

Außerschulische Lernorte

für den Deutschunterricht jeder Ort, der Anregungen zur Auseinandersetzung gibt. Hier ist vor allem der fächerübergreifende Unterricht gefragt.

⌘ (i) In besonderer Weise geeignet sind die Orte, an denen SchülerInnen Kultur- oder Medienleben „vor Ort“ kennen lernen können, also insbesondere Theater, Bibliotheken, Kinos, Radio- und Fernsehanstalten, Zeitungsredaktionen oder Museen. Einen besonderen Reiz stellt das Kennenlernen von Orten dar, die in der Literatur verarbeitet wurden bzw. an denen SchriftstellerInnen lebten (Wiechmann 2001). Außerschulische Lernorte können auch durch den Besuch ihrer VertreterInnen in die Schule hineingetragen werden.

Insbesondere die Reformpädagogik zu Anfang des 20. Jh. (A. Lichtwark) wie auch die teilweise mit ihr verbundene Heimatkunde (E. Spranger) legten großen Wert auf eine lebensnahe Pädagogik, wozu der emotionale Zugang zur heimatlichen Landschaft, zu real erlebten Berufen oder zum Kontakt mit der Regionalgeschichte gehörte, der etwa im Besinnungsaufsatz reflektiert werden sollte. Auch C. Freinet legte großen Wert auf eine Einbeziehung der realen Welt. Zu neuer Bedeutung kam der Bezug zur Außenwelt in den 60er und 70er Jahren im Zuge eines kommunikativen Deutschunterrichts: Erfahrungen mit realer Kommunikation, insbesondere durch das Schreiben von Briefen, waren ein wichtiges Lernziel. Auch ein handlungsorientierter Deutschunterricht baut auf realen Kontakten mit außerschulischem Leben auf, dabei nimmt man einerseits Anregungen von außen, andererseits greift man aber auch selbst in das Kulturleben (durch Teilnahme an Wettbewerben, Lesungen in öffentlichen Einrichtungen, unsichtbarem Theater ...) ein. Im Anschluss an die „Pädagogik der Unterdrückten“ (P. Freire) wird einer Anbindung des schulischen Lernens an die Lebenswelt auch eine emanzipative Ausrichtung gegeben.

(ii) Menschen lernen lebenslang, insbesondere außerhalb der Schule. Das Arbeiten an Außerschulischen Lernorten bedeutet demnach eine Öffnung des künstlich abgetrennten „Lernraums“ Schule zur Alltagswelt, oft ist die Mitarbeit von Eltern oder von Vereinen, Organisationen oder Bildungseinrichtungen gefragt. Obwohl damit die Umwelt der Schule erfasst wird, stellen diese Lernangebote eine Erweiterung der Sozialisation von SchülerInnen dar, die bestimmte Aspekte ihrer eigenen Umwelt noch nicht wahrgenommen haben.

(iii) Während die Einbeziehung Außerschulischer Lernorte in der Grundschule noch häufig versucht wird, nimmt diese Tendenz im Sekundarbereich ab. Hier sind die stundenplantechnischen Probleme größer, die stärkere Trennung der Einzelfächer erlaubt es seltener ganze Schulklassen über längere Zeiträume außer Haus zu führen. Dabei eignet sich diese Arbeitsweise für alle Schulklassen (Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach 2003).

↗ Lehren und Lernen ↗ Autorenlesung ↗ Erlebnispädagogik ↗ Fächerverbindender Unterricht ↗ Kommunikationsorientierter Deutschunterricht ↗ Lehr- und Lernziele ↗ Literarisches Leben ↗ Projektorientierter Deutschunterricht ↗ Reformpädagogik ↗ Soziales Lernen

☐ Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach 2003; Wiechmann 2001.

[KA]

Auswendiglernen

Aneignung einer sprachlichen Vorlage ohne Tiefen-Verarbeitung, auf wort-wörtliches Behalten gerichtetes reproduzierendes Lernen, z. B. zum Zweck des Gedichtvortrags ohne Vorlage.

⌘ (i) Über das Auswendiglernen von Gedichten wurde bis in die 60er Jahre des 20. Jh. die Teilnahme am kulturellen Leben gesichert. Der schulische Deutschunterricht war Teil eines Rezeptionssystems, das nicht nur eine verbreitete Deklamations- und Rezitationspraxis mit starker Betonung öffentlicher Gedichtvorträge einschloss, sondern auch zu einem alltagstauglichen, durch Auswendiglernen erworbenen Bestand an Gedichten verpflichtete (Korte 2002b).

(ii) Während in den Lehrplänen und auch in der schulischen Praxis der DDR das Auswendiglernen von Gedichten immer einen hohen Rang behielt, ist im Westen nach 1968 das Auswendiglernen in Verruf geraten, weil es als Ausdruck reproduzierenden und nachahmenden Lernens mit produktions- und originalitätsbezogenen Konzepten wenig verträglich erschien. Es wurde gegen das am kognitivistischen Modell orientierte Lernen abgegrenzt, das auf Lösungen für textrelevante Fragestellungen zielt (Spinner 2000b). Gleichwohl setzen Memorieren und mnemotechnische Methoden durchaus auf der semantischen Ebene an und machen eine Tiefenverarbeitung, d. h. verstehendes Lernen, wahrscheinlich. Dem entspricht die Annahme, dass auch die Erinnerungsleistung von der Verarbeitungstiefe abhängt. Folglich schließt Auswendiglernen Verstehensleistungen keinesfalls aus, auch wenn es sie nicht notwendig einschließt.

Der Umstand, dass sich in aktuellen unterrichtlichen Ratgebern (z. B. Lernetix: Webmail-Angebot des Cornelsen Verlags) Anleitungen zum Auswendiglernen finden, verweist auf eine neue Würdigung dieser Tradition. Die Hinweise beziehen sich z. B. auf lautes und leises Vorlesen, auf günstige Gelegenheiten, wie z. B. Spaziergänge, Bahnfahrten, auf die Nutzung der Vers- und Strophenform für das Memorieren, auf die Verknüpfung von Text- und Vorstellungsbild.

↗ Lyrik ↗ Ästhetische Kommunikation ↗ Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht ↗ Kognitive Wende ↗ Konkrete Poesie ↗ Lernerfolgskontrolle ↗ Lernzielorientierter Deutschunterricht ↗ Literarisches Leben ↗ Verstehen ↗ Vorlesen

☐ Korte 2002b; Spinner 2000b.

[KöJ]

Autobiographie

Gattungsbezeichnung, aus griechisch *autos* (= 'selbst'), *bios* (= 'Leben') und *graphein* (= 'schreiben'). Doppelwertiger Begriff: (1) das eigene Leben beschreiben, (2) selbst sein Leben schreiben. Die erste Lesart rückt das Faktische in den Vordergrund, die Lebensgeschichte, die das Ich *be*-schreibt. Die zweite betont den Schreibakt, in dem das Ich sich sein Leben entwirft und *er*-schreibt (Härle 1993:26f.). Beide Lesarten umreißen das Spannungsfeld, in dem sich die Gattung der Autobiographie grundsätzlich bewegt und das sie für die Literaturdidaktik besonders interessant macht.

⌘ (i) Der Terminus Autobiographie tritt erst im 19. Jh. als Leitbegriff für unterschiedliche Formen der Darstellung der eigenen Lebensgeschichte in den Vordergrund und nimmt Bezeichnungen wie (Selber-)Lebensbeschreibung, Bekenntnisse, Erinnerungen oder Memoiren in sich auf. Zunächst als Untergattung der Geschichtsschreibung und erst nach und nach als literarische Gattung verstanden, lässt sich die Gesamtheit der autobiographischen Literatur in zwei Hauptströmungen gliedern: in die eigentliche Autobiographie im Sinn einer seelisch-geistigen Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst im Gefolge der modellbildenden

Autobiographien von Augustinus, J.-J. Rousseau, K. P. Moritz und J. W. Goethe sowie in memoirenhaftes Schrifttum, in dem „der Autor immer als Träger einer sozialen Rolle“ spricht (Neumann 1970:11), wie es in Memoiren von Personen des öffentlichen Lebens der Fall ist. Mischformen sind genretypisch und weit verbreitet (zur Formgeschichte siehe Niggel, Hg. 1998).

– Die literaturwissenschaftliche Befassung wirft von Anfang an zwei einander bedingende Fragen auf: die nach der Gattungsbestimmung und die nach dem Verhältnis von Subjekt und Objekt der Autobiographie. Dadurch konnte sie zu einem zentralen Paradigma einer modernen Texttheorie werden. G. Misch (1907, in Niggel, Hg. 1998:33 ff.) entfaltet im Anschluss an W. Dilthey die erste, stark an der traditionellen Hermeneutik orientierte literaturwissenschaftliche Deutung der Autobiographie: Er erkennt in der Gattungsentwicklung den Ausdruck des wachsenden Selbstbewusstseins des Individuums und erhebt für J. W. Goethes „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“ (1811–1833) als den Höhepunkt dieser Entwicklung einen umfassenden Geltungsanspruch. In der Zusammenschau von Individualität und Repräsentativität wird J. W. Goethes Autobiographie gelesen als abgeklärter, sukzessiv-kontinuierlich erzählter Rückblick eines souveränen Individuums auf seine Lebensgeschichte, in der zugleich die Geschichte der Menschheit und der Kultur zum Ausdruck kommt. Diese Lesart basiert auf zwei erkenntnistheoretischen Prämissen: Zum einen betrachtet sie Geschichte als kontinuierlichen Zugewinn des Subjekts an Selbst-Bewusstsein und zum anderen geht sie davon aus, dass dieses Identitätskonzept bereits im Leben des Autors verwirklicht ist. Der Autobiographie wird überwiegend eine Abbildfunktion zugewiesen und Schrift gilt als scheinbar transparentes Ausdrucksmedium des Geschehenen.

– Diese „essentialistische“ Auffassung hält heutigen, überwiegend „konstruktivistisch“ begründeten Texttheorien nicht mehr Stand. Nach der Erweiterung der Interpretationsansätze durch psychoanalytische und sozialwissenschaftliche Fragestellungen, die bereits die Autonomie des Subjekts relativieren und die Determinierungen durch psychische, gesellschaftliche und ökonomische Faktoren herausstellen (Neumann 1970; Sloterdijk 1978), betonen die neueren Ansätze der Hermeneutik, der Diskursanalyse und des Dekonstruktivismus sowohl für historische als auch insbesondere für moderne Autobiographien, dass in ihnen der Autobiograph seine Lebensgeschichte nicht abbildet oder re-konstruiert, sondern im und als Text und nach den Regeln, die speziell für den autobiographischen Diskurs gelten, entwirft bzw. konstruiert (vgl. Finck 1995; Wagner-Egelhaaf 2000:70 ff.). Im Prozess der Erinnerung bringt der Autobiograph schreibend seine Subjektivität, deren er sich zu vergewissern versucht, im Medium der Schrift erst hervor, wobei er häufig unbewusst von den diskursiven Normen geprägt ist, die sein autobiographisches Schreiben und seinen Identitätswurf bestimmen. Autobiographie wird so als Produkt von Machtverhältnissen, nicht von Selbstbestimmtheit gedeutet (Schneider 1986). Diese Sichtweise begründet die wachsende Aufmerksamkeit für Lebensgeschichten, die „von den Rändern der Öffentlichkeit“ her geschrieben sind, wie Autobiographien von Frauen, Homosexuellen und sozialen Außenseitern (vgl. Härle 1993).

– Eine zeitgemäße Re-Lektüre kanonischer Autobiographien wie der J. W. Goethes zeigt, dass vor allem literarische Autobiographien (im Gegensatz zu sog. „naiven Autobiographien“ von Politikern, Medienstars oder Sportlern) schon immer von einem ausgeprägten Problembewusstsein hinsichtlich der klassischen

Konzepte von Sprache und Subjektivität gekennzeichnet sind (Holdenried 2000:160 ff.). Dies relativiert und problematisiert die emphatische Vorstellung eines aus sich selbst schöpfenden autonomen Autor-Subjekts, das die geschlossene, sinnvolle und kausalgenealogische Lebensgeschichte seiner selbst erzählt und dabei auf die Identität des Ich abhebt. Damit einher geht seit den 90er Jahren die Auffassung, dass gerade die „offene“ Gattungsfrage die eigentliche Leistung der Autobiographie darstellt, da sie „wie keine andere Gattung die grundsätzliche Problematik jeder Art von Referentialität sichtbar“ macht und insofern als „Paradigma des Schreibens“ überhaupt wirksam wird (Finck 1995:289). An ihr wird das Verhältnis zwischen dokumentarischer und fiktionaler Literatur sowie zwischen Geschichtsschreibung und Dichtung besonders deutlich (vgl. zur Gattungsproblematik und zur Abgrenzung von Nachbargattungen: Wagner-Egelhaaf 2000:5 ff.; Holdenried 2000:19 ff.). In der konsequent konstruktivistischen Sichtweise H. P. Abbotts (1987/88) entstehen autobiographische Gattungen nicht im Text, sondern als „Lesart“ des Rezipienten, der jeden Text „fictively“, „factually“ oder „autographically“ lesen kann und entsprechend seiner Lesart eine je spezifische Antwort erhält.

– Durch die scheinbare Identität von erzählendem und erzähltem Ich einerseits geht ein erhöhter Authentizitäts-Anspruch des Autobiographischen aus, der für viele Leser den besonderen Reiz ausmacht; die Differenz zwischen dem Subjekt und dem Objekt der Autobiographie andererseits hebt die Diskontinuität des Lebens und den Konstruktcharakter von Sinnentwürfen ins Bewusstsein. Moderne Autobiographien machen dies bereits auf der Textebene sichtbar, indem sie die Tendenz zur Geschlossenheit zugunsten neuer Erzählformen aufgeben, mit denen sie z. B. die Brüche der Erinnerung, der Ich-Konstruktionen oder der lebensgeschichtlichen Kontingenzen gestalten (Holdenried 2000:37 ff.).

(ii) Aus den grundlegenden Funktionen der Autobiographie lassen sich für den Literaturunterricht unterschiedliche Zielsetzungen der Textrezeption und der Textproduktion ableiten.

– Hinsichtlich der Rezeption von Autobiographien gibt es grundsätzlich zwei Einstellungen: Die eine eröffnet Einblicke in real gelebtes Leben (fakten-orientierte Lesart), die andere zielt auf die Form ab und beachtet, wie jemand sein Leben erzählt (poetologische Lesart). Didaktisches Ziel sollte es sein, beide Rezeptionshaltungen funktional differenzieren und einnehmen zu können. Autobiographien können für Lernende zu einer Quelle des „Weltwissens“ und im identifikatorischen Nachvollzug der Lebensgeschichte eines anderen zur „Lebensschule“ (Müller-Michaels 2002a:9) werden, wobei der spezifische Authentizitätsanspruch der Autobiographie Prozesse der Identifikation und der Abgrenzung in besonderem Maß fördert, weil sie das Wirklichkeits-Begehren und den Voyeurismus des Lesers befriedigen. Der darin liegende Verführungseffekt der Autobiographie vermittelt dem Leser den Eindruck einer personalen, aufrichtigen Begegnung, was zum einen Lesemotivation schaffen kann, zum anderen aber häufig ein (naiv-)identifikatorisches Lesen befördert. Die „autographische Lesart“ nach H. P. Abbott (s. o.) zielt dagegen auf ein distanzierendes, analytisches Lesen, das nicht in einer naiv-identifikatorischen Zusammenarbeit mit dem Autor besteht, sondern einen Standort neben ihm sucht, von dem her sich der Autor im Text auch gegen seine eigene Intention zeigt. Ziel dieser Leseweise kann es sein, außer den Gemeinsamkeiten gerade auch die Differenzen zwischen erinnerndem und erinnertem Ich herauszuarbeiten und an die Stelle der problematischen Frage nach der „Autor-Intention“ die prinzipielle Frage nach der Literarizität des Textes zu rücken.

– Die Produktion autobiographischer Texte im Unterricht hat die Selbst-Darstellung und damit die Verortung im sozialen Umfeld sowie die Dokumentation von Geschehnissen für einen selbst oder die Um- und Nachwelt zum Ziel; sie kann aber auch im Sinne des heuristischen und epistemischen Schreibens der Selbst-Reflexion und Selbst-Deutung dienen. Wesentliches Element literarischen Lernens am Gegenstand der Autobiographie ist der allmähliche Nachvollzug des Entwurfscharakters autobiographischen Schreibens; dabei lassen sich an der Autobiographie als „Paradigma des Schreibens“ grundlegende Erfahrungen mit der sprachlichen Verfasstheit von Subjektivität gewinnen. So können Schüler durch die Organisation von Lern- und Schreibprozessen über einen längeren Zeitraum in ihrer eigenen Schreibentwicklung die Phylogese der Autobiographie als Gattung nachvollziehen und von anfänglich eher konventionellen, linearen Schreibweisen allmählich zu moderneren Erzählweisen gelangen. Nach G. Waldmann (2000a) stellen dabei zeitgenössische Autobiographien wichtige Modelle zur Verfügung, die den Schülern als Anregung dienen können (z. B. diskontinuierliche, assoziative Erzählweisen oder Autobiographien in Er- oder Du-Form). Für G. Waldmann reproduziert das Schreiben in klassischen Mustern überholte Selbst- und Weltbilder und verfehlt gerade die angestrebte Selbsterfahrung von Subjekten in der Moderne. Über die schriftliche Textproduktion hinaus betonen H. Feilke und O. Ludwig (1998) besonders die Wichtigkeit des mündlichen autobiographischen Erzählens, das ihrer Auffassung nach häufig fragmentarisiert, marginalisiert und zum Einstieg in die Aufsatzerziehung (z. B. Erlebniserzählung) instrumentalisiert wird; stattdessen plädieren sie für eine Aufwertung und autonome Stellung des schriftlichen und mündlichen autobiographischen Erzählens in der Primar- wie in der Sekundarstufe.

(iii) Vielfältige Anregungen zu unterrichtspraktischen Aspekten finden sich in unterschiedlichen Themenheften literaturdidaktischer Fachzeitschriften (Scheuer, Hg. 1989; Feilke/Ludwig 1998; Müller-Michaels 2002a) sowie bei G. Waldmann (2000a) und K. Schuster (2003). Autobiographisches Erzählen in der Kinderliteratur wird von B. Kümmerling-Meibauer (2004) thematisiert.

– Die meisten Unterrichtsmodelle verbinden das mündliche Erzählen (oft im Sitzkreis), das Schreiben (z. B. in unkonventionellen Erzählformen, die die Differenz zwischen dem erinnernden und dem erinnerten Ich einbeziehen; in literarischen Kleinformen wie Elfchen, Haikus, Akrosticha, autobiographischen Skizzen u. a.; in Kombination mit Bildern, Photos und Collagen) und das Lesen von Autobiographien (häufig gekoppelt mit Recherchen zum Autor und dessen zeitgeschichtlichem Kontext) in Unterrichtseinheiten miteinander. Zur Hinführung an das autobiographische Schreiben werden gelenkte Imaginationen, Wort-Cluster oder Bildimpulse (eigene Photos, wichtige Gegenstände u. Ä.) eingesetzt. Um den Prozesscharakter des autobiographischen Schreibens zu unterstreichen, den Schüler-Texten einen autonomen Wert zu verleihen und Vergleiche, Überarbeitungen und Reflexionen über einen längeren Zeitraum hinweg zu ermöglichen, kann die Sammlung der Produkte in einem Autobiographie-Portfolio sinnvoll sein.

– Probleme beim autobiographischen und personal-kreativen Schreiben ergeben sich v. a. aus dem Widerspruch zwischen der Intimität der Textsorte und der Schule als öffentlichem Rahmen mit institutionellen und asymmetrischen Formen der Kommunikation, auf die die Schüler mit berechtigtem Widerstand reagieren; Verweigerungen lassen sich auch entwicklungspsychologisch begründen (so Waldmann 2000a:223f., differenzierter hierzu Feilke/Ludwig 1998:21ff.). Lehrende

sollten vor diesem Hintergrund möglichst transparente Unterrichtssituationen mit festgelegten Grenzen, Formen und Absprachen (z. B. freiwillige Publikation der Produkte) schaffen und unterschiedliche Aufgabentypen anbieten, die es den Schülern ermöglichen, ggf. auch indirekt – z. B. mit distanzierenden literarischen Formen oder in Reaktion auf einen literarischen Text – von sich zu sprechen. Zudem kann die Lehrperson als Modell wirken, indem sie sich „selektiv-authentisch“ in den Kommunikationsprozess einbezieht. Die didaktische Literatur bewertet den institutionellen Rahmen zumeist einseitig negativ, aber grundsätzlich ist die „Ich-Nähe“ der Autobiographie als Risiko und Chance zugleich für den Literaturunterricht zu betrachten: Der schulische Rahmen kann im Umgang mit Autobiographien auch als „produktive Herausforderung“ zur Ausbildung grundlegender Fähigkeiten verstanden werden, die in unserer Gesellschaft wichtig sind: nämlich die Fähigkeit, sich selbst in Sprache darzustellen, und die Entscheidungskompetenz über die kontextspezifische Form der Selbstartikulation. Dies sollte nicht erst (was u. a. G. Waldmann nahelegt) in der Sekundarstufe II, sondern in allen Schulstufen angebahnt werden.

↘ Literaturdidaktik ↗ Hermeneutik ↗ Interpretation ↗ Konstruktivismus ↗ Lesen ↗ Literarische Texte ↗ Mündlicher Sprachgebrauch ↗ Psychoanalyse ↗ Rezeptionsästhetik ↗ Schriftlicher Sprachgebrauch

▣ Abbott 1987/88; Feilke/Ludwig 1998; Finck 1995; Härle 1993; Holdenried 2000; Kümmerling-Meibauer 2004; Müller-Michaels 2002a; Neumann 1970; Niggel, Hg. 1998; Scheuer, Hg. 1989; Schneider 1986; Schuster 2003; Sloterdijk 1978; Wagner-Egelhaaf 2000; Waldmann 2000a.

[SM]

Autorenlesung

Präsentation eines Werkes oder eines Ausschnittes daraus durch seinen Autor. Der eigentlichen Lesung schließt sich meist eine Diskussion bzw. ein „Werkstattgespräch“ an. Autorenlesungen sind i. d. R. öffentlich, werden von Buchhandlungen, Bibliotheken, Verlagen oder Einrichtungen der Kulturförderung organisiert und subventioniert und bieten sich oft auch für den Besuch von Schulklassen an. Autorenlesungen in Schulen sind meist den Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Schule vorbehalten, können aber auch als öffentliche Veranstaltung organisiert werden und damit die kulturelle Dimension des Schulprofils betonen.

⌘ (i) Autorenlesungen (synonym „Dichterlesungen“) gibt es, seit es Autoren gibt, sie sind wesentlich auf eine Schriftkultur angewiesen. Plinius der Jüngere (röm. Schriftsteller, ca. 62–113 n. Chr.) berichtet, dass zu seiner Zeit Autorenlesungen „ein modisches Gesellschaftsritual“ geworden waren, bei dem bestimmte Verhaltensregeln beachtet werden mussten, u. a. hatten die Zuhörer der Veranstaltung von Anfang bis Ende zu folgen. Eine Lesung konnte allerdings durchaus drei Tage dauern (vgl. Manguel 1999:289ff.), heute überschreiten sie nur selten einen Zeitrahmen von zwei Stunden.

Autorenlesungen gelten als Bestandteil des Literarischen Lebens. Der Autor kann dabei die Wirkung seines Werkes unmittelbar erleben und, vor allem wenn er aus einem noch unveröffentlichten Manuskript vorliest, entsprechend berücksichtigen. Zugleich profitieren er und sein Verlag vom Interesse des Publikums, das sich im Idealfall in einer steigenden Nachfrage äußert. In der Regel bekommt der Autor für seine Lesung ein Honorar, dessen Höhe wesentlich von seinem Bekanntheits-

Mit 455 Articleinträgen (Synopsisartikel und untergeordnete Basis- und Einzelartikel) wendet sich das „Lexikon Deutschdidaktik“ an Studierende und Lehrende aller Lehrämter sowie an Forschende im Gegenstandsbereich der Deutschdidaktik. An der Aufarbeitung der zeitgenössischen Diskussion um die Deutschdidaktik sind 102 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beteiligt.

In 29 Synopsisartikeln werden Bereiche der Deutschdidaktik (wie Literaturdidaktik, Sprachdidaktik, Medienerziehung u. a.) sowie spezifisch deutschdidaktische Aufgabenfelder (wie Kinder- und Jugendliteratur, Literarische Sozialisation, Mündlicher Sprachgebrauch, Wortschatzarbeit u. a.) expliziert. Alle Artikel des Lexikons folgen im Wesentlichen einer einheitlichen Mikrostruktur: Dem Stichwort und seinem Definitionsfeld schließt sich ein Feld für weitere Sacherklärungen zur Entfaltung der Definition an. Alternativen, Kontroversen sowie Desiderata zum Fachgegenstand sind Inhalt eines fakultativen Feldes für weiterführende Erklärungen. Im Verweisfeld werden entsprechend der zugrundeliegenden Fachsystematik 8–10 ausgewählte, inhaltlich verwandte Stichwörter genannt. Eine Kurztitellei der verwendeten Literatur und die Autorinnen-/Autorensigle schließen die Lexikonartikel ab.

Die Qualität des „Lexikons Deutschdidaktik“ gründet wesentlich darin, dass auf dem Fundament einer fachsystematischen Gliederung ein sorgfältig erarbeitetes Netz von Verweisen das kontinuierliche Weiterlesen lenkt. Auf diese Weise erschließen sich die deutschdidaktischen Domänen in ihrer Komplexität.

Zu den Herausgebern:

Prof. Dr. **Inge Pohl**, Jg. 1944, studierte Germanistik, Slawistik und Pädagogik. Promotion 1975, Habilitation 1985. Seit 1994 Universitätsprofessorin für Deutsche Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik an der Universität Koblenz-Landau. Bevorzugte Arbeitsgebiete: Semantik, Onomastik, Textlinguistik / Stilistik, Kognitive Linguistik

Heinz-Jürgen Kliewer, Prof. Dr. em. für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Bevorzugte Forschungsgebiete Kinder- und Jugendliteratur mit Schwerpunkt Kinderlyrik, Literaturdidaktik der Grundschule, Medienerziehung mit Schwerpunkt Hörmedien.

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Heinz-Jürgen Kliewer / Inge Pohl (Hrsg.)

Lexikon Deutschdidaktik

Band 1: A–L



Umschlaggestaltung:

Regina Herrmann, Esslingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN-10: 3-8340-0057-4

ISBN-13: 978-3-8340-0057-6

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2006
Printed in Germany – Druck: Apel & Klinger, Kronach

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	IV
Hinweise zur Benutzung des Lexikons Deutschdidaktik	VI
Alphabetisches Verzeichnis der Autorinnen und Autoren des Lexikons Deutschdidaktik und deren Siglen	IX
Verzeichnis von Kürzungen in Bibliographien	XII
Verzeichnis von Kürzungen in Texten	XIV
Alphabetischer Lexikonteil Band 1: A–L	1
Alphabetischer Lexikonteil Band 2: M–Z	483
Literaturverzeichnis	837
Stichwortregister	976