

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>
5. Jahrgang 2000 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Wolfgang Fehr

**FACHDIDAKTISCHE UND
SCHULISCHE
WISSENSFORMEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 5. H. 8. S. 33-45.

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.

Wolfgang Fehr

FACHDIDAKTISCHE UND SCHULISCHE WISSENSFORMEN

Von was, von wo und wohin spricht die Deutschdidaktik? Dies sind die wesentlichen Fragestellungen des Siegener Symposions gewesen. Vor allem die Suche nach dem Ort der Fachdidaktik hat den Plenumsvortrag von B. Hurrelmann bewegt. Daß in der institutionellen Topographie kein bestimmter Platz vorgesehen ist, wirkt danach irritierend nicht nur für Lehrende des Faches, sondern auch für Studierende, deren fachliche und berufliche Orientierung darunter leidet. Sowohl die Grenzziehung zur Fachwissenschaft wie auch die Beschreibung von Integrationsfeldern sollen demgegenüber Perspektiven eröffnen. Dies hat allerdings nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn zugleich auch die Frage nach der Form des Wissens, das die Fachdidaktik bestimmt, ausdrücklich gestellt und beantwortet wird.

Um nun die Funktionen und die Bedeutung fachdidaktischer Wissensformen zu klären, erscheint zunächst ihre theoretische Analyse sinnvoll. Ausgehend von konkreten Unterrichtsbeobachtungen werden hier zwei Aspekte der in Rede stehenden Wissensformen typologisch betrachtet: nämlich das fachbezogene praktische und theoretische Wissen. Die Untersuchung folgt in ihrer Heuristik damit zunächst einem verbreiteten Verständnis von Theorie und Praxis, die das jeweils gemeinte Wissen nach seiner Herkunft identifiziert (in den Hochschulen werde theoretisches, in den Schulen (oder anderen Orten der Anwendung der Theorie) werde praktisches Wissen gebraucht). Schon hier sei angedeutet, daß solche Gleichsetzung von Orten des Wissens mit seiner Form nur eine provisorische sein kann.

Als methodologische Orientierung dient die von K. Mannheim vorgeschlagene genetische Deutung von Denkformen (1982, S.220). Dabei geht es darum, das jeweilige Wissen und die mit ihm gegebene Interpretation von 'Welt' im Zusammenhang mit seiner Entstehung in gesellschaftlichen Kontexten zu verstehen. So wird die Funktion des 'Welt'-Wissens etwa für soziale Klassen und Gruppen beschreibbar. Dieser Ansatz kann auch zur Untersuchung mikrosozialer Phänomene genutzt werden (K. Mannheim, 1980, S. 80).

Planung von Deutschunterricht und praktisches Wissen

Das folgende Beispiel stammt aus dem Unterricht eines Lehrers im Vorbereitungsdienst, mit dem ich als Mentor zusammengearbeitet habe. Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts konnte ich teilnehmend beobachten. Die im folgenden genauer beschriebene Sequenz (von etwa 4 Stunden) gehört in einen weiteren Unterrichtszusammenhang in einer Klasse der 10. Jahrgangsstufe, bei dem es um die projektorientierte Untersuchung von Jugendkulturen gehen sollte.

U.a. war geplant, Jugendliche und Eltern zu ihrem Verhältnis gegenüber Jugend und Jugendkultur zu befragen. In Ergänzung hierzu wie auch zur Entwicklung von differenzierten Fragestellungen hatte der Lehrer vorgeschlagen, die Darstellung von Ju-

gendlichen in der Literatur zu thematisieren. Er wählte Borcherts „Nachts schlafen die Ratten doch“, Wondratscheks „Mittagspause“ und Rathenows „Beide“ für eine vergleichende Untersuchung aus. Im Vergleich sollten verschiedene Ansichten von Jugend und Jugendlichen in unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Kontexten deutlich werden.

Bei der Wahl von Borcherts Kurzgeschichte hat er sich von einer verbreiteten Lektüre dieses Textes leiten lassen. So spricht Zimmermann davon, daß am Ende der Geschichte deutlich werde, „wie mit dem Vertrauen zu dem alten Mann auch das natürliche Interesse an den einfachen, kindgemäßen Dingen des Lebens geweckt worden ist und die verstörte Seele des Jungen zum Leben der Gesellschaft zurückgefunden hat“ (1989, S. 65). Und auch in einer neueren didaktischen Kommentierung ist von „einer behutsamen Zurückführung des Jungen zum Leben“ (Spinner 1986, S. 66) die Rede.

Bestimmt wurde das geplante Arrangement von den Zielsetzungen des Unterrichtszusammenhangs: im Vergleich der drei Geschichten könne eine Entwicklung ‘von der Hoffnung über die Langeweile zur Resignation’ herausgearbeitet werden, die auch für die beabsichtigten Untersuchungen des Projekts genutzt werden könne. Der Ansatz der kleinen Unterrichtsreihe folgt damit der didaktischen Konzeption, Literatur und Lebenswelt in Beziehung zu setzen und „in der Auseinandersetzung mit Texten aus der Vergangenheit Differenz und Kontinuität aufscheinen [zu] lassen“ (Scheuer 1994, S. 3).

Bei der Suche nach Texten ist nun die Auffassung bestimmend gewesen, daß kurze Erzählungen und Kurzgeschichten sich besonders eignen. Sie können im Unterricht selbst gelesen und bearbeitet werden, und außerdem ‘passen’ sie besonders auch in diese Jahrgangsstufe.

Die hier gerafft wiedergegebenen Planungsüberlegungen weisen nun schon auf verschiedene Aspekte jenes Wissens hin, das bei der Organisation von Deutschunterricht genutzt wird. Zunächst möchte ich jene Elemente darstellen, die als praktisches Wissen angesprochen werden können. Es ist Teil jenes Wissens, von dem es heißt, daß es (nur?!) in der Erfahrung der Praxis sowie im Austausch mit erfahrenen Kollegen erworben werden könne. (Manchmal ist hier von „didaktischem Brauchtum“ die Rede. Zu einer positiven Einschätzung dieses Wissenstyps vgl. Ossner 1993.)

Elemente und Struktur der praktischen Wissensform

Praktisches Wissen ist Wissen, das auf die Entwicklung von Handlungsstrategien gerichtet ist und selbst aus solchem Handeln hervorgeht. Viele Elemente dieser Wissensform beziehen sich darauf, wie eine Unterrichtsstunde erfolgreich organisiert und durchgeführt wird, welche Schritte wie gemacht werden können und wie Ergebnisse zu sichern seien. So gibt es etwa den Hinweis, daß der „Einstieg“ in den Unterricht von besonderer Bedeutung ist im Ablauf der Stunde. Und es gibt eine Reihe von Tips, die auf die Entwicklung von Aufmerksamkeiten, aber auch auf die Herstellung verbindlicher Kommunikation bezogen sind. Vor allem aber, welche Texte

für welche Klassen und Jahrgangsstufen besonders geeignet sind, ist ein weiterer und wichtiger Bestandteil dieses Wissens.

Wie man sieht, gibt es hier Antworten auf wichtige Fragen, die sich bei der Organisation von Deutschunterricht stellen. Die Auswahl geeigneter Materialien und vor allem eben Texte stellt sich hierbei (nicht nur, aber besonders auch) für Berufsanfänger als ein besonderes Problem dar, da die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf das Unterrichtsangebot nie endgültig zu bestimmen sind. Vor allem auf diese Frage gibt das praktische Handlungswissen einige Antworten und damit auch Sicherheiten.

Struktur und Funktion dieser Wissensform können demnach so beschrieben werden, wie es die Vorstellung vom praktischen Handeln als Dialog mit der Handlungssituation (vgl. Dick 1994) nahelegt: im Sinne dieses Modells stellt die jeweilige Situation eine Frage, auf die mit den eigenen Handlungen geantwortet wird. Praktisches Handeln kann so gesehen als kommunikativ-interaktives und experimentelles Verhalten bestimmt werden. Sowohl das, was die Situation als Frage formuliert, wie auch die Reaktionen auf die von den Lehrenden gegebenen Antworten müssen dabei verstanden werden, wobei interpretative Fähigkeiten gefordert sind.

Nach diesem Interaktionsmodell praktischen Handelns ist einsichtig, daß gerade auch für Berufsanfänger eine besonders großer Interpretationsdruck in ungewohnten und verunsichernden Handlungszusammenhängen entsteht. Der sogenannte „Praxischock“ kann demnach so aufgefaßt werden, daß Unerfahrene die komplexe, unüberschaubare Situation mit all ihren Widersprüchen als ‘Antwort’ auf ihr Auftreten und ihre Handlungen begreifen und nicht (wie etwas mehr Erfahrene) zwischen den Antworten zu differenzieren vermögen. Unsicherheiten entstehen also deshalb, da nicht klar ist, welche Reaktionen der Schülerinnen und Schüler nun direkte Antworten auf das eigene Unterrichtsangebot oder die Unterrichtsführung sein könnten.

Hier verspricht praktisches Wissen Hilfe, indem es unter den gegebenen institutionellen Bedingungen Orientierung bietet bei der Übernahme der Lehrerrolle, an die zum Teil klar bestimmte, zum Teil nur diffuse Erwartungen gekoppelt sind. Wenn das praktische Wissen Grundlage für die Interpretationen von Schülerreaktionen und -verhalten gibt, dann kommt mit dieser Funktion allerdings auch die Begrenzung dieser Wissensform in Sicht.

Zur Genese und den Leistungen des praktischen Wissens

Bei der Ausbildung von Handlungsroutrinen spielt das praktische Wissen eine besondere Rolle, da besonders bei der Durchführung von Unterricht oft in kurzer Zeit Entscheidungen getroffen werden müssen. Hier bietet diese Wissensform Orientierung und Sicherheit, gerade auch bei großem Handlungs- und Zeitdruck.

Berufsanfänger möchten sich einerseits möglichst rasch das nötige praktische Wissen aneignen. Solche Aneignung wird andererseits immer wieder als bloße Anpassung kritisiert und als Grund dafür ausgemacht, daß pädagogische Innovationen nur schwer Eingang in Schule und Unterricht fänden. Je nach Perspektive steht das praktische Wissen also im Ruf besonderer Dignität oder naiver Unreflektiertheit. Ein

Blick auf die Genese des praktischen Wissens kann diesen Widerspruch aufklären helfen.

Praktische Entscheidungssituationen zeichnen sich offensichtlich dadurch aus, „dass einzelne, pädagogische, psychologische und didaktische Prinzipien bei bestimmten Gelegenheiten unausweichlich aufeinanderprallen“ (Dick 1994, S. 134). Das erworbene Wissen kann in solchen Fällen, die auch als Dilemmasituationen verstanden werden können, nicht - etwa deduktiv - auf das entstandene Problem bezogen werden, da sich mehrere Entscheidungsmöglichkeiten anbieten. Eine souveräne Lösung kann nur darin bestehen, die „Begrenztheit der einzelnen Tatsachen, Prinzipien oder der je besonderen (Fall)Erfahrungen“ (Dick 1994, S. 135) zu transzendieren. Solche Problemlösungen gehen als Elemente in das Ensemble von Kenntnissen und Verhaltensrepertoires ein, der als Erfahrung angesprochen werden kann. Dieses Erfahrungswissen ist einerseits an bestimmte Kontexte gebunden, wird aber andererseits immer auch auf neue situative (Handlungs-) Kontexte bezogen. Vermittlung von solchem Erfahrungswissen stellt sich in der Regel als *situiertes Lernen* (Steinig 1998) dar: Inhalte des praktischen Wissens werden meist in Erzählungen präsentiert und in Gesprächen weitergegeben. Die Aussagen gewinnen ihre konkrete Natur durch die individuelle Genese sowie die situierte Darstellung und vermitteln auf diese Weise ein Vertrauen in die zurückliegende Bewährung.

Bei der Aneignung sowohl in eigener Erfahrung wie auch im Austausch mit erfahrenen Kollegen werden nun nicht nur bestimmte Elemente des praktischen Wissens, sondern auch eine bestimmte Deutung von 'Welt' vermittelt, die den situativen Interpretationen von Unterrichtssituationen zugrunde liegen. Solche Deutungen werden meist in Bildern und Vorstellungen von Schülern, von 'gutem' Unterricht, von Schule und Lehrern repräsentiert.

Wenn jene Denk- und Weltbilder sicher auch individuelle Aspekte enthalten, so gehen sie doch insgesamt aus dem Konsens einer gesellschaftlichen Gruppe hervor (Mannheim 1982, S. 336). Das praktische Wissen korreliert insofern mit der sozialen Homogenität einer Berufsgruppe sowie dem (mehr oder weniger) klar definierten sozialen Raum Schule.

Diesem Typus der Produktion von Wissen wird in wissenssoziologischer Perspektive eine tendenziell homogene Grundlage sowie ein in sich geschlossener 'Sensibilitätskreis' (Mannheim 1982, S. 339) zugesprochen: gegenüber der schulischen und unterrichtlichen Wirklichkeit wird eine ähnliche, von der sozialen Situation bestimmte Aufmerksamkeit entwickelt und aufrechterhalten. Die konkrete Rückbindung an die Erfahrung vermittelt zugleich Vertrauen und Bewährung und stabilisiert rückkoppelnd diese Wissensform.

Dies könnte als das konservative Moment des praktischen Wissens aufgefaßt werden. Zugleich enthält diese Wissensform aber auch dynamische Elemente, denn wenn sie, wie oben ausgeführt, aus dem 'Dialog' mit konkreten schulischen Handlungssituationen hervorgeht, dann fordert dies entsprechende Aufmerksamkeiten. Bleibt das Verständnis der je besonderen Situationen aber ganz in jenem Sensibilitätskreis eingeschlossen, dann können sich nur schwer miteinander konkurrierende Interpretationen etwa von Unterrichtssituationen entfalten. Nur aus solchen konkur-

rierenden Deutungen resultieren aber schließlich jene Elemente, die das praktische Wissen ergänzen oder auch verändern. Das praktische Wissen stellt sich in dieser Hinsicht als eine Form dar, die zunächst die Züge homogener, in sich geschlossener Wissensproduktion zeigt. Unter bestimmten Bedingungen aber kann und (wie sich zeigen wird) muß sie geöffnet werden hin zu jener Generierung von Wissen, die aus konkurrierenden Deutungen hervorgeht.

Beobachtungen zum Unterrichtsverlauf

Die Klasse hatte nun die Kurzgeschichte von Borchert gelesen, und man hatte sich über die zeitgeschichtlichen Zusammenhänge verständigt, in den die Geschichte gehört. Der Lehrer forderte die Schüler auf, ihre Eindrücke von der Situation des Jungen zu formulieren. Die Situation wurde mit „isoliert“, „hoffnungslos“, „verängstigt“ attribuiert.

Im Verlauf des Unterrichtsgesprächs wies ein Schüler darauf hin, daß nach seinem Eindruck der Junge auf die Ansprache des alten Mannes „cool“ reagiere. Eine Schülerin faßte im Anschluß daran die Motive des Alten so auf, daß dieser wohl zunächst vorgehabt hätte, den Jungen zu berauben (!) und erst, als er gesehen habe, daß hier nichts zu holen sei, seine Absichten geändert hätte. Zudem sei es wahrscheinlich, daß auch gar kein Kaninchenfutter in dem Korb sei. Einige Schüler gingen dabei davon aus, daß der Junge wohl ohne Eltern und völlig allein sei. Auf Einwände anderer, daß doch vom Vater die Rede sei und daß doch der Mann dem Jungen Kaninchen zeigen wolle, wurde (von mehreren) gesagt, daß all dies zu den Äußerungen des Alten gehöre, denen aber nicht unbedingt getraut werden könne.

Zunächst hatte der Lehrer die Kontroverse zwischen den Schülern als Möglichkeit gesehen, jene Mißverständnisse zu klären, indem die Umstände, in denen sich der Junge befindet, auf der Grundlage der Darstellung im Text genauer beschrieben würden. Eine gemeinsame Sicht dieser Umstände aber stellte sich ohne weiteres nicht her. Einige Schüler beharrten auf ihrer Einschätzung, daß dem Alten nicht zu trauen sei.

‘Objektive Bedeutung’ und widersprüchliche Rezeptionen

In der folgenden Stunde versuchte der Lehrer eine Befreiung aus der festgefahrenen Situation, indem er eine objektivierende Untersuchung von Stil und Struktur der Erzählung mit der Lerngruppe anging. Die Erläuterung des zeitgeschichtlichen Zusammenhangs, die den Text als Kurzgeschichte der Nachkriegszeit beschreibbar macht, hatte zuvor nicht zu der erhofften Klärung geführt. Nun sollte ein eher textanalytisches Vorgehen zu einem gemeinsamen Verständnis führen. (Dieser Weg entspricht übrigens auf weiten Strecken jenem, der von der methodischen Differenzierung von subjektiver und objektiver Bedeutung gewiesen wird (Zabka 1999).)

Die dreiteilige Struktur, soweit sie an der Entwicklung der Erzählweise und am Verhalten des Jungen faßbar ist (der Dialog zwischen Jürgen und dem Alten wird eingeraht von der Darstellung der Situation), wurde erarbeitet und (vermutlich) allen

einsichtig, zumindest wurden an keiner Stelle Einwände formuliert. Der Lehrer ließ nun den ersten mit dem dritten Teil vergleichen: der Vergleich mündete in der Feststellung, daß der Schluß lebendiger, positiver und hoffnungsvoller klinge. Dieses Ergebnis könnte demnach, so die methodische Hoffnung des Lehrers, als Basis für jene Lesart, welche die Hoffnung für den Jungen als 'reale Möglichkeit' versteht, dienen. Dennoch blieben einige Schüler bei ihrer Skepsis, die den Blick auf neues Leben nur als Illusion sehen kann: der alte Mann projiziere für den Jungen einen „Film“, der mit der Realität nichts tun habe.

In einer der nächsten Stunden wird im Zusammenhang mit einer schriftlichen Hausaufgabe das Verständnis der Kurzgeschichte noch einmal thematisiert. Die Schüler sollten sich zu der Frage äußern, ob für sie die Geschichte Hoffnung oder Hoffnungslosigkeit vermittele. Ihre Stellungnahmen hatten sie mit Bezug zum Wortlaut des Textes zu begründen und abzusichern.

Die verschiedenen Einschätzungen spiegeln einen recht breiten Konsens darüber, daß die Geschichte schließlich am Ende in Hoffnung münde. Ein Beispiel:

„Ich finde, daß die Geschichte Hoffnung vermittelt. Einerseits wird dies in der Art des Gesprächs und der Handlungen deutlich (Jürgen hält den Stock, den er als Waffe hat, nicht mehr fest, später steht er auf...). Andererseits sieht man es aus [sic!] der Änderung der Beschreibung (erst gähnt das Fenster in der blauroten Sonne, die Schuttwüste döst, ..., später ist Bewegung in der Handlung (der Mann läuft) und die Sonne ist rot statt blaurot). Ich denke, daß der Mann Jürgen helfen will, so daß Jürgen hoffen kann, bald über den Schock hinwegzukommen“.

Allerdings blieben einige bei ihrer skeptischen Auffassung, die nun so begründet wurde, daß das offene Ende eben keine Gewißheit über die weitere Entwicklung zulasse:

„Sie [die Geschichte, W.F.] vermittelt mir, daß der Junge und der alte Mann beide [sic!] nicht glauben wollen, daß dieser Bombenangriff stattfand, und daß beide sich nach der 'heilen Welt' sehnen, wie sie sie vorher hatten. So versucht der alte Mann, ihn aufzuheitern und erzählt von seinen Kaninchen. Ich finde, es gibt keine Hoffnung, weil nur allein die Tatsache, daß er von den Kaninchen spricht, nicht ausreicht, um diese schlimme Situation zu verbessern“.

Auch in der folgenden Stellungnahme dominiert die skeptische Sichtweise:

„Ich denke, der alte Mann schafft es, im Jungen eine Hoffnung aufzubauen, was schon am sichtlichen 'Auftauen' des Jungen aus seiner Verzweiflung deutlich wird. Es ist eine schwierige Situation, aber der Alte bemüht sich sehr, ein wenig Wärme in die kalte Situation zu bringen, jedoch ist dies teilweise so überspitzt, daß man auch auf die Idee kommen könnte, daß alles nur ein Schauspiel ist, um den Jungen aufzumuntern.“

Fragestellungen zur Analyse der Unterrichtskommunikation

Die erhoffte und angestrebte Einigung über das Verständnis der Situation des Jungen sowie über den (hoffnungsvollen) Ausgang der Geschichte hat der Lehrer nicht erreicht. Zwar haben sich die Schüler auf verschiedenen Ebenen mit den Figuren

und ihrem Verhalten sowie mit den verschiedenen Urteilen der anderen Teilnehmer am Unterricht interessiert auseinandergesetzt. Der Umgang mit Literatur hat sich demnach an den Rezipienten orientiert und ihnen Spielräume für die individuelle Aneignung eröffnet. Dies entspricht einer rezeptionspragmatischen Orientierung im weiteren Sinne. Daß aber nicht nur mit einer Vielfalt von Beiträgen, sondern sogar mit sich ausschließenden Auffassungen selbst nach einer textanalytischen Arbeitsphase zu rechnen wäre, muß selbst diese didaktische Orientierung irritieren. Wie kann Verlauf und Ergebnis des Unterrichts nun in diesem Zusammenhang eingeschätzt werden? Was ist aus der Kurzgeschichte als 'Gegenstand' des Unterrichts geworden? Inwieweit ist er in zulässiger Weise dynamisiert (Fingerhut 1998) worden? Welches Wissen ist im Umgang mit dem Text generiert worden?

Kann der Lehrer mit einem solchen Ergebnis zufrieden sein? Kann er (unter den Bedingungen von Unterricht und Schule) solch divergierende Lesarten zulassen und tolerieren? Kann er sie als abweichende in einem bestimmten (also auch begrenzten) Spielraum auffassen, oder muß er sich eingestehen, daß er die ins Auge gefaßten (Lehr-) Ziele mit dieser (Lern-) Gruppe nicht erreichen konnte? Haben die Schüler also nicht gelernt (oder nicht lernen können), den Text angemessen zu lesen und zu verstehen? Wie kann die Unterrichtskommunikation angemessen beschrieben werden? Wie könnte eine treffende Diagnose aussehen, die Ansätze zur Lösung der entstandenen Probleme bietet?

Solche und ähnliche Fragen lassen sich nur klären im Rahmen gegenstandstheoretischer Erörterungen, der Rückgriff auf Interpretationen der praktischen Wissensform reicht hier nicht aus. Nun ist klar, daß sich solche Überlegungen nicht in *einer* Modellierung etwa des Autor - Text - Rezipienten - Verhältnisses darstellen lassen. Allein schon deshalb ist das theoretische Gegenstandswissen nicht schlicht mit fachdidaktischem Wissen gleichzusetzen. Wenn die Literaturtheorie jeweils das bestimmt, was es am Gegenstand, also literarischen Texten, zu begreifen gilt, dann hätte die fachdidaktische Analyse diese Bestimmungen zu reflektieren und für die Organisation von Unterricht produktiv zu machen, nämlich in der Weise, daß die Teilnehmer zu ihrem Wissen von den Funktionen von Sprache und Literatur kommen können.

Die Sicherung des 'objektiven Sinns'

Spätestens dann, wenn strittige Fragen im literarischen Gespräch nicht zu lösen sind, wird der Ruf nach dem Autor und dessen Intention laut. Und auch in der beschriebenen Unterrichtssituation wurde danach gefragt, was der Autor denn nun gemeint habe. G. Gabriel (1991) nennt die Konzeption, die den intendierten Sinn zum Ziel- und Orientierungspunkt macht, „Intentionalismus“. Danach richte sich die Interpretation literarischer Werke auf den intendierten Sinn, der allerdings weder psychologisch noch objektivistisch aufgefaßt werden dürfe (Gabriel 1991, S. 151). Vielmehr müsse sich der intendierte Sinn „als Sinn des Textes festmachen lassen“ und könne „demnach gar nicht als ein vom Text ablösbares Gebilde“ (Gabriel 1991, S. 152) gedacht werden. Vielmehr sei der Intentionalismus die „regulative Idee [...], daß das, was wir in unseren Interpretationsbehauptungen behaupten, im Text selbst auch angelegt ist“ (Gabriel 1991, S. 151).

Diesen Aspekt von Literatur herauszustellen und festzuhalten, dürfte das besondere Verdienst der intentionalistischen Theorie sein. Besonders aber auch in diesem Fall zeigt sich, daß die Frage nach dem intendierten Sinn kaum das entstandene Verständnisproblem - mündet die Kurzgeschichte von Borchert in Hoffnung oder Resignation, ist der Sprache am Ende der Erzählung zu 'trauen'? - einer Lösung näherbringen könnte. Wie wäre etwa die Absicht Borcherts zu fassen? Ging es ihm darum, Hoffnung in einer hoffnungslosen Situation zu vermitteln?

Selbst dann, wenn sich die letzte Frage (etwa mit Hilfe von Quellen) positiv beantworten ließe, so bliebe das Problem, diese beabsichtigte Vermittlung von Hoffnung auch im Text selbst objektiv nachzuweisen. Die Eindrücke und Hinweise derjenigen Schüler, welche die Scheinhaftigkeit des Endes herausgestellt haben, müßten schließlich, folgte der Lehrer dem vermeintlich eindeutig intendierten Sinn, als falsch oder zumindest unangemessen zurückgewiesen werden.

Ein Verständnis der Kurzgeschichte zu verordnen (etwa mit der Autorität eines Wissens vom (vermeintlichen) intendierten Sinn), wäre allerdings zerstörend für die Verständigung über den Text und seine mögliche Bedeutung.

Die Deutung der Textrezeption als Konstruktion von Sinn

Vor dem Hintergrund konstruktivistischer Modellierungen des Verhältnisses von Texten und Lesern hingegen kann das Interpretieren als Vorgang der Bedeutungskonstruktion beschrieben werden:

„Texte als sprachliche Gebilde haben keine Bedeutung; ihrer Wahrnehmung werden vielmehr erst innerhalb des kognitiven Bereichs von Subjekten Bedeutungen zugeordnet im Rahmen ihrer individuellen wie gesellschaftlichen Kognitionsbedingungen“ (Schmidt 1992, S. 206 f.).

Dementsprechend konstruierten Leser oder Hörer Bedeutung, die sie bestimmten Texten zuordnen. In konstruktivistischer Sicht erscheinen die Schüler als Leser, die Texte wahrnehmen und diesen Wahrnehmungen dann Bedeutungen zuordnen, und zwar als subjektive, individuelle Neukonstruktion. Solche Sinnkonstruktionen wären zudem als Elemente von Wirklichkeitskonstruktionen im Prozeß der Selbstzuschreibung einzelner Subjekte zu verstehen (Schmidt 1992, S. 24), die auf diese Weise ihr Leben organisieren. Das Verstehen wäre dann so anzusehen, daß verschiedene Schüler dem in Rede stehenden Text notwendigerweise verschiedene Bedeutungen zuschrieben.

Die Schülerdeutungen der Kurzgeschichte von W. Borchert und die damit verbundene Einschätzung, daß es keine Hoffnung gebe (s.o.), wären zu akzeptieren als Zuschreibungen im Zusammenhang biographischer Konstruktionen. Sie als 'falsch' oder der Geschichte gegenüber als unangemessen zurückzuweisen, würde sich demnach von vornherein verbieten. Die Aufmerksamkeit der Lehrenden würde gerichtet auf die verschiedenen Reaktionen auf Texte, zu denen die Schüler ausdrücklich ein Recht hätten.

Im Gefolge der konstruktivistischen Literaturtheorie also ergibt sich ein besonderer Spielraum, in dem sich Schüler als Subjekte einbringen könnten. Dieser wäre be-

deutend größer als bei einer Orientierung am Konzept des Intentionalismus oder auch der Diskursanalyse.

Als Leser bilden sie sich eben Vorstellungen von der geschilderten Situation, in der Jürgen dem alten Mann begegnet. Wenn etwa ein Schüler in seiner Stellungnahme von den beiden erzählten Figuren ausgeht, dann ordnet er das erzählte Geschehen einem bestimmten Handlungsmuster zu, nämlich 'Sich etwas vormachen' (Hölsken 1993, S. 48). Diese kognitionspsychologische Deutung geht davon aus, daß das Erzählte in der Rezeption einem bestimmten Schema zu- und untergeordnet wird.

Demnach ließe sich verstehen, warum einige Schüler auch nach eingehender Besprechung bei ihrer pessimistischen Lesart geblieben sind: sie haben sich solche Vorstellungen von der trostlosen Situation gemacht, die auch von den anderen, Optimismus und Hoffnung andeutenden Stellen nicht relativiert werden konnten. Diese Andeutungen sind für diese Schüler nicht stark genug, um das Schema 'Angst' oder 'Bedrohung' durch ein anderes zu ersetzen. Die Textverarbeitung dieser Schüler wäre also in dieser Perspektive als schöpferischer, konstruktiver Prozeß zu sehen.

Dennoch müßte deren Beharren auf einem pessimistischen Verständnis auch in dieser kognitionspsychologischen Sicht als Fehlinterpretation begriffen werden. Die von Texten gebotenen Informationen werden nämlich bestimmt von den dazu Befugten, jedenfalls lassen sich eindeutig falsche Rezeptionen ausmachen, wie H.-G. Hölsken bei der Besprechung von Schüler - Äußerungen zu einem literarischen Text anmerkt (1993, S. 53).

Neben den Chancen des konstruktivistischen Konzepts, die sich hier in der plausiblen Interpretation der entstandenen Unterrichtssituation gezeigt haben, müssen also auch dessen Probleme gesehen werden.

Begrenzungen der theoretischen Modelle

Mit Blick auf das konstruktivistische Modell wäre zunächst die problematische Sprach- und Literaturtheorie anzusprechen, die Sprache als System von Außenreizen und Texte als 'Kommunikatbasen' faßt, von denen gerade noch gesagt werden könne, daß es sie gebe (Schmidt 1992, S. 243). Da der Umgang mit den 'Reizen' und Kommunikatbasen sozial gesteuert werde, brauchen Eigenschaften und Qualitäten von Texten nicht weiter beachtet werden. Die Beziehung aber zwischen Text und Rezipient im Sinne eines Reiz - Auslöse - Mechanismus zu denken, erscheint vor dem Hintergrund der Komplexität von Rezeptionsvorgängen zutiefst fragwürdig. Die Probleme, welche die konstruktivistische Literaturtheorie mit einer differenzierten Analyse und Beschreibung literarischer Kommunikation hat, resultieren hauptsächlich aus der unreflektierten Übertragung biologischer Modelle auf die Beschreibung sprachlicher Verständigung. Daß das beschriebene Unterrichtsergebnis auch etwas mit den Besonderheiten literarischer Rezeption zu tun haben könnte, kommt nicht so recht in den Blick (Hölsken 1993).

Die intentionalistische Theorie wiederum beruft sich auf die Urheber von Sinn auch in der literarischen Kommunikation. So wie in der alltäglichen Verständigung man davon ausgehe, daß uns jemand etwas sagen will, so fragen sich Leser nach dem in-

tendierten Sinn des Werkes. Die Sprache fungiert dabei als eine Art Instrument der Vermittlung: die literarischen Formen werden als Zeichen verstanden, um die intendierte Botschaft zu bestimmen. Als Modellierung des Verhältnisses von Autoren, Texten und Lesern stabilisiert diese Theorie die Vorstellung einer sinnvollen Ordnung, der sich auch die Verständigung zwanglos einfügt. So kann mit ihr unter anderem die Bedrohung der Vorstellung einer chaotischen Welt abgewehrt oder die Macht der institutionalisierten Literaturwissenschaft begründet und gesichert werden: die latente Anarchie sprachlicher Bedeutungen, die keineswegs als feststehende Entitäten der literarischen Kommunikation zur Verfügung stehen, wird mit dem Anspruch fachlicher Autorität gebannt.

Reflexion und Vermittlung von Wissensformen

Die geschilderte Kontroverse bei der Besprechung von Borcherts Kurzgeschichte dürfte nach alledem nicht durch rasche Harmonisierung aufgelöst oder durch einen Machtspruch entschieden werden. Es käme darauf an, mit den Teilnehmern verschiedene Betrachtungsmöglichkeiten zu erproben, wobei die Differenzen in der Auffassung von Texten dann nicht als Irritation, sondern als Chance gesehen werden kann, diese produktiv zu machen. Dazu müssen die Lehrenden vor allem in der Lage sein, metakommunikativ zu agieren, was nur mit der Entwicklung theoretischer Aufmerksamkeiten einher gehen kann.

In der Diskussion von Borcherts Erzählung nun ist wiederholt von einem „Film“ gesprochen worden, den der Alte im Dialog mit dem Jungen entwerfe, um diesen von seinen grauenhaften Vorstellungen abzulenken. Mit dieser Formulierung ist die skeptische Lesart der Geschichte verbunden, indem sie die Vorstellung von den Kaninchen, die Jürgen bekommen könnte, ins bloß Illusionäre und Evasorische wendet. Einige aus der Klasse schienen den Aussagen des alten Mannes (und damit der am Ende angedeuteten Hoffnung) nicht zu trauen, so daß sie die positive Wendung am Ende nur als scheinhaft begreifen konnten.

Hieran anknüpfend, entwickelt der Lehrer im Gespräch mit der Lerngruppe *seine* Erläuterung der entstandenen Unterrichtssituation: Demnach werde die eine Geschichte auf zwei verschiedene Weisen gelesen, einmal so, daß sie mit der Andeutung von Hoffnung ende, ein andermal so, daß das Hoffnungslose betont werde: eine *optimistische* und eine *pessimistische* Lesart also stünden sich gegenüber. Er führt weiter aus, daß die verbreitete Lektüre des Textes von der optimistischen Lesart bestimmt sei. Allerdings müsse, dies habe die Diskussion in der Klasse gezeigt, immer bedacht werden, daß die Wendung weg von der Fixierung auf die Ratten und hin zum Leben ja nur durch eine Lüge möglich werde. Und so gesehen müßten Zweifel an der Tragfähigkeit der Lösung durchaus zugelassen werden. Daß gegenwärtig auch Leser zu der eher pessimistischen oder zumindest skeptischen Lesart neigen, zeige etwas von unserer Befindlichkeit heute an.

Der Lehrer hat mit dieser Erläuterung des Unterrichtsverlaufs die verschiedenen Standpunkte, die im Umgang mit der Kurzgeschichte bezogen worden sind, nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern ausdrücklich gewürdigt. Seine Rede von einer

optimistischen und pessimistischen Lesart stellt in diesem Zusammenhang eine beachtenswerte Begriffsbildung dar, die an Wissensformen anknüpft, die nicht dem bisher so beschriebenen praktische Wissen zugerechnet werden können.

Bestimmt ist diese Interpretation der Unterrichtssituation von dem Bemühen des Lehrers, alle Äußerungen im Unterricht ernst zu nehmen: sowohl die Beiträge, die seiner Auffassung der Geschichte entsprechen, wie auch diejenigen, die nicht dazu passen, sollen gehört und angenommen werden. Nun mußten im geschilderten Fall ja nicht nur vielfältige Aussagen miteinander vermittelt, sondern sich ausschließende Auffassungen angenommen und toleriert werden. Der Lehrer hat dies hier mit der Gegenüberstellung von gegensätzlichen Lesarten, nämlich einer optimistischen und einer pessimistischen, versucht. Hierin wird ein Verständnis von Deutschunterricht deutlich, das den Schülerinnen und Schülern Spielräume im Umgang mit Literatur eröffnen möchte. Insofern entspricht dies sowohl einer Rezeptionsästhetischen Orientierung im allgemeinen wie auch einer konstruktivistischen Rekonstruktion des Unterrichtsverlaufs im besonderen.

Zudem sollten aber die Ergebnisse der Textanalyse nicht als beliebige und unverbindliche erscheinen. Die Beschreibung des Textes mit seinem dreiteiligen Aufbau und die Spiegelung des ersten Teils im letzten Abschnitt sollten auch diejenigen nachvollziehen können, die zu der pessimistischen Lesart neigen. Nun ist diese Beschreibung nicht als übergeordnete, neutrale auszugeben. Wie zudem das grüne, aber staubbedeckte Kaninchenfutter, von dem am Schluß die Rede ist, aufzufassen sei, stellt sich als Interpretationsproblem nach wie vor. Daß aber eine solche strukturierende Untersuchung angegangen und durchgeführt werden und zu einer Aussageabsicht führen könnte, soll als Lernmöglichkeit nicht aufgegeben werden. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen einer solchen Bedeutungsbildung können vielmehr in diesem Fall besonders gut deutlich gemacht werden.

Die Erläuterung des Lehrers vermittelt also zwischen den verschiedenen Schülerkonstruktionen und einer objektivierenden, aber gleichwohl bedingten Textanalyse: die Beschreibungen von Stil und Struktur sind ja an ein deutendes Verständnis gekoppelt. Die hier vom Lehrer versuchte Vermittlung ist aus der Reflexion des Unterrichtsverlaufs in theoretischer Perspektive wie auch einer sensiblen, induktiven Interpretation der Schüleräußerungen hervorgegangen. Weder das Beharren auf einem vorab autoritativ festgelegten Textsinn als Intention des Autors noch die Freigabe zu beliebigen Konstruktionen könnten demgegenüber wirklich Alternativen sein.

Fachdidaktische Wissensformen als 'Weisheit'

Die Fähigkeit zu sicheren wie selbständigen Diagnosen von Unterrichtsverläufen wäre also ein wichtiger Bestandteil beruflicher Kompetenz. Grundlage dieser Fähigkeit ist eine induktive Einstellung (Spinner 1998), die sich mit den Aufmerksamkeiten des praktischen Wissens und weiteren, insbesondere auch theoretischen Wissensformen zu verbinden hätte.

Das Wissen nämlich von den Chancen und Grenzen jeweiliger theoretischer Modellierungen ist für die didaktische Reflexion wesentlich. So können in unterschiedli-

chen didaktischen Zusammenhängen auch verschiedene theoretische Modelle orientierend wirken. Nur in einem Netz von Denkbewegungen können solche Entscheidungen sowohl deutlich wie auch überzeugend gemacht werden.

Gerade auch die kritische Sichtung und Reflexion des gegenstandsbezogenen fachwissenschaftlichen Wissens ist wesentlich für die Entwicklung fachdidaktischer Wissensformen. Literaturdidaktisches Wissen wäre als Wissen vom Wissen zu sehen und damit der Weisheit ähnlich: so wie Weisheit hätte das literaturdidaktische Wissen seine Wahrheit in der Bewährung (Assmann 1991, S. 17). Seine besondere Leistung bestünde demnach darin, neue Perspektiven und vor allem auch *Perspektivwechsel* zu ermöglichen. So wie Weisheit gedeiht auch dies literaturdidaktische Wissen „in jenem Zwischenreich in dem weder die regelförmige Gewißheit des Prinzips noch auch eine vollständig irrationale Beliebigkeit herrscht“ (Assmann 1991, S. 19).

Die hier beschriebene Weisheit kann das Modell sein, nach dem die besondere Epistemologie des fachdidaktischen Wissens beschrieben werden kann. Das ständige Überprüfen von fachlichen und praktischen Wissensbeständen, von Überzeugungen und Orientierungen dient der Aufklärung über die Funktionen der zur 'Anwendung' kommenden Wissensformen. Erst wenn solche Reflexionen die Grenzen und Leistungen des Wissens transparent machen, wird eine eigene, konkrete Sprache für die bestimmte Vermittlungssituation gefunden werden können. Unterrichtliche Problemlösungen können weder aus Erfahrung standardisiert noch aus theoretischen Modellen deduziert werden.

Das literaturdidaktische Wissen wäre also ein dynamisches, es wäre nicht nur als ein homogenes zu beschreiben, sondern als Vielfalt von verschiedenen Formen mit entsprechenden Fragestellungen und Fragehaltungen. Die übliche Differenzierung von theoretischem und praktischem Wissen, das jeweils bestimmten Orten der Ausbildung zugerechnet wird, bietet hierfür kaum noch Orientierung: die Kompetenz zur Diagnose von Unterrichtsverläufen etwa wäre quer zu dieser Differenzierung abzugrenzen.

Vor allem aber wird deutlich, daß fachdidaktisches Wissen nicht ohne Bezug zu gegenstandstheoretischen und methodologischen Wissensformen des Faches denkbar ist. Gerade die Organisation und Betreuung von Vermittlungsprozessen bedarf der Reflexion der Wissensbestände und ihrer theoretischen Implikationen. Das, was an Wissen in solchen Vermittlungen erzeugt wird, ist an solche Modellierungen gekoppelt. Erst wer sich solcher Verknüpfungen bewußt ist, kann auch über sie verfügen und eventuell neue herstellen. Die theoretische Form ist demnach von eminent praktischer und die praktische Form von entsprechend wichtiger theoretischer Bedeutung. So gesehen wäre es an der Zeit, die Orte des fachdidaktischen Wissens nicht mehr gegeneinander auszuspielen.

Literatur

Assmann, Aleida (1991), Was ist Weisheit? Wegmarken in einem weitem Feld, in: dies. (Hg.), *Weisheit. Archäologie der literarischen Kommunikation*, München, S. 15-44.

- Dick, Andreas (1994), Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer, Bad Heilbrunn.
- Fingerhut, Karlheinz (1998), Man kann nicht alles ganz anders sehen. Über einen eigenen Weg der Literaturdidaktik, in: Didaktik Deutsch 1998, Sonderheft, S. 53-75.
- Gabriel, Gottfried (1991), Zwischen Logik und Literatur. Erkenntnisformen von Dichtung, Philosophie und Wissenschaft, Stuttgart.
- Hölsken, Hans-Georg (1993), Leseverstehen als kognitive Textverarbeitung, in: O. Beisbart, u.a. (Hg.), Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser, Donauwörth, S. 47-54.
- Mannheim, Karl (1982), Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen, in: V. Meja/N. Stehr (Hg.), Der Streit um die Wissenssoziologie, Frankfurt a.M., Bd. 1, S. 325-370.
- Ders. (1982a), Ideologische und soziologische Interpretation der geistigen Gebilde, in: V. Meja/N. Stehr (Hg.), Der Streit um die Wissenssoziologie, Frankfurt a.M., Bd. 1, S. 213-231.
- Ders. (1980), Über die Eigenart kultursoziologischer Erkenntnis, in: ders., Strukturen des Denkens, hrsg. von D. Kettler/V. Meja/N. Stehr, Frankfurt a.M., S. 33-154.
- Ossner, Jakob (1993), Praktische Wissenschaft, in: A. Bremerich-Vos (Hg.), Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext, Frankfurt a.M., S. 186-199.
- Scheuer, Helmut (1994), Literatur und Lebenswelt, in: DU 46 (1994), H.1., S. 3-6.
- Schmidt, Siegfried Jürgen (1992), Der Kopf, die Welt, die Kunst. Konstruktivismus als Theorie und Praxis, Wien/Köln/Weimar (Nachbarschaften, humanwissenschaftliche Studien 1).
- Spinner, Kaspar H. (1986), Was ist eine Kurzgeschichte? Kursbausteine für die Sekundarstufe II, in: Praxis Deutsch 75 (1986), S. 63-68, hier: S. 66.
- Ders. (1998), Was eine wissenschaftliche Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n leisten soll, in: Didaktik Deutsch 1998, Sonderheft, S. 39-52.
- Steinig, Wolfgang (1998), Situiertes Lernen an der Hochschule für einen veränderten Deutschunterricht, in: V. Frederking (Hg.), Verbessern heißt verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(innen) in Studium und Referendariat, Hohengehren, S. 26-49.
- Zimmermann, Werner (1989), Deutsche Prosadichtungen des 20. Jahrhunderts. Interpretationen, Teil II, Düsseldorf, 7. Auflage.
- Zabka, Thomas (1999), Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik, in: Didaktik Deutsch 4 (1999), H.4, S. 4-23.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Wolfgang Fehr, Studienseminar I für das Lehramt an Gymnasien, Untere Königstraße 81, 34117 Kassel