

**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>  
23. Jahrgang 2018 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Thorsten Pohl*

**„DIE PRAXIS“ EINER ERWERBS-  
UND VERMITTLUNGSBEZOGENEN  
WISSENSCHAFT – EINE  
NACHDENKLICHE REPLIK**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 23. H. 45. S. 22-  
28.

---

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.

Thorsten Pohl

## „DIE PRAXIS“ EINER ERWERBS- UND VERMITTLUNGSBEZOGENEN WISSENSCHAFT – EINE NACHDENKLICHE REPLIK

Im Anschluss an die Debatte im letzten Heft erwächst folgender Diskussionsbeitrag aus dem unbestimmten Gefühl, es fehle etwas oder würde nur randständig thematisiert. Dieses Etwas oder Zu-randständig-Thematisierte ist kein bloßes Additum, kein *es kommt noch was dazu*. Es erscheint mir für unsere Disziplin derart grundsätzlich, dass es das, was da ist bzw. von den Debattierenden genannt wird, relativ deutlich rekonzeptualisiert. Ich versuche es im Folgenden als Folge einer dreischrittigen Verengungsbewegung zu rekonstruieren, die in sich weitere Verengungsphänomene beinhaltet. Die drei Schritte betreffen: 1.) die primäre *Konzeptualisierung* unseres wissenschaftlichen Gegenstandes, 2.) die *Selektion* des zu betrachtenden Weltausschnittes und 3.) das dominant zu verfolgende *Forschungsinteresse*. Um Missverständnissen vorzubeugen, möchte ich betonen, dass das von mir im Folgenden Herausgestrichene durchaus in den anderen Debattenbeiträgen aufscheint bzw. den betreffenden Autoren und Autorinnen sicherlich bewusst ist, es muss meines Erachtens jedoch für unsere Disziplin grundsätzlicher und konsequenter gedacht werden.

### 1. Zur *verengten Konzeptualisierung unseres wissenschaftlichen Gegenstandes*

Dass *die* – oder *eine* (s.u.) – *Praxis* Gegenstand unserer Disziplin ist, scheint mir axiomatisch, also unhintergebar, nicht diskutabel und daher auch keine Frage des „disziplinären Selbstverständnisses“ (Bräuer 2016: 11). Fraglich ist indes, ob wir unseren Gegenstand so bezeichnen sollten: Belegt man ihn mit dem *Ausdruck* „Praxis“ oder gar mit dem *Begriff* „Praxis“ werden zumindest im konnotativen Verständnis (eigentlich auch im Begriffsdenotat, legt man die griechische Herkunft des Wortes zugrunde) bestimmte Facetten des Gegenstands fokussiert, während andere in den Hintergrund rücken oder völlig ausgeblendet sind. Dominant konzeptualisiert werden so insbesondere *bewusstseinsnahe Entscheidungs- und Handlungsprozesse*. Dies kann man gut an den Attribuierungen, Paraphrasierungen und semantischen Kontexten erkennen, in die der Ausdruck *Praxis* einrückt, u.a.: „Tätigkeitsfeld“ (Pieper 2018: 4), „Berufspraxis“ (Berger 2018: 13), „Anforderungen der Praxis“ (Kilian 2018: 16). Tendenziell ausgeblendet werden demgegenüber Aspekte, wie sie vielleicht auch in unserem Gegenstandsbereich entdeckbar sind und ihn ggf. in grundlegender Weise bestimmen: u. a. Gesetzmäßigkeiten, Kausalitäten, Strukturen, Ordnungen, Konstitutionsbeziehungen sowie andere Arten von

Fakten, Faktoren und Artefakten oder auch bewusstseinsfernes Verhalten, bewusstseinsferne Bewertungs- und Konzeptualisierungsprozesse. Dem Einwand, dass wir es mit belebten menschlichen Objekten zu tun haben und daher der Handlungsbe-  
griff dominant zu fokussieren sei, ließe sich entgegenhalten, dass diese solchermaßen fokussierten Handlungen in Bedingungskonstellationen eingebettet sind, für die vielleicht gerade die genannten potentiell ausgeblendeten Aspekte konstitutiv sind.

Bei genauerem Hinsehen finden wir innerhalb der konzeptuellen Verengung, die mit dem Ausdruck *Praxis* – zumindest der Gefahr nach – einhergeht, einen weiteren Verengungsschritt, denn primär adressiert wird mit dem Praxisbegriff nicht jegliches im Gegenstandsbereich vorfindliches und relevantes Handeln, sondern ganz überwiegend vermittlungs- bzw. lehrerseitiges Handeln; auch dies lässt sich an den oben angeführten Zitaten ablesen. Wenigstens wäre doch auch erwerbsbezogenes bzw. lernerseitiges Handeln *mit* einzubeziehen und vielleicht sogar *primär* zu fokussieren, sofern man eine Lerntheorie vertritt, nach der Vermittlungsprozesse gezielt an Lern- oder Aneignungsstände anschließen sollten – denn dann bildete lehrerseitiges Handeln immer ‚nur‘ Reflexe auf lernseitige Handlungsprozesse.

## 2. Zur *verengten Selektion* des zu betrachtenden Weltausschnittes

Ich habe es schon immer als ungünstig empfunden, dass unsere Disziplin überwiegend mit dem Ausdruck *Deutschdidaktik* belegt wird (wie andere Fachdidaktiken auch, dann als XY-didaktik). Dies führt schnell zu einer Identifikation unseres Gegenstands mit dem Unterricht bzw. dem Deutschunterricht im Speziellen, wie etwa überdeutlich hier: „Denn gäbe es nicht das Praxisfeld, d. h. gäbe es keinen wie auch immer gearteten Deutschunterricht, dann gäbe es auch keine Deutschdidaktik.“ (Berger 2018: 20)<sup>1</sup> oder auch: „Deutschdidaktik [...] als *schulbezogene* Fachwissenschaft“ (Kilian 2018: 16). Ich würde demgegenüber davon ausgehen, dass man mit Blick auf einen wissenschaftlichen Gegenstand prinzipiell drei basale Perspektiven der Betrachtung und Erforschung bzw. auch drei dem Gegenstand inhärente Dimensionen unterscheiden kann: eine *phylogenetische*, eine *ontogenetische* und eine *logogenetische*. Innerhalb der phylogenetischen Dimension wird der Gegenstand hinsichtlich seiner historischen Entstehung und Veränderung, ggf. seiner stammesgeschichtlichen Aneignung durch den Menschen wie auch bezüglich der Geschichte seiner Erforschung betrachtet (sprachwissenschaftlich also u. a. die Achse der Diachronie). In der logogenetischen<sup>2</sup> Dimension wird der Gegenstand systematisch in seinem So-Sein unter Einbezug jeglichen zur Verfügung stehenden bzw. erarbeiteten Wissens erforscht (entspricht also nur z. T. der Achse der Synchronie). Innerhalb der ontogenetischen Dimension wird die individuumsbezogene

<sup>1</sup> Nach dieser Logik dürfte es die Lehre der menschlichen Anatomie nur geben, weil es Knochenbrüche, Amputationen und Prothesen gibt.

<sup>2</sup> Ich entwende den Ausdruck aus der *Systemic Functional Grammar*, verwende ihn aber im Zusammenspiel mit den beiden anderen Dimensionen in einer anderen, nicht nur deutlich erweiterten Bedeutung (vgl. zur originalen Begriffsbestimmung Halliday 2004: 524).

(individualgeschichtliche) Aneignung des Gegenstandes erforscht, ausgeprägt in lernseitige Erwerbs- und mentorseitige Vermittlungsprozesse sowie deren Zusammenspiel. Ob und wenn ja, in welchem Ausprägungsgrad die drei Dimensionen innerhalb eines Universitätsfaches besetzt sind, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab und kann von Fall zu Fall stark variieren. Die Art des Gegenstands für sich genommen, die Diskursgeschichte der betreffenden Disziplin wie auch gesellschaftliche Relevanzsetzungen können hier eine Rolle spielen. Relativ konstant scheint das Faktum, dass die phylo- und logogenetische Dimension ‚Hoheitsgebiet‘ der sogenannten Fachwissenschaften bilden, während die ontogenetische Dimension den sogenannten Fachdidaktiken zufällt. Innerhalb der Germanistik sind mittlerweile alle drei Dimensionen stark ausgebaut, mit leichten unterschiedlichen Nuancen in Literatur- und Sprachwissenschaft und der bekanntermaßen relativ jungen Teildisziplin „Deutschdidaktik“.

Als *Erwerbs- und Vermittlungswissenschaft sprachlicher und literarischer Gegenstände* ist die „Deutschdidaktik“ gerade auch für Lernprozesse zuständig, die „nicht nur im Unterrichtsraum situiert sind“ (Pieper 2018: 4), und somit ist „gewiss nicht ausschließlich die Praxis des Deutschunterrichts als [ihr] Gegenstand“ (Kilian 2018: 19) anzunehmen. Denn wer, wenn nicht wir, sollte sich in Differenz zu den zwei anderen oben genannten fachlichen Dimensionen um literarisches und sprachliches Lernen außerhalb der Institution *Schule* kümmern? Schule bzw. der Deutschunterricht ist nur eines neben weiteren von uns zu erforschenden Handlungsfeldern. Dabei muss man gar nicht unbedingt an die derzeit in den MINT-Fachdidaktiken stark beforschten außerschulischen Lernorte denken, schon der alltägliche Kompetenzerwerb des Witze-Erzählens oder der Auf- und Ausbau (vermeintlich exklusiv) jugendsprachlicher Struktur- und Ausdrucksmuster (nicht deren Reflexion!) wären solche Beispiele. Und selbst dann, wenn man das „Zentrum der Deutschdidaktik“ in der „Praxis des Deutschunterrichts“ (Berger 2018: 13) erkennen möchte, bedürfte es immer noch erwerbs- und vermittlungsbezogener Forschung außerhalb der Institution, um den genuin institutionellen Beitrag überhaupt erst abschätzen oder eingrenzen zu können.<sup>3</sup>

Aus der Konzeptualisierung unserer Disziplin als Erwerbs- und Vermittlungswissenschaft resultiert *keine* Entgrenzung unseres Forschungsgegenstandes, im Gegenteil: Ermöglicht wird eine konzeptuelle Schärfung unseres Gegenstandes, der jetzt nicht mehr definiert ist über äußerliche und z. T. gesellschaftlich kontingente *institutionelle* Gegebenheiten (deren Auswirkungen für sich genommen mit zu erforschen sind), sondern über genuin *gegenstandsimmanente* Aspekte, nämlich die Lern- und Vermittelbarkeit des Gegenstandes in Abhängigkeit von Erwerbs- und Vermittlungskontexten unterschiedlichster Art. Lern- und Vermittelbarkeit sind *keine* Phänomene „didaktischer Reduktion“, wie oftmals – zumindest von Akteuren außerhalb der Fachdidaktiken – angenommen wird. Zumindest als Forschungs-

<sup>3</sup> Ein SDD mit dem Oberthema: *Sprachliches und literarisches Lernen jenseits des Deutschunterrichts* scheint mir schon seit längerem überfällig.

*postulat* scheint es mir hilfreich, davon auszugehen, dass der Erwerbs- und Vermittlungsgegenstand nicht nur ontologisch, sondern konzeptuell etwas prinzipiell anderes ist als der logogenetisch bzw. fachwissenschaftlich rekonstruierte Gegenstand. Unsere Gegenstände bestehen aus Profilen der ‚Zugänglichkeit‘, der kognitiven Verarbeitbarkeit, der Prozessierbarkeit und ggf. Kommunizierbarkeit im Erwerbs- wie im Vermittlungsprozess etc.

Auch hinsichtlich der Selektion des zu betrachtenden Weltausschnittes finden wir eine Verengung innerhalb der Verengung, denn dieser wird z. T. nicht allein auf den Erwerbs- und Vermittlungskontext *Schule*, sondern innerhalb dieser exklusiv auf den *Deutschunterricht* beschränkt. Besonders aus sprachdidaktischer Perspektive ist diese zusätzliche Verengung weder sinnvoll noch angemessen und ich vermute, die meisten meiner sprachdidaktischen Kollegen und Kolleginnen würden mir in diesem Punkt unumwunden zustimmen. Es geht auch schlicht an der gerade aktuellen Forschungsrealität gänzlich vorbei. Die gesamte Diskussion zu und Erforschung von fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen, die im Schulunterricht *generell*, also auch in den sogenannten Sachfächern, gefordert sind und die oftmals als „hidden curriculum of schooling“ (Christie 1985: 37; ähnlich: Vollmer/Thürmann 2010: 109, Morek/Heller 2012: 78) konzeptualisiert werden, bilden genuine Betätigungsfelder der Sprachdidaktik wie auch die daran anschließenden didaktischen Konzeptionen, etwa: *Sprache im Fach* oder *sprachsensibler Fachunterricht*.

### 3. Zur Verengung des dominant zu verfolgenden Forschungsinteresses

In seinem seit den 70er Jahren vielfach wieder aufgelegten Leitfaden zum wissenschaftlichen Schreiben rekonstruiert Eco Wissenschaftlichkeit („scientificità“) als Zusammenspiel von insgesamt vier Aspekten. Schlagwortartig kann man diese bezeichnen mit *Intersubjektivität*, *Objektivität* und *Innovativität*. Den ausgelassenen Aspekt erklärt Eco so: „Die Untersuchung *muss für andere von Nutzen sein*“ (2010: 42). Erfahrungsgemäß fällt es Studierenden schwer, den alltagssprachlichen Nutzenbegriff angemessen zu interpretieren, weil sie unmittelbar an einen Nutzen *außerhalb* der Wissenschaft denken.<sup>4</sup> Für Eco selbst ist hingegen ein Nutzen gegeben, „wenn alle künftigen Arbeiten zum gleichen Thema ihre Ergebnisse [der Untersuchung], zumindest theoretisch, berücksichtigen müssen“ (ebd.). Es geht ihm also um den diskurs- bzw. wissenschaftsinternen Nutzen (Aspekt der *Diskursivität*).

Die Verengung des dominant zu verfolgenden Forschungsinteresses zielt genau auf einen solchen Nutzen oder eine Zwecksetzung *außerhalb* der Wissenschaft, nämlich auf die sogenannte schulische Praxis, die zu verändern, ja sogar zu optimieren ist: „Die Praxis ist Entwicklungsfeld deutschdidaktischer Arbeit“ (Pieper 2018: 5), „Wirksamkeit im Praxisfeld“ (Berger 2018: 10), „Praxisrelevanz“ (Berger 2018: 13), „Mehrwert für die berufliche Praxis“ (Sacher 2018: 23), „eingreifende Kultur-

<sup>4</sup> Die sprachliche Konstellation, also den Nutzenbegriff alltagssprachlich zu interpretieren, scheint im italienischen Original ähnlich zu sein: „La ricerca deve essere utile agli altri“ (Eco 1977: 39).

wissenschaft“ (Kepser 2013); weitere Belege ließen sich anführen und finden sich z. T. in Bräuer (2016: 12 f.). Innerhalb der vorausgehenden Verengungsbewegung als Fokussierung auf *Handlungen*, *lehrerseitige Handlungen*, *Unterricht* und *Deutschunterricht* erscheint diese Haltung zwar einigermaßen naheliegend, gleichwohl tritt sie nicht nur der ‚deutschunterrichtlichen Praxis‘ mit dem Postulat ihrer prinzipiellen Verbesserungs- oder Optimierungsnotwendigkeit gegenüber, sondern vor allem wird damit ein Kernaspekt von Wissenschaftlichkeit – ich denke sogar *der* Kernaspekt von Wissenschaftlichkeit – *aufgegeben* (so ‘altmodisch’ oder idealistisch diese Position auch erscheinen mag). Wir müssen auch Forschung betreiben oder zulassen, *die sich nicht von vornherein und gänzlich einem Zweck-Mittel- oder Optimierungsdiktat verschreibt*.

Nun gibt Pieper zu bedenken, dass „sich aber auch eine deutschdidaktisch-rekonstruktive Forschung die Frage stellen [muss], welche konstruktiven Anschlussmöglichkeiten an ihre Ergebnisse entwickelt werden können“ (Pieper 2018: 5). Diese Forderung ist freilich berechtigt, ich würde aber statt von „Anschlussmöglichkeiten“ eher von *Voraussetzungen für Anschlussmöglichkeiten* sprechen und sehe primär deren drei: Erstens ist die Entwicklung einer erwerbs- und vermittlungsbezogenen *Grundlagenforschung* in unserem Fach nur möglich, wenn man jenseits etwaiger Verwertungsinteressen eine strikt analytisch-deskriptive Forschung betreibt, die (zunächst) einem verstehend-explanativen Forschungsinteresse verpflichtet ist. Wenn wir zweitens unsere Gegenstände konsequent als Erwerbs- und Vermittlungsgegenstände konzeptualisieren, wie im Abschnitt zuvor vorgeschlagen, dann ist ihnen *nicht* die Eigenschaft einer *per se* gesetzten Optimierungsnotwendigkeit inhärent. Als Erwerbs- und Vermittlungsgegenstände ist ihnen die Eigenschaft ihrer Lern- und Vermittelbarkeit inhärent, also ihres potentiellen Funktionierens in Erwerbs- und Vermittlungsprozessen, und erst vor diesem Hintergrund sind dann ungünstige Konstellationen näherhin bestimmbar. Auch für Forschungsinteressen mit außerwissenschaftlichen Zielsetzungen ist drittens eine erwerbs- und vermittlungsbezogene Grundlagenforschung im hier vorgeschlagenen Sinne aus epistemologischen Gründen notwendig: Denn man kann erst etwas sinnvoll verändern oder optimieren, was man zuvor präzise beschrieben/analysiert und erklärt/verstanden hat. Deskription und Explikation bilden epistemisch keine Alternativen zur Intervention, sondern ihre Voraussetzungen.

Auch hinsichtlich dieser dritten Verengungsbewegung findet sich eine Verengung in der Verengung, die einen forschungsmethodischen Aspekt betrifft: Unsere Art zu experimentieren besteht insbesondere in der Intervention. Genauso wie das naturwissenschaftliche Experiment stellt auch die Intervention einen bewusst manipulativen Eingriff in den Wirklichkeitsbereich dar. Wenn wir den Vergleich weiterverfolgen, stoßen wir allerdings auf eine Differenz: Die durch die Interventionsstudie umgesetzte Manipulation des Wirklichkeitsbereichs zielt auf eine *dauerhafte* Veränderung des Wirklichkeitsbereichs, eben mit dem Ziel seiner *Optimierung*. *Das Experiment zielt hingegen auf eine temporäre* Manipulation des Wirklichkeitsaus-

schnitts mit primär *epistemischem* Interesse, also um mehr über diese Wirklichkeit zu erfahren. Es ist klar, dass auch unsere Interventionen neue Erkenntnisse über unseren Gegenstand generieren, das möchte ich gar nicht in Zweifel ziehen, aber ich könnte mir vorstellen – und das ist zugestandenermaßen mehr ein Gefühl –, dass wir unsere Erkenntnismöglichkeiten noch weiter ausschöpfen könnten, wenn wir unsere Interventionen nicht ausschließlich mit der primären Intention einer „Praxis“-Optimierung konzipierten.

## Schluss

Sehr vieles von dem, was zuvor im Duktus der Proklamation erwogen wurde, wird *de facto* bereits in unserer Disziplin gemacht, das sei ausdrücklich hervorgehoben. Ich hoffe, ich konnte zeigen, wie relevant es ist, auch wenn es jeweils außerhalb der vermuteten dreischrittigen Verengungsbewegung liegt. Wenn wir hingegen jener Verengungsbewegung über die Stationen: Fokussierung auf *Handlungen*, *lehrerseitige Handlungen*, *Unterricht* und *Deutschunterricht* sowie *Optimierungsforschung* und *Wirkungsforschung* ungebrochen nachkommen, dann besteht auch nach dem vielfach beschworenen „Empirie-Ruck“ die Gefahr, dass wir nicht als eigenständige Disziplin wahrgenommen werden bzw. tatsächlich keine sind, sondern lediglich Appendix von etwas anderem: War früher das Diktum der ‚Herabwürdigung‘, die Fachwissenschaften generierten die eigentlichen fachlichen Erkenntnisse, die Fachdidaktiken denken darüber nach, wie man sie dem Kinde beibringt, besteht heute die Gefahr, dass wir reine Zulieferer und Kooperationspartner pädagogisch-psychologischer Wirkungsforschung werden.

## Literatur

- Berger, Thomas (2018): Mehr Praxis wagen! Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch. H. 44. S. 10–14.
- Bräuer, Christoph (2016): Einleitung – (k)ein Denkraum für die Deutschdidaktik? In: Bräuer, Christoph (Hg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt/M. et al.: Lang. S. 9–17.
- Christie, Frances (1985): Language and Schooling. In: Tchudi, Stephen N. (Hg.): Language, Schooling, and Society. Proceedings of the International Federation for the Teaching of English Seminar at Michigan State University. November, 11–14, 1984. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook Publishers. S. 21–40.
- Eco, Umberto (1977): Come si fa una tesi di laurea. Le materie umanistiche. Milano: Tascabili/Bompiani.
- Eco, Umberto (2010): Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeiten in den Geistes- und Sozialwissenschaften. 13. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Halliday, Michael A.K. (2004): Halliday's Introduction to Functional Grammar. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. 4. Aufl. London, New York: Routledge.
- Kepser, Matthias (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch. H. 34. S. 52–68.

- Kilian, Jörg (2018): Welche Praxis braucht die Deutschdidaktik als schulbezogene Fachwissenschaft? Konstruktiv-kritische Anmerkungen zur praxisorientierten Forschung und Lehre in der germanistischen Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch*. H. 44. S. 15–20.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*. H. 1. Jg. 57. S. 67–101.
- Pieper, Irene (2018): Zumutungen erkennen. Verhältnismäßigkeiten im Blick behalten: Für mehr Balance in einer felddnahen Deutschdidaktik. In: *Didaktik Deutsch*. H. 44. S. 4–9.
- Sacher, Julia (2018): Theorie- und Praxis-Bezüge in der Lehrer\*innenausbildung: Hochschuldidaktische Implikationen. In: *Didaktik Deutsch*. H. 44. S. 21–26.
- Vollmer, Johannes/Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr. S. 107–132.

Anschrift des Verfassers:

*Thorsten Pohl, Universität zu Köln, Arbeitsgruppe Schriftlichkeit, Innere Kanalstr. 15,  
D-50823 Köln,*

*thorsten.pohl@uni-koeln.de*