

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

Sarah Jagemann

**ÜBER DIE REPRODUKTION EINES
FACHLICHEN VAKUUMS – ODER:
WARUM SICH DIE GERMANISTIK
UND DEUTSCHDIDAKTIK NICHT ZU
SEHR VOM DEUTSCHUNTERRICHT
ABGRENZEN SOLLTEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 47. S. 16-22.

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.

Sarah Jagemann

ÜBER DIE REPRODUKTION EINES FACHLICHEN VAKUUMS – ODER: WARUM SICH GERMANISTIK UND DEUTSCHDIDAKTIK NICHT ZU SEHR VOM DEUTSCHUNTERRICHT ABGRENZEN SOLLTEN

Das Verhältnis von Germanistik, Deutschdidaktik und Deutschunterricht ist mehrfach komplex und geprägt von einem Ringen um wissenschaftliche Akzeptanz im Fächerkanon der Wissenschaften (Bräuer (Hg.) 2016, Winkler/Schmidt (Hg.) 2016), das mit Dimensionierung, Spezifizierung und Abgrenzung einhergeht. Strukturell lassen sich grundlegende Unterschiede in der Konstitution der Systeme feststellen (Abraham 2019), die die Annahme einer gemeinsamen Identität obsolet machen, und auch ein Fokus auf die Inhalte zeigt nur begrenzt Überschneidungen: Die Germanistik und die Deutschdidaktik stehen als erkenntnisgenerierende Wissenschaften dem Deutschunterricht als normative Kulturpraktik gegenüber. Zwischen Germanistik und Deutschdidaktik wiederum ergeben sich strukturelle Unterschiede aus den je spezifischen Erkenntnisinteressen. Indem die Germanistik sich rein über das Interesse am Gegenstand konstituiert und so die Heterogenität und Mikrospezifität von Fragestellungen und Methodenpluralismus legitimiert (Rothstein 2019), delegiert sie essentielle, die Fachlichkeit der Gegenstände betreffende Aufgaben, wie die Beziehung der Teilsysteme zueinander, ihre Bedeutung füreinander und für eine spezifische Praxis zu reflektieren, an andere, z.B. die Deutschdidaktik. Für die Deutschdidaktik ergibt sich durch das Interesse an lerngegenstandsinternen Aspekten in Lern- und Vermittlungskontexten (Pohl 2018: 24) ein hybrider Status. Dieser basiert sowohl auf der kontextualisierten Integration von Fragen und Erkenntnissen verschiedener germanistischer Teildisziplinen als auch auf der Beziehung zu weiteren Disziplinen und unterscheidet sich so deutlich von der Germanistik, ohne dabei auf institutionelle Kontexte beschränkt zu sein.

Das wissenschaftsinterne Selbstverständnis legitimiert, dass insbesondere das gegenstandsbezogene Forschungsinteresse von einem direkten Praxisnutzen abgegrenzt wird. Was wissenschaftlich legitim erscheint, offenbart aber einen paradoxen Umgang mit der Fachlichkeit unserer Gegenstände: Germanistik und Deutschdidaktik ziehen sich, z. T. um ihren Status als Wissenschaft zu verteidigen, zuweilen vollständig auf ihr Recht auf Grundlagenforschung zurück und überlassen, durch die Abgrenzung voneinander und gemeinsam vom Deutschunterricht, die Sicherung von Fachlichkeit im Deutschunterricht anderen. Im Endergebnis muss man nicht nur fehlende Fachlichkeit im Deutschunterricht (Kämper-van den Boogart 2019), sondern ein systematisches und selbst reproduziertes Vakuum an Fachlich-

keit in der Praxis feststellen, was ich aus fachdidaktischer Perspektive höchst kritisch sehe. Gemeinsames Ziel sollte vielmehr ein verantwortungsvoller Umgang mit Sprache und Literatur unabhängig vom Kontext sein, weshalb die Ausgestaltung einer trilateralen Beziehung, die Rothstein (2016) als Ziel in dieser Dreiecksbeziehung anvisiert, an der Fachlichkeit ansetzen muss.

Die Sicherung von plausibler Fachlichkeit könnte sich sowohl im direkten Kontakt der Systeme einstellen, häufiger und praktikabler ist wohl aber eine gemittelte Transmission. Im Folgenden möchte ich daher zwei potentielle Schwachstellen, die der Transmission fachlich valider Gegenstände in den Deutschunterricht entgegenstehen, genauer fokussieren:

I. Das entstandene Vakuum an fachlichen Vorgaben für die Praxis wird zu großen Teilen von der Bildungswirtschaft geschlossen. Im Wechselspiel zwischen Geringschätzung und Bedarf verkommt unsere Schnittmenge zu einer irgendwie gearteten Überschneidung von sprachlichen oder literarischen Inhalten, auf deren Fachlichkeit wir keinen Einfluss mehr haben.

II. Ein Brückenschlag wäre über die Bildungsprozesse der Studierenden in universitären Lehrveranstaltungen denkbar, scheitert aber oft an den zwischen den Disziplinen inszenierten Brüchen und Unterschieden in den Ansprüchen der Akteursgruppen. Werden diese Unterschiede nicht ernst genommen, dann reproduziert sich das Verhältnis von Fachwissenschaft und Deutschunterricht zirkulär als ein Nicht-Verhältnis. Abhilfe könnte eine stärkere Verbindung von fachlicher und fachdidaktischer Analyse und Reflexion bieten.

Vorweggenommen sei, dass ich in keiner Weise für eine rein zweckrationale Forschung noch für eine Berufsausbildung der Studierenden plädiere; Freiheit in der Forschung sowie wissenschaftlicher Zweifel und kontroverse Diskurse als Motor von Erkenntnisgewinn sind konstituierende Merkmale einer theorie- und erkenntnisgenerierenden Wissenschaft und dürfen nicht zur Diskussion stehen. Vielmehr geht es mir um die Verantwortung, die wir für unseren fachlichen Gegenstand auch außerhalb unseres Forschungsgeschäftes tragen sollten.

Fachliches Vakuum und bildungswirtschaftliche Willkür

Die nicht mehr abzubildende Heterogenität der fachwissenschaftlichen Fragestellungen hat zu floskelhaften Ausführungen in den Bildungsstandards geführt, und Erkenntnisse der Forschung finden nur begrenzt Eingang in ministeriale Vorgaben. Dieser Umstand kann nun einerseits als Hürde oder andererseits als Chance für eine fachlich und fachdidaktisch haltbare Gestaltung von Lernaufgaben aufgefasst werden (Gehrig 2016: 60). Sowohl Germanistik als auch Deutschdidaktik fühlen sich hier aber nur sehr eingeschränkt verantwortlich und drücken dies selbst durch Geringschätzung entsprechender Praktiken aus. Verwiesen sei exemplarisch auf folgende Beobachtung: Auf dem 21. Symposium Deutschdidaktik in Ludwigsburg wurde im Rahmen einer Podiumsdiskussion deutlich, dass Publikationen, die darauf

ausgelegt sind, fachliche und fachdidaktische Erkenntnisse nicht nur sichtbar zu machen, sondern diese für die Praxis des Deutschunterrichts zu konkretisieren (z. B. Unterrichtsmaterialien, Lehrbücher), im Wissenschaftssystem weit weniger wert sind als solche, die Grundlagenforschung enthalten. Begnügen wir uns damit, praxisrelevante Erkenntnisse ausschließlich im Wissenschaftssystem sichtbar zu machen, dann erwarten wir von Lehrer*innen, dass sie den wissenschaftlichen Diskurs in Gänze überblicken, was angesichts ihres Kerngeschäftes, tagtäglich Unterricht zu gestalten, kaum möglich ist.

Vage Formulierungen sowie die stoffliche Entleerung in den Bildungsstandards und die Geringschätzung von Materialkonkretisierungen führen zu einem fachlichen Vakuum, das von den „didaktischen Materialien der am Markt agierenden Verlage gefüllt wird“ (Risel 2011:265). Dies ist umso problematischer, als die fachliche Qualität der Materialien nur eingeschränkt geprüft wird. So verwundert es nicht, dass fachliche und fachdidaktische Analysen immer wieder fehlende Plausibilität und Validität feststellen, die sowohl die Auswahl als auch die Darstellung von Inhalten betreffen (z. B. Schäfer/Sayatz 2016, Gehrig 2016). Ungeachtet dessen sind die von der Bildungswirtschaft angebotenen Materialien aber im Unterricht oft von großer Bedeutung, einfach weil es sie gibt.

Schätzen wir aber Arbeiten, die basierend auf der Feststellung dieser Missstände sich der forschungsbasierten Entwicklung fachlich und fachdidaktisch plausibler Materialien zuwenden wollen, als weniger bedeutsam ein, dann stehen entsprechende Bemühungen der eigenen wissenschaftsinternen Reputation entgegen. Für (Nachwuchs-)Wissenschaftler*innen gibt es so keinen guten Grund, sich diesem Missstand über die Analyse hinausgehend zu widmen. Der Wert, der (forschungsbasierten) Materialien zugeschrieben wird, fällt zwischen Wissenschaft und Unterricht eklatant auseinander. Am Gegenstand gemessen muss konstatiert werden, dass wir uns der Verantwortung entziehen, für fachliche Validität und fachdidaktische Plausibilität der dargestellten Inhalte zu sorgen, wenn wir dieses Feld der Willkür der Bildungswirtschaft überlassen und ihr erlauben, Qualität am Profit zu messen.

Nimmt man die Ausgestaltung einer trilateralen Beziehung ernst, müssten sich die Germanistik und Deutschdidaktik als „fachliche Überprüfungsinstanz[en] bzw. als Zulieferer für fachliche Inhalte“ (Rothstein 2016:116) und ihre fachdidaktische Umsetzung verstehen und wir müssten unsere Praktiken der Geringschätzung im Umgang mit Materialkonzeptionen überdenken. Zielführender wäre eine Praktik, die den Übertrag wissenschaftlich zu generierender Erkenntnisse nicht auf wissenschaftliche Publikationen innerhalb des Wissenschaftssystems beschränkt, sondern die theoretischen und empirischen Erkenntnisse, von denen die Darstellung unseres Gegenstandes im Unterricht profitieren könnte, für eine Transmission aufbereitet und diese dem System Unterricht wirklich zur Verfügung stellt. Es versteht sich von selbst, dass hierbei fachliche Validität und fachdidaktische Plausibilität als zentrale Merkmale von Qualität – gleichsam den Standards in der Wissenschaft – gelten müssen.

Ansprüche an universitäre Lehre und Professionalisierungsprozesse

Dem Problem ungenügender Plausibilität in konkreten Lehr- und Lernmaterialien versucht die Wissenschaft, ihrem Selbstverständnis folgend, oft lieber intern über die (Aus-)Bildung der zukünftigen Lehrer*innen Herr zu werden. Unter Rekurs auf Eisenberg (2004) halten Schäfer und Sayatz (2016: 4) fest: „Optimal [...]ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer werden unabhängig von der Ausrichtung und Qualität des real existierenden Unterrichtsmaterials in jedem Fall besser und souveräner in der Lage sein, ihre Lehraufgabe zu erfüllen, als nicht optimal ausgebildete“.

Offensichtlich sind strukturelle Brüche – ggf. von der Fachwissenschaft im Bachelor zur Fachdidaktik im Master (Rothstein 2019), vom Studium in das Referendariat und vom Referendariat in die Schule – und grundlegende Gegensätze in den Erwartungen aneinander – Bildung „philosophischer Köpfe“ vs. Ausbildung von Praktikern, Abgrenzung von der Praxis vs. Ablehnung einer abstrakten Wissenschaft, Holschuld der Studierenden vs. Bringschuld der universitären Lehre, umfassendes und übertragbares Fachwissen vs. konkrete Praxistipps –, an denen der Aufbau professioneller Handlungskompetenzen scheitern kann. Dass unsere Lehre zu oft nicht nachhaltig ist, zeigen unterschiedliche Studien: Gerade das explizite Verbalisieren von fachlichen Wissensinhalten in didaktischen Anforderungssituationen stellt Studierende vor eine (zu) große Anforderung (Jagemann 2019). Studierende und Lehrer*innen berichten, dass sie das Fachwissen nicht für die Unterrichtsplanung benötigen (z. B. Bernasconi et al. 2011). Entsprechend greifen sie oft auf verfügbares Material oder verkürzte Erklärungen zurück, bei denen vermutet werden kann, dass sie diese aus ihrer eigenen Schulzeit kennen. Der Deutschunterricht reproduziert sich mit seinem Vakuum an Fachlichkeit über den Umweg Universität selbst, wenn die Notwendigkeit einer fachwissenschaftlichen Fundierung der Praxis für Studierende nicht offensichtlich wird.

Zentral ist folgender Aspekt, an den ich anknüpfen möchte: Wie können und müssen die unterschiedlichen Ansprüche an Professionalisierungsprozesse verbunden werden? Wenn es um die Nachhaltigkeit der im Studium bearbeiteten Inhalte und Denkweisen gehen soll, müssen sowohl Ausrüstungs- als auch Abgrenzungsvorstellungen überwunden werden, da sie die Bedeutsamkeit eines fachwissenschaftlichen Studiums für Lehramtsstudierende in Gänze torpedieren (Winkler 2015: 200–202). Vielmehr geht es um den Erwerb eines fachlichen Wissens, das im Dazwischen Bestand haben kann und für beide Systeme bedeutsam und konstitutiver Bestandteil sowohl in der Lehramtsausbildung als auch des Deutschunterrichts ist. In diesem Sinne stehen sowohl die Germanistik als auch die Deutschdidaktik in der Lehre in der Verantwortung, die Kompatibilitätsprobleme kooperativ und partizipativ zu gestalten, wenn Studierende ein stabiles und transferfähiges Fachwissen aufbauen sollen.

Als hehres Ziel schlägt Winkler (2015) vor, stärker auf Reflexion zu setzen, und weist dem Fachwissen eine zentrale Rolle zu, um Handlungen didaktisch und fach-

lich fundiert reflektieren zu können. Anders als im Abgrenzungskonzept werden neben Unterschieden auch relevante Vergleichsdimensionen angenommen, ohne den Anspruch universitärer Lehre zu konterkarieren: Das Studium muss sowohl „Ansatzpunkte für erkenntnisfördernde Vergleichsrelationen zwischen Wissenschaftswissen und dem Anwendungsfeld Deutschunterricht“ aufzeigen als auch eine wissenschaftliche Denkweise ausbilden (ebd.:204). Die Fokussierung fachlicher Vergleichsrelationen bietet dabei auch die Chance, die internen und externen Professionalisierungsansprüche und ihre Gegensätzlichkeit explizit zu thematisieren und zu reflektieren. Erst durch ein deutlich höheres Maß an Explizitheit in der Thematisierung von Kontexten, Brüchen, Rollen und Irritationen können diese produktiv bearbeitet werden und die Studierenden sich aus ihrer Schülerrolle herausentwickeln, um sich im (Selbst-)Studium zu mündigen Akteuren der Wissenschaft, die sie studieren und zukünftig institutionell vertreten sollen, zu professionalisieren. Aktuell gelingt es bisher nur partiell, diese Ansprüche in der Lehre umzusetzen; verwiesen wird auf kooperative, forschende und situierte Lehrformen, von denen man sich eine bessere Kompatibilität zwischen Bedarf und universitärem Anspruch verspricht (z.B. Rothstein 2019, Sayatz/Schäfer 2019). Fachdidaktische Situierung und Reflexion müssen in der fachwissenschaftlichen Lehre und fachwissenschaftliche Fundierung und Analyse in der fachdidaktischen Lehre konstitutive Grundelemente in der Bildung der Lehramtsstudierenden sein.

Freilich auf einer anderen Ebene – aber im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs mit Fachlichkeit – müssen diese Setzungen auch in der Forschung relevant werden: Definiert man fachliche Analyse- und Reflexionskompetenz in didaktischen Anforderungssituationen als konstitutiv für professionelles Handeln im Deutschunterricht, dann müssen aktuelle Modellierungen fachlicher Professionalität sowohl in ihrer Trennung nach fachlichem und fachdidaktischem Wissen als auch bezogen auf die Tiefe des Fachwissens kritisch hinterfragt werden. Bei genauerer Betrachtung vieler Modellierungen, Operationalisierungen und angesichts hoher Korrelationen bliebe zu diskutieren, ob die angenommenen Dimensionen professionellem Wissen gerecht werden (ausführlich Jagemann 2019) und ob unsere modellierten Anforderungen nicht deutlich hinter dem Anspruch einer umfassenden Analyse- und Reflexionskompetenz zurückbleiben, wenn kanonisches und prototypisches Wissen als Ausdruck von Fachwissen gewertet wird (z.B. Zuordnen von Epochen).

Nicht Selbstaufgabe, aber Verantwortungsübernahme bezogen auf die fachliche Validität und fachdidaktische Plausibilität unserer Gegenstände!

Ein auf Abgrenzung beruhendes Selbstverständnis legitimiert zwar diverse Fragestellungen unabhängig von unterrichtlichen Zwecken, tradiert aber auch systema-

tisch Brüche. Den Deutschunterricht und seine Optimierung aus den Augen zu verlieren, hat folgenschwere Auswirkungen auf die fachliche Validität und fachdidaktische Plausibilität unserer Gegenstände im Deutschunterricht und bedingt Nicht-Bildung bei den Studierenden. Angesichts des Ziels einer umfassenden fachlichen und fachdidaktischen Analyse- und Reflexionskompetenz und um die Transmission von Fachlichkeit nicht der Willkür zu überlassen, müssen Bedürfnisse ernst genommen und nicht gering geschätzt werden. Verweigern wir uns dieser Aufgabe, dann kann das Verhältnis von Germanistik und Deutschunterricht nur eine zufällige Überschneidung inhaltsleerer Begrifflichkeiten sein.

Literatur

- Abraham, Ulf (2019): Die Germanistik und das Schulfach Deutsch, oder: keine einfache Beschreibung eines komplexen Verhältnisses! In: *Didaktik Deutsch*. H. 46. S. 6–12.
- Bernasconi, Tobias/Hlebec, Hrvoje/Reißig, Tilo (2011): Ressourcen und Probleme der Lehrer im Orthographieunterricht. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): *Weiterführender Orthographieunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 496–506.
- Bräuer, Christoph (Hg.) (2016): *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Frankfurt am Main: Peter Lang Editionen.
- Eisenberg, Peter (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule? In: *Didaktik Deutsch*. H. 17. S. 4–25.
- Gehrig, Anna (2016): „Was von der Grammatik übrig blieb ...“ – Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik. In: Rödel, Michael (Hg.): *Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 48–65.
- Jagemann, Sarah (2019): *Schriftsystematische Professionalität. Eine explorative Studie zur Struktur und Genese schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kämper-van den Boogart, Michael (2019): Fach und Disziplin, Deutschunterricht und Germanistik. In: *Didaktik Deutsch*. H. 46. S. 25–31.
- Pohl, Thorsten (2018): „Die Praxis“ einer erwerbs- und vermittlungsbezogenen Wissenschaft. Eine nachdenkliche Replik. In: *Didaktik Deutsch*. H. 45. S. 12–28.
- Risel, Heinz (2011): Die Rechtschreibung in Lehrplänen und Bildungsstandards. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): *Weiterführender Orthographieunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 257–267.
- Rothstein, Björn (2016): Auf dem Weg zu einer Dreiecksbeziehung? Das angestrengte Verhältnis von Linguistik, Sprachdidaktik und Unterricht. In: Rödel, Michael (Hg.): *Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 109–119.
- Rothstein, Björn (2019): Allein gelassen? Lehramtsstudierende zwischen fachwissenschaftlicher germanistischer Ausdifferenzierung und integrativem Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*. H. 46. S. 13–18.
- Sayatz, Ulrike/Schäfer, Roland (2019): Die germanistische Linguistik als Fachwissenschaft in der Lehramtsausbildung. In: *Didaktik Deutsch*. H. 46. S. 19–24.
- Schäfer, Roland/Sayatz, Ulrike (2016): *Wie viel Grammatik braucht das Germanistikstudium?* http://rolandschaefer.net/wp-content/uploads/2016/09/SchaeferSayatz_2016_Wieviel-GrammatikGermanistikstudium.pdf. Abgerufen am 22.07.2019.

Winkler, Iris (2015): Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. H. 2/2015. S. 192–208.

Winkler, Iris/Schmidt, Frederike (Hg.) (2016): Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog. Frankfurt am Main: Peter Lang Editionen.

Anschrift der Verfasserin:

*Sarah Jagemann, Leuphana Universität Lüneburg, Fakultät Bildung, Institut für Deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik, Universitätsallee 1, D-21335 Lüneburg
jagemann@uni-leuphana.de*