

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
3. Jahrgang 1998 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Karlheinz Fingerhut*

**MAN KANN NICHT ALLES  
GANZ ANDERS SEHEN**

**Über einen eigenen Weg der  
Literaturdidaktik**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 3. SH. S. 53-75.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

## Karlheinz Fingerhut

MAN KANN NICHT ALLES GANZ ANDERS SEHEN.  
Über einen eigenen Weg der Literaturdidaktik1 Vorbemerkung: Unklare Begriffe von „Fach“, von „Didaktik“  
und von „Fachdidaktik“

Die Fachdidaktiken haben sich, das konnte man kürzlich in den Empfehlungen der HRK zur Lehrerbildung lesen<sup>1</sup>, im universitären Betrieb noch nicht zufriedenstellend etabliert. Die Denkschrift vermisst vor allem *wissenschaftliches Profil*, das sie so definiert:

„Die Fachdidaktik konstituiert sich als Wissenschaft durch die auf ein Fach oder eine Fächergruppe bezogene, altersspezifische Erforschung[?] von Wissenserwerbs- und Vermittlungsprozessen, durch die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln, durch die Überprüfung der Bewährung ausgewählter Inhalte in konkreten Unterrichtsprozessen.“<sup>2</sup>

Was habe ich hier einzuwenden, wo doch die in älteren HRK-Papieren noch keineswegs selbstverständliche „Wissenschaftlichkeit“ der Fachdidaktik hervorgehoben wird? - „Fach“ kommt nur vage (es kann auch eine „Fächergruppe“ sein) und am äußeren Rand der Profilbestimmung vor. Ich weiß nicht, ob Schriftspracherwerbs- oder Alphabetisierungs-, Schreibforschung oder Lesesozialisationsforschung, adressatenspezifische Medienforschung oder auch die Erforschung der Turbulenzen in der Zweisprachigkeit von Migranten, alles Dinge, die in den letzten Jahren in den deutschdidaktischen Publikationsorganen Heftthemen und auf diesem Kongress Sektionsthemen gebildet haben, ohne die Erforschung der entsprechenden Gegenstandsmodellierungen, allein unter die Aspekte „Alters- und Lernspezifik“, angemessen zu subsumieren wären.

Es ist unsere Aufgabe als Akteure und Betroffene, wenigstens in unseren eigenen Fakultäten hier für etwas mehr Klarheit zu sorgen:

Fachdidaktik ist nicht eine von außen „auf ein Fach bezogene“ Lern-Forschung, sondern Teil des Faches, genauer derjenige Teil des Faches, welcher die Fachgegenstände in Bildungsprozessen *und* die Rückwirkung dieser Prozesse auf die Fachgegenstände erforscht und lehrt. Ich freue mich, dass nicht nur die Vorsitzenden unserer fachdidaktischen Gesellschaften (KVFF)<sup>3</sup>, sondern auch einige Fakultäten, z. B. der Universitäten Lüneburg und Bielefeld, schon in diesem Sinne reagiert haben. Und mit einiger Ungeduld warte ich auf die Stellungnahmen der anderen.

---

<sup>1</sup> HRK (1998).

<sup>2</sup> Ebenda, S. 6.

<sup>3</sup> KVFF (1998).

Aus dieser universitären Evaluation der Lehrerbildung und der Fachdidaktiken möchte ich zwei Monita näher befragen: das der fachwissenschaftlichen Qualifikation und dasjenige, das auf das Forschungsprofil der Fachdidaktik verweist.

## 2 Monitum: Fachwissenschaftliche Qualifikationen

*„In der Lehrerbildung kommt es - ungeachtet des spezifischen Berufsziels der Studierenden - primär auf die Vermittlung gründlicher fachwissenschaftlicher Qualifikationen an.“<sup>4</sup>*

Diese haben nach Meinung der Gutachter offensichtlich mit Fachdidaktik wenig zu tun, denn sie sind ja unabhängig vom Berufsziel der Studierenden, und „Didaktik“ steht nun mal für den Berufsbezug „Lehrer“. Als Fachdidaktiker stellen sich mir hier allerdings folgende Fragen:

- Welches sind exakt die „fachwissenschaftlichen Qualifikationen“, die einer/m künftigen Deutschlehrer/In - und zwar „primär“ - vermittelt werden sollen, ohne doch berufsspezifisch zu sein? Und:
- Wer bestimmt kompetent, welche Inhalte und Methoden dazu auf welche Art und Weise studiert werden müssen: der Literaturwissenschaftler, der Linguist? Wann hätten die sich je mit „Qualifikationen“ befasst, die die Arbeit an ihren Gegenständen erzeugen? Oder der Lernpsychologe, der Medienforscher, der Pädagoge? Wann hätten die sich je mit sprachlichen oder literarischen Gegenständen befasst, die die von ihnen erforschten Lernprozesse in Gang setzen?
- Woher also nehmen diese hochspezialisierten Erforscher der Gegenstände und des Lernens im Allgemeinen die Kriterien für Entscheidungen, die im System der Schlüsselqualifikationen zu treffen sind? Können sie etwa aus den Gegenständen, die sie erforschen und lehren, deren Funktion in Bildungsinstitutionen ableiten, oder schreiben sie diese ihnen lediglich zu - frisch behauptet ist halb bewiesen: Mathematik stärkt das logische Denken und Literatur die soziale Sensibilität oder die kommunikative Kompetenz? Ich glaube, sie tun, wenn sie sich zu Fragen der Bildung und Ausbildung äußern, das letztere, und sie tun es nach Maßgabe der Konjunkturen im Bildungsdiskurs und als Vertreter von Fach-Interessen.

Wesentlich scheint mir die folgende Frage zu sein:

*Was heißt und zu welchem Zweck fordert man eine „gründliche fachwissenschaftliche Qualifikation“ in einem Deutsch-Lehrer-Studium?*

Kürzlich stellte Otfried Hoppe, zugegeben in einer etwas anderen Intention als derjenigen, die ich hier verfolge, zum Thema *Fachbezug der Fachdidaktik* fest:

---

<sup>4</sup> HRK (1998), S. 11.

„Für eine Korrektur des fachspezifischen gymnasialen Bildungswissens wäre es sehr wünschenswert, dass künftige DeutschlehrerInnen sich statt mit Literaturgeschichte mit Sozialgeschichte, statt mit germanistischen Strukturbegriffen mit naturwissenschaftlichen, ästhetischen und sozialwissenschaftlichen befassen würden. *„Fachspezifik‘ im Bereich Sprache und Literatur ist ohnehin eine Fiktion, die nur dadurch aufrechterhalten wird, dass eine deutlich traditionelle und durch Ausgrenzung anderer Wissenschaften reduzierte Auswahl zur Fachspezifik erklärt wird.“*<sup>5</sup>

Ist die „gründliche fachwissenschaftliche Qualifikation“, nach der ich frage, eine Konstruktion zur Aufrechterhaltung des Status quo im universitären Ausbildungssystem? Oder kann man sie so beschreiben, dass sie wirklich das benennt, was Deutschlehrer als wissenschaftliches Rüstzeug brauchen? Auch das bliebe eine Konstruktion, aber eine, die sich aus den Erfordernissen eines Berufsbildes ergibt.

Ich versuche das Problem an einem Beispiel zu klären:

Es gibt als unstrittigen Bestand der germanistische „Fachspezifik“ an den Universitäten einen in Maßen flexiblen „Kanon“ von Literatur und Methoden, die immer wieder erforscht werden und daher auch in der Lehre immerfort präsent sind. Die Frage nach deren *Bildungswert* für die Ausbildung von Studierenden insgesamt ist immer schon durch die nach dem *Forschungswert* beantwortet. Woran man viel erfolgreich forschen kann, das hat im universitären Kontext auch in der Lehre einen hohen „fachwissenschaftlichen Qualifikationswert“. Lessing zum Beispiel oder Kafka.

Hier müssen wir ansetzen. Die herkömmliche sprach- und literaturwissenschaftliche Forschung definiert ihre Gegenstände - und dementsprechend auch den Begriff „fachwissenschaftliche Qualifikation“ - anders, als das für die Lehrerbildung sinnvoll ist. „Qualifiziert“ ist für sie jemand, der methodisch kontrolliert mit dem Forschungsgegenstand Sprache oder Literatur (manchmal auch Medien) umgehen kann. Lehrer haben es aber nicht mit Struktur und Geschichte von klar konturierten kulturellen Gegenständen und exakt definierten Methoden zu tun, sondern mit variablen Prozessen im Feld der Aneignung. Die fachwissenschaftliche Lehrerbildung braucht also keinen statischen, sondern einen dynamischen Gegenstandsbegriff. Sie muss fragen: *Was wirken* Sprache, Literatur, Medien in Erwerbs- und kulturellen Gebrauchskontexten, nicht *was ist* Struktur oder Geschichte von Sprache und Literatur. Kafkas „Prozess“ *wirkt* im Deutschunterricht einer zwölften Klasse anders als im Seminar über jüdische Identität oder in einer Studie über den Begriff der väterlichen Autorität bei expressionistischen Autoren. Der Roman ist bestimmt durch das *Thema*, das die Jugendlichen in ihm entdecken und die *Perspektivfigur*, deren Weg sie verfolgen. Häufig besteht in Behaltenstests dieser literarische „Gegenstand“ nur aus

<sup>5</sup> Hoppe (1998), S. 233 [Hervorhebung - KF].

drei Kapiteln (dem ersten und den beiden letzten) des im Taschenbuch abgedruckten Romans. Der Roman des Expressionismus-Seminars besteht hingegen zu großen Teilen aus Sekundärliteratur und epochentypischen literarischen Bezugstexten. Auch hier ist das im Taschenbuch zu Lesende geschrumpft, vor allem auf eine überschaubare Zahl von bedeutsamen Textstellen: „Jemand musste Josef K. verleumdet haben“, „Ich gehe jetzt und schließe ihn“, „Es war, als sollte die Scham ihn überleben.“

Ansätze zum dergestalt funktionalisierten Gegenstandsbegriffs stammen - von den zünftigen Fachgermanisten nicht immer mit Wohlwollen betrachtet - übrigens aus dem Fach selbst, etwa der radikal-konstruktivistischen Texttheorie Siegfried J. Schmidts. Die einmal von Siegen ausgegangenen Impulse sind denn auch in ihrer Gefährdung der „Fachspezifik“ wie ihrer didaktischen Relevanz erkannt.<sup>6</sup> Die Fach-Einheit - so es sie denn gibt - gerät aber dadurch keineswegs in Gefahr, im Gegenteil, es ergeben sich interessante neue Perspektiven auf die Lebendigkeit der Fachgegenstände.

Das bisher Gesagte lässt einige klare Schlussfolgerungen in Bezug auf das fachdidaktische Störpotential im Fach Germanistik zu:

- Gegenstände und Methoden des akademischen Fachstudiums für Lehrer sind nicht einfach aus den frei gewählten Forschungsaufgaben der akademisch Lehrenden deduzierbar, sondern müssen sehr wohl auf die Berufsbilder derer, die das Fach studieren, um berufliche Qualifikationen zu erwerben, „bezogen“ sein.
- Dieser Sachverhalt erfordert ein den Anwendungen der Gegenstände entsprechendes Gegenstandskonzept in der Fach-Ausbildung.<sup>7</sup>
- Dass nationale oder nationalsprachliche Literaturgeschichte und die hermeneutische Textinterpretation der von (nach Bourdieu weniger als 5%) „Gebildeten“ für bedeutend gehaltenen Werke als „Fachspezifik“ eine so zentrale Rolle in der Deutschlehrerausbildung spielen, ist eine mehr durch Tradition als durch wissenschaftliche Untersuchung des Berufsbildes „Deutschlehrer an allgemeinbildenden Schulen“ gerechtfertigte Tatsache.<sup>8</sup>

Wir bewegen uns hier indes in einer Tabu-Zone. Das merkt man auf einer germanistischen Fachtagung sehr schnell: Stellt man die Bindung der „fachspezifischen Qualifikation“ an einen fest umrissenen Gegenstandsbegriff und ein wohldefiniertes Arsenal von anerkannten Fach-Methoden kritisch in Frage, stellt

<sup>6</sup> Vgl. etwa die Publikationen der Forschungsgruppe NICOL (1986).

<sup>7</sup> Vgl. die siebte Änderungsverordnung zur Lehramtsprüfung (LPO) vom 19. 11. 1996 in NRW, die die „Ausrichtung der Studieninhalte an den zentralen Berufsqualifikationen“ fordert, den Auftrag zur Entwicklung einer solchen Perspektive aber an die Hochschulen delegiert.

<sup>8</sup> Vgl. dazu die informative Überblicksdarstellung von Erhart (1998).

man sogleich das Abendland und die Kultur, zumindest aber das eigene Nest in Frage. In Wirklichkeit hat man nur gefordert, dass sich etwas bewege *im* Nest.

Ich ziehe meinerseits ein erstes gutachterliches Fazit:

Beim Thema „gründliche fachspezifische Ausbildung“ ist das Lehrangebot der meisten Universitäten am statischen und substanzialistischen Textbegriff orientiert. Vulgo: Man erforscht und lehrt dort immer noch das in Epochen und Gattungen gefasste *Wesen* der Literatur. Das ist weder innovativ noch flexibel noch adressatenspezifisch noch an Berufsqualifikationen zukünftiger Lehrer orientiert. Die Definitionsmacht der Fachdisziplinen ist nahezu überall ungebrochen, auf Selbstreproduktion eingestellt. Die Frage nach dem Bildungswert der Forschungsgegenstände wird teils durch bildungspolitische Konjunkturen, teils durch Fach-Tradition, jedenfalls nicht wissenschaftlich fundiert beantwortet. Der „Entwicklungsauftrag“, von dem die L(ehrer)P(rüfungs)O(rdnung) ausgeht, wird entsprechend halbherzig wahrgenommen. Denn die Vorstellung, dass die mit philologischer Akribie edierten und kommentierten literarischen Bildungsgüter der Nation in den Gebrauchskontexten von Bildung, von Mediennutzung oder gar in den Köpfen von LeserInnen selbst etwas anderes *sind* als sie „authentisch“ auf dem Papier oder als Gegenstand wissenschaftlicher Deutung waren, geht an das Fundament des überkommenen Fach-Konzepts der Literaturwissenschaft selbst.

Wir stellen also Interessenkonflikte und gleichzeitig Handlungsbedarf fest.

Von wem können in dieser Situation Impulse erwartet werden? Ich denke, von denen, die die berufsspezifischen wissenschaftlichen Qualifikationen von Lehrern nachfragen, zum Beispiel von den Kultusministerien, die in den Lehrplänen Qualifikationen der Fachlehrer voraussetzen und Standards der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung durch Prüfungsordnungen festlegen. Dabei haben sie bislang immer den Rat der Fachwissenschaftler gesucht. Das hat mit einer gewissen Notwendigkeit den aktuellen Stand der Dinge herbeigeführt. Etwas provozierend lässt sich aus der Sicht des Literaturdidaktikers resumieren: Wo Literaturwissenschaftler, die die Gegenstände ihres Faches unverändert *lieben*, nein, *unverändert* lieben, bestimmt haben, was für zukünftige Lehrer „grundlegende fachliche Qualifikationen“ sind, da herrschen dann im Literaturunterricht der Schulen Erinnerung an akademische Erfahrungen mit dem „Eigentlichen“ der Literatur, für das Schüler eigentlich noch nicht reif sind, und ansonsten schulisches Brauchtum: Wilhelm Tell in Klasse acht, Prometheus in Klasse elf.

Ich möchte hier nicht missverstanden werden. Ich lehne nicht die „grundlegende fachliche Qualifikation“ als Forderung der HRK ab. Wohl aber bezweifle ich, dass derzeit die Universitätsgermanistik in der Lage ist zu bestimmen, was „grundlegende fachliche Qualifikation“ im Kontext der Lehrerbildung sind. Wer fragt, *was ist* Sprache, Literatur, Medien, lehrt Methoden zur Erforschung von Wesenheiten. Wer hingegen fragt, *was bewirkt* Sprache, Literatur, Medien in Erwerbs-, Lern- und Gebrauchskontexten und wie ändern sich Texte in den ih-

nen zugewiesenen Funktionen, der erforscht Prozesse und er sucht sie zu beeinflussen. LehrerInnen, die ihre soziale Rolle als Sprach- und KulturvermittlerInnen durchschauen, gehören zur zweiten Gruppe.

Die Fachdidaktik ist notwendigerweise diesem dynamischen Fach-Gegenstands-Begriff verpflichtet, die Germanistik könnte es auch sein, aber sie fürchtet sich noch davor.

Wem diese Argumentation zu forsch ist, der werfe einen Blick auf die bei allen Neuformulierungen von Lehrplänen sich immer drängender stellende Frage nach den „Basisqualifikationen“ innerhalb der „Fachspezifik Deutsch“:

- Wie viel an Sprach- und Textarbeit muss im Fach Deutsch im Arbeitsbereich „Sprechen, Schreiben, Lesen“, geleistet werden, von der Sprach- und Literaturwissenschaft noch kaum Notiz genommen haben?
- Welche ganz unterschiedlichen Lektürewesen müssen im Medienzeitalter zum kompetenten Umgang mit kanonischen Texten der literarischen Tradition, welche mit jugendspezifischen, expositorischen, medial vermittelten Texten gelehrt, welche Vertextungsweisen geübt werden, und wo werden diese im Studium erfolgreich gelehrt und geprüft?
- Welche Formen der Sprachreflexion (über Begriffsgebrauch, über Sprachebenen und Sprachstile, über Rhetorik und sprachliche Selbstpräsentation) müssten Gegenstände des Studiums sein, damit sie fundiert Bestandteile der fachlichen Grundqualifikation der künftigen LehrerInnen werden?

Eine Studienreform in der universitären Deutschlehrausbildung muss sich über Verlustängste von Fachvertretern hinwegsetzen, sie braucht eine neue Definition der fachspezifischen Studien-Inhalte. Und diese „Inhalte“ sind nicht einfach die etablierten „Gegenstände“ der Germanistik. Von diesen geht kein direkter Weg zu einer Qualitätssicherung der berufsbezogenen Lehre. Dieser Weg führt - vorausgesetzt, die universitäre Bindung der Lehre an die Forschung soll nicht tangiert werden – vorläufig über eine Ausweitung der fachdidaktischen Fach-Anteile.

Zur Sicherung der „gründlichen fachwissenschaftlichen Qualifikation“ im Lehrstudium muss also das ganze „Fach“ Germanistik im Sinne der beruflichen Qualifikation modelliert, und das heißt in seinen Forschungs- und Lehraufgaben unter Einbezug der Fachdidaktik (teilweise) neu definiert werden.

Wie aber soll das geschehen, wo doch das Prinzip der Freiheit von Forschung und Lehre dem einzelnen Wissenschaftler die Freiheit gibt, zu forschen und zu lehren, was er will? Die Antwort ist ebenso leicht zu geben wie schwer umzusetzen: Eine Stärkung der Fachdidaktik an den Universitäten, und zwar in den Fächern selbst. Professoren der Germanistik sollten ihre Kollegen damit beeindrucken, dass sie sich um das Leben ihrer „Gegenstände“ in kulturellen Kontexten kümmern. Literaturdidaktiker sollten solche werden, die sich um diejenigen Adressaten kümmern, die die literarischen Gegenstände nicht spontan als

für sie bedeutsam erfahren, sondern sie als Teil ihrer Arbeitswelt zur Kenntnis nehmen müssen, weil sie im vorhandenen Schulsystem reussieren wollen, angeblich weil sie kompetente Kulturteilnehmer sind oder werden sollen.

Ich übersehe den Einwand, dass ich - wieder einmal - den Allmachtstraum der machtlosen Fachdidaktik geträumt habe, und ziehe - durchaus in Übereinstimmung mit den Diskussionen, die auf diesem Kongress in zahlreichen Sektionsbeiträgen zur Sprache kamen - ein weiteres Fazit:

StudentInnen, die heute Literaturwissenschaft studieren, lernen manches kennen, tun und schätzen, was in ihrem späteren Beruf als LehrerIn oder JournalistIn keine Rolle mehr spielt. Das kann persönlich befriedigend sein, ist aber nicht effektiv im Sinne der staatlicherseits geforderten Qualitätssicherung im Ausbildungssystem. Im Beruf sind Qualifikationen gefragt, von denen sich Studierende in ihrem Studium nichts haben träumen lassen. Daher der vielfach berufene „Praxisschock“. Die Welten der „Texte-in-Funktion“, des sachgebundenen oder freien Schreibens und der gebrauchsbefugten Sprachreflexion<sup>9</sup> im Deutschunterricht oder in einer Redaktionsstube und die Welt des bisherigen universitären Sprach- und Literaturstudiums sind durch Gräben voneinander geschieden. Brücken des wissenschaftlich erworbenen Regelwissens zum beruflichen Erfahrungswissen sind selten. Das kann man als Schicksal hinnehmen oder gar begrüßen, sporn es doch zu Flexibilität und lebenslangem Lernen an und ist es doch Teil der Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaft. Man kann aber auch weniger zynisch sein und die Schlussfolgerung ziehen: Mit der „gründlichen fachwissenschaftlichen Qualifikation“ kann nicht die des heute vorherrschenden Literatur- oder Sprachwissenschaftlers, sondern muss die des zukünftigen Literatur- und Sprachlehrers gemeint sein. Und die zu definieren und durchzusetzen kann zurzeit jedenfalls nicht den in einem Fach tätigen Gegenstandswissenschaftlern übertragen werden. Denn, ich sagte es bereits, die Modellierung der Forschungs- und Lehrgegenstände in Sprach- und Literaturwissenschaft zur „Fachspezifik“ widerspricht (immer noch) dem prozeduralen Verständnis der Fach-Gegenstände von „Text“ bis „Grammatik“, das als Fundament der Lehrerbildung vonnöten ist.

Es ist die Aufgabe der Literaturdidaktik als dem Teil des Faches Germanistik, der sich um die Modellierung literarischer Gegenstände in Lern- und Enkulturationsprozessen kümmert, die für das Berufswissen der Lehrerinnen und Lehrer konstitutiven Rahmen zu beschreiben und daraus *Vorgaben für das Fachstudium* abzuleiten.

Konkret heißt das jenseits aller theoretischen Diskussion: Die Fachdidaktiker sollen zunächst einmal die „Integrationsfunktion“, welche die Senatskommissionen für Lehrerbildung in den nordrhein-westfälischen Universitäten zu leisten haben werden, als ihre Chance und ihre Aufgabe annehmen. Dass dabei von ih-

---

<sup>9</sup> Vgl. hierzu die Beiträge in Giese / Ossner (Hrsg.) (1998).

nen ein auch fachlich relevanter texttheoretischer Innovationsschub ausgehen könnte, bemerken die Fakultäten sehr wohl. Warum würden sich einige von ihnen sonst so große Mühe geben, Fachdidaktiker aus der Entwicklung von Magister-Studienordnungen heraus- und von der Entwicklung von Studienordnungen für eigene fachdidaktische Magisterstudiengänge zurückzuhalten?

### 3 Monitum: Forschungsdefizit der Fachdidaktik

*„Die Fachdidaktiken werden ihre Rolle künftig jedoch nur dann ausfüllen können, wenn sie sich zu forschungsbezogenen Disziplinen entwickeln.“<sup>10</sup>*

Ich frage mich zwei Dinge:

- Welches sind die Forschungsfelder, die von der Fachdidaktik besser als von anderen „beackert“ werden könnten, sodass die Abnehmer im Ausbildungssystem den Nutzen erkennen? Und:
- Werden diese Forschungsfelder den Fachdidaktikern ohne weiteres anvertraut oder müssen sie sie - eben durch erfolgreiche eigene Forschung - allererst gegen die Konkurrenz anderer Fachsparten erkämpfen?

Ein konkretes Beispiel: Ist die Frage, ob es geschlechts- oder sozialisations-spezifische Reaktionen bei zehnjährigen Kindern auf die fantastischen Welten der Märchen oder der SF-Literatur im Fernsehen gibt - und umgekehrt, ob die Märchen und die SF-Literatur auf spezifische Dispositionen bei ihren Rezipienten hin angelegt sind -, eine textwissenschaftliche, eine kultursoziologische, eine literaturpsychologische, rezeptionsästhetische, genderspezifische oder eine fachdidaktische Fragestellung?

Die Antwort innerhalb des universitären Systems ist bereits gegeben: Wer das schönste Pferd nach Hause bringt, bekommt die Prinzessin, wer die interessantesten Ergebnisse vorlegen kann, hat die richtige Frage gestellt. In Zeiten, als das Wünschen noch geholfen hat, war es der Jüngste, der es richtig macht, weil er reinen Herzens ist. Die Universität ist kein Märchenland der freien Konkurrenz der Brüder. Hier wird es eher einer der klugen älteren Brüder sein, der den Forschungsauftrag erhält.

Die fundamentale Frage hinsichtlich des 2. Monitums wird sein:

*Durch welche Fragestellungen und unter welchen Bedingungen entwickeln sich die Fachdidaktiken zu „forschungsbezogenen Disziplinen“?*

Von einer „forschungsbezogenen Disziplin“ kann man verlangen, dass sie die zu erforschenden Fragen möglichst trennscharf gegenüber den angrenzenden Teildisziplinen zu formulieren vermag. Das ist keineswegs so einfach und problemlos, wie man meinen möchte. Im Augenblick besteht etwa Klärungsbedarf, ob die Arbeit an literarischen Texten irgendwelche „Schlüsselqualifikationen“

<sup>10</sup> HRK (1998), S. 11.

auszubilden helfen: Kommunikationsfähigkeit; Fähigkeit, einen „konzisen Gedankengang zu entwickeln“, „eigene Problemlösungen überzeugend zu präsentieren“. Viele Spurensucher für Forschungsförderung halten sich für berufen, zur Legitimation ihrer Fachinhalte ihre gutachtende, ratende oder kritische Stimme zu erheben. Sie versuchen immer, mit Deduktionen zu überzeugen: Weil im „bürgerlichen Trauerspiel“ Formen der Familienkommunikation thematisiert sind, fördere „auch“ die Lektüre von „Emilia Galotti“ die kommunikative Kompetenz, und zwar „ganz allgemein“ – was heißt: „im Einzelnen nicht nachweisbar“. Aus den herauspräparierten Textstrukturen schließen sie auf die „angemessene Lektüre“ und von dieser auf notwendig zu lehrende Erwerbsprozesse, eine Serie naturalistischer Fehlschlüsse, die nur deshalb weitgehend unbemerkt bleiben, weil die Ableitungen rechtfertigen, was man ohnehin schon immer für den (gymnasialen) Deutschunterricht vorsah.

Die Entwicklung einer wissenschaftlichen Fachdidaktik schöbe hier einen Riegel vor. Als Unterrichtsforschung untersucht sie „fachbezogene Kompetenzerfahrungen“<sup>11</sup> und unterscheidet, wie die Gegenstände dazu konstituiert sein müssten und welche Erfahrungen eher den didaktischen Arrangements und Inszenierungen zu danken sind. Eine solche „forschungsbezogene Literaturdidaktik“ muss sich allerdings noch entwickeln und durchsetzen, da hat das HRK-Papier leider Recht.

Es ist allerdings hier nicht nur eine Forderung in den Raum zu stellen, sondern ein Stück weit Selbstkritik am Platze:

Besonders problematisch sind für die Konstituierung der beschriebenen Fachdidaktik als „forschungsbezogene Disziplin“ innerhalb der Germanistik die als fachdidaktische Ratgeber argumentierenden Sprach- und LiteraturwissenschaftlerInnen. Diese möchten ihre Sachkompetenz in das Unterrichtssystem tragen, damit dieses von den Ergebnissen ihrer Forschung profitiere. Sie unterscheiden sich von ihren philologisch verbohrten Germanistik-KollegInnen positiv dadurch, dass sie die Nähe ihrer Textarbeit zur Schule nicht scheuen. Sie empfehlen LehrerInnen ihre Methoden und Ergebnisse als „auch in der Schule“ von großer Bedeutung. In Bezug auf Schule nehmen sie an, dass Innovationen im germanistischen Fachgebiet auch Fortschritte im Unterricht bedeuten. Dass eben diese Annahme Gegenstand von Unterrichtsforschung sein müsste, können sie nicht denken. Es würde ihrem Interesse am Gegenstand und ihrem guten Willen, der Schule nützlich zu sein, widersprechen.

Um ein Beispiel zu geben, was da im Namen des Gegenstands „Literatur“ über Unterricht und Schülerinnen und Schüler festgestellt wird, wähle ich zwei neuere Aufsätze zum Thema „Kafka in der Schule“. Detlef Kremer und Nikolaus Wegmann steuern zu dem von Gerhard Rupp herausgegebenen fachdidaktischen

---

<sup>11</sup> KVFF (1998), S. 96.

Sammelband „Ästhetik im Prozess“<sup>12</sup> einen Beitrag bei, in dem sie für eine dezentrierte Lektüre der Kafkaschen „Schrift“ plädieren, die Sinnsuche stimuliert, ohne sie an ein bestimmtes Ende zu führen. Das ist germanistisch modern und verletzt heilsam die Rituale der interpretierenden Suche nach dem tieferen Sinn der Kafkaschen Erzählungen, auch im Deutschunterricht. Mich interessieren aber die Behauptungen, die zur Legitimation dieser Vorstellung einer neuen Lektüre über „literarische Bildung“ und über „literarisches Lernen“ aufgestellt werden. Es sind dies folgende kulturell konsensfähige, aber unbewiesene Allgemeinurteile:

- Ein literarischer Text entfalte [von sich aus] ein „pädagogisches Potential“, wenn nur seine Lektüre „vom Verwendungskontext [Schüler] her konzipiert“ werde;
- die „literarische Bildung“ solle „allen möglich“ sein, denn sie soll „gravierende positive Veränderungen für das weitere Erleben und Handeln“ haben;
- Literatur habe die „Sonderposition“, die „großen Entscheidungen der Kultur“ zu artikulieren und sei deshalb als Lerngegenstand unverzichtbar;
- die literarischen Texte entfalten ihr Bildungspotential indes nicht über Inhalte (also Ethik, Ideologiekritik), sondern über ihre „textuelle Komplexität“;
- deshalb[?] könne der „bildende Gehalt“ auch nicht „extrahiert“ und „empirisch fixiert“ werden, sondern müsse „der Ertrag einer eigenen Lektüre“ sein.

Diese „eigene Lektüre“ ist dann das zentrale Argument für die Vorschläge zu einer genauen Betrachtung der Formulierungsentscheidungen Kafkas im Sinne der Theorie von der Selbstreferenz literarischer Texte. Und das ist die eigene literaturwissenschaftliche Forschungsperspektive, die die Verfasser dann für LehrerInnen entfalten.

Hier wird, das ist überall in dieser Argumentation sichtbar, die Lektüre in der Schule nach dem modelliert, was die theoriegeleitete Lektüre des Fach-Wissenschaftlers zuvor für den germanistischen Kafka-Diskurs erbracht hat. Jede der dazu herangezogenen Aussagen über den Bildungswert von Literatur oder von dieser germanistischen Lektüre müsste überprüft werden. Hier setzt die Forschungs-Arbeit der Fachdidaktik ein. Sie soll Klarheit schaffen über die euphorische Behauptung der Germanisten und die skeptischen namhafter Bildungsforscher, dass Schlüsselqualifikationen über germanistische Untersuchungen von literarischen Texten - oder eben gerade nicht - zu gewinnen seien. Die Fachdidaktik konstituiert sich als Wissenschaft dadurch, dass sie prüft, was hier werbend über Fachgegenstände im Unterricht behauptet oder bestritten wurde.

---

<sup>12</sup> Kremer / Wegmann (1997).

Um anzudeuten, wohin da der Weg gehen muss, beziehe ich mich auf einen anderen, ebenfalls als literaturdidaktisch ausgewiesenen Beitrag aus derselben Richtung, der in der Nummer unserer Verbandszeitschrift „Didaktik Deutsch“, die zu diesem Symposium herausgekommen ist, steht.<sup>13</sup> Ich meine den interessanten Aufsatz von Christine Lubkoll über das Lachen bei Kafka.

Lubkoll wird Kremer und Wegmann sicher zustimmen, wenn es um die Dekonstruktion der bekannten Kafka-Deutungen im Fahrwasser von Philosophien und Psychologien geht. Auch sie plädiert für die je eigenen Lektüren, für Textnähe, genaues Lesen und eine „neue Sachorientierung“ unter einer „kulturwissenschaftlichen Fragestellung“, die sich in der Germanistik glücklicherweise durchzusetzen beginnt. Die Germanistik bringe - durch die literaturtheoretisch fundierte Methodeninnovation, die ich beim Aufsatz von Kremer/ Wegmann schon angedeutet habe - einen „frischen Blick auf Kafka“ in die Schule, breche die dort „langsam erstarrenden Sichtweisen“ auf und bereichere die Schüler, indem sie Kafka unter dem systematischen Gesichtspunkt des Lachens (eines allgemein bedeutsamen Kulturthemas) zeige.

Das ist mir als Vorschlag für die Behandlung Kafkas im Unterricht selbst sympathisch. Es ist auch eine Innovation. Fachdidaktisch wissenschaftlich wäre der Beitrag, wenn er untersuchte, ob der „Zugang zum ‚Proceß‘ Kafkas über das Kulturthema Lachen“ wirklich geeigneter ist als die traditionellen Kulturthemen, etwa *jüdische Assimilation*, *Generationskonflikt*, *Macht der Bürokratie*, *Deformation der menschlichen Sexualität*, bei SchülerInnen die „eigenen Lektüren“, die ja den „Bildungswert Kafkas“ ausmachen sollen, freizusetzen. Ist die hier als fachdidaktische Innovation vorgetragene „Herausforderung des Literaturunterrichts, nicht beim musealen Vollzug des Schon-Gesagten stehen zu bleiben, sondern im unabschließbaren Prozess der Lektüren und Auslegungen nach innovativen, inspirierenden Perspektiven und Verstehensmöglichkeiten zu suchen“<sup>14</sup>, eine Herausforderung des Unterrichts in allgemeinbildenden Schulen oder war sie eine der hermeneutischen Literaturwissenschaft? Die Frage ist eine Frage an die fachdidaktische Unterrichtsforschung:

- Ist die aus der Sicht der Germanistin „langsam erstarrende Sichtweise“ der problemorientierten Interpretation auch aus der Sicht von Schülern, die Kafka zum ersten Mal begegnen, museal und also eine erstarrete?
- Ist der Zugang über systematische Erarbeitung eines Kultur-Themas, die für die Diskussion innerhalb der Germanistik sicher „innovativ und inspirierend“ ist, dieses auch für SchülerInnen? Und als wie beglückend erfahren reale SchülerInnen den „unabschließbaren Prozess der Lektüren“?

---

<sup>13</sup> Lubkoll (1998).

<sup>14</sup> Ebenda, S. 34.

Meine eigenen Beobachtungen in Klassen beider Sekundarstufen haben mir gezeigt, dass es keineswegs ausgemacht ist, dass das, was aus der Sicht neuerer Literaturwissenschaft die Errungenschaften Kafkascher Texte darstellt (eben die ästhetische Polyvalenz und die semantische Offenheit) auch bei Jugendlichen Lektürevielfalt, Motivation, Kompetenz erzeugt.<sup>15</sup> Ich wiederhole es noch einmal: Kafkas Rätsel-Texte im thematisch-problemorientierten Unterrichtsgespräch, in der produktiven Auseinandersetzung oder in der kreativen Nachgestaltung sind andere als die gleichen im literaturtheoretisch ambitionierten Universitätsseminar. Und es ist eine offene Frage, ob die Merkmale „ästhetische Polyvalenz“ und „Autoreferenzialität“ zu ihren konstitutiven Merkmalen gehört.

Zu untersuchen ist vielmehr:

- Welche Lernbedingungen müssen gegeben sein, damit SchülerInnen wirklich ihre „eigenen Lektüren“ entwickeln? Denn die sind durch Gegenstand (Kafkas mehrdeutiger Roman) und Methode (Dekonstruktion) keineswegs hinreichend bestimmt. Es fehlen etwa: Sozialformen des Lernens (stilles Lesen, lehrergelenktes Plenumgespräch, Lesen durch Schreiben in einer Schreibkonferenz) oder die Lesesozialisation betreffenden Vorgaben (Suche nach der „spannenden“ Lektüre, nach der „Lebenshilfe“, nach dem intellektuellen „Erlebnis“) usw.
- Sind Textnähe, genaues Lesen, archäologisches Lesen und ähnliche Konstruktionen zeitgemäßer wissenschaftlicher Lektürepraxis „schoolproof“, dass sie wirklich - wie Lubkoll von Kafkas Roman selbst sagt - „Konstituenten unserer kulturellen Identität wie auch Kristallisationspunkte unseres kulturellen Bewusstwerdens eben durch Lektüren“<sup>16</sup> sind? Oder sollten wir, angesichts der Multikulturalität auch in Oberstufenklassen, nicht auch bei den Lektüren klassischer Kanonliteratur lieber von „kulturellen Bewusstheiten“ im Plural reden?

Die von Kremer, Wegmann, Lubkoll und anderen entwickelte Sichtweise ist, ich wiederhole es, mir sympathisch und ich halte sie für einen Gewinn. Sie überzeugt mich persönlich, der ich gern Kafka lese und ihn als wichtigen Autor in der Schule vermitteln möchte. Denn die hier gefällten Urteile entsprechen meinen Wünschen.

Sie sind indes „preaching to the saved“, gesichert für den Anwendungsbereich „Unterricht“ ist damit noch nichts. Und die Arbeit des Sicherns ist hier das Geschäft der fachdidaktischen Unterrichtsforschung. Konzepte, die für die Schule vorgeschlagen werden, sind erst dann valid, wenn sie im Unterricht eingeführt und geprüft wurden und wenn über die Unterrichtsbeobachtungen und deren Reflexion eine Präzisierung der germanistischen Vorschläge für den neuen Ge-

<sup>15</sup> Fingerhut (1996a), Kap. 1.

<sup>16</sup> Lubkoll (1998), S. 34.

brauchskontext Schule erreicht werden konnte. Ich muss zugeben, meine eigenen Unterrichtseinheiten, die ich für Deutsch-Lehrbücher entworfen habe, genügen nicht den hier aufgestellten Forderungen. Zu häufig müssen Kompromisse mit der Schul-Tradition eingegangen werden. Aber grundsätzlich erreichbar scheint mit der genannte Standard schon.

Es gibt indes ein nicht zu unterschätzendes Akzeptanzproblem gegenüber fachdidaktischen Urteilen über Unterricht und Unterrichtsmedien. Denn meist gehört eine Fachdidaktik, die Geläufiges überprüft, nicht zu dem von den Betroffenen gern Gehörten und Angenommenen. Denn sie schüttet oftmals Wasser in das Weinangebot der Wunscherfüllungsverheißungen. Sie stellt fest, dass SchülerInnen keineswegs so innovationsbereit sind, wie texttheoretisch fundiert forschende Germanisten hoffen, dass sie nicht so kreativ sind, wie (einige) Kreativitätstheoretiker im pädagogischen Feld versprechen. Sie weigert sich, erfolgreiche Textdeutungen in Erfolgs Garantien für erfolgreichen Unterricht umzuschreiben.

Das verschafft, wie gesagt, der Fachdidaktik gerade unter den wissenschaftlich Gebildeten ihre Verächter, die sich nicht die Mühe machen, zwischen didaktischer Forschung und methodisch geschicktem Arrangement von Textausschnitten und Aufgaben zu unterscheiden! Das verschafft ihr aber auch mehr und mehr unter den Kennern der Problemlage in Schule und Universität ihre Unterstützung. Ich rechne den Preis, den ich heute entgegennehmen kann und dessen Zustandekommen wir einer glücklichen Zusammenarbeit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in einem bedeutenden Verlag verdanken, zu den Zeichen der neuen Entwicklung. Ich bin sicher, dieser Preis bleibt nicht allein. Der Friedrich-Verlag hat einen Anfang gemacht. Die für die Ausbildung von Deutschlehrern Verantwortlichen können die Initialzündung jetzt als eine solche wahrnehmen.

#### 4 Das Beispiel „Kanon“ und die notwendige Differenzierung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschungsperspektiven

Für die Hartnäckigen unter den Skeptikern habe ich noch ein Beispiel parat, mit dem ich einen weiteren Überzeugungsversuch starten möchte: die leidige Kanonfrage in germanistischer und fachdidaktischer Sicht.

Was tun Germanisten?

Die germanistische Literaturwissenschaft erforscht den literarischen Kanon im Wesentlichen als ein Phänomen des literarischen Lebens kultureller Gegenstände, d.h. von den Textstrukturen her und in Abhängigkeit zu diversen Theoriebil-

dungen über kulturelle Systeme und deren Wandel (Luhmann, Bourdieu, Link ...).<sup>17</sup>

Literaturwissenschaftler behandeln Genese und Wandel von Kanones, z. B. die Kanonisierung der klassischen Moderne, des Expressionismus, der Autoren Kafka oder Brecht, literarischer Strömungen (z. B. des „Vormärz“) oder politisch bedeutsamer literarischer Gruppen (z. B. der Exilliteratur). Dabei ist ihnen die ästhetische Fundierung sowohl des *Kernkanons* wie der neu zu etablierenden Werke zweifellos. Zwar fällt es ihnen schwer, genau anzugeben, worin der ästhetische Wert genau liegt: in der inhaltlichen Relevanz des Dargestellten, in der formalen Geschlossenheit oder in seiner Offenheit (Polyvalenz) für viele konkurrierende Deutungen oder aber in den sozialen Funktionen, die diese Texte als Kulturgut für Rezipientengruppen übernehmen.<sup>18</sup> Sie stellen als Literar- oder Kulturhistoriker die sozial abhängige Entwicklung von *Subkanones* fest, z.B. die Veränderung der Bedeutung Schillers, Nietzsches, Kleists oder Hölderlins in Abhängigkeit zu Deutungsgewohnheiten und Wertschätzungen in dem Diskurs des um nationale Identität bemühten zweiten Deutschen Reiches, der um bürgerliches Erbe bemühten marxistischen Traditionspflege. Germanisten untersuchen auch die Bedeutung der Germanistik bei der Durchsetzung literarischer Kanones durch die *Kanonisierung von Deutungsmethoden*, z.B. der werkimmanenten Interpretation oder der literatursoziologischen Analyse, sie untersuchen die sozialpsychologische Bedeutung von Kanones zur Bestimmung von Generations- oder Geschlechts- oder anderer Gruppen-Identitäten. Vor allem aber schreiben sie als Rezeptionsforscher Lesebiografien großer Schreiber, sie betreiben *Wirkungsforschung*, fragen etwa nach der Bedeutung Goethes für das Schreiben Heines oder Kafkas oder nach den Spuren, die in Peter Handkes Werk zurück zu Kafka oder Goethe weisen, nach expliziten Berufungen, nach Zitationen, Anspielungen, parodistischen Auseinandersetzungen.

Bei all diesen historischen und analytischen Arbeiten haben sie den Kanonbegriff gründlich ausdifferenziert (man kann auch sagen: zersetzt). Neben dem „materialen Kanon“ der Werke ist die Rede vom Kriterien-, Methoden- und Deutungskanon, dem Ensemble der Maßstäbe, nach denen Kanonisierungs-Entscheidungen „wissenschaftlich“ und „objektiv“ getroffen werden können. Auch die Unterscheidung von „gepflegtem“ Kanon und „wildem“ Kanon wird ge-

<sup>17</sup> Ich verweise hier auf die Beiträge des Sammelbandes zum Symposium „Kanon - Macht - Kultur“ (Heydebrand (Hrsg.) (1998)). Die genannten fachdidaktischen Vorschläge basieren auf einer Situationsanalyse, die mögliche Handlungsweisen des Lehrers und der SchülerInnen (im Unterricht) auf die beschriebenen Gegenstandskonstruktionen (der germanistischen Interpretationswissenschaft) bezieht. Zu diesem entscheidungslogischen Konzept fachdidaktisch fundierter Forschung vgl. Ossner (1993), bes. S. 190-197.

<sup>18</sup> Vgl. Heydebrand (1998), S. 612-625.

macht, um klarzustellen, dass viele Leute etwas für kanonisch halten, was der Bildungselite durchaus suspekt bleibt. Eine ähnliche Unterscheidung wird zwischen dem „Kanon à longue durée“ einerseits und dem latenten, akuten oder zeitgebundenen Kanon gemacht. Die Unterscheidung entspricht etwa der von Stammspieler der Nationalmannschaft und Auswechselspieler. Dann gibt es einen Spitzen-, Muster- oder absoluten Kanon (die - wie auch immer - intraästhetisch gerechtfertigte Weltliteratur) und bloß anwendungsbezogene Kanones (z.B. der für die vom Goetheinstitut in Auftrag gegebenen Anthologien deutscher Gegenwartsliteratur, der der einzelnen Schularten oder die Chartliste der Theaterspielpläne). Auch von „Gegen- oder Negativkanon“ ist die Rede, wenn es darum geht, dass eine gesellschaftlich bedeutende Gruppe (z.B. die Frauen) Forderungen für eine Revision des Kanons explizit stellt: die Gräfin Hahn-Hahn neben Heine, kein zugelassenes Lesebuch in NRW ohne wenigstens vier Frauen auf zehn Männer.

Immer aber suchen LiteraturwissenschaftlerInnen Kanonentscheidungen an den Werken inhärenten Qualitäten oder an den ihnen zugeordneten konsensfähigen Positiv-Wertungen festzumachen. Sie begründen ihre Plädoyers mit Hilfe akzeptierter Methoden - oder sie suchen Akzeptanz für ihre Methoden, indem sie diese an den als groß angesehenen Werken vorführen.<sup>19</sup> Insofern entsteht hier ein nahezu autonomes, von seinen Umwelten relativ unabhängiges System: Mit den etablierten Methoden (Deutungskanon) wird der materiale Kanon (Werke) stabilisiert und umgekehrt. Eine Legitimation, die von außen käme, vergleichbar der politischen Begründung der Germanistik im Nationalen, ist nicht mehr vonnöten. Niemand ist da, der fragen könnte, warum und zu wessen Nutzen dieses kulturelle Spiel gespielt wird - auch das eine plausible Definition von „Krise der Germanistik“.<sup>20</sup>

Was tun Literaturdidaktiker?

Die Literaturdidaktik bearbeitet das gleiche Phänomen unter ganz anderen Fragestellungen.<sup>21</sup> Sie hat keine traditions- oder institutionsgestützte Legitimation, über literarische Gegenstände zu reden. Ihrer Aussagen über Kanonliteratur und über kanonische Methoden sind durch die Wissensstrukturen geprägt, zu deren Aufbau sie bestimmt sind. „Kanon“ umfasst - idealtypisch gesprochen - für die Fachdidaktik das, was man durch die Arbeit an kanonischen Texten an kulturellem Wissen und Rezeptionskompetenz lehren und lernen kann.

Die erste Aufgabe der Fachdidaktik ist, die Interferenzen zwischen deskriptiver und präskriptiver Ebene der pädagogischen Rede von „Kanon“ zu untersuchen.

<sup>19</sup> Vgl. z. B. die Sammelbände Wellbery (1985); Bogdal (1993).

<sup>20</sup> Vgl. Erhart (1998), S. 112-121.

<sup>21</sup> Beispiele neuerer fachdidaktischer Arbeiten zum Thema Kanon: Kochan (1990); Fingerhut (1993; 1996b); Müller-Michaels (1996).

Der Kanon-Diskurs ist ein Interdiskurs. Alle an ihm Beteiligten entwerfen - nach Maßgabe ihrer Herkunft aus verschiedenen Diskursen, etwa dem der Germanistik oder dem der Bildung - unterschiedliche Bilder der jeweils gemeinten literarischen Texte. Autoren und Literaturwissenschaftler sprechen beide gern vom Parnass der großen Werke, zu denen sie selbst durch Zitation, Anspielung oder wissenschaftliche Bearbeitung Beziehungen aufbauen. Die Schulcurricula trauen der „großen“ Literatur im Süden der Bundesrepublik „Hilfe zur Persönlichkeitsbildung“, im Norden das selbstständige „Durchdenken von Alternativen zum Bestehenden“ zu und reklamieren sie daher beide als bedeutende Lern-Gegenstände. Das Erstaunliche ist, dass sowohl die auf ästhetische Strukturen blickenden Literaturwissenschaftler als auch die auf Persönlichkeitsbildung achtenden Pädagogen und die auf alternatives Denken Wert legenden Lehrplanmacher immer wieder auf die gleichen Werke der gleichen Autoren verfallen, die ihren unterschiedlichen Kriterien in besonderem Maße genügen: Goethe - Kafka - Brecht - Frisch - Dürrenmatt - Schiller - Kleist - Heine. Für die fachdidaktische Forschung interessant wird diese empirisch festgestellte Tatsache<sup>22</sup> erst dann, wenn die Kanon-Koalition von Ästheten, Pädagogen und Curriculum-Konstrukteuren auf den Prüfstand der konkreten Unterrichtsbeobachtung gestellt und gefragt wird, inwieweit denn die Urteile über kanonische Werke der Unterrichtswirklichkeit standhalten.

Bisher melden sich nur von außen zaghafte Stimmen, die sagen, dass das alles kulturell bedeutsame Legenden sind, geeignet zur Rechtfertigung dessen, was ist und bleiben soll, wie es ist. Von Seiten der *Pädagogik* gehört eine solche Stimme Ludwig Huber, der bezweifelt, dass Literatur in der Schule einen bildende Wert entfalte, weil sie dort nur zusammen mit entsprechender Hilfsliteratur (Interpretationen für die Schule, Stundenblätter) behandelt werde. Der Erwerb gesellschaftlich wichtiger Schlüsselqualifikationen sei im Literaturunterricht (wie er in Anlehnung an germanistische Interpretations-Rituale betrieben wird) kaum nachzuweisen.<sup>23</sup> Eine andere Stimme kommt von *Literaturwissenschaftlern*, die „postmoderne“ Literaturtheorien in die Diskussion bringen, welche die schulischen Kanon-Kategorien: Sinn oder Botschaft der Literatur, Autorität des Au-

---

<sup>22</sup> Vgl. die Erhebung von Schul-Lektüren in der Sekundarstufe I von Dagmar Killus (1996) und die vergleichbare Studie zur Sekundarstufe II von Andrea Kunne (1998).

<sup>23</sup> Vgl. Huber (1994). In diesem Gutachten ist von „bewußtem Umgang mit der deutschen Sprache“ als „basaler Fähigkeit“ die Rede, deren Erwerb besser gedient sei, wenn die Schülerinnen und Schüler von den Gegenständen, die aus der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft abgeleitet seien, entlastet würden (ebenda, S. 45).

tors, Wirklichkeitsbezug des Themas, überzeitliche ästhetische Geltung des „Werks“ zu den kulturpolitischen Mythenbildungen zählen.<sup>24</sup>

Die einzigen Verbindungen zwischen Literatur und Literaturwissenschaft, die seit den fünfziger Jahren Schulrelevanz besaßen, das Interpretieren literarischer Texte, und, seit den siebziger Jahren, das Beziehen der literarischen Werke auf deren Entstehungszeit und auf die Gesellschaft, in der sie neu rezipiert werden, gelten weder in der Gegenstandswissenschaft noch in der Pädagogik als unumstritten sinnvolle Tätigkeiten.<sup>25</sup>

Entsprechend erforscht die Fachdidaktik als praktische Wissenschaft andere, z. B. „produktive“ Formen des Umgangs mit Kanonliteratur - und wird dafür von den Beteiligten in der Schule verhalten als Befreierin von ungeliebten Ritualen gelobt. Ich nenne einige:

- Literarische Texte als Gesprächs- und Reflexionsanlässe benutzen (thematischer Literaturunterricht);
- in literarische Texte selber schreibend eingreifen, Alternativen zu ihnen entwerfen, um sich der eigenen Leseindrücke zu versichern (produktiver Literaturunterricht);
- Konflikte literarischer Texte (oft mit Hilfe von deren Verfilmungen) auf das eigene Leben beziehen (Prinzip der Aktualisierung);
- „Spaß am Lesen“ erwecken, d.h. Literatur des „Kanons“ auf dem „Erlebnismarkt“ anbieten, psychophysische Reaktionen auf Literatur (durch „Mitmachen“: Spiel, Inszenierung) erzeugen;
- „fächerübergreifend“ historische Zeugnisse eines Ortes mit literarischen Zeugnissen in Verbindung bringen (Prinzip des historischen Verstehens).

Diese Tätigkeiten sind den meisten Schriftstellern und den meisten Germanisten eine Sünde wider den heiligen Geist der bedeutenden Literatur: Sie missachten die Aura der Texte, nehmen methodische Prinzipien, auf denen „wissenschaftliche Kanonpflege“ beruht, nicht wichtig, sie banalisieren das, was mit der bereits berufenen philologischen Akribie erarbeitet worden ist, in schulischen Gebrauchskontexten. Literaturdidaktiker sind für alle diese Abweichungen vom Pfad der philologischen Tugenden (mit)verantwortlich.

Harro Müller-Michaels versucht mit seinem Begriff des „Denkbildes“ zwar, Kanonliteratur so zu fassen, dass er, über die Konstruktion einer „Rezeptionspragmatik“, wenigstens den „produktive Literaturunterricht“ in einen wissen-

<sup>24</sup> Vgl. bes. die Kritik der radikalkonstruktivistischen und empirischen Literaturwissenschaft Siegfried J. Schmidts am Konzept und der schulischen Anwendung der Hermeneutik; ebenso Scheffer (1992).

<sup>25</sup> Vgl. zusammenfassend: Fohrmann (1995); Spree (1995).

schaftlich begründeten Interpretations-Unterricht einbeziehen kann,<sup>26</sup> aber ob er die damit verbundenen pädagogischen Hoffnungen, das Gespräch zwischen den Generationen und Kulturen, wirklich einlöst, kann niemand sagen, solange keine entsprechend ausgewerteten Unterrichtsversuche vorliegen.

Ich glaube hingegen, dass der Fachdidaktik durch die Krise der Germanistik die Aufgabe zugewachsen ist, die Frage „Wozu noch ein germanistisch gesicherter Kanon literarischer Werke und ein Kanon richtiger Deutungen im Deutschunterricht?“ konkret und in einem kulturwissenschaftlichen Sinne zu beantworten.<sup>27</sup> Ich befinde mich damit durchaus in Übereinstimmung mit Germanisten, die nach amerikanischem Vorbild die Germanistik zu „cultural studies“ erweitern möchten.<sup>28</sup> Zu erforschen ist dazu das literarische Lesen und Schreiben als spezielle kulturelle Verhaltensweisen unter den Bedingungen der Medienkultur in einer „Erlebnisgesellschaft“. Es geht um die wissenschaftliche Begründung von Vorschlägen für die Positionierung von Kanonliteratur, Jugendliteratur und expositorischer Literatur im Unterricht, und auch um die Einschätzung literaturwissenschaftlicher Verfahren (der sog. „Methoden“) gegenüber den anderen Zugangsweisen, die im modernen Deutschunterricht eine Rolle spielen.<sup>29</sup>

Ich nenne abschließend einige fachdidaktisch anzugehende Forschungsfragen zum Komplex „Kanon“:

- *Bildungswert des Kanons*: Gibt es „Verbindungspunkte“ zwischen dem Lebenshorizont von Jugendlichen und bedeutenden Werken der Tradition?
- *Kanon und Identität*: Lassen sich Nachweise führen, dass die Lektüre von literarischen Kanonwerken wirklich in dem Sinne identitätsbildend wirkt, wie dies im Rahmen literatursoziologischer Forschungen behauptet wird?<sup>30</sup>
- *Schuledition/ Kontextuierung/ produktiver Literaturunterricht*: Wie muss ein Kanonwerk ediert sein, dass es von Jugendlichen gelesen werden kann? (Hier kann die Fachdidaktik mehr von den Theologen der Bibelgesellschaften lernen als von der Editionsphilologie der Germanistik.)
- *Lehrplanarbeit*: Soll ein Kanon zur Traditionspflege verordnet werden (Leselisten) oder gibt es bereits heimliche Kanones, deren Lehrplanrelevanz es vor aller pädagogischen Direktion zu reflektieren gilt?<sup>31</sup>

---

<sup>26</sup> Müller-Michaels (1996).

<sup>27</sup> Förster / Neuland (1989); Fingerhut (1995).

<sup>28</sup> Vgl. etwa die Beiträge von Fohrmann und Fischer in Jäger / Switalla (1994).

<sup>29</sup> Vgl. dazu Hoppe (1998).

<sup>30</sup> Vgl. Fuhrmann (1993); Gaiser (1993).

<sup>31</sup> Vgl. etwa Meier (1998).

- *Lesesozialisation*: Welcher Wandel der Schul-Kanones lässt sich im Gefolge der veränderten Deutungskanones beobachten, konkret: Welche Meinungen und Weltansichten sollen in der Schule anhand von welcher Literatur jeweils vermittelt werden?
- *Mediendidaktik*: Welche Lese- und Präsentations- und Erarbeitungsfragen, welche medialen Inszenierungen (z. B. Jugendbuchfassungen) helfen, Weltliteratur in den Horizont von Jugendlichen zu rücken - und welche Folgen hat das?

Wie sind diese speziellen Arbeiten zur Literaturdidaktik in Zukunft zu leisten? Die Antwort ist hier zweigeteilt:

- Einmal ist es notwendig, die Kanonentwicklung in anderen Bereichen der Gesellschaft, speziell in der Universität, im Auge zu behalten: Gibt es hier neue Entwicklungen, die für die Arbeit in der Schule Relevanz haben könnten? Für diese Arbeit muss die Struktur der Fachdidaktik nicht geändert werden.
- Anders ist es bei der zweiten Antwort. Sie bezieht sich auf die Rolle einer neu zu entwickelnden Unterrichtsforschung, Leseforschung und „cultural studies“.

Ich ergänze sie durch einige auf die Methode bezogene Stichpunkte, denke, beide zusammen enthalten genug zum konkreten Anpacken für die LiteraturdidaktikerInnen, die in den kommenden Jahren genauer wissen wollen, was es mit Kanonwerken der deutschen Literatur in Schulen auf sich hat:

*Interviews und Befragung der Betroffenen*: Auswertung von Erfahrungsberichten aus der Praxis, Formen der Evaluation von Lehr- und Lernhandlungen, konkret: Untersuchung der „Interpretationsaufsätze“, die SchülerInnen zu Kanonliteratur schreiben, und der Texte, die aus produktiven Auseinandersetzungen mit Kanonliteratur entstanden sind.

*Unterrichtsforschung im Klassenzimmer*: Mit welchem Erfolg wird mit welchen Methoden an Werken des literarischen Kanons gearbeitet? Diese Fragestellung ist der Germanistik nicht unähnlich, die fragt, was neu auf den Markt kommende Deutungsmethoden Neues über die bekannten Klassiker herauszufinden erlauben.

*Repräsentative Studien über Lernleistungen und Lernerfolge*: Von welchen Faktoren ist ein positives Urteil der betroffenen Schülerinnen und Schüler zum Literaturunterricht abhängig:

- Von der persönlich einbekannten Liebe der Lehrperson zur Literatur?
- Vom pädagogischen Engagement oder von den Methoden des Arbeitens (Auswahl und Arrangement der literarischen Werke, Formen analytischen oder produktiven Umgangs)?

- Von den Materialien, über die die Gegenstände präsentiert werden (ästhetisch durchgearbeitete Druckfassungen, Illustrationen, Quellentexte, mediale Fassungen wie Verfilmungen)?
- Von den emotionalen Befindlichkeiten, die durch die Lektüre ausgelöst werden (erfahrener „Lebensbezug“)?

*Schreibforschung:* Gibt es - im Rahmen der modernen Schreibdidaktik - erfolgreiche Versuche, über Kanontexte anders zu schreiben als Interpretationsaufsätze zu verfassen: Einleitung, Hauptteil, Schluss, inhaltliche und formale Analyse mit eigener Stellungnahme?

Wenigstens in diesem letzten Punkt scheint sich etwas abzuzeichnen: Es gibt einen Weg zum Leseverständnis durch heuristisches Schreiben. Und die Fachdidaktik hätte kreativ auszuarbeiten, wie dieses produktive Schreiben zu lehren und wie es zur Bewertung von Schülerleistungen heranzuziehen ist. Das Ergebnis könnte dann eine Reihe von Unterrichtsmodellen in einem integrativ angelegten Lese- und Sprachbuch für den Deutschunterricht sein.

## 5 Schluss

Liegt das (noch) mangelnde Profil der Fachdidaktiken innerhalb ihrer Bezugsfächer also nur daran, dass Fachdidaktiker noch nicht recht gelernt haben, DFG-Anträge zu schreiben, oder daran, dass die an den Ergebnissen solcher Forschung Interessierten (zum Beispiel die Kultusministerien) die Fachdidaktik überhaupt noch nicht als Forschungsinstanz (und also als potentielle Gutachter) wahrgenommen haben - oder daran, dass forschungsbezogene Konzepte der Fachdidaktik in den Köpfen der sie Betreibenden noch so stark von der Vermittlung der an anderer Stelle erforschten Gegenständen aus bestimmt sind, wie das in dem durch und durch unglücklichen Begriffspaar Fachwissen schafft - Fachdidaktik zum Ausdruck kommt?

Wie Sie schon aus der Anordnung der möglichen Antworten entnommen haben, scheint mir die letzte Vermutung den Dingen am nächsten zu kommen. Ich mag mir nicht denken, dass es auf ewig das Schicksal der Fachdidaktik sein soll, fremde Einsichten dadurch zu legitimieren, dass sie sie in Ratschläge und Handlungsanweisungen umgießt. Fragen Sie mich aber nicht, woher ich das zu hoffen wage. Ich beende meine Kritik mit der pointierten Aussage, um deretwillen ich Sie nun schon über die verabredete Zeit hinaus genervt habe:

Der Weg der wissenschaftlichen Literaturdidaktik führt nicht aus der Literaturwissenschaft hinaus in die lernpsychologische Unterrichtsforschung, sondern in das Fach hinein. Aber das Fach, das die Literaturdidaktik als einen Teilbereich aufgenommen haben wird, wird nicht mehr dasselbe sein, das es zuvor gewesen ist.

Die Literaturdidaktik wird nämlich durch ihre forschungsbezogenen Beiträge zur Funktion von Texten in Bildungsprozessen die Binnenstruktur der Litera-

turwissenschaft verändern, sie wird sich einmischen in die theoretische Diskussion um Forschungsgegenstände und Forschungsperspektiven des Faches.

Sie wird dazu eine eigene, gegenstands- und adressatenbezogene Unterrichtsforschung entwickeln.

Sie wird dazu nicht nur mit einem erweiterten, sondern mit einem dynamischen Textbegriff arbeiten.

Sie wird auf Texte bezogene Sprachproduktions- und Sprachrezeptionsprozesse genetisch, also unter dem Aspekt des Erwerbs, untersuchen.

Sie wird - als der praktisch ausgerichtete Teil der Wissenschaft von der deutschen Sprache und Literatur - das Gegenstandsfeld des Faches unter dem Aspekt der Handlungsfähigkeit unter den Bedingungen des Sprach- und Kulturerwerbs in allgemeinbildenden Schulen und in Hochschulen erforschen.

Alle anderen Wege sind vielleicht auch gut zu gehende, vom geforderten eigenen Wissenschaftsprofil der Literaturdidaktik her gesehen aber Holzwege. Damit ist der im Titel angesprochene „eigene Weg“ der Fachdidaktik bezeichnet. Wir haben mit diesem Siegener Symposium Deutschdidaktik auf ihm Gehversuche gemacht. Gehen wir ihn weiter.

## Literatur

- Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.) (1993): Neue Literaturtheorien in der Praxis. Textanalysen von Kafkas 'Vor dem Gesetz'. Opladen.
- Erhart, Walter (1998): Kanonisierungsbedarf und Kanonisierung in der deutschen Literaturwissenschaft (1945-1995). In: Heydebrand (Hrsg.), S. 97-121.
- Fachdidaktik in Forschung und Lehre (1997). Hrsg. von der Konferenz der Vorsitzenden fachdidaktischer Gesellschaften. Kiel.
- Fingerhut, Karlheinz (1993): Arbeit am Kanon. Neue Formen der Interferenz zwischen literarischem und pädagogischem Diskurs. In: Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Hrsg. von Albert Bremerich-Vos. Frankfurt/M, S. 37-58.
- Fingerhut, Karlheinz (1995): Kanon und kultursoziologisches Orientierungswissen im Literaturunterricht. Mit einem Blick auf Deutungen der „Emilia Galotti“. In: Diskussion Deutsch 26 (H. 142), S. 86-96.
- Fingerhut, Karlheinz (1996a): Kafka für die Schule. Berlin.
- Fingerhut, Karlheinz (1996b): Die Herrschaft der Kommentare. Über das Verhältnis literarischer und literaturwissenschaftlicher Texte im Deutschunterricht. In: Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen. Hrsg. von Bodo Lecke. Frankfurt/M, S. 51-70.
- Fohrmann, Jürgen / Müller, Harro (Hrsg.) (1995): Literaturwissenschaft. München.
- Förster, Jürgen / Neuland, Eva (Hrsg.) (1989): Wozu noch Germanistik. Wissenschaft, Beruf, kulturelle Praxis. Stuttgart.

- Fuhrmann, Helmut (1993): Die Furie des Verschwindens. Literaturunterricht und Literaturtradition. Würzburg.
- Gaiser, Gottlieb (1993): Literaturgeschichte und literarische Institutionen. Meitingen.
- Giese, Heinz / Ossner, Jakob (Hrsg.) (1998): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte (= Festschrift für Eduard Hauéis). Freiburg.
- Heydebrand, Renate von (1998): Kanon - Macht - Kultur. Versuch einer Zusammenfassung. In: Heydebrand (Hrsg.), S. 612-625.
- Heydebrand, Renate von (Hrsg.) (1998): Kanon - Macht - Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart.
- Hoppe, Otfried (1998): Didaktik als kulturelle Organisation - Über Konstruktion von Bedeutung und Produktion von Macht. In: Giese / Ossner (Hrsg.), S. 207-238.
- HRK (1998): Empfehlungen der HRK zur Lehrerbildung, Berichterstatter Vizepräsident Prof. Dr. Künzel. Für die 184. Sitzung des Plenums am 16./ 17. 2. 1998
- Huber, Ludwig (1994): Ein Konzept von „Studierfähigkeit“ und curriculare Folgerungen für die Oberstufe. Gutachten für das Kultusministerium Nordrhein-Westfalen. Bielefeld.
- Jäger, Ludwig / Switalla, Bernd (Hrsg.) (1994): Sprache und Literatur im Wandel ihrer medialen Bedingungen. München .
- Killus, Dagmar (1996): Beschaffenheit des 'heimlichen' Lektürekansons in der SI. Hrsg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (= Beiträge aus dem Forschungsbe- reich Schule und Unterricht 47).
- Kochan, Detlef C. (Hrsg.) (1990): Literaturdidaktik, Lektürekanon, Literaturunterricht. Amsterdam.
- Kremer, Detlef / Wegmann, Nikolaus (1997): Ästhetik der Schrift. Kafkas 'Schrift' lesen, „ohne eine Interpretation dazwischen zu mengen“?. In: Ästhetik im Prozess. Hrsg. von Gerhard Rupp. Opladen, S. 53-83.
- Kunne, Andrea (1998): Die Lektüre an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen. In: Ide. Informationen zur Deutschdidaktik 22 /1, S. 145-160.
- KVFF (1998): Fachdidaktik als Zentrum professioneller Lehrerbildung. Positionspapier der Konferenz der Vorsitzenden fachdidaktischer Gesellschaften. In: Didaktik Deutsch 3/5, S. 95-97.
- Lubkoll, Christine (1998): Das Lachen in der Literatur. Begegnungen mit einem Kulturthema im Deutschunterricht am Beispiel von Franz Kafka. In: Didaktik Deutsch 5, S. 18-35.
- Meier, Bernhard (1998): Sind Sachsens Schriftsteller Spitze? Lessing aus Kamenz vor Kästner aus Dresden: Kanon-Umfrage bei sächsischen Gymnasiallehrern. In: Deutschunterricht (Berlin) 51, S. 430-437.
- Müller-Michaels, Harro (1996): Kanon - Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 43/3, S. 44-51.

- Müller-Michaels, Harro (1996): *Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik*. Kronberg 1978; ders.: *Denkbilder. Zu Geschichte und didaktischem Nutzen einer literarischen Kategorie*. In: *Deutschunterricht* (Berlin) 49/ 3, S. 114-122.
- NICOL (1986): *Angewandte Literaturwissenschaft*. Braunschweig / Wiesbaden.
- Ossner, Jakob (1993): *Praktische Wissenschaft*. In: *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Hrsg. von Albert Bremerich-Vos. Frankfurt/M, S. 186-199.
- Scheffer, Bernd (1992): *Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie*. Frankfurt/M.
- Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1987): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt/M.
- Spree, Axel (1995): *Kritik der Interpretation. Analytische Untersuchungen zu interpretationskritischen Literaturtheorien*. Paderborn.
- Wellbery David E. (Hrsg.) (1985): *Positionen der Literaturwissenschaft. Acht Modellanalysen am Beispiel von Heinrich von Kleists 'Das Erdbeben in Chili'*. München.

*Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Karlheinz Fingerhut, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71604 Ludwigsburg.*