuzustimmen:

Die Stärkung fachdidaktischer Anteile im Studium sollte [...] auch durch die Integration fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Zugänge in ein und derselben Veranstaltung geschehen. Aufgabe der Lehramtsstudiengänge kann es nicht sein, lediglich »Schulstoff« auf Schulniveau zu bieten. Aber sie sollten in einzelnen Veranstaltungen exemplarisch erarbeiten, wie vertiefte fachwissenschaftliche Zugänge zu bestimmten Gegenständen aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert, wie sie für die schulische Vermittlung reduziert und aufbereitet werden können. (SDD 2015, 5)

## 2.2 | Theoriegeleitete Reflexion persönlicher Lernerfahrungen im Prozess der Anbahnung lehr-/lerntheoretischer Kompetenz

Lehr-/Lern-Arrangements, die angehenden Lehrer\_innen persönliche Erfahrungen mit Kompetenzorientierung aus der Lernenden-Perspektive ermöglichen und so bereits im Prozess der Anbahnung auch die motivationale Dimension der lehr-/lerntheoretischen Kompetenz berücksichtigen, machen nur eine der beiden zentralen Komponenten des hier beschriebenen hochschuldidaktischen Ansatzes aus. Die zweite Komponente ist die der theoriegeleiteten Reflexion. Schließlich müssen die besagten Lernerfahrungen von den Studierenden auch bewusst in Zusammenhang mit den Prinzipien kompetenzorientierter Lehre gebracht werden, um hinsichtlich der Anbahnung von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz wirksam werden zu können. Die akademische Lehre sollte daher nicht nur kompetenzorientiert *sein*, sondern sich auch selbst – natürlich unter Einbeziehung der Studierenden – als kompetenzorientiert *reflektieren*. Es geht also um die Inszenierung eines sogenannten „pädagogische[n] Doppeldecker[s]“ (Wahl 2005, 62 ff.): Das subjektive Erleben einer realen Lehr-/Lernsituation einerseits und die Beschreibung und Interpretation dieser Situation unter Rückgriff auf wissenschaftlich begründete Reflexionskategorien andererseits kann eine intensive Auseinandersetzung nicht nur mit wissenschaftlichen Theorien zum Lehren und Lernen anregen. Auch subjektive Theorien, die für den Erwerb professionsspezifischer Kompetenzen von entscheidender Bedeutung sind, können durch die Reflexion einer persönlichen Lernerfahrung bewusst gemacht und gegebenenfalls bearbeitet werden (Wahl 2005, 64 ff.; Plöger 2006, 46 ff.).

Zielt die Inszenierung dieses „pädagogischen Doppeldeckers“ darauf ab, den Studierenden die Notwendigkeit einer konsequenten Kompetenzorientierung zu vermitteln, kommen als Reflexions- und Bewertungskategorien eine ganze Reihe von Merkmalen kompetenzorientierten Unterrichts in Frage, die sich aus dem Kompetenzbegriff Weinerts ableiten lassen. An dieser Stelle seien lediglich jene Prinzipien kompetenzorientierter Lehre genannt, auf die ich mich mit dem Anwendungsbeispiel in Kapitel 3 beziehe: Von zentraler Bedeutung ist das Prinzip der Transferierbarkeit, das sich aus der Forderung nach Anwendbarkeit von Kompetenzen „in variablen Situationen“ ergibt, insofern diese innerhalb der fraglichen Domäne zu verorten sind (Weinert 2002, 28). Zwei weitere Prinzipien kompetenzorientierter Lehre, die mit dem Prinzip der Transferierbarkeit in direktem Zusammenhang stehen, sind Kumulativität und Prozessorientierung. Während Kumulativität sich eher deskriptiv auf den Erwerb von Kompetenzen, also auf das *Lernen* bezieht (Klieme 2007, 26 f.), ist Prozessorientierung eine daraus abgeleitete normative Anforderung an die Gestaltung von Lehr-/Lern-Prozessen, also an das *Lehren*: Unterrichtliches Handeln soll sich stets daran orientieren, dass Kompetenzen kumulativ erworben werden und der Kompetenzerwerb als eine systematische Vernetzung von aufeinander aufbauenden Teilkompetenzen beschrieben werden kann.

Das Ziel des hier vorgestellten Ansatzes besteht nun darin, diese allgemeindidaktischen Prinzipien kompetenzorientierter Lehre durch die Inszenierung „pädagogischer Doppeldecker“ als fachlich spezifizierte zur Anwendung kommen zu lassen. Den Studierenden werden *fachliche* Lernerfahrungen ermöglicht, die sie innerhalb desselben Lehr-/Lern-Kontextes *fachdidaktisch* reflektieren können.

### 3 | Beispiel: Anbahnung von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz im Bereich Literaturdidaktik

Im Folgenden möchte ich anhand eines konkreten Beispiels aus dem Bereich der Literaturdidaktik aufzeigen, wie das zuvor beschriebene hochschuldidaktische Konzept in der Arbeit mit angehenden Deutschlehrer\_innen realisiert werden könnte. Das Beispiel ist keineswegs mit dem Anspruch verbunden, eine allgemeingültige Form der Realisierung des Konzepts vorzustellen. Es geht vielmehr darum, zentrale Aspekte meines Ansatzes durch Kontextualisierung weiter zu präzisieren und einige Hinweise darauf zu geben, welche Konsequenzen die vorangegangenen Überlegungen für die Anbahnung von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz im Bereich der Literaturdidaktik haben könnten.

Ich beziehe mich dabei auf Erfahrungen aus einem von mir selbst durchgeführten literaturdidaktischen Seminar für BA-Studierende. Thema des Seminars waren „Kommunikationsmodelle als Instrumente des Literaturunterrichts“. Literarische Grundlage des Beispiels ist Friedrich Schillers Trauerspiel *Maria Stuart*, genauer der Auftritt III.4 des Dramas.

#### 3.1 | Positive Lernerfahrungen mit kompetenzorientiertem Unterricht

Wie oben ausgeführt, besteht eine zentrale Gelingensbedingung für die Anbahnung von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz während des Studiums darin, angehenden Lehrkräften genau die Art von Erfahrung zu ermöglichen, die sie später einmal ihren Schüler\_innen ermöglichen sollen. Im Falle von Deutschlehrkräften sind dies unter anderem intensive und herausfordernde Begegnungen mit Literatur, die ihnen möglichst viele neue Erfahrungen und vielfältige Anlässe zur Vertiefung ihrer literarischen Kompetenzen bieten. Eine akademische Lehre, die den Studierenden solche Erfolgserlebnisse ermöglichen will, muss sich daher auf einem angemessenen Niveau befinden, sie muss Herausforderungen bereithalten.

Welche fachwissenschaftlichen Frage- und Problemstellungen für die angehenden Lehrkräfte angemessen sind, ist natürlich eine Frage der Passung, also abhängig von der jeweiligen Lerngruppe und dem Leistungsspektrum innerhalb derselben. Ohne die individuellen Lernvoraussetzungen angehender Lehrer\_innen auf unzulässige Weise zu nivellieren, ist bezüglich des Anforderungsniveaus immerhin eine Negativaussage möglich: Mit Sicherheit sollte das Anforderungsniveau im Umgang mit literarischen Texten sich nicht daran orientieren, was für die zukünftigen Schüler\_innen der angehenden Lehrkräfte angemessen sein mag (SDD 2015, 5). Dies zu betonen scheint mir auf Grund meiner Erfahrungen mit Studierenden durchaus nötig zu sein: Mit großer Regelmäßigkeit werde ich in literaturdidaktischen Seminaren mit der Auffassung konfrontiert, dass man sich während des Studiums nur mit Texten und Fragestellungen auseinandersetzen wolle, die sich auch für die zukünftige Zielgruppe eignen. Angehende Grundschullehrer\_innen etwa sind oft davon überzeugt, dass es ihrer Professionalisierung nicht zuträglich sei, sich mit einem Schiller-Drama auseinanderzusetzen – eine durchaus nachvollziehbare Position, die jedoch unbedingt zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen ist. Die Studierenden sollten nämlich dafür sensibilisiert werden, dass die Frage, warum man sich im Studium mit *Maria Stuart* auseinandersetzen solle, obwohl man das doch als angehende Grundschullehrerin „nicht brauche“, mit Blick auf den Erwerb lehr-/lerntheoretischer Kompetenz an der Sache vorbei zielt. Denkt man nämlich das Lehren vom Lernen her und geht man davon aus, dass das eigene Lernen Aufschluss darüber zu geben vermag, auf welche Weise fachspezifische Kompetenzen aufgebaut werden können, ist das entscheidende Kriterium für eine gelungene Textauswahl, dass sie den zukünftigen Lehrenden – nicht notwendig ihren zukünftigen Schüler\_innen – fachspezifische Lernerfahrungen bietet, die dann lehr-/lerntheoretisch reflektiert werden können.

Das muss nun aber nicht bedeuten, dass diese Lernerfahrung für den späteren Berufsalltag ausschließlich als Gegenstand lehr-/lerntheoretischer Reflexion von Nutzen ist. Natürlich tragen auch die solchermaßen vertieften fachwissenschaftlichen Kompetenzen selbst zur Anbahnung von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz bei. Denn gemäß dem Prinzip der Transferierbarkeit erwerben die Studierenden so „Fähigkeiten [...], die dann im Umgang mit ande-

ren Texten wieder zum Einsatz kommen können“ (Spinner 2006, 7). Die in Auseinandersetzung mit einem sehr anspruchsvollen Text wie *Maria Stuart* erworbenen bzw. vertieften Kompetenzen können also zu einem späteren Zeitpunkt auch der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erschließung solcher Texte zu Gute kommen, die sich als Gegenstand des Literaturunterrichts in der Grundschule anbieten.

Schilcher und Pissarek versuchen das Prinzip der Transferierbarkeit in ihrer Modellierung literarischen Lernens durch den Vorschlag umzusetzen, Literaturunterricht nicht am – ohnehin fragwürdigen – Desiderat einer umfassenden Deutung eines Einzeltextes, sondern an „häufig auftretenden Fragen in Bezug auf Texte“ auszurichten (Schilcher/Pissarek 2013, 20). Für den Bereich der Figurenkonzeption sind dies beispielsweise Fragen wie die folgenden: „Welche Merkmale werden einer Figur im Text zugeschrieben? Wie lassen sich die Beziehungen von Figuren zueinander beschreiben? Verändern sich Beziehungen zwischen Figuren?“ (ebd.). Durch die Vermittlung eines „Repertoire[s] an Fragen und dazu passende[n] Strategien, die zu ihrer Beantwortung herangezogen werden“ können, soll sichergestellt werden, dass die Lösung eines konkreten Problems auch bei der Auseinandersetzung mit weiteren Texten hilfreich sein kann (ebd.). Diesem Ansatz folgend, steht im Zentrum des Unterrichtsbeispiels zu *Maria Stuart* folgende Leitfrage: Wie entwickelt sich das Verhältnis zwischen den Antagonistinnen Maria und Elisabeth im Laufe ihrer Begegnung? Die literarischen Kompetenzen, die im Zuge der Beantwortung dieser Frage schwerpunktmäßig vertieft werden sollen, sind in der Systematik Spinners „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ (Spinner 2006, 9 f.) sowie „narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen“ (Spinner 2006, 10).

Die vorgestellte Lerneinheit soll neben dem Prinzip der Transferierbarkeit auch das zweite oben erwähnte Prinzip kompetenzorientierter Lehre, die Prozessorientierung, erfahrbar machen. Dies soll zum einen durch die vorbereitenden Aktivitäten zu *Maria Stuart* geschehen: In Vorbereitung der Sitzung wird von den Studierenden erwartet, das Drama bis einschließlich Auftritt III.5 gelesen zu haben. Die Handlungsmotive der Königinnen Maria und Elisabeth sind vorab gründlich erarbeitet worden, so dass die Studierenden für die in Auftritt III.4 aufeinander prallenden Interessen und Absichten sensibilisiert sind. Dies schließt auch das historische Hintergrundwissen mit ein, das nötig ist, um den Verlauf des Treffens zwischen den beiden Königinnen nachvollziehen zu können (hier biografische, dynastisch-genealogische und konfessionspolitische Hintergründe). Prozessorientierung soll zum anderen durch den Rückgriff auf einige ausgewählte dramentheoretische Kategorien Pfisters (Pfister 2000) sowie den kommunikationstheoretischen Ansatz Watzlawicks (Watzlawick/Beavin/Jackson 2003) erfahrbar werden, deren möglicher Nutzen für den Literaturunterricht bereits in den vorangegangenen Seminarsitzungen intensiv diskutiert worden ist.

Um den Lerneffekt zu steigern, soll Prozessorientierung nicht nur durch den expliziten Rückbezug auf Lerninhalte vorangegangener Seminarsitzungen erfahrbar gemacht werden, sondern auch als didaktisches Prinzip *innerhalb* der beschriebenen Lerneinheit. Die Dynamik der Figurenkonstellation soll zu diesem Zweck in fünf Bearbeitungsschritten nachvollzogen werden, die sich jeweils auf einen Abschnitt des Auftritts III.4 beziehen. Das Vorgehen wird dabei durch unterschiedliche Aufgabenstellungen von Abschnitt zu Abschnitt leicht variiert, so dass einerseits durch die Wiederholung gleicher oder ähnlicher Prozeduren ein Übungseffekt zu erwarten ist, andererseits aber durch den zunehmenden Schwierigkeits- beziehungsweise Komplexitätsgrad auch eine Steigerung der Verarbeitungstiefe angeregt wird.

Im Folgenden wird diese Vorgehensweise illustriert, indem die fünf Aufgabenstellungen jeweils mit einem knappen Erwartungshorizont versehen und mit dem Prinzip ‚Prozessorientierung‘ in Bezug gesetzt werden.

### **Abschnitt 1 (V. 2225-2241)**

Aufgabe: „Beschreiben Sie das Verhältnis der beiden Königinnen zu Beginn des Treffens unter Rückgriff auf dramentheoretische Kategorien wie das Verhältnis zwischen Haupt- und Nebentext und die Syntaktik des dramatischen Dialogs“ (Pfister 2000, 73 ff. bzw. 204 ff.).

Prozessorientierung wird in dieser Aufgabenstellung dadurch gewährleistet, dass dramentheoretisches Vorwissen und Vorwissen zu den Figuren aktiviert und kombiniert werden muss. Bereits die ersten Momente des Zusammentreffens der beiden Königinnen lassen nämlich einige der zuvor bereits bekannten Motive, Befürchtungen und Hoffnungen der Figuren wie unter einem Brennglas hervortreten – so etwa Elisabeths Gier nach Anerkennung, die in ihrer Selbstinszenierung als abgöttisch geliebte Königin zum Ausdruck kommt, oder Marias Zweifel an der Möglichkeit einer Versöhnung, der sich in ihrem regressiven Verhalten („wirft sich wieder an der Amme Brust“) zeigt. Dies wird aber erst dann deutlich, wenn man die Spannungen zwischen dem Sprechtext und dem nonverbalen Agieren (siehe Nebentext) der Figuren berücksichtigt.

### **Abschnitt 2 (V. 2242-2278)**

Aufgabe: „Beschreiben Sie das Verhalten der beiden Königinnen unter Rückgriff auf das fünfte Axiom Watzlawicks. (»Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht«)“ (Watzlawick/Beavin/Jackson 2003, 70).

Ähnlich wie in Aufgabe 1 zeigt sich Prozessorientierung auch hier in der Aufforderung, zuvor erworbene Erkenntnisse bezüglich der Figurenkonstellation sowie analytisches Wissen (in diesem Falle zu den fünf Axiomen Watzlawicks) zu aktivieren und die Anwendung desselben in einer neuen Anforderungssituation zu üben. Die Anwendung des fünften Watzlawickschen Axioms auf Abschnitt 2 könnte zu der Erkenntnis führen, dass die Begegnung zwischen Maria und Elisabeth bereits zu Beginn durch massive Unsicherheiten hinsichtlich der Beziehung zwischen beiden geprägt ist: Elisabeth hat dem Treffen nur unter der Prämisse zugestimmt, dass die Beziehung als komplementäre im Sinne Watzlawicks (Watzlawick/Beavin/Jackson 2003, 68 ff.) definiert ist und Maria die Rolle der Unterlegenen einnimmt. Marias Repliken und ihre nonverbale Kommunikation offenbaren jedoch allzu deutlich ihren Widerstand gegen diese Rolle der unterlegenen Bittstellerin.

### **Abschnitt 3 (V. 2279-2327)**

Aufgabe: „Begründen Sie, inwiefern dieser Abschnitt als eine Steigerung und Zuspitzung des vorangegangenen beschrieben werden kann.“

Die Prozessorientierung zeigt sich hier durch eine Öffnung der Aufgabenstellung in methodischer Hinsicht und den dadurch erhöhten Schwierigkeitsgrad. Weil die dritte Aufgabe keine Vorgabe dazu enthält, auf welche kommunikationstheoretischen Konzepte bei der Analyse des Abschnitts zurückzugreifen ist, stellt sie – bezogen auf die Erarbeitungsphase – erhöhte Anforderungen an die Selbstständigkeit der Lernenden. Bezogen auf die Auswertung der Arbeitsergebnisse erhöhen sich gegenüber den beiden ersten Aufgaben die Anforderungen an die kommunikative Kompetenz der Studierenden: Im Austausch über die angewendeten Strategien und die daraus hervorgegangenen verschiedenen Ergebnisse können sie Gemeinsamkeiten wie Unterschiede zwischen den verschiedenen Analyseinstrumenten erkennen und ihre strategischen Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten vertiefen. Dass eine Eskalation der Kommunikationssituation im Verlauf der dramatischen Handlung immer wahrscheinlicher wird, ließe sich unter Rückgriff auf die Syntaktik des dramatischen Dialogs nach Pfister (Pfister 2000, 204 ff.) mit den performativen Widersprüchen innerhalb ein und derselben Replik Marias begründen. Marias rhetorisch nur schlecht kaschierte Vorwürfe konterkarieren ihre Demutsbekundungen, so dass der Konflikt zwischen Rollenerwartung und Selbstbild immer deutlicher hervortritt. Unter Rückgriff auf Watzlawick hingegen könnten die Studierenden der Analyse des Abschnitts eine etwas andere Akzentuierung geben, allerdings mit gleicher Tendenz bezüglich der Handlungsdynamik: Noch immer versuchen beide Königinnen

aus unterschiedlichen Motiven heraus den Anschein zu erwecken, als sei die Kommunikationssituation durch eine von beiden Seiten anerkannte Komplementarität (Watzlawick/Beavin/Jackson 2003, 68 ff.) gekennzeichnet – durch Marias Verhalten wird es aber für beide Seiten immer schwieriger, diese Strategie weiter zu verfolgen.

#### **Abschnitt 4 (V. 2328-2411)**

Aufgabe: „Vergleichen Sie Elisabeths Verhalten in Abschnitt 3 und 4. Erklären Sie Ihre Verhaltensänderung unter Rückgriff auf das 5. Axiom Watzlawicks.“

Aufgabe 4 realisiert Prozessorientierung zum einen durch eine weitere Gelegenheit, Watzlawicks kommunikationstheoretischen Ansatz als literaturwissenschaftliches Analyseinstrument einzusetzen und so mehr Sicherheit im Einsatz einer bereits bekannten Methode zu gewinnen. Prozessorientierung ist aber auch im expliziten Rückbezug auf die Arbeitsergebnisse zum vorherigen Abschnitt gegeben. Erst im Vergleich mit Abschnitt 3 wird deutlich, welche Dynamik das Verhältnis der beiden Königinnen in Abschnitt 4 entfaltet: Obwohl Elisabeth Marias Schwanken zwischen Demutsbekundung und Stolz bereits zu Beginn der Begegnung wahrgenommen hat (vgl. V. 2243-2245), greift sie ihre Kontrahentin erst jetzt direkt an. Dass ihre Repliken nun viel länger sind als bisher, dass sie Maria verhöhnt und sie auf politischer wie auf persönlicher Ebene attackiert, zeugt davon, dass sie sie nun als Kontrahentin innerhalb einer symmetrischen – d. h. auf Konkurrenz basierenden (Watzlawick/Beavin/Jackson 2003, 69) – Kommunikationssituation sieht.

#### **Abschnitt 5 (V. 2411-2451)**

Aufgabe: „Vergleichen Sie Marias Verhalten in Abschnitt 4 und 5. Beschreiben und deuten Sie Ihre Verhaltensänderung unter Rückgriff auf die Syntaktik des Dialogs (Pfister).“

Während Aufgabe 4 die Aufmerksamkeit auf die Figur Elisabeth lenkt, fokussiert Aufgabe 5 die Figur Maria. In Abschnitt 4 versucht sie ein letztes Mal, die Rolle der unterlegenen Bittstellerin auszufüllen, indem sie sich selbst verbal erniedrigt („Ich bin nur noch der Schatten der Maria“, V. 2382). Noch zu Beginn des Abschnitts 5 dominieren Widersprüche und Konflikte zwischen den verbalen und den nonverbalen Äußerungen Marias, zwischen verschiedenen ihrer Repliken und auch innerhalb ein und derselben Replik. Mit dem Ausruf „Das ist zuviel!“ (V. 2419) gibt Maria schließlich die Selbstverleugnung auf und geht nun ihrerseits zum offenen Angriff über. Wie in Aufgabe 4 geht es also auch hier darum, eine einschneidende Änderung des Verhaltens einer Figur zu beschreiben und aus der Perspektive dieser Figur nachzuvollziehen. Die übergeordnete Frage nach der Entwicklung des Verhältnisses zwischen den beiden Königinnen ist jedoch nur dadurch zu beantworten, dass beide Figurenperspektiven zueinander in Beziehung gesetzt werden. Während Aufgabe 4 und 5 für sich genommen in Spinners Kompetenzmodell lediglich die Niveaustufen 1-3 umfassen (Niveaustufe 4 lässt sich nur bedingt auf den Umgang mit dramatischen Texten beziehen), stellt die Zusammenschau der Ergebnisse zu den beiden Aufgaben eine Leistung auf dem höchsten Kompetenzniveau 5 dar (Spinner 2006, 10). Das Prinzip ‚Prozessorientierung‘ kann hier also in Bezug auf unterschiedliche Niveaustufen eines konkreten Aspekts literarischer Rezeptionskompetenz erfahren und reflektiert werden.

Mit Hilfe der fünf Aufgaben und der dazugehörigen Lernzielformulierungen habe ich versucht zu skizzieren, wie eine Seminarsitzung aufgebaut sein könnte, die es angehenden Deutschlehrer\_innen ermöglicht, persönliche Lernerfahrungen mit kompetenzorientiertem Literaturunterricht auf einem anspruchsvollen Niveau zu sammeln. Was Kompetenzorientierung bedeutet, soll anhand des Prinzips der Transferierbarkeit sowie durch die Betonung der Prozessorientierung erfahrbar gemacht werden. Sicherlich wären hier auch andere Schwerpunk-



setzungen möglich, etwa die Betonung von Differenzierung und Individualisierung als weitere Prinzipien kompetenzorientierter Lehre. Aber auch das Prinzip Prozessorientierung kann auf ganz unterschiedliche Art und Weise fokussiert werden, je nachdem, auf welchen Aspekt von Unterricht es bezogen wird und welcher Unterrichtsgegenstand im Mittelpunkt steht. Eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades, wie sie in der Aufgabenfolge 1-5 durch eine Zunahme an Aufgabenkomplexität angestrebt wurde, wäre etwa auch durch den Einsatz variabler Unterstützungssysteme oder verschiedener Sozialformen zu realisieren gewesen, mit denen die Anforderungen an die Selbstständigkeit der Lernenden sukzessive erhöht werden können.

### 3.2 | Theoriegeleitete Reflexion persönlicher Lernerfahrungen

Wie unter 2.2 erläutert, zielt das hier vorgestellte hochschuldidaktische Konzept darauf ab, dass persönliche Erfahrungen mit Kompetenzorientierung in der Lehre von den Studierenden unter Rückgriff auf geeignete theoretische Konzepte – etwa ‚Transferierbarkeit‘ und ‚Prozessorientierung‘ – reflektiert werden, um so der Anbahnung von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz dienen zu können. Die durch die Lehrperson angeleitete Reflexion sollte dabei stets auf die oben geforderte Integration fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Zugänge abzielen.

Mit Blick auf das vorliegende Unterrichtsbeispiel müssten die Studierenden sich zunächst darüber verständigen, welche konkreten fachwissenschaftlichen Kompetenzen im Zentrum der Lerneinheit standen – nämlich „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ (Spinner 2006, 9 f.) sowie „narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen“ (Spinner 2006, 10) – und anschließend diskutieren, inwiefern diese Kompetenzen gemäß dem Prinzip der Transferierbarkeit auch in der Auseinandersetzung mit anderen literarischen Texten von Nutzen sein können.

Zum zweiten gilt es den Studierenden transparent zu machen, dass es ein weiteres didaktisches Ziel der Lerneinheit war, Prozessorientierung als Gestaltungsprinzip kompetenzorientierten Unterrichts erfahrbar zu machen. Dabei sollte auch herausgestellt werden, dass Prozessorientierung als selbstähnliches Muster beschrieben werden kann: Ebenso, wie verschiedene Phasen innerhalb ein und derselben Lerneinheit aufeinander aufbauen sollten, sollten die Lerneinheiten innerhalb eines Seminars und verschiedene Seminare wiederum durch eine übergreifende, auf Kumulativität beruhende Modulstruktur aufeinander bezogen sein.

Die kontrastierende Analyse verschiedener Aufgaben, die sich auf ein und denselben Text und auf ein und dieselbe übergeordnete Frage beziehen, scheint mir besonders gut geeignet, um Prozessorientierung in der Lehre zum Gegenstand eines bewussten Reflexionsprozesses zu machen. Ein Vergleich der Aufgaben 1-5 aus dem Unterrichtsbeispiel könnte etwa folgende Fragen generieren: Inwiefern bauen die einzelnen Aufgaben aufeinander auf? Welche literarischen Teilkompetenzen werden für die Bewältigung der einzelnen Aufgaben benötigt? Welche Operatoren werden verwendet und wie wirken sich diese auf den jeweiligen Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad der Aufgabe aus?

Ausgehend von der Analyse der konkreten Aufgaben können dann weiterführende didaktische Fragen auf einem höheren Abstraktionsniveau verhandelt werden, etwa die nach dem Verhältnis zwischen Aufgabenkomplexität und Aufgabenschwierigkeit oder zwischen Operatoren und Anforderungsbereichen. Eine mögliche, erfahrungsgesättigte Erkenntnis, die sich so ergeben könnte, wäre etwa die, dass Komplexität und Schwierigkeit einer Aufgabe nicht allein von den verwendeten Operatoren abhängig sind, sondern gleichermaßen durch textseitige Merkmale und den Gesamtkontext der Aufgabe bestimmt werden (KMK 2012, 22).

Aufschlussreich für die Reflexion des Lehr-/Lern-Arrangements ist schließlich der Abgleich zwischen den Intentionen der Lehrperson und dem Erleben der Studierenden. Hier gilt es, zunächst einen geschützten Raum zum Austausch zu bieten und auch negatives Feedback zuzulassen – etwa bei der Beantwortung folgender Fragen: Wie fühlten sich die Studierenden während der Bearbeitung der Aufgaben? Welche Aufgaben wurden aus welchen Gründen als schwierig empfunden? Kam es zu Blockaden, zu Situationen von Unter- oder Überforderung?

Welche Aufgaben waren auf positive Art und Weise herausfordernd? Welche persönlichen Erfolgserlebnisse gibt es zu vermelden? Nach der Beschreibung des subjektiven Erlebens können dann Erklärungsansätze gesucht werden. Besonders interessant sind hier sicherlich Diskrepanzen zwischen den lehrerseitigen Zielvorstellungen und dem eigenen Erleben: Ging die Lehrkraft vielleicht von falschen Annahmen bezüglich der Lernausgangsbedingungen aus oder war die Wahl der Mittel zur Erreichung des Ziels nicht geeignet? Zur Beantwortung solcher Fragen sollten nicht nur wissenschaftliche Theorien herangezogen werden. Auch den subjektiven Theorien, mit deren Hilfe die Seminarteilnehmer\_innen bestimmte Effekte im Zusammenhang mit Lehr-/Lern-Arrangements erklären, sollte Aufmerksamkeit gewidmet werden. Hat eine angehende Lehrerin etwa die subjektive Theorie gebildet, dass Abwechslung im Sinne eines häufigen Wechsels von Aufgabentypen, Sozialformen und Unterrichtsmedien eine unabdingbare Voraussetzung guten Unterrichts ist, bewertet sie die oben vorgestellte Lerneinheit auf Grund der Ähnlichkeit der fünf Aufgaben möglicherweise auch dann als wenig gelungen, wenn die Bearbeitung dieser Aufgaben zu einem Kompetenzzuwachs geführt hat. Der Abgleich der persönlichen Lernerfahrung mit den Intentionen der Lehrperson und wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Prozessorientierung könnte hier zur Bewusstmachung dieser subjektiven Theorie und möglicherweise auch zu einer Modifizierung derselben führen – etwa im Sinne einer Relativierung der Bedeutung von ‚Abwechslung‘ für die Unterrichtsgestaltung. Doch auch dann, wenn der Reflexionsprozess bei den Studierenden nicht zu einer Ausdifferenzierung ihrer subjektiven Theorien führt, ist mit Blick auf die Anbahnung von lehr-/lerntheoretischer Kompetenz von einem positiven Effekt auszugehen: Die angehenden Lehrkräfte trainieren den Wechsel zwischen der Lernenden- und der Lehrendenperspektive bzw. die Zusammenschau dieser beiden Perspektiven (Fuchs/Zutavern 2005, 31) und lernen auf diese Weise, was es heißt, das Lehren vom Lernen her zu denken.

## Literatur

- Bresges, André et al. (2014): Einleitung. In: Bresges, André et al. (Hg.): Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung. Münster, New York: Waxmann, 9-14.
- Frickel, Daniela / Kammler, Clemens / Rupp, Gerhard (Hg.) (2012): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Fuchs, Michael / Zutavern, Michael (2005): Pädagogischer Doppeldecker und Qualitätssicherung. Eine Lerngelegenheit für Dozierende und Studierende. In: Journal für LehrerInnenbildung, 5, H. 3, 29–36.
- Klieme, Eckhard et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin. Online unter <[https://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)> (Letzter Aufruf 29. November 2015).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2008/2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Berlin, Bonn. Online unter <[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)> (Letzter Aufruf 28. November 2015).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Berlin, Bonn. Online unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) (Letzter Aufruf 28. November 2015).
- König, Johannes (2014): Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften. In: Bresges, André et al. (Hg.): Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung. Münster, New York: Waxmann, 17–46.
- Leiß, Judith (2015): Partizipation, Prozessorientierung, Transparenz. Koordinaten einer Hochschuldidaktik zur Förderung der Kompetenzorientierung angehender Lehrkräfte. In: Bresges, André et al. (Hg.): Kompetenzen perspektivisch. Interdisziplinäre Impulse für die LehrerInnenbildung. Münster, New York: Waxmann, 162–168.
- Pfister, Manfred (2000): Das Drama. Theorie und Analyse. 10. Aufl., erw. und bibliogr. aktualisierter Nachdr. der durchges. und erg. Aufl. 1988. München: Fink.
- Plöger, Wilfried (2006). Einleitung. In: Plöger, Wilfried (Hg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh, 7–16.
- Schaper, Niclas / Schlömer, Tobias / Paechter, Manuela (2012): Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7, H. 4, I–IX.
- Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (2013): Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens. In: Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 9–34.
- Schindler, Kirsten (2014): Ein umstrittenes Konzept – Zur Kompetenzorientierung in der Deutschdidaktik. In: Bresges, André et al. (Hg.): Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung. Münster, New York: Waxmann, 127–133.
- Schuyler, G. (1997). A Paradigm Shift from Instruction to Learning. Los Angeles. Online unter <<http://www.ericdigests.org/1998-2/shift.htm>> (Letzter Aufruf 28. November 2015).
- SDD (Symposion Deutschdidaktik) (2015): Mitgliederbrief Nr. 43. Frankfurt a.M. Online unter <<http://symposion-deutschdidaktik.de/fileadmin/dateien/downloads/verein/mitgliederbriefe/SDDNewsletter43.pdf>> (Letzter Aufruf 28. November 2015).
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 33, H. 200, 6–16.
- Wahl, Diethelm (2005). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10., unveränderte Aufl. Bern u.a.: Huber.
- Weinert, Franz E. (2002). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränderte Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 17–32.
- Welbers, Ulrich (2005): The Shift from Teaching to Learning. Zur historischen Rekonstruktion eines Paradigmenwechsels. In: Welbers, Ulrich / Gaus, Otto (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld: Bertelsmann, 357–365.

Dr. Judith Leiß

Institut für Deutsche Sprache und Literatur II  
Universität zu Köln  
judith.leiss@uni-koeln.de