

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>

18. Jahrgang 2013 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Juliane Köster & Dorothee Wieser

**PLÄDOYER FÜR NUTZLOSES
WISSEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 18. H. 34. S. 5-11.

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.

Juliane Köster & Dorothee Wieser

PLÄDOYER FÜR NUTZLOSES WISSEN

Die Frage nach dem „Wissen“ und seiner Relevanz für das Konzept der literarischen Bildung hat in der letzten Zeit erhebliche Aufmerksamkeit erfahren. Dabei werden sehr unterschiedliche Positionen erkennbar, die kaum miteinander zu vereinbaren sind. So fokussiert der literaturdidaktische Diskurs literarische Kompetenzen und verstehensförderliches prozedurales Wissen, während im Feuilleton und in der Gesellschaft deklarative Wissensbestände als sprachliches und kulturelles Bildungsgut hohe Wertschätzung erfahren. Diese Diskrepanz allein ist ganz sicher kein Grund zur Beunruhigung. Zu fragen ist aber, ob aus der didaktischen Bevorzugung bestimmter Wissensformen ungewollt problematische Polarisierungen und Vereinseitigungen resultieren. Der folgende Beitrag soll deshalb eine aus unserer Sicht dringend notwendige Debatte anregen, in der relevante Fragen entfaltet und Positionen geschärft werden.

1 Hintergründe – Was die Diskussion beeinflusst

Es sind vor allem drei Entwicklungen, die die aktuelle Diskussion über zu erwerbende Wissensbestände beeinflussen.

(1) Zunächst ist hier die Kompetenzdebatte zu nennen, deren Unabgeschlossenheit aus fachdidaktischer Sicht in den letzten Heften dieser Zeitschrift deutlich wurde. Die Modellierungen literarischer Kompetenz(en) und vorliegende empirische Untersuchungen literarischer Verstehensprozesse in schulischen Kontexten haben die Frage nach verstehensförderlichem Wissen verschärft. Sie resultiert sowohl aus dem komplexen Ineinander von diversen Wissensformen und -beständen als auch aus den zwischen Schulstufen und -formen variierenden Erwartungen (vgl. die Beiträge in Pieper/Wieser 2012). So ist beispielsweise die Nützlichkeit von Kenntnissen über Erzählperspektiven oder Gattungen mehr als strittig, denn die verstehensförderliche Vermittlung der entsprechenden Wissensbestände erscheint keineswegs trivial. Dieses Problem stellt sich dabei unabhängig von der Frage, welche Auswirkungen die bildungspolitischen Nejustierungen (und ob es sich überhaupt um solche handelt (vgl. Zabka 2011)) auf den Unterricht und den didaktischen Diskurs haben.

(2) Ein zweiter Auslöser für die Diskussion um „das“ Wissen ist mit der Zentralisierung der Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II gegeben. Während sich in Deutschland eine paradoxe (oder zumindest doch merkwürdige) Spannung zwischen der Liberalisierung der Inhalte in der Sekundarstufe I und der aus dem Zentralabitur resultierenden Verbindlichkeiten für die Sekundarstufe II erkennen lässt, ist die Matura in Österreich so angelegt, dass sie auf Fixierungen von Kontextwissen und literarischen Gegenständen verzichtet. Aus diesen unterschiedlichen Rahmenbedingungen ergeben sich notwendigerweise sehr divergente Herausforderungen für

die Konzeption der Aufgaben und Konsequenzen für den Literaturunterricht in der Oberstufe.

(3) Drittens lassen sowohl Diskussionen um „die Wiederentdeckung der Bildung“ (Kempter 2006) in der Wissensgesellschaft als auch der unterschiedlich akzentuierte¹ und auch in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife zentrale Begriff des Orientierungswissens literaturdidaktische Felder nicht unberührt. Die Lust des Publikums und des Feuilletons am Wissen ist unübersehbar² und literarische Wissensbestände spielen dabei keine unerhebliche Rolle. Wenngleich – um im Begriffsfeld zu bleiben – nicht allein das Feuilleton als Orientierung dienen sollte, sind die Anmerkungen und didaktischen Hinweise von Ulrich Greiner zum Begriff durchaus bedenkenswert:

Nun ist allerdings die Rede vom Orientierungswissen durchaus schönfärberisch. Zusammenhänge kann ich nur begreifen, wenn gewusste Dinge da sind, zwischen denen ich einen Zusammenhang herstellen kann. Wir können uns den Schüler als jemanden vorstellen, der einen Bach trockenen Fußes überqueren soll und sich vorsichtig von einem Stein zum nächsten bewegt. Werden die Abstände zwischen den Steinen zu groß, weiß er nicht weiter und fällt ins Wasser. Die schwere Kunst des Lehrens und Lernens besteht nicht darin, aus einer Masse von Steinen eine feste Brücke errichten zu wollen, die vielleicht nie vollendet wird, sondern die Wissenssteine so zu positionieren, dass man eine Verbindung zwischen ihnen herstellen kann. (Greiner 2012, 25)

Neben der Position der Steine wäre aber auch ihre Form zu bedenken, d. h. ihre Breite und ihre Verankerung im Flussbett, d. h. die Wissensform und der Grad der Vertiefung und Vernetzung. Die Frage, welches Wissen als Orientierungswissen im Literaturunterricht betrachtet wird, lässt sich hingegen schwer im Bild verorten. Dabei ist es gerade diese Frage, welche in der Literaturdidaktik tendenziell gemieden und der Bildungsadministration oder den einzelnen Lehrkräften überantwortet wird.

2 Die polaren Positionen und die damit verbundenen Konsequenzen

Vor diesem Hintergrund sollen hier sehr konkrete Fragen debattiert werden. Während in der Debatte in den Heften 30 bis 32 dieser Zeitschrift das – zumindest partiell – spannungsreiche Verhältnis einer liberalen Orientierung am Humankapital und eher traditionellen Bildungsvorstellungen thematisiert wurde, fragen wir, welches Wissen in welcher Form im Verlauf der Sekundarstufen erworben werden soll. Aus unserer Sicht weist die aktuelle literaturdidaktische Diskussion diesbezüglich eine latente Schlagseite auf, da die Funktion der zu vermittelnden Wissensbestände

1 So unterscheidet Jürgen Mittelstraß zwischen Verfügungswissen, einem Wissen „um Ursachen, Wirkungen und Mittel“, und Orientierungswissen, welches die Reflexion von Ziel und Zweck des Wissensensatzes ermöglicht (Mittelstraß 2001, 16, vgl. auch 73 ff.).

2 Neben dem ubiquitären Verweis auf den Erfolg von „Wer wird Millionär?“ und ähnlichen Quizsendungen und -spielen sei an dieser Stelle auf den jüngsten Wissenstest der „ZEIT“ verwiesen (Ausgabe 14 und 15/2012).

nahezu ausschließlich in der Förderung literarischer Verstehensprozesse gesehen wird. Aber wäre es nicht denkbar, dass auch unabhängig von der konkreten Auseinandersetzung mit literarischen Texten ein bestimmter Wissensbestand als verbindlich und nützlich bzw. als wertvoll betrachtet wird? Das ist unter anderem auch deshalb zu diskutieren, weil z. B. der landessprachliche Unterricht in Frankreich auf ein „gemeinsames sprachliches und kulturelles Bildungsgut“ zielt, das – gestützt auf einen materialen Bildungskanon – als einer der wichtigsten Faktoren für den „Erhalt eines kollektiven Identitätsgefühls“ gilt (Brake 2012, 62). Ein gesonderter Kompetenzbereich, „La culture humaniste“, stellt die Bedeutung der humanistischen Kultur bzw. des entsprechenden kulturellen Wissens als kollektives Verständigungssystem im europäischen Rahmen heraus und ordnet die individuelle Identitätsbildung nach (vgl. ebd., 214 ff.). Die kritische Auseinandersetzung mit dem französischen Konzept könnte für die Schärfung der eigenen Position anregend sein, was z. B. auch die vergleichende Studie Brakes zeigt.

Um Verstrickungen der Debatte zu vermeiden, wäre folglich zwischen dem verstehensförderlichen Wissen und dem Wissen, welches ein (potentielles) kulturelles Kapital darstellt, zu trennen. Das Potential des Wissens ist dabei nicht nur aktuell zu bestimmen: Denn damit Wissen auch jenseits der Schule (und jenseits von Quizshows) fruchtbar werden kann, muss es erst einmal verfügbar sein. Tom Kindt hat jüngst auf der Jenaer Tagung „Zwischen Emission und Vision. Wissensvermittlung im Literaturunterricht“³ von den „Möglichkeitsdimensionen des unnützen Wissens“ gesprochen. Wer immer nur nach dem Nutzen des zu erwerbenden Wissens für literarische Verstehensprozesse und -kompetenzen fragt, dem gerät die Vielfalt der Wissensformen und Wissensoptionen schnell aus dem Blick. So ist beispielsweise aus der Kritik an der schematischen Applikation von Epochenwissen in Schülertexten nicht zwingend der Schluss zu ziehen, dass die Vermittlung desselben problematisch sei. Diese Konsequenz ist nur dann gerechtfertigt, wenn sich Wissen stets in der Anwendung (in literarischen Verstehensprozessen) als hilfreich erweisen soll. Zudem hat sich eine wertende Sicht auf bestimmte Wissensarten etabliert, die fraglich erscheint. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass Gerhard Casper, ehemaliger Präsident der Stanford University, in einem aktuellen Interview ganz entschieden und sich zugleich rechtfertigend für „umfangreiches Wissen“ plädiert:

Sie [die Universitäten] sagen alle, sie lehren, wie man denkt, besser noch: kritisch denkt. Ich bin auch dafür, beizubringen, wie man denkt, vor allem kritisch, ich fände es überdies wünschenswert, wenn Studenten auch etwas wüssten, womit und worüber sie nachdenken sollten. Das setzt mich freilich der vernichtenden Kritik aus, dass ich Information befürworte, und die – das weiß heute jeder – verfällt schnell. Ich möchte aber doch daran erinnern, dass nicht alles eine Halbwertszeit von zweieinhalb Jahren hat wie angeblich Computersoftware. [...] eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Undergraduate-Curriculum würde sich trauen, mehr Vorschriften zu machen und

3 Den Teilnehmer_innen an unserer Tagung sei für ihre Beiträge, Unterscheidungen und Klärungsinitiativen besonders herzlich gedankt.

Wert auf umfangreiches Wissen legen, zusätzlich zu disziplinären Methoden und interdisziplinären Problemanalysen. (Casper 2012, 63)

Der Befürwortung von Information, d. h. von deklarativem Wissen, hängt nicht nur aus lernpsychologischer Sicht ein Makel an, auch der didaktische Diskurs übt sich in Distanzierung. In der Regel werden in entsprechenden Diskussionen Auf- und Abwertungen von deklarativem, prozeduralem und syntaktischem Wissen (vgl. Shulman 2004, 202) vollzogen, wobei die Dimension „implizit – explizit“ und der Aspekt der Vernetztheit auch noch mit im Spiel sind. Dabei geht es nicht nur um die Beschreibung unterschiedlicher Wissensformen, sondern zugleich um die Frage, welche dieser Wissensformen didaktisch wünschenswert sind und wie sie in den Lernprozess eingebracht werden sollen. Hier tritt dann das Moment der Flexibilität bzw. der adaptiven Nutzung hinzu.

Ohne Zweifel ist die Differenzierung von Wissensformen zentral für didaktische Überlegungen. Die Begriffe dürfen aber zum einen nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier unterschiedliche Dimensionen der Wissensmodellierung angesprochen werden (vgl. de Jong/Ferguson-Hessler 1996)⁴ und dass die kognitionspsychologischen Erkenntnisse über das Zusammenspiel der Wissensformen im Wissenserwerb eher rudimentär sind. Zum anderen sollten die normativen Implikationen bei der Bewertung einzelner Wissensformen – z. B. Hochschätzung des syntaktischen, Abwertung des deklarativen Wissens – gerade aus literatursoziologischer Perspektive nicht ausgeblendet werden. Wenn stets nur die gekonnte und reflektierte Anwendung honoriert wird, leistet man damit nicht auch der Privilegierung eines bestimmten (hochkulturellen) Habitus' Vorschub und damit der Chancenungleichheit im Bildungssystem?

Es zeigen sich hier Parallelen zu den Diskussionen um den Grammatikunterricht, in denen die Frage, ob grammatisches Wissen ein Eigenwert beizumessen sei, ebenso zentral ist – auch wenn hier in Bezug auf das terminologische Wissen sicher noch andere Aspekte zum Tragen kommen. In jedem Fall aber ist offensichtlich, dass der didaktische Diskurs in Kontrast steht zum gesellschaftlichen oder – genauer – kulturellen Diskurs z. B. im Feuilleton, der seinerseits das Faktenwissen in keiner Weise diskreditiert.

Nun ist die Annäherung an den Horizont des Feuilletons sicher nicht das Ziel der Literaturdidaktik und womöglich ist die kritische Distanzierung der Theorie von der Praxis sogar ein entscheidendes Moment für den Wert literaturdidaktischer Positionen. Dennoch sollte man erörtern, welche Konsequenzen sich aus den skizzierten Setzungen und den aktuellen didaktischen Priorisierungen ergeben.

4 De Jong und Ferguson-Hessler unterscheiden zwei Dimensionen: *Wissensarten* (situationales, konzeptuelles, strategisches und prozedurales Wissen) und *Wissensmerkmale* (z. B. Automatisierung, Verarbeitungstiefe und Vernetztheit).

3 Welche Wissensbestände bilden kulturelles Kapital?

Bevor dieser Frage nachgegangen werden kann, ist selbstverständlich zu klären, welche Wissensbestände zur Disposition stehen, wenn es um Wissen als kulturelles Kapital geht, immer auch mit Blick auf das kulturelle Gedächtnis. Gemeint ist „jenes komplexe Ganze, das nicht von Generation zu Generation oder von Epoche zu Epoche neu konstruiert wird, sondern sich über die Jahrhunderte hinweg fortsetzt“ (Assmann 2006, 53) und das sowohl unser Geschichtsbewusstsein als auch unser Selbst- und Weltbild prägt. Es ist bestimmt durch „materielle Träger“, „Symbole und Zeichen“, „Monumente, Jahrestage, Riten, Texte, Bilder“: es ist „transgenerational“ und „entfristet“ (ebd., 54). Allerdings ist es in einer pluralistischen Gesellschaft, in der verschiedene Teilkulturen (mehr oder weniger gleichberechtigt) nebeneinander existieren, kaum möglich, von *dem* kulturellen Gedächtnis zu sprechen (vgl. Assmann 2004, 33). Dieser Befund steht in einer gewissen Spannung zu folgender Argumentation Assmanns:

Kulturelles Identitätswissen bleibt unentbehrlich für eine historische Selbstaufklärung, die eigene Lebensfragen in historischer Tiefe zu deuten erlaubt und die Voraussetzungen der eigenen Existenz bloßlegt. In diesem Sinne ist bewusste Teilhabe an kultureller Überlieferung auch eine wichtige Voraussetzung für die Öffnung gegenüber anderen Kulturen, da sich das Interesse für das Fremde mit der Reflexion über das Eigene vertieft. (ebd.)

Damit bliebe die Schule, als eine wichtige Instanz im Rahmen der Tradierung des kulturellen Gedächtnisses, in der Verantwortung, sich zu einer bestimmten Kultur zu bekennen – und damit auch eine bestimmte Teilkultur zu privilegieren.

Kenntnisse eines derartigen Überlieferungsbestands (z. B. Wissen um antike Mythen, mittelalterliche Stoffe, Wissen über den Wandel von Autorkonzepten und die sich verändernden Funktionen von Literatur, Epochenwissen) erscheinen jedoch schnell als anrühlich, da hier Setzungen vorgenommen werden, welche möglicherweise kulturkonservativen Positionen zuspitzen und damit die bereits erwähnte Privilegierung bestimmter sozialer Schichten noch stärker vorantreiben, auch wenn dies kontraindizional ist. Auch die Gefahr, dass man hinter die Diskussionen um einen trans- oder interkulturellen Literaturunterricht zurückfällt, ist zu bedenken. Und zudem ist der Verweis auf die notwendige Sicherung des Wissens um die kulturelle Herkunft nur bedingt tragfähig, wenn keine Zukunftsperspektive mitgedacht wird.

Der Streit um zentrale Wissensbestände ist also konstruktiv zu führen. Auch wenn die „Arbeit am Wissenskanon“ ein vielleicht schon etwas müder Begriff ist, so ermöglicht sie doch die bewusste Auseinandersetzung mit einem Phänomen, das in Bildungsprozessen immer schon existent und wirksam ist. Ob man sich nun auf das kulturelle Gedächtnis oder den heimlichen schulischen Kanon bezieht, immer zeigen sich soziale Prozesse, die keiner direkten Steuerung unterliegen.

Aufschlussreich ist diesbezüglich ein Vergleich der Rahmenlehrpläne der Bundesländer. Während für die Sekundarstufe II alle Bundesländer – in unterschiedlicher Differenziertheit und Konkretion – kulturgeschichtliche Wissensbestände vorschreiben, stellt sich die Situation für die Sekundarstufe I gänzlich anders dar. Hier stellen

Länder wie Bayern und Baden-Württemberg, in denen sich entsprechende verbindliche Angaben finden, die Ausnahme dar. In den anderen Bundesländern wird zwar darauf verwiesen, dass die historische Kontextuierung der Texte zu thematisieren sei – aber bei diesem eher vagen Hinweis bleibt es dann auch. Somit wird die Vermittlung kultur- und literaturgeschichtlichen Wissens in der Sekundarstufe I dem Zufall überantwortet und es kann nur vermutet werden, was dies angesichts deutlich gewachsener Herausforderungen aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft, aber auch mit Blick auf eine neue Generation von Lehrenden bedeutet. Sehr wahrscheinlich ist es allerdings, dass durch diese Entwicklung die sozial bedingten Unterschiede hinsichtlich des kulturellen Kapitals verstärkt werden. Und die Wirkung des Signals, dass die entsprechenden Wissensbestände tendenziell der Oberstufe vorbehalten seien, ist auch zu bedenken. Zudem ist die Herausforderung, die Akkumulation *und* gekonnte Anwendung des Wissens in einer zweijährigen Oberstufe zu gewährleisten, nicht gering.

Betont werden muss an dieser Stelle, dass die Rede vom kulturellen Kapital natürlich mit Bedacht geführt werden muss. Die diesbezüglichen soziologischen Studien zum Zusammenhang von Bildungschancen und kulturellem Kapital lassen die Vielschichtigkeit der Problematik deutlich werden⁵ und können nur sehr bedingt als Grundlage für curriculare Entscheidungen herangezogen werden. Worum es aber gehen sollte, ist eine offensive Auseinandersetzung mit den strittigen Aspekten. In diesem Zusammenhang stellt sich somit die Frage nach den Aufgabenfeldern der Deutschdidaktik in neuer (oder vielleicht auch alter) Form: Sollte sich die Deutschdidaktik an solch normativen Diskussionen explizit beteiligen und Stellung beziehen? Sollte man beispielsweise nicht nur für die Sekundarstufe II, sondern insbesondere auch für die Sekundarstufe I die Vermittlung von kulturgeschichtlichem Wissen – so unterkomplex dieses dann auch sein mag⁶ – verbindlich machen? Oder ist die Rekonstruktion von Lernprozessen sowie die reflexive Beobachtung von Unterricht das Feld, welches man besser auch nicht verlassen sollte? In jedem Fall sollte die Entscheidung eine bewusste sein.

5 So lassen beispielsweise die Studien in dem von Werner Georg herausgegebenen Band „Soziale Ungleichheit im Bildungssystem“ kein einheitliches Bild des Zusammenhangs von kulturellem Kapital und Bildungschancen erkennen (vgl. Georg 2006).

6 Die Frage der Vermittlung des fraglichen Wissens, beispielsweise über Narrative, und die damit verbundenen Komplexitätsreduktionen können an dieser Stelle nicht diskutiert werden, müssen aber selbstverständlich mit bedacht werden.

Literatur

- Assmann, Aleida (2004): Das kulturelle Gedächtnis an der Milleniumsschwelle. Krise und Zukunft der Bildung. Konstanz: Universitätsverlag.
- Assmann, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: Beck.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)
- Brake, Julia (2012): Zwischen kultureller Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung: Aktueller Stand und Perspektiven des landessprachlichen Unterrichts in Deutschland und Frankreich. Frankfurt am Main.: Peter Lang.
- Casper, Gerhard (2012): „Mehr Wert auf Wissen legen!“ Gerhard Casper im Gespräch mit Christine Brinck. In: DIE ZEIT 29/2012, S. 63.
- Georg, Werner (Hg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Greiner, Ulrich (2012): Wissen mit Sinn. Warum unser Bildungstest ein ernst zu nehmendes Spiel ist. In: DIE ZEIT 14/2012, S. 25.
- Jong, Ton de/Ferguson-Hessler, Monica G. M. (1996): Types and Qualities of Knowledge. In: Educational Psychologist 31 (2), S. 105–113.
- Kempter, Klaus (2006): Anmerkungen zur jüngeren Debatte über Bildung und Kanon. In: ders./Meusburger, Peter (Hg.): Bildung und Wissensgesellschaft. Berlin, Heidelberg, NewYork: Springer, S. 1–31.
- Mittelstraß, Jürgen (2001): Wissen und Grenzen. Philosophische Studien. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1566).
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2012): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik; 22).
- Shulman, Lee S. (2004): Those who understand. Knowledge growth in teaching. In: ders.: The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass (= The Jossey-Bass higher and adult education series), S. 189–215.
- Zabka, Thomas (2011): Wir bilden auch "Humankapital". In: Didaktik Deutsch 17 (31), S. 22–29.

Anschrift der Verfasserinnen:

*Prof. Dr. Juliane Köster, Universität Jena, Philosophische Fakultät, Institut für germanistische Literaturwissenschaft, Fürstengraben 18, 07743 Jena
juliane.koester@uni-jena.de*

*Prof. Dr. Dorothee Wieser, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät II, Institut für deutsche Literatur, Unter den Linden 6, 10099 Berlin
dorothee.wieser@hu-berlin.de*