

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

Thomas Zabka

**AKADEMISCHES FACHWISSEN FÜR
DEN DEUTSCHUNTERRICHT?
ANMERKUNGEN ZU STATUS UND
FUNKTION**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 47. S. 10-15.

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.

Thomas Zabka

AKADEMISCHES FACHWISSEN FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT? ANMERKUNGEN ZU STATUS UND FUNKTION

Mehr lässt sich dazu eigentlich nicht sagen – Helmut Heißenbüttels Abschlussformel hätte am Ende der Überlegungen zum Verhältnis von Deutschunterricht und Germanistik in Heft 46 stehen können, streng genommen schon am Ende des ersten Beitrags von Ulf Abraham. Was man nicht besser sagen kann, darüber muss man indes nicht schweigen. Manches lässt sich auch anders sagen. Und vielleicht wird aus dem Anders-Sagen punktuell doch ein Mehr-Sagen.

„Inhalte des Deutschunterrichts [...] entstammen nicht, wie die Inhalte des Chemieunterrichts, einer Fachwissenschaft – der Germanistik oder der Kulturwissenschaft –, sondern der kulturellen Lebenswelt selbst“. Jürgen Kreft (2014: 92) meint dies nicht epistemologisch vorkritisch, so als seien sprachliche und ästhetische Phänomene und Strukturen *an und für sich* gegeben, Naturphänomene aber erst durch wissenschaftliche Erkenntnis. Vielmehr betrifft Krefts Feststellung die primäre gesellschaftliche Produktionsinstanz der Lerngegenstände. Nicht nur die epochalen Erkenntnisse der Wissenschaftsgeschichte – so die seit der Antike gewonnenen mathematischen Formeln, die von Newton erkannten Gesetze, Darwins Erkenntnisse über die Evolution oder das von Bohr postulierte Atommodell – sind als wissenschaftlich erzeugte Fachinhalte zentrale Gegenstände des Lernens. Bis in die Verzweigungen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Curriculums hinein ist das deklarative, konzeptuelle und prozedurale schulische Fachwissen (zu dieser Unterscheidung vgl. Anderson/Krathwohl 2001: 40 ff.) akademisch generiert.¹ Ein beruflich handlungsfähiges Subjekt muss dieses Wissen in der Schule erwerben. Zu einem kompetenten Sprecher, Schreiber und Leser kann man hingegen werden, ohne sich sprach- oder literaturwissenschaftliche Erkenntnisse als Lerngegenstände anzueignen, denn die Germanistik hat die Lerngegenstände des Deutschunterrichts nicht erzeugt, sondern in unterschiedlichen, miteinander konkurrierenden Systemen und Terminologien beschrieben. Auch wenn der Unterricht „auf den Erwerb dieses Wissens“ nicht zielt, kann es als „unterrichtsrelevantes Wissen“ einer „Lehrperson nützlich“ sein (Kämper-van den Boogaart 2011: 23).

Ein Beispiel aus dem Literaturunterricht. Schüler/innen übersehen beim Lesen häufig die Modalität literarischer Darstellung. So wird ihnen etwa nicht deutlich, dass durch die Technik der *Erlebten (Gedanken-)Rede* die Sichtweise einer Figur

¹ Anders verhält es sich in den naturwissenschaftlichen Fächern mit dem ethischen, historischen, sozialen und politischen Wissen, das jeweils dem Kompetenzbereich „Bewertung“ zugerechnet wird.

dargestellt wird, nicht aber die Aussage eines unterstellten Textsubjekts. Entsprechendes gilt für die Einschränkungen unzuverlässigen Erzählens. Mit Genette gesprochen, unterscheiden unerfahrene Leser/innen häufig nicht zwischen Stimme und Modus des Erzählens und nehmen den besonderen Modus nicht oder ungenau wahr. Das Problem in dieser Terminologie bestimmen zu können, ist überaus nützlich für das Unterrichten. Perspektivgestaltung in Erzähltexten ist aber ein Phänomen, das Schüler/innen angemessen verstehen können, ohne wissenschaftliche Kategorien zu verwenden. Die Wissenschaft hat das Wissen über Perspektivgestaltung nicht erzeugt, vielmehr ist es in der kulturellen Praxis des Schreibens und Lesens entstanden und lebt in dieser Praxis als prozedurales Wissen literarischen Gestaltens und literarischen Verstehens. Diesseits von Fachterminologie können Leser sich angemessen und niveauvoll darüber unterhalten, wie ein bestimmter Gedanke einer Figur gemeint war, ob man dadurch eigentlich nur etwas über die Figur selbst erfährt, weil ihre Aussagen stark von ihren Emotionen und Interessen geprägt sind, oder ob man die Gedanken der Figur sozusagen für bare Münze nehmen kann.

Das nicht bloß unterstellte Subjekt dieses Textes zitiert zur Veranschaulichung den fiktiven inneren Monolog einer Lehrerin, die Zeit und Kenntnisse hat, um über eine erteilte Literaturstunde unter idealen Erkenntnisbedingungen zu reflektieren. Einige Schüler/innen ihrer 8. Klasse hatten unhinterfragt die Sicht einer literarischen Figur auf das dargestellte Geschehen übernommen, obwohl der Text Signale der Distanzierung enthält und andere Perspektiven auf das Geschehen eröffnet.

Warum fiel ihnen die Perspektivgebundenheit nicht auf? Was ist da in den Köpfen abgelaufen? Welche Textstellen wurden übersehen oder falsch eingeordnet? Welche Vorerfahrungen mit anderen Texten wurden möglicherweise aktiviert und bestimmten das Verstehen? Welches Wissen hätte das Verstehen möglicherweise passender beeinflusst? Und was mache ich nun: Wähle ich für die nächste Stunde zum Vergleich einen Text aus, der perspektivisch anders erzählt ist? Soll ich den Schüler/innen ein didaktisch reduziertes narratologisches Analysemodell vermitteln, damit sie solche Verstehensfehler korrigieren oder künftig sogar vermeiden können? Und wenn ja, welches Modell eignet sich? Das Modell in unserem Lehrbuch wurde ja neulich bei der Lehrerfortbildung auseinandergenommen. Es vereinfacht Stanzels Typenkreis, so als gäbe es genau drei Erzählsituationen, denen man jeden Erzähltext eindeutig zuordnen kann. Tatsächlich gibt es für Stanzel unüberschaubar viele Situationen, die er mithilfe der drei Idealtypen bloß anordnet. Und das haben wir jahrelang falsch unterrichtet! – Ist aber auf der anderen Seite das Modell von Genette nicht zu komplex? Bei der Fortbildung wurde das vereinfachende Modell von Leubner und Saupe vorgestellt, vielleicht könnte das für meine Klasse hilfreich sein! Aber ich muss darauf achten, dass es nicht um seiner selbst willen gelernt wird, sondern um das Verstehen zu verbessern. Mal sehen, ob der erhoffte Nutzen dann wirklich eintritt und sich der Aufwand auch lohnt, Jugendlichen in Klasse 8 ein Erzählanalysemodell zu vermitteln ...

Ein Biologielehrer, der auf ähnliche Weise rasoniert, ob er Wissen über die Evolution auf wissenschaftlich generiertes Wissen stützen soll, würde die Vermittlung von

Fachwissen überhaupt infrage stellen und sich dem Verdacht kreationistischer Verblendung aussetzen. Weil hingegen die lebensweltliche Konstruktion sprachlichen und literarischen Wissens unabhängig von wissenschaftlichem Wissen erfolgt, kehrt in unserer – und nicht nur in unserer – Domäne die Legitimationsfrage unaufhörlich wieder, ob und inwiefern akademisches Fachwissen für das sprachlich-literarische Schulwissen relevant ist. Auf jede positive Antwort folgt sogleich die nächste Frage: Welches akademische Fachwissen ist aus welchen Gründen in welcher Form als Bestandteil des professionellen Fachwissens² unverzichtbar, nützlich und – jenseits von Notwendigkeit und Nutzen – wertvoll? Die Beantwortung ist nicht generell, sondern nur mit Bezug auf unterschiedliche Themen, Gegenstände, Lerngruppen und Ziele möglich. Von generellem Nutzen könnte allerdings eine Unterscheidung von Funktionen sein, die wissenschaftliches Fachwissen in Bezug auf die Unterrichtspraxis hat. Die im Folgenden vorgeschlagene Unterscheidung ist keine Alternative zu bestehenden Einteilungen von Dimensionen, Arten oder Facetten des Fachwissens. Vielmehr werden die Funktionen ausgehend von der professionellen Verwendung unterschieden, die das Fachwissen in all seinen Facetten hat. Zu bedenken ist dabei, dass solche Verwendungen immer schon didaktisch eingebettet sind und dass die Funktionen professionellen Fachwissens nicht anders als in didaktischer Perspektive beschreibbar sind.³

- (a) Auswahlfunktion für die Bestimmung und Beschreibung von fachlichen Lerngegenständen, fachlichem Schülerwissen und Schülerkönnen.
 - (b) Strukturierungsfunktion für die Analyse, Prognose und Planung von Aneignungs- und Vermittlungsprozessen.
 - (c) Erweiterungsfunktion für die Erkenntnis fachlicher Lerngelegenheiten, die noch nicht kanonisch und curricular verankert sind.
- (a) Wenn man davon ausgeht, dass Deutschunterricht Enkulturation in eine sprachliche und literarische Praxis ist, die auf hohem Niveau unabhängig von wissenschaftlich gewonnenem Wissen existiert und sich unabhängig davon reproduziert,

² Zu dessen empirischer Messung im Fach Deutsch vgl. Schilcher/Pissarek 2017.

³ Anknüpfend an Lee Shulmans Einteilung des Fachwissens in „substantive knowledge“ und „syntactic knowledge“ (1986: 9) unterscheidet der fächerverbindende Ansatz von Woehlecke et al. (2017: 418) zwischen dem „Wissen über Konzepte und ihre Anwendung“ und dem „Wissen über Erkenntnisprozesse“ im jeweiligen Fach. Eine dritte Wissens-Facette sei das „Wissen, um sinnvoll und vorausschauend zu reduzieren“ (ebd.). Shulman verbindet mit der von Joseph Schwab übernommenen Unterscheidung substantivischer und syntaktischer Wissensstrukturen indes ein *tertium non datur*, und in der Tat zeigt die Beschreibung des ‚vorausschauenden Reduktionswissens‘ keine zusätzliche Facette auf, sondern Funktionen, die fachliches Konzept- und Prozesswissen aus fachdidaktischer Perspektive gewinnen. Im Einzelnen geht es dabei um Funktionen für Diagnose, didaktische Reduktion, Elementarisierung, Fehlererkennung und Problemlösung (ebd.: 421 f.). Die hier vorgeschlagene gröbere Unterscheidung in Auswahl-, Strukturierungs- und Erweiterungsfunktion überträgt, rahmentheoretisch betrachtet, die von Schwab und Shulman getroffene strukturalistische Unterscheidung zwischen Paradigma und Syntagma auf den Bereich der Wissensverwendung und fügt mit der Erweiterungsfunktion eine diachrone Dimension hinzu.

ist die Verwendung akademischen Wissens bei der Bestimmung und Auswahl schulischen Fachwissens keine Operation der Selektion, Reduktion und Reformulierung, deren Resultat ein von Schüler/innen aufzubauendes wissenschaftliches Wissen wäre (Topos eines verkleinerten ‚Abbilds‘ akademischen Wissens), sondern eine Operation der Funktionalisierung wissenschaftlichen Wissens für den Aufbau nichtwissenschaftlichen Wissens. Normative Vorgaben und Handreichungen für den Unterricht benennen das aufzubauende außerwissenschaftliche Wissen in akademischen Kategorien, da sie sich an studierte Fachexpert/innen richten. Dies wird kurzschlüssig oft so missverstanden, als müsse das akademisch benannte Wissen auch als akademisches in entsprechender Terminologie aufgebaut werden. Die Entscheidung, ob und in welchem Umfang dies angestrebt wird, hängt jedoch von dem Bildungswert ab, der dem akademischen Fachwissen als Bestandteil des Schulwissens auf den unterschiedlichen Schulstufen historisch und soziokulturell jeweils beigemessen wird. So verlangen die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Hinblick auf die wissenschaftspropädeutische Funktion des Abiturwissens einen hohen Anteil germanistischen Wissens. Bezüglich der Wertigkeit und Verbindlichkeit, die das wissenschaftliche Wissen als Komponente des Schulwissens jeweils genießt, existieren (konjunkturelle) Unterschiede der Bedeutsamkeit deklarativen, konzeptuellen, prozeduralen und metakognitiven Fachwissens. Beispielsweise stärkt die anhaltende Ausrichtung auf Kompetenzen die Verbindlichkeit prozeduralen und metakognitiven Wissens.

(b) Die professionellen Operationen, die bei der Strukturierung von Lehr-Lernprozessen erfolgen, lassen sich als Selektion, Reduktion und Reformulierung wissenschaftlichen Wissens *innerhalb* des professionellen Wissens (nicht innerhalb des Schülerwissens) beschreiben: Beispielsweise muss eine Lehrperson, die Schwierigkeiten und Potenziale eines Textes im Hinblick auf Prozesse verstehenden und interpretierenden Lernens bestimmen will, das hierfür jeweils nützliche akademische Wissen auswählen, auf den Gegenstand hin begrenzen und so reformulieren, dass es dessen besonderer Beschaffenheit entspricht. Will man auf diese Weise Herausforderungen und Potenziale eines Erzähltextes für eine bestimmte Lerngruppe bestimmen, sollte man über narratologisches, textlinguistisches und syntaxtheoretisches Fachwissen verfügen und es anwenden können. Wird deklaratives und konzeptuelles Wissen im fachwissenschaftlichen Studium von vornherein und durchgängig in Verbindung mit prozeduralem Fachwissen erworben und angewendet, bereitet dies die Anwendung bei der Strukturierung von Lehr-Lernprozessen vor. Bei der fachdidaktischen Anwendung wird das germanistische Wissen – um beim Beispiel zu bleiben – zusätzlich kombiniert mit psychologischem Wissen über Verstehensfähigkeiten (als das schülerseitige Pendant der Textbeschaffenheit), über Verstehensprozesse (als Formen der Realisierung von Textpotenzial) sowie mit didaktischem Wissen über praktische Verfahren der Verstehensförderung.

(c) Die Erweiterungsfunktion lässt sich zunächst *ex negativo* so beschreiben, dass Lehrpersonen germanistisches Fachwissen in außerberuflichen Situationen ver-

wenden, d. h. bei ihrer ‚privaten‘ Teilhabe am sprachlichen und literarischen Leben. Die Nutzung wissenschaftlichen Wissens und Könnens bei Lektüren, Theater- und Filmbesuchen, der Teilhabe an kritischen Diskursen über Sprache, Literatur, Medien usw. hat das Potenzial eines Nährbodens für die beiden anderen Funktionen (a und b). Ein grammatischer Streitfall, auffällige Veränderungen des Sprachgebrauchs, ein ungewöhnlich erzählter Film oder Roman – über solche Phänomene denken nicht allein fachlich geschulte Mitglieder der Sprachgemeinschaft nach. Deutschlehrer/innen, die solches Nachdenken in akademisch erworbenen Kategorien ordnen (etwa der narratologischen Kategorie der Fokalisierung), ohne zunächst an eine professionelle Nutzung zu denken, können Verbindungen zu beruflich genutztem Wissen herstellen, welches in denselben Kategorien geordnet ist und der Erweiterung bedarf. Auf diese Weise eröffnet die akademisch geprägte Verarbeitung von Alltagswahrnehmungen berufliche Innovationen. Die Fähigkeit und motivationale Bereitschaft zur Transformation von Wissensinhalten in Bildungsgegenstände ist von erheblicher Bedeutung für die lebenslange Entwicklung professionellen Fachwissens. Somit richtet sich das professionelle Fachwissen nicht allein auf die „Fachinhalte des Curriculums der Sekundarstufe“, wie die COACTIV-Studie es für das Fach Mathematik definiert (Krauss et al. 2008: 237), sondern zumindest im Fach Deutsch auf sämtliche Fachinhalte, die eine Lehrperson sich aneignet.

Abschließend sei angemerkt, dass das professionelle Fachwissen keine Restmenge des gesamten akademischen Wissens ist, die nachbliebe, zöge man alle nicht unterrichtsrelevanten Wissensbestände ab. Vielmehr muss für das professionelle Fachwissen einiges Wissen, vor allem prozedurales, zum akademischen Wissen *hinzukommen*. Nicht jeder Aspekt sprachlicher und literarischer Enkulturation, den der Deutschunterricht fördert, zählt zu den etablierten Aufgaben germanistischer Forschung und Lehre. In Zusammenhängen des Literaturunterrichts gilt dies für

- Performance (Lesung, Inszenierung)
- literarische Kritik
- literarisches Schreiben von Laien
- Literaturanwendung

Die Schulung performativer und literaturkritischer Fähigkeiten wird nur teilweise als akademisch, d. h. fachwissenschaftlich erforderlich angesehen und im Studium berücksichtigt. Studentisches literarisches Schreiben ist in seltenen Ausnahmen Inhalt akademischer Lehre – anders als in Ländern, in denen *creative writing* zum Kernbestand des Studiums zählt, und gänzlich anders als im Fachstudium der anderen künstlerischen Fächer in Deutschland. Handlungen, in denen Rezipienten Sinnpotenziale angemessen verstandener Literatur auf damit zusammenhängende Belange etwa der Ich-Entwicklung oder des moralischen Urteils anwenden, sind zwar ein zentrales literaturdidaktisches Anliegen (vgl. Kreft 1982: 379 ff.), jedoch kein respektablem Gegenstand der Literaturwissenschaft. Diese entwickelte sich angesichts ihrer primären Erkenntnisinteressen nicht zu jener empirischen Handlungswissenschaft, die eine kleine Wissenschaftlergruppe vor knapp einem halben

Jahrhundert zu etablieren begann und die neben der Produktion und Vermittlung von Literatur auch Formen ihrer Rezeption und Verarbeitung zum Erkenntnisgegenstand haben sollte (vgl. Schmidt 1980). Umso mehr ist es zu würdigen, wenn literaturwissenschaftliche Institute sich auch als Orte literarischen Lebens und studentischer Enkulturation verstehen, indem sie die Aneignung, Performance, Kritik und Produktion von Literatur pflegen und fördern.

Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. New York et al.: Longman.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2011): Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. In: Didaktik Deutsch 17. H. 30. S. 22–39.
- Krauss, Stefan/Neubrand, Michael/Blum, Werner/Baumert, Jürgen/Brunner, Martin/Kunter, Mareike/Jordan, Alexander (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: Journal für Mathematik-Didaktik 29. H. 3/4. S. 223–258.
- Kreft, Jürgen (1982): Grundprobleme der Literaturdidaktik. 2. Auflage. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Kreft, Jürgen (2014): Der Deutschunterricht zwischen Germanistik und Bezugswissenschaften. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 126–142.
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (2017): FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissentests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster: Waxmann. S. 67–111.
- Schmidt, Siegfried J. (1980): Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft. Bd. 1: Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur. Braunschweig: Vieweg.
- Shulman, Lee (1986): Those who understand. Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher 15. H. 2. S. 4–14.
- Woehlecke, Sandra/Massolt, Joost/Goral, Johanna/Hassan-Yavu, Safya/Seider, Jessica/Borowski, Andreas/Fenn, Monika/Kortenkamp, Ulrich/Glowinski, Ingrid (2017): Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35. H. 3. S. 413–426.

Anschrift des Verfassers:

Thomas Zabka, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg
thomas.zabka@uni-hamburg.de