

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>
24. Jahrgang 2019 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Ulf Abraham

**DIE GERMANISTIK UND DAS
SCHULFACH DEUTSCH, ODER:
KEINE EINFACHE BESCHREIBUNG
EINES KOMPLEXEN
VERHÄLTNISSES!**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 46. S. 6-12.

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.

Ulf Abraham

DIE GERMANISTIK UND DAS SCHULFACH DEUTSCH, ODER: KEINE EINFACHE BESCHREIBUNG EINES KOMPLEXEN VERHÄLTNISSES!

1. Eine historische Perspektive: Entstehen des Schulfaches Deutsch und der Germanistik

Das Schulfach Deutsch ist älter als die Hochschuldisziplin Germanistik. Selbst wenn man die Vorgeschichte des muttersprachlichen Unterrichts bis ca. 1750 beiseite lässt (vgl. Beisbart 2014: 14–16) und auch noch die Anfänge bis ca. 1790 ignoriert (ebd.: 16–21), sodass erst die „Sattelzeit“ um 1800 als sein eigentlicher Beginn zu rechnen wäre (ebd.: 21–24), müsste man feststellen, dass die Etablierung des Deutschunterrichts derjenigen der Germanistik vorausgeht. Die erste außerordentliche Professur für Germanistik wird zwar schon 1810 in Berlin besetzt, dies aber ohne Honorar und praktisch ohne Resonanz (obwohl der Inhaber, F. H. von der Hagen, einen „Wissenschaftskrieg“ gegen die Brüder Grimm anzetteln wollte: vgl. Bluhm 2004: bes. 2). Denn Studierende mit einer Berufsperspektive des Deutschlehrers gibt es noch nicht, und so lässt die Etablierung des Faches dann noch geraume Zeit auf sich warten. Matthias Lexer etwa, dessen *Mittelhochdeutsches Handwörterbuch* bis heute in Gebrauch ist, erhält seinen Würzburger Lehrstuhl erst 1868.

Erst der Bedarf an qualifizierten Lehrer*innen für einen muttersprachlichen Unterricht, der sich an den Gymnasien vom altsprachlichen Unterricht emanzipiert hat und an den Volksschulen in die Funktion eines Kernfaches einrückt, macht eine akademische Repräsentation des Faches dringlich. Zuerst kommt das Schulfach, danach der wissenschaftliche Überbau: Die Genese muss *bottom up* gedacht werden, nicht *top down*. Dass Germanist*innen dazu neigen, den Deutschunterricht als den Ort zu sehen, an dem ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse didaktisiert werden sollen, ändert daran nichts. Tatsächlich dürfte diese *top-down*-Perspektive an der Realität teilweise vorbeigehen, denn die Germanistik teilt ja seit ihrer Etablierung um die Mitte des 19. Jahrhunderts das Schicksal aller akademischen Disziplinen – Vervielfachung des Wissens, fortschreitende Spezialisierung der Wissenschaftler*innen, Entstehen und Vergehen von ‚Schulen‘ usw. Während einerseits der jeweils aktuelle Stand der sprachwissenschaftlichen Erkenntnis sich trotz aller Bemühungen (z. B. Scherner 2006, Ossner/Zinsmeister (Hg.) 2014) nur unter

Schwierigkeiten an die 'Schulpraxis' vermitteln lässt,¹ bleiben andererseits solche Gegenstandsbereiche, die im Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe I hohe Relevanz haben, seitens der Germanistik unterbelichtet. Im Fall der Kinder- und Jugendliteratur hat sich (mit Verzögerung gegenüber dem schulischen Bedeutungsgewinn) ein eigener Forschungsbereich herausgebildet, der aber nur im Ausnahmefall von der germanistischen Literaturwissenschaft bespielt wird, häufiger von fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Seite. Für digitale Unterhaltungsmedien erleben wir aktuell wohl Ähnliches (wie viele Germanisten gibt es außerhalb der Fachdidaktik, die sich mit Computerspielen beschäftigen und dieses Wissen in die Deutschlehrerausbildung einbringen?).

Eine historische Perspektive, wie sie hier nur angerissen werden kann, trägt zur Themafrage die Einsicht bei, dass das Verhältnis der Germanistik zum Deutschunterricht nicht einfach durch eine Identität der 'behandelten' Gegenstände bestimmt werden kann (es könnte allenfalls eine Schnittmenge vorliegen). Hinzu kommt, dass die Hochschuldisziplin aufgrund ihrer eigenen Entwicklung heutigen Deutschlehrer*innen zwar eine fachliche Basis liefert, aber nur bedingt Orientierung bieten kann. Dazu ist ihr eigenes Interesse zu wenig auf die Sicherung eines fachlichen Kerns im Sinn von 'Basiswissen' gerichtet. Von der Wissenschaft, die einmal eingerichtet wurde, um Lehrkräften eines an Bedeutung gewinnenden Schulfaches eine gute Ausbildung zu ermöglichen, hat sie sich deutlich entfernt.

2. Eine Fachperspektive: „Deutsche Sprache und Literatur“ als gemeinsamer Gegenstandsbereich?

Ein Fach im Sinn einer Wissenschaftsdisziplin „vereinigt Wissensbestände und Kompetenzen zur wissenschaftlichen Beschreibung bzw. Bearbeitung eines bestimmten Wirklichkeitsbereiches unter besonderem Blickwinkel“ (Bayrhuber 2017: 165). Ein Fach im Sinn eines Schulfaches dagegen ist „ein Mittel zur Gliederung der in der jeweiligen Schulform zu vermittelnden Ausbildungsinhalte“ (Tenorth/Tippelt 2007: 228). Eine *Fach*perspektive auf das Thema der Debatte hat damit zwei Seiten.

Das Schulfach akzeptiert seit Langem keine Eingrenzung seiner Gegenstände auf genuin deutschsprachige (oder gar deutsche) Unterrichtsgegenstände mehr. Ein Blick auf die Internationalität, Intermedialität und Transkulturalität der Kinder- und Jugendliteratur seit der Jahrtausendwende genügt, um zu erkennen, warum das so ist. Viel älter ist die verbreitete Verwendung übersetzter Literatur im Unterricht bei gleichzeitig ebenso verbreiteter Unterschätzung der Übersetzungsleistung (vgl. Abraham/Kepser 2008, Weinkauff 2013). Zwar befasst sich seit der Auflösung des nationalliterarischen Ordnungsprinzips auch „Deutsche Literaturwissenschaft“

¹ Für die deutsche Grammatik und ihre Didaktik vgl. hierzu beispielsweise: Habermann (Hg.) (2010), für die deutsche Orthografie und ihre Didaktik: Riegler/Weinhold (Hg.) (2018).

nicht mehr ausschließlich mit deutschsprachigen Texten und im deutschsprachigen Raum produzierten (anderen) Medien. Aber gerade der in der Schulpraxis so wichtigen Kinder- und Jugendliteratur wird eigentlich nur eine komparatistische Herangehensweise gerecht (vgl. O'Sullivan 2000), keine germanistische.

Schaut man in die Entwicklung der 'muttersprachlichen' Sprachdidaktik seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert, so bestätigt sich dieser Eindruck: Hier wird neben traditionellen Zielen der Untersuchung und Reflexion von Deutsch als 'L1' und monolingualer Kommunikation eine sprachenvergleichende Perspektive immer wichtiger, die keineswegs nur im Interesse der DaZ-Schüler*innen zu entwickeln ist (vgl. Müller/Tophinke in Vorb.). Auch hierfür ist eine komparatistisch-interdisziplinäre Sichtweise erforderlich (nicht allerdings, dass Deutschlehrende alle zum Vergleich herangezogenen europäischen und vor allem außereuropäischen Sprachen beherrschen müssten).

Noch deutlicher wird die zu konstatierende Überschreitung fachlicher Grenzen mit Blick auf eine forschungsbasierte Schreibdidaktik: Während sich nur wenige in der germanistischen Linguistik mit Schreibprozessen und ihrer Erforschung beschäftigen (zu nennen sind hier etwa Ortner (2000) oder Kallas (2015)), werden empirische Fragestellungen in diesem Bereich nicht selten von der Psychologie (z. B. Glaser 2004) und/oder der Erziehungswissenschaft entwickelt und beantwortet (z. B. Kürzinger/Pohlmann-Rother 2014). Es braucht nicht eigens betont zu werden, dass dabei weder Linguist*innen noch Pädagog*innen oder Psycholog*innen ohne deutschdidaktische Expertise auskommen, die sie ‚einholen‘ müssen, sofern sie sie nicht selbst besitzen.

Diese damit angedeutete Liste deutschunterrichtsbezogener Fragestellungen einer Forschung, die nicht oder nur teilweise germanistische Forschung ist, ließe sich verlängern.² Die wenigen Andeutungen genügen indessen, um das Argument zu stützen, dass sich das Schulfach Deutsch und die ihm zuzuordnende Fachdidaktik nicht in allen für fachliche Bildung relevanten Bereichen auf die Germanistik als Bezugswissenschaft verlassen können. Diese bildet zwar in anderen, aber eben nicht in allen Bereichen, sicherlich eine Art von Modell für das Schulfach.

3. Eine kulturwissenschaftliche Perspektive: Hochschullehre und Schulunterricht – zwei Kulturen

Wer an einer Hochschule arbeitet und, etwa zur Begleitung von Praktikant*innen, Schulen besucht, merkt es ebenso schnell wie Lehrer*innen, die etwa im Rahmen einer Fortbildung an die Hochschule (zurück)kommen: Man hat die Grenze zwischen zwei sehr unterschiedlichen Kulturen mit einer je eigenen Diskurswelt zu

² Selbstverständlich gibt es auch Deutschdidaktiker*innen, die ihre Forschungsansätze aus der germanistischen Linguistik heraus entwickeln (vgl. Feilke 2007, Becker-Mrotzek/Böttcher 2015).

überschreiten und, wenn man nicht permanent frustriert werden will, zu respektieren. An der Hochschule trägt jede Disziplin fachspezifische Diskurse aus (was ist *literarisches Lernen*, wie kann man *Textkompetenz* modellieren? usw.), darüber hinaus dann auch noch interdisziplinäre Diskurse (wie definieren wir *Kompetenz*, wie gehen wir mit schwer messbaren Kompetenzen um? usw.). Mögliche Unterrichtsgegenstände kommen in diesen Diskursen zwar vor, aber nicht als Entitäten, sondern als konstruierte und deshalb wieder zu dekonstruierende Annahmen über eine erst noch zu klärende Wirklichkeit. (Als prominentes Beispiel mag der Kürze halber der Epochenbegriff in der Literaturwissenschaft und -didaktik dienen.) Wissenschaftliche Diskurse vermitteln zwischen dem kulturellen Gedächtnis als Reservoir des Bekannten und einer neuen Methode oder Erkenntnis, die das Bewährte infrage stellen. Perspektivenwechsel und neue Aushandlung ist geradezu der Sinn dieser Diskurswelt; besonders (aber sicherlich nicht nur) in den Geistes- und Sozialwissenschaften wird jeder Novize, der 'einfach nur' gesichertes Wissen erwerben und zur Anwendung gleichsam mitnehmen möchte, zunächst verunsichert.

Das Schulfach auf der anderen Seite der Kulturgrenze scheut die Verunsicherung; es betrachtet die Gegenstände, die in wissenschaftlichen Diskursen doch erst hervorgebracht werden, in Verkürzung der über sie ausgetragenen Kontroversen als gegeben. Unterschiedliche 'Theorien', ohne die es oft genug den Gegenstand selbst gar nicht gäbe, interessieren in dieser Diskurswelt weniger als jenes konsensfähige Wissen über ihn, das in Gültigkeit und Umfang gern überbewertet wird. Ist der Habitus des akademischen Fachvertreters derjenige einer Problematisierung allen Wissens, so regiert in der schulischen Diskurswelt der Habitus der Vermittlung und (dadurch) Fortschreibung eines Wissens, für das in der Regel andere zu bürgen haben. Eher selten, doch seit der 'Kompetenzwende' hoffentlich ein wenig öfter, wird das dominant deklarative Reden über Unterrichtsgegenstände aufgebrochen von einer Forschungshaltung, die 'Theorien' nicht als lästige Komplizierungen des praktisch Einfachen versteht, sondern als notwendige Voraussetzungen für Hypothesenbildung über die Wirklichkeit – im Fall des Schulfaches Deutsch: über die Wirklichkeit der Sprache, der Literatur und der Medien. Das oft gescholtene Festhalten der Unterrichtspraxis am Altbewährten (z.B. der gleichsam belastbaren Schriftlichkeit, der schon erprobten Lektüre, dem verbreiteten, wenn auch problematischen grammatischen Fachausdruck) hat seinen Grund nicht in der Trägheit von Lehrpersonen, sondern in der Schwierigkeit der Schule, mit Gegenständen umzugehen, für deren nähere Bestimmung, Einordnung und Bewertung noch niemand (anderer) zu bürgen scheint. Während es in der akademischen Diskurswelt riskant wäre, an Gesichertem lange festzuhalten, ist es in der schulischen riskant, sich zu sehr auf Gegenstände einzulassen, über die es noch keine allgemein geteilte, bereits ausgehandelte Redeweise gibt, die sich didaktisieren ließe.

Wir haben es also mit zwei Kulturen zu tun, die einander brauchen, aber nicht immer verstehen. Angesichts dessen Schnitt- oder Teilmengen fachlicher Gegenstände

bzw. Phänomene bestimmen zu wollen, ist der falsche Ansatz; er unterstellt, es handle sich um Mengen vom Gleichen ('Stoff'). Tatsächlich ist auch das scheinbar Gleiche nicht das Gleiche, wenn es die Kulturgrenze überschreitet.

Zwischen Kulturen bilden sich nach Homi K. Bhabha (erstmalig 1994) hybride „dritte Räume“, in denen, vereinfacht gesprochen, für den sie Durchschreitenden das eine nicht mehr gilt und das andere noch nicht, weil die Werte und Normen, die die aneinandergrenzenden Kulturen prägen, aufeinandertreffen.³ In diesen Zwischenräumen kommen nur Leute zurecht, die beide Sprachen sprechen. Solche Leute sind wir Fachdidaktiker*innen. Wir haben uns im hybriden Raum zwischen Hochschuldisziplin und Schulfach angesiedelt und erklären den jeweils einen Diskurs im jeweils anderen. Es ist kein Wunder, dass man uns in beiden Diskurswelten mit gemischten Gefühlen ein- und ausgehen sieht – eben, weil man uns braucht.

4. Fazit: Keine Herleitung des Schulfaches aus der Germanistik, aber auch nicht umgekehrt!

Einen fachlichen Zusammenhang zwischen Germanistik und Deutschunterricht gibt es selbstverständlich, und auf ihn ist im Lehramtsstudium auch abzustellen: Es wäre unverantwortlich, Deutschlehrer*innen in partieller Unkenntnis etwa des Schriftsystems der deutschen Sprache (vgl. Müller 2010, Riegler/Weinhold 2018) oder wesentlicher Strömungen in der deutschsprachigen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts auszubilden. Allerdings ist eine solche Selbstverständlichkeit nicht zu verwechseln mit kontrafaktischem Festhalten an der Fiktion einer (Teil-)Identität von akademischer Disziplin und Schulfach. Das nützt nicht nur keiner Seite, sondern verstellt den Blick auf die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Aufgaben und Funktionen. Weder kann man das Schulfach *Deutsch* allein aus der Germanistik herleiten noch deren Existenzberechtigung allein aus dem Schulfach. Dieses muss sich mit Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen sprachlicher und literarischer Bildung in einer sich immer schneller verändernden Gesellschaft auseinandersetzen. Die Germanistik dagegen muss sich heute als geistes- und kulturwissenschaftliche Disziplin gegen ihre gesellschaftliche Marginalisierung wehren sowie (gleichzeitig und deshalb) um einen fachlichen Kern ringen, der an den Rändern unscharf bleiben, aber nicht völlig verschwinden darf. Im besten Fall profitieren Schul- und akademisches Fach voneinander, das eine von der Stärke des anderen. Aber um gegenwärtig eine Selbstbesinnung der Germanistik zu fordern, braucht man den Hinweis auf das Schulfach *Deutsch* gar nicht unbedingt. Dieses würde wahrscheinlich sogar den Tod seiner wichtigsten (aber nicht einzigen) akademischen Bezugswissenschaft überleben.⁴

³ „It is that Third Space [...] which constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity“ (Bhabha 2010: 37).

⁴ Vgl. zum Verhältnis eines Schulfaches und seiner Fachdidaktik zu akademischen Disziplinen als 'Bezugswissenschaften' grundsätzlich: Abraham/Rothgangel (2017).

Literatur

- Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2008): Übersetzungen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch. H. 212. S. 4–11.
- Abraham, Ulf/Rothgangel, Martin (2017): Fachdidaktik im Spannungsfeld von 'Bildungswissenschaft' und 'Fachwissenschaft'. In: Bayhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner/Rothgangel, Martin/Vollmer, Helmut J. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Münster: Waxmann. S. 15–22.
- Bayhuber, Horst (2017): Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als Modellierungswissenschaft. In: Bayhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner/Rothgangel, Martin/Vollmer, Helmut J. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Münster: Waxmann. S. 165–180.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2015): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Beisbart, Ortwin (2014): Geschichte des Deutschunterrichts und seiner Didaktik. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 3–46.
- Bhabha, Homi K. (2010): The Location of Culture. With a new preface by the author. London: Routledge.
- Bluhm, Lothar (2004): compilierende oberflächlichkeit gegen gernrezensierende Vornehmheit. Der Wissenschaftskrieg zwischen Friedrich Heinrich von der Hagen und den Brüdern Grimm. In: Goethezeitportal http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/epoche/bluhm_wissenschaftskrieg.pdf. Abgerufen am: 7.1.2019.
- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: Schöningh, S. 178–192.
- Feilke, Helmuth (2007): Textwelten der Literalität. In: Schmöölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung (FS für Paul R. Portmann-Tselikas). Tübingen: Narr. S. 25–37.
- Glaser, Cornelia (2004): Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern. Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten. Online: <https://d-nb.info/97411460X/34>. Abgerufen am 11.12.18.
- Habermann, Mechthild (Hg.) (2010): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Mannheim/Zürich: Dudenverlag.
- Kallas, Kerstin (2015): Schreiben in der Wikipedia: Prozesse und Produkte gemeinschaftlicher Textgenese. Wiesbaden: Springer VS.
- Kürzinger, Anja/Pohlmann-Rother, Sanna (2014): Kriterienkatalog Textkorpus 1. Ein Instrument zur Bestimmung von Textqualität in Klasse 1. Bamberg: Univ. of Bamberg Press.
- Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftkultur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze: Kallmeyer.
- Müller, Astrid/Tophinke, Doris (in Vorb.): Sprachen vergleichen. In: Praxis Deutsch. H. 278.
- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer.
- Ossner, Jakob/Zinsmeister, Heike (Hg.) (2014): Sprachwissenschaft für das Lehramt. Paderborn: Schöningh.
- O'Sullivan, Emer (2000): Kinderliterarische Komparatistik. Heidelberg: Winter.
- Riegler, Susanne/Weinhold, Swantje (Hg.) (2018): Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Scherner, Maximilian (2006): *Angewandte Textlinguistik: Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Weinkauff, Gina (2013): *Übersetzungen im Deutschunterricht. Literarisches Übersetzen – eine contradictio in adiecto?* In: Weinkauff, Gina/Josting, Petra (Hg.): *Literatur aus zweiter Hand. Anregungen zum Umgang mit Übersetzungen im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 13–22.

Anschrift des Verfassers:

Ulf Abraham, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften, Institut für Germanistik, An der Universität 5, D-96047 Bamberg

ulf.abraham@uni-bamberg.de