

**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>  
1. Jahrgang 1996 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Hubert Ivo*

**ÜBER DEN TAG HINAUS.**

**Begriff einer allgemeinen  
Sprachdidaktik**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 1. H. 1. S. 8-29.

---

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.

Hubert Ivo

## ÜBER DEN TAG HINAUS Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik

### 0 Begriffliche Vorklärungen

Die Aufgabe einer allgemeinen Sprachdidaktik ist es, einen Denkraum zu entwerfen, innerhalb dessen 1. die sprachdidaktischen Untersuchungsthemen modelliert und die Vorgehensweisen bestimmt, 2. die Rollen der Sprachdidaktik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Schule reflektiert und 3. die für sie spezifischen, das Untersuchungsfeld erschließenden Zugänge gesucht werden können.<sup>1</sup>

Eine solche Aufgabenzuweisung hebt unter dem 1. Punkt zunächst nur hervor, was von jeder wissenschaftlichen Disziplin an wissenschaftstheoretischer Selbstreflexion erwartet wird, während sie unter dem 2. und 3. Punkt auf die beiden Voraussetzungen zur Institutionalisierung der Sprachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin antwortet: auf die Verwissenschaftlichung der Ausbildung von „Volksschullehrern“ und auf den verbreiteten Zweifel an der Funktionsfähigkeit der überkommenen Zuordnung von Schulfächern und wissenschaftlichen Disziplinen („Bezugsfächern“). Aus diesen Voraussetzungen leitet sich her, was als *Zwang zur Aktualität* bezeichnet werden kann, ein Zwang, der sich auch auf die Modellierung der Untersuchungsthemen und auf die Methodenentscheidung auswirkt. Sprachdidaktik soll aktuell sein im Hinblick auf bildungspolitische Erfordernisse und Wertentscheidungen und im Hinblick auf Diskurse zur Lösung der als vordringlich angesehenen Bildungsprobleme; sie soll aber auch ak-

---

<sup>1</sup> Die Gründe, dieses Thema im letzten Dezennium dieses Jahrhunderts wieder aufzugreifen, haben damit zu tun, daß es um diese Fragen seit den weitgreifenden Auseinandersetzungen um das Verständnis von Fachdidaktik als Wissenschaft in den 60er und 70er Jahren still geworden ist. (Ein Beitrag wie der Jakob Ossners von 1993 „Praktische Wissenschaft“ gehört wohl eher zu den Ausnahmen.) Das ist zwar verständlich, denn schließlich bewährt sich eine wissenschaftliche Disziplin letztlich in dem, was sie in täglicher Untersuchungspraxis zur Erkenntnis der Sache beiträgt, für die sie steht. Aber es gilt doch auch, daß die Konsistenz dieser täglichen Untersuchungspraxis nur gewährleistet ist, wenn sich ein Vorrat an gemeinsamen und bis auf Widerruf nicht bezweifelten Vorstellungen, was die Aufgaben der Disziplin ausmachen und wie diese bearbeitet werden sollen, herausgebildet hat. Dies aber scheint mir nicht der Fall zu sein. Hinzu kommt, daß die spezifischen Verständnisse von Fachdidaktik bzw. -methodik in der DDR, vor allem deren Untersuchungspraxis, im gegenwärtigen Diskurs um das Fach Berücksichtigung finden müssen, wenn sich ein solcher Vorrat an gemeinsamen Vorstellungen unter den neuen politischen Bedingungen bilden soll. Schließlich gilt es auch die Erfahrungen produktiv werden zu lassen, die mit der Transformation des Themas „Kinder- und Jugendliteratur“ als eines Themas des fachdidaktischen Diskurses vor Ort zu einem des literaturwissenschaftlichen innerhalb der Germanistik gemacht worden sind.

tuell sein im Hinblick auf die Lehrerdiskurse vor Ort, im Hinblick auf strukturelle und interaktionelle Schwierigkeiten im „Klassenraum“, in den „Schulstuben“ als Orten sprachlicher Bildung. Sie muß aber auch aktuell sein, weil sie es als Didaktik mit dem Generationenwechsel zu tun hat, mit der Natalität als einem menschlichen Existential, „kraft deren jeder Mensch“ - worauf Hannah Arendt insistiert - „einmal als ein einzigartig Neues in der Welt erschienen ist“; sie muß als Sprachdidaktik aktuell sein, weil „Sprechen der in dieser Geburt vorgegebenen absoluten Verschiedenheit“ entspricht, weil es die spezifisch menschliche Pluralität realisiert, „die darin besteht, daß Wesen von einzigartiger Verschiedenheit sich von Anfang bis Ende immer in einer Umgebung von ihresgleichen befinden.“<sup>2</sup>

Dieser Zwang ist der Sprachdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin von außen auferlegt, er erwächst also nicht aus dem wissenschaftlichen Diskurs selbst; sie kann ihm aber nicht ausweichen, denn Sprachdidaktik existiert nur, weil aktuelle Beiträge von ihr erwartet werden; und der Zwang ist für sie konstitutiv, weil dem Thema, für das sie eine Verantwortung hat, ein Bezug zur Aktualität inhärent ist. Es ist das hieraus resultierende Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Modellierung der Untersuchungsthemen und der Methodenentscheidung einerseits und dieser innen- und außengeleiteten Aktualitätserwartungen andererseits, das den besonderen wissenschaftstheoretischen Aufwand einer allgemeinen Sprachdidaktik erforderlich macht. Sie schafft - wenn man das so sagen kann - ein Reflexionsprisma, in dem sich die Kräfte des Aktualitätssogs brechen können. Mit dem Ausdruck *allgemeine Sprachdidaktik* ist also auf eine für die Sprachdidaktik wichtige Aufgabe verwiesen, nicht aber an eine Ausdifferenzierung der Disziplin selbst gedacht.

Die Aufgaben einer allgemeinen Sprachdidaktik können, das versteht sich von selbst, auf unterschiedliche Weise wahrgenommen werden. So ist es z.B. ein übliches Verfahren, die Werturteilsproblematik in Form historischer Rekonstruktion von Entscheidungsprozessen punktuell zu lösen oder den Anschluß solcher Fragen, die die „Gegenstände“ des Lehrens und Lernens betreffen, an Bildungsdiskursen interdisziplinär zu suchen. Der im folgenden skizzierte Vorschlag, einen Denkraum für die sprachdidaktische Arbeit zu entwerfen, weicht von solchen punktuellen und interdisziplinären Verfahren ab. Vorgeschlagen wird ein in einem strikten Sinn *fachdidaktischer* Rahmen, innerhalb dessen sich die Aufgaben der Sprachdidaktik insgesamt - zentriert um die Muttersprachdidaktik - thematisieren lassen, und zwar so, daß die

---

<sup>2</sup> Arendt (1981), S. 167. Arendt beginnt das Kapitel „Handeln“ in ihrer großangelegten Untersuchung „Vita activa oder Vom tätigen Leben“ mit einer Auslegung des Existentials der Gebürtlichkeit: „Sprechend und handelnd schalten wir uns in die Welt der Menschen ein, die existierte, bevor wir in sie geboren wurden, und diese Einschaltung ist wie eine zweite Geburt, in der wir die nackte Tatsache des Geboreneins bestätigen, gleichsam die Verantwortung dafür auf uns nehmen.“ Aus der Exegese dieses Existentials leiten sich für sie die beiden Prinzipien von Bildung und Erziehung her: das strikte Verbot, Kinder politisch in Anspruch zu nehmen, und die Forderung, sie aufs einläßlichste mit „Welt“ bekannt zu machen, also mit dem, was zwischen den Menschen ist; Arendt (1981), S. 165.

menschliche Sprachlichkeit Quell- und Zielpunkt der Herleitungen ist. Auge und Hand werden wie Stimme und Ohr als konstitutiv für menschliche Sprachlichkeit betrachtet. Darum können in diesem Denkraum die üblicherweise getrennt behandelten Aufgaben von Sprach- und Literaturdidaktik in ihrer inneren Zuordnung zueinander modelliert werden.

Die Idee der menschlichen Sprachlichkeit als Quell- und Zielpunkt sprachdidaktischer Herleitungen wird so verstanden, daß sich aus ihr der Begriff der vernaculären Sprache entfalten läßt. Diese Idee gewinnt damit eine universalgeschichtliche Dimension, insofern sie sich als konstitutive Kraft in der Bildungsgeschichte der Menschheit erweist. Der „Sache“, um die es der Sprachdidaktik geht, ist somit der Bildungsgedanke inhärent, und zwar in einer Form, die für das Zusammenleben der Menschen als individuelle Personen und für das Zusammenleben der Völker von Bedeutung ist.<sup>3</sup>

## 1 Thematisieren

### Beispiel: der monolinguale Habitus (Gogolin)

Von den großen Herausforderungen, die die Wanderbewegungen in der gegenwärtigen Welt für das ökonomisch-politische und sozial-kulturelle Leben bedeuten, ist auch das Schulwesen betroffen. Das Selbstverständnis davon, was Deutschunterricht als muttersprachlicher Unterricht zu leisten hat, wird angesichts solcher Herausforderungen in Frage gestellt und wird sich entweder zur Lösung auch der neu aufgeworfenen Fragen bewähren müssen oder durch neue Konzepte abgelöst werden. Die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin hat in ihrer Studie „Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule“<sup>4</sup> diese Herausforderung angenommen und ein Konzept zur Lösung der aufgeworfenen Probleme vorgelegt. Für die Überlegungen zum Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik sollen die Denkwege ihrer Untersuchung rekonstruiert werden, damit erkennbar wird, wie der zentrale Untersuchungsgegenstand, die menschliche Sprachlichkeit, thematisiert und der Begriff „monolingualer Habitus“ dem der menschlichen Sprachlichkeit zugeordnet wird.

<sup>3</sup> Hierzu meine Abhandlung: „Muttersprache-Identität-Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd“, Ivo (1994).

<sup>4</sup> Gogolin (1994).

Für die Auswahl der Beispieltex-te sind zwei Kriterien maßgebend gewesen: 1. Um die Auswirkungen des Aktualitätsdrucks ohne den Aufwand, zeitgenössische Kontexte rekonstruieren zu müssen, zeigen zu können, sollten nur Texte der unmittelbaren Gegenwart herangezogen werden. 2. Die Qualität der Argumentation sollte nach allem Dafürhalten nicht fraglich sein; denn die Auseinandersetzung gilt ja nicht den in diesen Texten vertretenen Positionen, nicht deren theoretischen Verdeutlichungen und auch nicht den Fragen nach deren theoretischer und praktischer Relevanz. Vielmehr soll demonstriert werden, wie eine noch weithin undifferenzierte „fachdidaktische Öffentlichkeit“ mit ihrem Aktualitätsdruck die wissenschaftliche Fachdidaktik darin behindert, die Möglichkeiten wissenschaftlicher Analyse des Handlungsfeldes *Muttersprachenunterricht Deutsch* voll zur Geltung zu bringen.

Ingrid Gogolins kategorialer Rahmen zur Bestimmung des monolingualen Habitus wird mit dem Ausdruck „kulturelle Modernisierung der Schule“ angezeigt. Ob und in welchem Maße eine solche gelingt, bemißt sich daran, inwieweit die deutsche Schule *in gleicher Weise* Lernort für deutschsprachige und nicht-deutschsprachige Kinder zu werden vermag. Die Diagnose für den erreichten Stand solcher Modernisierung fällt negativ aus: Gegenwärtig ersetzt „das Privileg der Staats- und Sprachzugehörigkeit das Standesprivileg im Bildungswesen.“<sup>5</sup> Um diesen Zustand zu überwinden, bedarf es einer „interkulturellen sprachlichen Bildung“. Sie kann erreicht werden

- durch „Einräumen eines positiven Rechts auf ‚muttersprachlichen Unterricht‘ für alle Kinder“
- mit nicht-deutscher Muttersprache;
- durch „allmählich erweiterten Fachunterricht in einer oder mehreren Fremdsprachen“;
- durch Revision der gegenwärtig dominanten Selbstverständnisse der Schulfachdidaktiken und durch Einführung eines neuen Lernbereichs in höheren Schulstufen: „Begegnung mit Sprachen“ bzw. „Interkulturelle Sprachbetrachtung“.<sup>6</sup>

Als ein wesentliches Hindernis, ein solches Modernisierungskonzept in Angriff zu nehmen, sieht Ingrid Gogolin die in der Lehrerschaft verbreitete monolinguale Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkmatrix an, die sie im Sinne von Pierre Bourdieu als „Habitus“ auffaßt und behandelt.<sup>7</sup> Als wesentlicher Gehalt dieses Habitus gilt ihr das im „Prozeß der Nationwerdung“ hergestellte Verständnis „von einheitlicher Kultur und Sprache als gemeinsamem, verbindenden Besitz der zur Nation zusammengeführten Menschen“ und die daraus erwachsende Abwehr und Abwertung von Zweisprachigkeit. Der Modus, in dem dieser Gehalt individuell und sozial präsent ist, ist der der Selbstverständlichkeit: Ein Zustand, der diesem Gehalt entspricht, erscheint als natürlich, ein abweichender als unnatürlich.<sup>8</sup>

Das Werturteilsproblem, in das eine solche Argumentation unvermeidlich gerät, löst Ingrid Gogolin nun dadurch, daß sie einen historischen Wandel in der Bedeutung des monolingualen Habitus feststellt. Die Idee eines „nationalstaatlich verfaßten Bildungssystems“ ist im ausgehenden 18. Jahrhundert gegen eine Praxis „gesellschaftlicher Multilingualität“ gerichtet: Die „gebildeten und besitzenden Stände“ benutzen mehrere Sprachen, der Gebrauch von Mundarten bestimmt den „übrigen Alltag“. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war diese Idee eine fortschrittliche, „nicht zuletzt eben der Begriff der Bildung, der umfaßte, daß durch sie der Vorrang der Geburt und des Besitzes zu überwinden seien.“ Im Verlauf des Jahrhunderts verliert das „Nationkonzept seine fortschrittlichen Momente. Dieser Wandel des Vorstellungsgehalts fand wiederum seinen Niederschlag im staatlichen Schulwesen, das allmählich die Merkmale annahm, durch

---

<sup>5</sup> Gogolin (1994), S. 19.

<sup>6</sup> Gogolin (1994), S. 23.

<sup>7</sup> Gogolin (1994), S. 31.

<sup>8</sup> Gogolin (1994), S. 37.

die es zur Stabilisierung der neuentstandenen gesellschaftlichen Strukturen beiträgt.“<sup>9</sup> Mit diesem historischen Argument ist dann die Basis gewonnen, die Ablösung des gegenwärtig herrschenden monolingualen Habitus als das objektiv Gebotene einfordern zu können.

Der kategoriale Denkrahm der kulturellen Modernisierung der Schulen erweist sich also als einer, der sich im wesentlichen aus politik- und sozialgeschichtlichen Argumenten herstellt. Die Themen „Sprachlichkeit des Menschen“, die „Vielzahl menschlicher Sprachen“, „sprachliche Bildung“ rücken in einem solchen Rahmen mehr oder weniger ausschließlich als funktionale Größen in den Blick bzw. werden so behandelt. Das allein legt schon einen instrumentalistischen Sprachbegriff nahe, der - pointiert formuliert - das strukturalistische Arbitraritäts-Credo zum alles entscheidenden Merkmal menschlicher Sprache macht. Ein solcher Sprachbegriff ist nun nicht nur für diese oder jene Adaptation offen, er lädt zu solchen geradezu ein, da er in sich nur die Ansammlungen von zufälligen Zeichen vereinigt, die als kommunikative Werkzeuge dienen, im übrigen aber für die Bildung unserer Vorstellungen gänzlich belanglos sind. Daß dies für den Entwurf einer Skizze von sprachlicher Bildung nicht beiläufig ist, erweist sich darin, wie zwei für die Bildung des Menschengeschlechts und für die Bildung des Einzelnen so wichtige Begriffe wie Schrift- bzw. Literatursprache und metasprachliche Kompetenz in den Blick kommen. Der erstere wird nicht gebraucht. An seiner Stelle ist von einer „gemeinsamen, vereinheitlichten Verkehrssprache“ die Rede, die die neue Klasse der Bürgerlichen bedurfte, „denn sie gebrauchte das Mittel der Verständigung zur Ausübung von Unternehmertum, Handel, gesellschaftlicher Leitungstätigkeit bei zunehmender Ausweitung und Intensivierung von Markt- und Kommunikationsbeziehungen.“<sup>10</sup> In ähnlicher Weise ist auch der Begriff der metasprachlichen Kompetenz instrumentalistisch zur Lösung von Kommunikationsproblemen zugeschnitten. Es geht um die „Bewältigung kommunikativer Aufgaben unter den Bedingungen von Heterogenität.“<sup>11</sup> Diese Formulierung, für sich genommen, könnte auch verstanden werden als eine, die das Fremdverstehen grundsätzlich thematisiert; der Kontext legt aber nahe, sie im Sinne der Bewältigung kommunikativer Störfälle aufzufassen.

Der Aktualitätsdruck speist sich also aus einer Diagnose gegenwärtiger Verhältnisse (die bundesrepublikanische Gesellschaft ist eine Einwanderungsgesellschaft), aus einem Postulat (Bildung muß allgemein i.S. von „für alle“ arrangiert werden) und aus der Suche nach sozialen Gründen, die der Realisierung dieses Postulats im Wege stehen. Die Gründe findet Ingrid Gogolin in der Verbreitung eines Einstellungssyndroms, in dem das Verhältnis zur eigenen Sprache und zur Sozietät ihrer Sprecher sowie deren Bewertung in der deutschen Geschichte eine Form gefunden hat. In diesem Syndrom treffen spezifische sozial- und politikgeschichtliche Motive mit spezifischen Vorstellungen von Sprache und sprachlicher Bildung zusammen. Ingrid Gogolin analysiert die sozial- und politikgeschichtlichen Motive. Um das Spezifische der Vorstellungen von Sprache und sprachlicher Bildung herausarbeiten zu können, hätte sie eines Denkrahm-

<sup>9</sup> Gogolin (1994), S. 36/37.

<sup>10</sup> Gogolin (1994), S. 36.

<sup>11</sup> Gogolin (1994), S. 23.

mens bedurft, innerhalb dessen Sprache und sprachliche Bildung ganz allgemein hätten thematisiert werden können, damit dann das Spezifische der Vorstellung von Sprache und sprachlicher Bildung in ihrer Konstruktion eines monolingualen Habitus nicht nur konstatiert, sondern auch begriffen werden könnte. Es macht gewiß eine der objektiven Schwierigkeiten der Untersuchung aus, daß auf einen solchen Denkraum nicht zurückgegriffen werden konnte. Dies wiederum zeigt deutlich, wie dringend es ist, einen solchen Diskursrahmen für die wissenschaftliche Thematisierung von Sprache unter dem Aspekt von Bildung und Erziehung zu schaffen.

Fragt man nach wesentlichen Merkmalen einer wissenschaftlichen Thematisierung von Sprache unter dem Aspekt von Bildung und Erziehung, so scheinen mir - in aller Vorläufigkeit formuliert - folgende Hinweise beachtenswert zu sein:

- Seit der Ausgestaltung des historisch-vergleichenden Paradigmas in den Sprachwissenschaften ist in der wissenschaftlichen Thematisierung von Sprache der Aspekt der Bildung und Erziehung getilgt. Das ihm folgende strukturalistische Paradigma steht in dieser Hinsicht in der Nachfolge des historisch-vergleichenden: daß dieser Aspekt getilgt ist, gilt bereits als normal.<sup>12</sup>
- Menschliche Sprache erschöpft sich nicht darin, Werkzeug des Informationsaustausches zu sein. Sie ist auch hierfür, wie gut sie für solche Zwecke genutzt werden mag, nicht strikt genug eingerichtet; die Attraktivität der Idee einer idealen Sprache belegt dies. Dasjenige menschlicher Sprache, was nicht in der Vorstellung vom Werkzeug für den Informationsaustausch aufgeht, läßt sich zweifach bestimmen: 1. In jedem Sprechen bringt sich die Sprache auch als „bildendes Organ des Gedanken“<sup>13</sup> zur Geltung. 2. In jedem Sprechen *über* etwas geben wir „auch Aufschluß darüber, wer wir, die Sprechenden, sind“<sup>14</sup> und „alles Sprechen ist auf Anrede und Erwiderung gestellt“.<sup>15</sup>
- *Metasprachliche Kompetenz* als ein Zielbegriff sprachlicher Bildung ist metakommunikativ bestimmt, insofern sie zur Bewältigung kommunikativer Störfälle befähigt.

---

<sup>12</sup> Als Prüfstein, ob eine wissenschaftliche Thematisierung von Sprache in einem unmittelbaren Sinn für sprachdidaktische Fragen relevant sein kann, mag die Frage gelten, ob sie eine didaktische Reduktion zuläßt oder nicht. Sprachwissenschaftsgeschichtlich kann die Zäsur zwischen dem Erscheinen der Grammatiken Adelungs von 1781 an und dem der „Deutschen Grammatik“ von Jacob Grimm 1818 angenommen werden. Die historische Grammatik Grimms einer solchen Prozedur zu unterziehen zu wollen, um zu relevanten Gehalten sprachlicher Bildung zu gelangen, ist nicht gegenstandsadäquat. (Insofern besteht sein Verdikt, daß es Schulgrammatiken nicht geben könne, ja auch zu Recht.) Umgekehrt zeigt das Beispiel der Grammatiken von Grimms Zeitgenossen, Karl Ferdinand Becker, daß Grammatiken, die eine didaktische Reduktion zulassen bzw. auf sie hin angelegt sind, aus dem wissenschaftlichen Diskurs bereits exkommuniziert sind. Hierzu: Ivo (1996).

<sup>13</sup> Humboldt. VI, S. 151.

<sup>14</sup> Ahrendt (1981), S. 173.

<sup>15</sup> Humboldt. VI, S. 160.

higt; sie ist sprachtheoretisch bestimmt, insofern sie es ermöglicht, in reflexiver Wendung auf die menschliche Sprachlichkeit selbst diese zum Thema des Nachdenkens zu machen. Wilhelm von Humboldt drückt dies so aus: „Es giebt daher zwei durchaus verschiedene Arten, die Sprachen zu studiren, eine besondere für den *Gebrauch* des Verstehens, Redens und Schreibens, und eine allgemeine für die *Einsicht* in die Sprachen, ihren Zusammenhang, und ihren Einfluss auf den menschlichen Geist überhaupt.“<sup>16</sup>

- *Sprachrichtigkeit* als ein weiterer Zielbegriff sprachlicher Bildung setzt für die muttersprachliche Praxis voraus, daß die eigene, die vernaculäre Sprache in einem strikten Sinn ein zweites Mal, in einer besonderen Anstrengung, nämlich schulisch, gelernt und angeeignet wird. Die eigene Sprache, die die Kinder von Haus aus mitbringen (Dante nennt sie Ammensprache), gerät in dieser Anstrengung unter die Herrschaft der Grammatik als einer Sammlung von Anweisungen, was für die nun ein zweites Mal zu erlernende Eigensprache gelten soll. Das Medium, in dem sich diese Anstrengung vollzieht, ist die Schrift. Die muttersprachliche Kompetenz, die sich im Verlauf dieses doppelten Aneignungs- und Lernprozesses bildet, ist - in der Terminologie von Gilbert Ryle gesprochen - ein Können (knowing how) *und* ein Wissen (knowing that).<sup>17</sup>

Warum sind diese Hinweise zur Thematisierung von Sprache für den Bildungsgedanken bedeutsam? Die Antworten auf diese Frage werden im Verlauf der Entwicklung europäischer Volkssprachlichkeit gegeben; also in jener über ein Jahrtausend währenden Zeit der Ablösung des Lateinischen als universeller Schriftsprache, als Kult-, Wissenschafts-, Rechts- und Literatursprache, durch Volkssprachen. Diese vernaculären Sprachen werden zu Schriftsprachen ausgebildet, die die Funktionen der lateinischen Schriftlichkeit übernehmen. Sie sind aufs engste mit der europäischen Nationenwerdung verknüpft. In der zweiten Hälfte dieses Jahrtausends findet der Prozeß in Theorien der Volkssprachlichkeit seine Deutung. Dante Alighieri und Wilhelm von Humboldt können als die herausragendsten Vertreter einer solchen Theorie gelten, die die Bedeutung der *einen* menschlichen Sprachlichkeit und der *Vielzahl* der einzelnen Sprachen für die Bildung des Menschengeschlechts, nämlich für die Bildung der einzelnen Personen, der verschiedenen Nationen und der einen Menschheit herausgearbeitet haben. Im Mittelpunkt ihrer Volkssprachentheorien steht die Frage nach der Pluralität, und dies in Hinsicht auf Wahrheit und Frieden. Dante formuliert eine Art Axiom: Das vernünftige Vermögen der Menschheit kann „weder durch einen einzelnen Menschen noch durch eine der (...) besonderen Gemeinschaften auf einmal gänzlich verwirklicht werden.“ Darum ist es notwendig, „daß es in der menschlichen Gattung eine Vielfalt gibt, durch welche dieses ganze Vermögen verwirklicht wird.“<sup>18</sup> Die Volkssprache und ihre Sprecher, die Nationen, werden so in ihrer Vielfältigkeit gegenüber dem fremden universalen Latein ins Recht gesetzt. Humboldt wird das Vielfältige im Begriff der Individualität

<sup>16</sup> Humboldt. IV, S. 252 (Hervorhebungen von mir).

<sup>17</sup> Hierzu: Stetter (1992), S. 349.

<sup>18</sup> Dante Alighieri: *Monarchia*. I, iii 8.

fassen und im „sprachverständigen“<sup>19</sup> Miteinander der Individualitäten innerhalb einer Nation und der Nationen selbst die Lösung des mit der Pluralität aufgeworfenen Wahrheits- und Friedensproblems sehen. *Sprachverständlich* ist ein Miteinander, das nicht die „Freiheit und Eigenthümlichkeit der Nationen (und - wie diese Passage wohl zu verstehen ist - auch jeder anderen Individualität) gewaltsam, unzart oder gleichgültig“ behandelt.<sup>20</sup> Dante hatte die mit der Pluralität aufgeworfenen Fragen, insbesondere das Friedensproblem, noch durch eine „zeitliche Monarchie, welche man Imperium nennt“<sup>21</sup> zu lösen versucht, also noch ganz in der Tradition einer Pax Romana. In Humboldts Bestimmung der Sprachverständigkeit wird die Idee machtgestützten Friedens, wie sie als Pax Romana oder - für dieses Jahrhundert formuliert - als Pax Americana in Erscheinung tritt, ersetzt durch die Idee wortgestützten Friedens, einer Pax Ratione Locutionis. Ein Hinweis auf die Sprachbiographie von Abdellatif Belfelah mag vergegenwärtigen, was sich in Humboldts Begriff der Sprachverständigkeit angekündigt hatte, aber im Schatten des europäischen Imperialismus und des deutschen Nazismus seine Leuchtkraft fast eingebüßt hätte. Er sagt von der deutschen Sprache:

„sie nährt mich wie Wurzeln den Baum und an ihrem Feuer wärme ich mich nun. (...) Ich bin *Berber*. Infolgedessen wuchs ich innerhalb mehrerer Sprachen heran, aber eine „eigene“ besaß ich nicht und war zwischen verschiedenen Ufern hin- und hergerissen. Und als ich anfang zu schreiben, wurde diese Zerrissenheit immer qualvoller. Schrieb ich französisch, plagte mich ein Schuldgefühl; wechselte ich zum Arabischen, stieß ich auf unüberwindbare Schranken. (...) So nahm ich im Laufe der Zeit diesen meiner Existenz zugrunde liegenden Dualismus wie einen Fluch hin, mehr aus Einsicht als aus Fatalismus. Unerwartet ergab sich zwanzig Jahre später der Anlaß, Deutsch zu erlernen, dann zu schreiben. Und nach ein paar Monaten überkam mich eines Morgens ein wohlthuendes Gefühl, eine Sprache gefunden zu haben, die der Art und Weise entsprach, wie ich mich auszudrücken anstrebte. Von dieser vielleicht letzten Chance war ich überwältigt. War sie doch ein Weg, jene schmerzlich empfundene Gespaltenheit erträglicher zu gestalten, wenn nicht gar in ihrer akuten Form schrittweise zu überwinden, und meine vom Mutterleibe an in Scherben gegangene Identität Stück für Stück wieder zusammenzufügen.“<sup>22</sup>

## 2 Rolle bestimmen

### Beispiel: ein Ausblick auf die 90er Jahre (Spinner)

Folgt man dem alltäglichen Sprachgebrauch, so läßt sich das Kompositum Sprachdidaktik so umschreiben: Es verweist, wie etwa Physik- oder Musikdidaktik, im Bestimmungsglied auf einen Sachverhalt, einen Gegenstand oder ein Thema, also auf

---

<sup>19</sup> Humboldt. VI. S. 193; hierzu: Ivo (1994), S. 284 ff.

<sup>20</sup> Humboldt. VI. S. 115.

<sup>21</sup> Siehe Anm. 16.

<sup>22</sup> Abdellatif Belfelah: Konfession. Wem gehört die deutsche Sprache? In: Frankfurter Rundschau. 9.3.1996.

ein „Was“, das gelehrt und gelernt werden soll, und im Grundglied auf eine Lehre, wie das Lehren und Lernen dieses „Was“ bewerkstelligt werden kann und soll. Als Oberbegriff für alle solche Didaktiken wird der Ausdruck Fachdidaktik verwendet. In der Summe der Fachdidaktiken finden sich, so sollte man annehmen und so legt es der Sprachgebrauch nahe, die Lehren versammelt von dem, was Schule, alles in allem, ausmacht.

In einem solchen Wortgebrauch kommt die pädagogische Unterscheidung von Methodik und Didaktik nicht mehr zur Geltung, ebensowenig die jeweilige Sichtweise, die mit den Ausdrücken Lehren und Lernen angezeigt ist. Das Grundglied -didaktik steht in einem allgemeinen Sinn für eine Lehre, die darüber informiert, wie der Sachverhalt, auf den im Bestimmungsglied verwiesen ist, gelehrt und gelernt werden kann und soll. Dies wird besonders deutlich in den produktiven Abwandlungen, die diese Kompositabildung inzwischen erfahren hat. Museumsdidaktik ist längst ein geläufiger Ausdruck, Archivdidaktik beginnt seine Karriere, ein solcher zu werden. Aber auch von Kongreßdidaktik und von Hochschuldidaktik ist die Rede; letztere hat in Form von Lehrstühlen sogar einen Sitz im Gehäuse der Wissenschaft.

Die Grenzen dieses Wortgebrauchs, Ironisieren und Schweigen, machen auf weitere Merkmale aufmerksam. Wenn Lehrer von Pausen- oder Landkartensammlungsdidaktik sprechen, werden sie damit einen Trend ironisieren, jedweder Lebenstätigkeit eine Theorie darüber beizugesellen, wie man „das“ macht. Das Grundglied -didaktik verweist also nicht einfach nur auf ein implizites Wissen, das jedem Können innewohnt, sondern stellt heraus, daß dieses Wissen methodisch thematisiert und damit in irgendeiner Weise zur Theorie wird. Wenn wir dagegen fragen, warum denn z.B. nichts von Medizin-, Rechts- oder Regierungsdidaktik zu hören ist, wird deutlich, daß diese Kompositabildung als Quellgebiet ihrer Produktivität die Schule hat und daß es eine kanonisch gewordene Ordnung der Lernthemen ist, die sich in den Bestimmungsgliedern zur Geltung bringt: die Schulfächer. Die Schulfachdidaktiken sind also die irgendwie theoriegeleiteten Lehren, die darüber informieren, wie die in dieser Ordnung zusammengeführten Sachverhalte, Gegenstände und Themen gelehrt und gelernt werden sollen. Die Ordnung des Wissens um die Sachverhalte selbst ist die der wissenschaftlichen Disziplinen. Die Schulfächer stehen mit ihnen, das ist stillschweigend vorausgesetzt, in einem Abbildungs-, Reduktions- oder in einem eher vagen Korrespondenzverhältnis.

Daß die Schulfachdidaktiken als irgendwie theoriegeleitete Lehren über das Lehren und Lernen der Fächer aufgefaßt werden, ist zunächst einmal Ausdruck der Professionalisierung des Lehrerberufs: Der Lehrer ist nicht ein Gelehrter oder Wissenschaftler ohne Lehrstuhl, der zufällig Kinder und Jugendliche unterrichtet, aber auch kein Kinder- und Jugendfreund, der sich notgedrungen auch mit Schrift und Schriftlichkeit, Schulgrammatik und Problemen der inneren Vielsprachigkeit herumschlagen muß. Der professionalisierte Deutschlehrer, der z.B. Elternnachfragen beantwortet, warum er seine Schüler mit dem „Heldenplatz“ von Thomas Bernhard konfrontiert, argumentiert ebenso wie ein Fachleiter, der eine Lehrprobe bespricht, die die Verbvalenzen des Deutschen in den Wahrnehmungs- und Denkhorizont der Schüler rücken soll, literatur- bzw. sprachdidaktisch. Ähnliches gilt - wie immer die Argumentation pädagogisch geformt oder politisch eingefärbt sein mag - auch für Erklärungen zur Auswahl von Lerngegenständen

und Verfahren in Klassenräumen oder - bezogen auf Lehrpläne - in Parlamenten. Die Kompetenz, fachdidaktisch zu argumentieren, wird dem Fachlehrer und dem Fachleiter aufgrund ihrer Ausbildung und ihrer Erfahrung zugeschrieben; einem Kultusminister, insofern er sich der Kompetenz von Ministerialbeamten bedient, die über eine entsprechende Ausbildung und Erfahrung verfügen.

In dieser Zuschreibung waren bis zur Mitte dieses Jahrhunderts auch übersichtliche Vorstellungen darüber enthalten, welche Art von Ausbildung zum Erwerb der Kompetenz, ein Fach zu unterrichten, führen sollte. Für einen Lehrer im höheren Schuldienst galt es als selbstverständlich, daß er sich nach Ablegung der Reifeprüfung mit den Sachverhalten, die er lehren wird, in einem wissenschaftlichen Studium vertraut gemacht hat; *wie* diese gelehrt werden können und sollen, dies erfuhr er, indem er dem Unterricht besonders erfahrener und qualifizierter Lehrer beiwohnte, die wiederum seine ersten Unterrichtsversuche begleiteten („Meisterlehre“). Für die Volksschullehrer galt bis zur Verabschiedung der Weimarer Reichsverfassung mit ihrem Artikel 143.2<sup>23</sup>: Nach dem Besuch einer Volksschule wurde in einer dreijährigen Präparande die Allgemeinbildung so weiter geführt, daß die fachliche Kompetenz für die Volksschulfächer als erreicht galt; in einem zweijährigen Seminar wurde dann das Unterrichten selbst gelernt. Für die Erfüllung der Verfassungsforderung, die Lehrerbildung müsse wissenschaftlich sein, ist die preußische Akademielösung stilbildend geworden und bis in die Gegenwart nicht ohne Auswirkungen geblieben. Sie schreibt das Abitur als Eingangsvoraussetzung fest und unterstellt damit die fachliche Kompetenz für die Volksschulfächer. Das zweijährige Akademiestudium ist im Kern ein erziehungswissenschaftliches Studium, in das auch die Fächer einbezogen sind, insofern einerseits die „wissenschaftlichen Grundlagen“ der Stoffgebiete des Volksschulunterrichts aufgedeckt werden und andererseits die Studierenden „mit Methoden der Stoffgewinnung, Stoffgestaltung und Stoffverwertung vertraut“ gemacht werden.<sup>24</sup>

Gegenwärtig ist die Bestimmung, was mit dem Ausdruck *Fachdidaktik* gemeint ist, unübersichtlich geworden. Dies hat vorrangig mit dem Zeitpunkt zu tun, zu dem in den wissenschaftlichen Hochschulen fachdidaktische Lehrstühle eingerichtet worden sind.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln“.

<sup>24</sup> Denkschrift des preußischen Kultusministers von 1925. Zitiert nach Kittel (1965), S. 130.

<sup>25</sup> Das Gutachten „Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule“ aus Nordrhein-Westfalen hat vor der Einrichtung solcher Lehrstühle dringend gewarnt, und zwar mit Argumenten, die auch in der gegenwärtigen Diskussion zu hören sind: Fachdidaktische Lehrstühle einzurichten „beschwört die Gefahr einer Verdoppelung der Studienfächer herauf. Zur Germanistik käme die Fachdidaktik Germanistik usw. Dabei ist es fraglich, ob es solche Fachdidaktiken überhaupt geben kann und in welchem Maße sich besondere Fachdidaktiken von allgemein didaktischen, sozial-, jugend-, lernpsychologischen und medienkundlichen Erkenntnissen unterscheiden. Andererseits steht zu befürchten, daß in den sog. Fachdidaktiken eine verkürzte Germanistik, Physik usw. betrieben wird.“ Heckhausen u.a. (1970), S. 74/75.

Es ist auch der, zu dem die Ausbildung der ehemals Volksschullehrer genannten Lehrergruppe in die wissenschaftlichen Hochschulen integriert worden ist bzw. die Akademien dieser Lehrergruppe den wissenschaftlichen Hochschulen hochschulrechtlich gleichgestellt worden sind. Das Wort Fachdidaktik hat nun drei Referenten: 1. Der Ausdruck verweist auf den professionalisierten Schulfach-Diskurs vor Ort. 2. Er markiert den Rahmen, innerhalb dessen die Lehrergruppen in der Nachfolge der Volksschullehrerschaft ihre schulfachbezogene Kompetenz erwerben. 3. Er steht für den Zweifel an der Funktionsfähigkeit der überkommenen Zuordnung von wissenschaftlichen Disziplinen und Schulfächern, der zur Einrichtung fachdidaktischer Lehrstühle geführt hat, und für das, was von den universitären Fachdidaktiken erwartet wird, nämlich das Gleichgewicht in dieser Zuordnung wieder herzustellen.

Das Gleichgewicht in dieser Zuordnung erscheint nun, folgt man der herrschenden Redepraxis, deshalb gestört, weil die Wissensexplosion in den Wissenschaften und die damit zusammenhängenden Spezialisierungen die wissenschaftlichen Disziplinen von den Praxisanforderungen der Schulfächer weit entfernt haben. Der Brückenschlag, den die Fachdidaktiken leisten sollen, könnte nun, folgt man den Bildlogiken, darin bestehen, entweder die Praxisanforderungen der Schulfächer in den wissenschaftlichen Disziplinen zur Geltung zu bringen oder die neuesten wissenschaftlichen Trends für die professionalisierten fachdidaktischen Diskurse vor Ort zu dolmetschen. Wie kann dies geschehen? Es ist wohl evident, daß eine Fachdidaktik, die selbst als wissenschaftliche Disziplin fungieren soll, nicht als Agentur des fachdidaktischen Diskurses vor Ort ein Teil der Institution Wissenschaft werden kann. Nicht weniger evident ist es, daß fachdidaktische Aussagen, insofern sie in Wissenschaft gründen, nicht unmittelbar handlungsanleitend sein können, wissenschaftliche Fachdidaktik also im fachdidaktischen Diskurs vor Ort mit solchen auch billigerweise nicht aufwarten kann. Will sie ihre Brückenfunktion mit wissenschaftlichen Mitteln erfüllen, wird sie zur Bestimmung ihrer eigenen Rolle einen Denkraum entwerfen müssen, innerhalb dessen die Ausdifferenzierung von fachdidaktischer Reflexion in eine vor Ort und in eine im Gehäuse der Wissenschaft funktional bestimmbar wird. Eine allgemeine Sprachdidaktik, die für den sprachdidaktischen Diskurs solches leistet, wird die Aktualitätsanmutungen aufspalten in solche, die dem Diskurs vor Ort vorbehalten bleiben müssen, und in solche, welche die wissenschaftliche Disziplin erfüllen kann und soll. Geht man davon aus, daß der Sinn solcher Ausdifferenzierung der fachdidaktischen Reflexion darin besteht, das Handlungsfeld sprachlicher Bildung auf andere als praxisverbürgte Weise zum Gegenstand der Aufmerksamkeit zu machen, so wird klar, daß der Blick aus der Belétage der Wissenschaft auf das Handlungsfeld kein besseres Wissen, sondern ein *anderes* Wissen von diesem erzeugt; eines, in dem sich das Handlungsfeld spiegeln und in dem es unter historischen und systematischen Gesichtspunkten verständlicher zu werden vermag.

---

Für die Rückschau mag es tröstlich sein, daß sich die Kommission in der Annahme, die Curriculum-Theorie könne die Basis abgeben, um sich an den Wegkreuzungen von „schulfachbezogener Einzelwissenschaft, von Pädagogik und Psychologie und Soziologie sowie nicht zuletzt von Schulpraxis zurechtzufinden“, wohl eher getäuscht hat. Auf dieser Annahme beruht ihr Alternativkonzept zur Einrichtung fachdidaktischer Lehrstühle.

Das Verhältnis zwischen den beiden Formen sprachdidaktischer Reflexion ist darum auch nicht bestimmt von Hierarchie, sondern von Differenz. Für die Einzeluntersuchungen in der Disziplin wird sich eine solche Klärung entlastend auswirken, weil sie im Rückgriff auf solche Klärungsdiskussionen ohne großen argumentativen Aufwand schnell in den fachdidaktischen Diskursen situiert werden kann.

Diese Überlegungen seien an dem Text von Kaspar Spinner „Literaturdidaktik der 90er Jahre“ demonstriert.<sup>26</sup> Dieser Text enthält, was eine Momentaufnahme der literaturdidaktischen Diskussion genannt werden kann, und er präsentiert sich selbst auch so: „Heute, Anfang der 90er Jahre, sehe ich vier Schwerpunkte der literaturdidaktischen Diskussion.“<sup>27</sup> Die *zeitgeschichtliche* Intention des Beitrags drückt sich auch in der Ankündigung aus, nicht nur den Diskussionsstand schildern zu wollen, sondern ebenfalls „knapp auf die Vorgeschichte der Diskussion“ einzugehen und „die Richtung (zu) zeigen, in der weitere Untersuchungen der Fachdidaktik zu erwarten bzw. zu wünschen sind.“<sup>28</sup> Die Momentaufnahme dient also der Orientierung über die aktuelle literaturdidaktische Diskussion, insofern sie nicht nur diese Diskussion in sich strukturiert, sondern auch andeutet, woher sie kommt und wohin sie führt. Der Zeitraum, der insgesamt in den Blick gerückt wird, umfaßt etwa dreißig Jahre, zwanzig Jahre Vorgeschichte („die Literaturdidaktik der 70er und 80er Jahre“<sup>29</sup>) und ein knappes Dezennium Zukunft (die „90er Jahre“), also einen Zeitraum, der seit Herodot bis zur neuzeitlichen bevölkerungsstatistischen Theoriebildung als grundlegende Einheit der Skandierung von Zeit in Generationen angesehen wird.<sup>30</sup> Den meisten Raum nehmen die Überlegungen zur Gegenwartsdiskussion ein, die Anmerkungen zur Vergangenheit und Zukunft sind dagegen - wie schon gesagt - knapp und haben eher den Charakter von Andeutungen.

---

26 Zur Textauswahl siehe Anm. 4

27 Spinner (1993), S. 23.

Die vier Schwerpunkte sind:

„1. Durch Einbeziehung von Rezeptions- und Mentalitätsgeschichte wird die Beschränkung auf die Textanalyse mit ihrer Form-Inhalt-Analyse und dem Herausarbeiten einer Autorenintention überwunden.

2. Im produktionsorientierten Ansatz wird das Mitschaffen des Schülers als eines aktiven Rezipienten in den Vordergrund gerückt.

3. Poststrukturalistische Literaturtheorie und postmoderne Bewußtseinslage lösen die Vorstellung von einem einheitlichen Sinn im Text auf. Die Arbeit an Widersprüchen, Ambiguitäten und intertextuellen Bezügen tritt an die Stelle der traditionellen Interpretation.

4. Das Gespräch über literarische Texte wird nicht mehr nur als Mittel zur Texterschließung, sondern als eigenes Ziel gefaßt und im Hinblick auf seine Deformationen durch die institutionellen Bedingungen von Schule und in seinem Bildungswert analysiert.“

28 Spinner (1993), S. 24.

29 Spinner (1993), S. 23.

30 Herodot. II. 142.

Die Aktualität dessen, was in dieser Momentaufnahme in den Blick kommen soll, stellt Kaspar Spinner schon im ersten Satz des Beitrags heraus. Dieser verweist nun aber nicht, was nach dem bisher Dargestellten zu erwarten wäre, auf Publikationen, in denen die literaturdidaktische Diskussion geführt wird, sondern auf eine Unterrichtserfahrung im Dezember 1991. Das Beispiel ist so gewählt, daß die dann anschließend vorgestellten literaturdidaktischen Diskussionen als unmittelbare Antwort auf antreffbare Probleme des Literaturunterrichts aufscheinen. Die Handlungsrelevanz dieser Diskussionen kann nun nicht mehr in Frage stehen, zumal im weiteren Verlauf des Textes das Relevanzkriterium auch explizit Beachtung findet, und zwar in einer Form, die zeigt, wie die literaturdidaktische Diskussion die Skepsis von Praktikern gegenüber einem bestimmten Faktor der literaturdidaktischen Modellbildung aufgreift und im Sinne dieser Skepsis Korrekturen am Modell vornimmt.<sup>31</sup> Die literaturdidaktischen Diskussionen werden also so dargestellt, daß sie sich mit dem Praxisfeld, auf das sie sich beziehen, als rückgekoppelt zeigen. Davon profitieren dann auch die Erwägungen zum Bildungsnutzen eines Literaturunterrichts, der im Sinne eines der Diskussionsschwerpunkte gestaltet wird:

„Literaturunterricht wird auf diese Weise mit Alltagswissen verknüpft, und es kann sich die Einsicht herausbilden, daß die Art und Weise, wie wir denken und empfinden, in einem historischen Prozeß entstanden ist.“<sup>32</sup>

„Der Kopflastigkeit und Entsinnlichung des Unterrichts kann so durch produktive Verfahren entgegengewirkt werden.“<sup>33</sup>

„Ein postmoderner Literaturunterricht, der von den Schülern weder pure Identifikation mit der Botschaft von Texten noch bloß kritisches Analysieren erwartet, sondern im spielerisch-distanzierenden Umgang ein Wechselspiel von Identifikation und Distanzierung eröffnet, könnte sich so als besonders zeit- und schülergemäß herausstellen. Ob eine solche Perspektive tragfähig ist, wird die weitere literaturdidaktische Diskussion zeigen müssen.“<sup>34</sup>

Unterrichtspraxis ist im gesamten Text noch in einer weiteren Form gegenwärtig, nämlich in Einschätzungsurteilen, womit im antreffbaren Unterricht zu rechnen ist. Das Bild vom gegenwärtigen Literaturunterricht und seinen Vorstufen, zu dem sich die 16 Einschätzungsurteile, die ich gezählt habe, fügen, wird für die Argumentation zur Folie, vor der die Gehalte der vier Schwerpunkte literaturdidaktischer Diskussion Gestalt gewinnen und zugleich als Lösung aktueller Probleme, also in ihrer Modernität, in Erscheinung treten können. Generell wird unterstellt, daß es so etwas wie einen „stromlinienförmig geplanten Unterricht“<sup>35</sup> gibt, von dem abweicht, was im Sinne der vier Schwerpunkte gedacht wird. In den meist negatorischen Formulierungen deutet

---

<sup>31</sup> Spinner (1993), S. 25.

<sup>32</sup> Spinner (1993), S. 25.

<sup>33</sup> Spinner (1993), S. 27.

<sup>34</sup> Spinner (1993), S. 34.

<sup>35</sup> Spinner (1993), S. 23.

sich an, was im einzelnen als „stromlinienförmig“ angenommen bzw. was als „zeitgemäß“ gesetzt wird:

stromlinienförmig	zeitgemäß
Literaturunterricht: nicht mehr einfach als Erschließung von Texten gedacht,	sondern als Auseinandersetzung zwischen Leser und Text <sup>36</sup>
Literarischer Text: nicht mehr nur gelesen, interpretiert und analysiert,	sondern als Anlaß für eigenes literarisches Schreiben <sup>37</sup>
neben kognitiver Verarbeitung, die in der traditionellen Textanalyse dominiert,	die emotionale und imaginäre Vergegenwärtigung von Texten <sup>38</sup>
Unterrichtsgespräch: Teilnahme nur eines Teils der Klasse	Produktionsaufgaben: Mitarbeit aller <sup>39</sup>
* weniger Beachtung der subjektiven Anteile	stärkere Beachtung der subjektiven Anteile im Verstehensprozeß <sup>40</sup>
* Lernschule	Begriff von Schule, der nicht auf Lernen im engeren Sinne eingeschränkt ist <sup>41</sup>
* Interpretations- und Analyserituale	Befreiung von einem als fruchtlos und verkrustet empfundenen Interpretations- und Analyseritual <sup>42</sup>
* Texte als geschlossene Sinnsysteme	Texte werden nicht auf einen einheitlichen Sinn hinzu gedeutet <sup>43</sup>
auf Textsinn und Autorenintention abzielende Unterrichtspraxis	Dekonstruktion <sup>44</sup>
literarisches Werk nicht als autonomes Gebilde,	sondern Teil eines übergreifenden Textzusammenhangs <sup>45</sup>
fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch als Produkt der Lernzieltheorie	dominiert heute nicht mehr so konsequent <sup>46</sup>

\* d.h. präsupponiert

<sup>36</sup> Spinner (1993), S. 23.

<sup>37</sup> Spinner (1993), S. 26/27.

<sup>38</sup> Spinner (1993), S. 27.

<sup>39</sup> Spinner (1993), S. 27.

<sup>40</sup> Spinner (1993), S. 28.

<sup>41</sup> Spinner (1993), S. 29.

<sup>42</sup> Spinner (1993), S. 29/30.

<sup>43</sup> Spinner (1993), S. 30.

<sup>44</sup> Spinner (1993), S. 31.

<sup>45</sup> Spinner (1993), S. 32.

<sup>46</sup> Spinner (1993), S. 34.

Daß Kaspar Spinner nicht einem Modernismus um jeden Preis das Wort redet, wird in Passagen des Textes deutlich, in denen Vorbehalte gegen die Moderne ausgesprochen werden. So verweist er auf Aspekte des produktiven Verfahrens, „die im Zuge der gegenwärtig verbreiteten Psychologie- und Selbsterfahrungseuphorie gerne übersehen werden.“<sup>47</sup> Aber auch die Aussicht auf weitere „Untersuchungen der Fachdidaktik“ ist wohl im Sinne solcher Vorbehalte zu lesen.

Neben der Unterrichtspraxis ist die Entwicklung in den Literaturwissenschaften ein weiterer Bezugspunkt seiner Argumentation. Von den drei Diskussionsschwerpunkten, die er abhandelt, sind drei eher literaturtheoretischer bzw. geschichtstheoretischer Herkunft („Rezeptions- und mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen“; „Postmoderne Literaturdidaktik“; „Produktionsorientierter Literaturunterricht“), der vierte erwächst aus einer Kritik an einer etablierten Unterrichtsmethode („Das Gespräch über literarische Texte“). In den zuerst genannten Schwerpunkten erscheint die literaturdidaktische Diskussion als eine, die aktuelle Entwicklungen in den Literaturwissenschaften aufgreift und für den Schulunterricht erschließt; im vierten Schwerpunkt führt die Diskussion zu einer eigenen literaturdidaktischen Modellierung des Untersuchungsgegenstandes Literatur.

Schließlich bilden auch aktuelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster der Heranwachsenden noch einen Bezugspunkt der Argumentation. Die Schule für einen parodistischen und ironischen Umgang mit literarischen Texten zu öffnen, findet für Kaspar Spinner seine Rechtfertigung auch darin, daß sich in den Kindern und Jugendlichen inzwischen unter den Bedingungen ihrer Umwelt eine Kompetenz herausgebildet hat, der Reizeinflüsse durch spielerischen Umgang mit den Eindrücken Herr zu werden. „Was die postmoderne Philosophie als Theorie ausarbeitet, findet sich so in den Erfahrungs- und Verarbeitungsweisen unserer Heranwachsenden unmittelbar wieder.“<sup>48</sup>

Es ist offenkundig, daß Kaspar Spinner seine fachdidaktische Untersuchung in einer Form vorträgt, die für ein Wissen typisch ist, das als Handlungswissen in wechselnden Situationen unterschiedliche Entscheidungen ohne ausgiebige Reflexionspausen ermöglicht. Als charakteristische Merkmale seien hervorgehoben: Es ist ein verdichtetes, auf wahrscheinliche Entscheidungssituationen hin pointiertes Wissen, das sich vornehmlich auf seine Wirksamkeit innerhalb seines Handlungshorizonts kontrolliert; der Handlungshorizont wird vergegenwärtigt, indem auf ihn verwiesen wird; der Handlungshorizont erzeugt die Bestimmung dessen, was i.S. des Vorgehensgrundsatzes „first things first“ zuerst zu tun ist. So bringt allein schon - um dies Offenkundige an einem Beispiel zu explizieren - die historische Situierung des Themas nach dem Generationenschema eine Reduktion des Blickfeldes mit sich, die es ihrerseits möglich macht, die Linien zwischen Vergangenheit und Zukunft so zu ziehen, daß diejenigen Phänomene im Feld, auf die sich die Aufmerksamkeit der Handelnden konzentrieren muß, auch nach dem Zeitschema *früher-jetzt* flektiert werden können; eine Bedingung dafür, daß die Perspektivierung der Phänomene als *aktuell* oder *modern* möglich wird. Es kann nicht strittig sein, daß und warum solcherart Pointierung für das Handlungswissen

<sup>47</sup> Spinner (1993), S. 30.

<sup>48</sup> Spinner (1993), S. 33.

funktional ist. Ebenso wenig ist aber auch zu übersehen, daß auf den kurzgeschlossenen Analysewegen auch Gehalte mittransportiert werden, in denen sich zur Geltung bringt, was mit der Funktion der Verdichtung und Pointierung nichts zu tun hat. Und es kann als gewiß angenommen werden, daß es eine spezifische Aufgabe wissenschaftlicher Fachdidaktik ist, solche kurzgeschlossenen Analysewege und die auf ihnen transportierten Gehalte zu Themen von Untersuchungen zu machen.<sup>49</sup> Daß sich im gesamten Text Kaspar Spinners kein unmittelbarer und auch kein mittelbarer Hinweis darauf findet, wie sein Beitrag in den fachdidaktischen Diskursen zu situieren sei, kann als ein Indiz dafür verstanden werden, daß es in der wissenschaftlichen Disziplin Sprachdidaktik (oder Sprach- und Literaturdidaktik) bislang nicht zu einer Bestimmung der Differenz dieser Diskurse gekommen ist. Ist diese Aufgabe erst einmal in der einen oder anderen Form gelöst, wird dies die Untersuchungen der Disziplin vom unmittelbaren Aktualitätsdruck entlasten. Sie wird ihre spezifisch wissenschaftliche Rolle ohne Schuldgefühl und ohne Unglücksbewußtsein, eigentlich anderes tun zu sollen, wahrnehmen - zum Nutzen der aktuellen Erörterungen vor Ort.

---

<sup>49</sup> So würde schon die Ausdehnung des Zeithorizonts nur bis in die unmittelbare Nachkriegszeit sofort deutlich werden lassen, daß die Frage der Rezeption längst eine praktische war, bevor sie auch zu einer theoretischen wurde. Lehrer wie Professoren mußten nach 1945 in gleicher Weise die Erfahrung verarbeiten, daß kanonische Texte der literarischen Überlieferung Deutungen erfahren hatten und für Ziele in Anspruch genommen worden waren, die dieser Überlieferung fremd waren. Sie mußten die Erfahrung verarbeiten, mit einer Interpretationsherrschaft konfrontiert gewesen zu sein, der - im Ernstfall - argumentativ nicht beizukommen war; oder aber: an der Ausübung von Interpretationsherrschaft beteiligt gewesen zu sein. Die Frage nach der Geltung kanonischer Textverständnisse stellte sich also in ihrem ganzen Ernst ebenso wie die, welche Deutung noch als textbezogen gelten kann. Es scheint mir evident, daß sich in diesem Ernst die Bildungsbedeutsamkeit dieser Fragen kundtut. Dieser Ernst hat in der bitteren Ironie Umberto Ecos ein Echo, mit der er unernster Deutungsbeliebigkeit beizukommen versucht: „Doch wenn uns Jack the Ripper sagte, er habe sich bei seinen Untaten an seiner Interpretation des Lukas-Evangeliums orientiert, dann argwöhnte vermutlich sogar mancher leserorientierte Kritiker, daß er Lukas ziemlich widersinnig gelesen haben muß. Nicht leserorientierte Kritiker würden Jack the Ripper eher für total verrückt erklären.“ Eco (1994), S. 30.

Es macht eben einen Unterschied aus, ob eine Fragestellung aus einem aktuellen Wissenschaftsdiskurs hergeleitet und dann in ihrer Bildungsbedeutsamkeit bestimmt wird oder ob ihr Sitz im Leben den Ausgangspunkt bildet, der dann in Wissenschaftsdiskursen gespiegelt wird. Und es ist für die fachdidaktische Erörterung der „Leserorientierung“ gewiß nicht ohne Bedeutung, wenn z.B. 1996 in der Presse zu lesen ist, daß die parteiinterne Kritik an einer Koalitionsvereinbarung mit dem Argument zurückgewiesen wird, es komme nicht darauf an, *was* in dieser Vereinbarung aufgeschrieben sei, sondern darauf, die *Deutungshoheit über den Text* zu gewinnen. Treffender läßt sich wohl kaum auf den Punkt bringen, was wir - lebenspraktisch ernst gesprochen - tun, wenn wir den Text nur noch als Auslöser für das benutzen, was Kreativität genannt wird.

### 3 Feld erschließen

Beispiel: die Handlungsmaxime, nicht einzugreifen  
(Merkelbach u.a.)

Es kann wohl davon ausgegangen werden, daß unter den Vertretern der wissenschaftlichen Sprachdidaktik Einvernehmen über die Dringlichkeit empirischer Forschung im Feld des Sprachunterrichts herrscht. Die Gründe für ein solches Einvernehmen liegen einerseits in den Erwartungen, die an die Ergebnisse solcher Forschung geknüpft sind, andererseits aber in der Ausdifferenzierung der sprachdidaktischen Diskurse in solche vor Ort und in solche innerhalb der Institution Wissenschaft. Für diejenigen, die in den Diskurs vor Ort verwickelt sind, ist die Praxis das Feld, in dem sie sich tagtäglich handelnd zu bewähren haben. Dieses Feld zum Thema wissenschaftlicher Untersuchung zu machen, heißt zunächst einmal, es mit anderen als mit den Augen der Handelnden sehen zu lernen. Die Weisen zu rekonstruieren, in denen den Handelnden ihr Feld gnoseologisch gegeben ist, gehört freilich dann zu den zentralen Aufgaben empirischer Forschung, wenn sie nicht nur Einzelfragen nachgeht, sondern das Verständnis des Feldes selbst zum Ziel hat. Warum ist das so? Weil in dem Orientierungswissen der Handelnden die institutionellen Handlungsbedingungen, die stabil gewordenen Situationsdeutungen, die Gehalte der fachdidaktischen Diskurse vor Ort und die typischen lebens- und berufsgeschichtlichen Faktoren zur Geltung kommen und zu einem Ausgleich gebracht sind, und zwar so, daß - ein wenig dramatisch formuliert - die Handelnden in der Institution überleben und somit natürlich auch die Institution in den Personen überleben kann. Die Probleme, die damit angedeutet sind, kommen üblicherweise so zur Sprache, daß die Eingriffsmöglichkeiten in dieses Feld als begrenzt herausgestellt und gegen, wie es dann heißt, übertriebene Erwartungen an fachdidaktische Modelle und Lehrplanentscheidungen gewendet werden. Solche Feststellungen verbinden sich dann in der Regel mit Wertungen, insofern eine „strukturelle Trägheit der Institution Schule“ hervorgehoben und als Hinderungsgrund für „kulturelle Innovation“ kritisiert wird<sup>50</sup> oder insofern gefragt wird, welche Lösungen anonym gewordener Probleme sich in der „Formkonstanz der Institution“ krisenfest und einwandsimmun zur Geltung bringen und welche spezifischen Logiken die jeweilige Formkonstanz bestimmen.<sup>51</sup> Die Erinnerung an die unterschiedlichen Rollen, die unser Verständnis von der Institution Schule in den fachdidaktischen Diskursen spielt, mag den Sinn fachdidaktischer Diskursdifferenzierung noch einmal vor Augen führen: Im Diskurs vor Ort ist solches Verständnis Teil jenes Orientierungswissens, das u.a. die strukturelle Trägheit erzeugt bzw. die Formkonstanz der Institution sichert; erst in der empirischen Forschung wissenschaftlicher Fachdidaktik kann freigelegt werden, wie das Orientierungswissen im einzelnen seine Funktionen erfüllt. M.a.W.: Erst aufgrund solcher Untersuchungen können Einschätzungsurteile über die Wirkmöglichkeiten von Eingriffen in das Gefüge der Institution Schule rational begründet werden.

<sup>50</sup> Diese Sichtweise ist z.B. die von Gogolin. (1994), S. 8.

<sup>51</sup> Einen solchen Versuch habe ich zur Erklärung der Wirkungsgeschichte des Werturteils „Grammatik tut not“ unternommen. Ivo (1994), S. 213 ff.

Wissenschaftstheoretisch kann es nicht strittig sein, daß von empirischen Untersuchungen kontinuierlicher Erkenntnisfortschritt, also Tilgung von Irrtümern und Steigerung von Wissen nach Umfang und Genauigkeit, nur zu erwarten ist, wenn es in einer Disziplin zur Ausarbeitung einiger weniger Untersuchungsparadigmen, somit zu einer Ordnung von Untersuchungsthemen und Vorgehensweisen, gekommen ist. Sind solche dann, wie wir sagen, ausgereift, so werden die einzelnen Projekte innerhalb eines Paradigmas untereinander anschließbar und diese selbst von der Arbeit am Paradigma entlastet. Es scheint mir offenkundig zu sein, daß es eine Reihe vielversprechender empirischer Untersuchungsansätze in unserer Disziplin gibt, die sich in ihrer Modellierung der Untersuchungsthemen und ihrer Elaborierung von Verfahren sehen lassen können; daß sich aber die in ihr wissenschaftlich Arbeitenden zu einer gemeinsamen Ausformung solcher Paradigmen noch nicht haben finden können.<sup>52</sup> Auch hier scheint mir der Aktualitätsdruck der wichtigste Hinderungsgrund.

Zwei Probleme, die auftreten, wenn die empirische Arbeit ohne solche Paradigmen auskommen muß, seien beispielhaft an der Studie „In der Schule literarische Gespräche führen“ skizziert, die eine Gruppe um Valentin Merkelbach vorgelegt hat.<sup>53</sup> Im ersten Teil leitet Merkelbach die Umriss eines Begriffs vom literarischen Gespräch historisch her und entwickelt dabei die Kriterien dafür, was solche Gespräche ausmachen soll. In einem umfangreichen zweiten, dem empirischen Teil finden sich literarische Gespräche protokollarisch dokumentiert, die in verschiedenen Schulklassen geführt worden sind. Sie werden jeweils von einem Mitglied der Autorengruppe kommentiert. Ein letzter Teil enthält unter jeweils einzelnen Aspekten Einschätzungsurteile, ob und in welchem Sinne die Fragen der Untersuchung beantwortet worden sind, die Fragen nämlich: Was ist ein literarisches Gespräch? Soll ihm eine Bedeutung im Literaturunterricht zukommen? Lassen sich unter schulischen Bedingungen literarische Gespräche führen? Die verschiedenen Merkmale, die den Begriff des literarischen Gesprächs ausmachen, fließen für die empirische Untersuchung in die Handlungsmaxime für den unterrichtenden Lehrer ein, sich aller Lenkung zu enthalten, nicht „Dirigent“, sondern „Moderator“ des literarischen Gesprächs in der Klasse zu sein. Die Dringlichkeit der empirischen Untersuchung dieser Fragen stellt Valentin Merkelbach durch zwei Zitate heraus: „Was in den

---

<sup>52</sup> Als Annahme, die die Regel bestätigt, kann das International Mother Tongue Educational Network (IMEN) gelten. Beispielhaft sei verwiesen auf: Haueis, E. / Herrlitz, W. (Hg.) (1991): *Comparative Studies in European Standard Language Teaching. Methodological Problems of an Interpretative Approach*. Enschede.

<sup>53</sup> Auch für die Auswahl dieser Studie gelten die Kriterien, die in der Anm. 4 vorgestellt worden sind. Elisabeth K. Paefgen hat ihre einläßliche Besprechung dieser Studie mit anerkennenden Einschätzungsurteilen eingeleitet und beschlossen, die ich teile: daß nämlich in dieser „spannenden“ Studie mit ihren „Gesprächsprotokollen“ und ihren „pointierten Analysen“ ein „reicher Materialfundus“ vorliegt, „auf dessen Basis die literarische Gesprächsforschung weiterarbeiten kann.“ Paefgen (1996), S. 13 und 15. Meine Überlegungen betreffen die institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen des Weiterarbeitens, nicht die in der Studie vertretenen Positionen und verwendeten Verfahren. Da ich mich nur auf die Beiträge von Merkelbach beziehe, zitiere ich unter seinem Namen.

vielen Unterrichtsstunden unserer Schulen geschieht, in denen Texte 'gelesen', 'besprochen', 'interpretiert', 'erklärt' werden, darüber wissen wir nichts Konkretes und Zuverlässiges.“ (Rumpf 1968) Und: „Wie Schüler über Literatur sprechen, welchen Einfluß die Gruppe auf die Förderung kreativer Einstellungen haben könnte, wie Lehrer sich außerhalb der Schule als Rezipienten verhalten, wie sie Interpretationsgespräche mit Schülern führen, das alles ist noch kaum in den Fragehorizont der Fachdidaktik gekommen, geschweige denn untersucht worden.“ (Kliewer 1976)<sup>54</sup>

Das erste Problem einer solchen empirischen Studie, auf das ich verweisen möchte, ist das der Situierung in der Untersuchungstradition. Merkelbach führt fünf Autoren an, die für die einschlägige Untersuchungstradition stehen. Deren Beiträge werden so vorgestellt, daß die jeweiligen Unterrichtsprotokolle entweder einen schon eingeführten Gesprächsbegriff veranschaulichen oder die Grundlage für eine Begriffsbestimmung bilden. Sie kommen also als Teil der Begriffsgeschichte in den Blick. Empirisch meint in einem solchen Zusammenhang: Es wird der Nachweis geführt, daß der Gesprächsbegriff keine reine Gedankenkonstruktion ist, sondern ein fundamentum in re hat. Solche Beiträge sind für die fachdidaktische Modellbildung ganz gewiß von unschätzbarem Wert, sie können aber kaum für eine Untersuchungstradition stehen, die empirisch begründete Antworten auf die Kernfrage der Studie bereitstellt, ob denn antreffbare Schule ein Konzept, den „Literaturunterricht gesprächsförmiger“ machen zu wollen, „überhaupt zuläßt“ und welche „institutionellen Bedingungen“, welche „individuellen und fachlichen Voraussetzungen“ gegeben oder nicht gegeben sind, ein solches Konzept zu realisieren.<sup>55</sup> Im Sinne dieses Untersuchungsthemas muß wohl gelten: Die Autorengruppe konnte nicht auf ein einschlägiges Paradigma zurückgreifen.

Damit entsteht für die Gruppe, wie für jede andere in ähnlicher Situation, die Aufgabe, den kategorialen Rahmen der Untersuchung von Grund auf selbst zu entwerfen und die methodologischen Entscheidungen ohne Anlehnung an frühere Erfahrungen zu treffen. Sie gerät damit in eine doppelte Zwickmühle. 1. Entweder sie widmet dieser Aufgabe vorrangig ihre Aufmerksamkeit, dann wird die Studie, bezogen auf die gestellte Frage, zur kategorialen und methodologischen Overtüre; oder die Untersuchenden gehen stracks auf ihr Thema zu und müssen sich dann auf ihren „wissenschaftlichen Instinkt“ verlassen, der sich in ihrer akademischen Sozialisation herausgebildet hat. 2. Entweder sie nehmen die untersuchungsreflexive und die gegenstandsbezogene Aufgabe ihres Projekts in gleicher Weise wahr, dann riskieren sie wegen der kontingenten Bedingungen, unter denen ja auch ein solches wissenschaftliches Unterfangen steht, daß die Untersuchung nicht an ihr Ende gelangt; oder sie beziehen die kontingenten Bedingungen in ihr Kalkül ein, dann wird am Ende ein Kompromiß das Ergebnis der Untersuchung bestimmen. Bringt man für die Studie „In der Schule literarische Gespräche führen“ noch die spezifische Personalsituation in Anschlag, so verschärft sich das letztere Dilemma noch einmal nachdrücklich; denn die Lehrer, deren Unterricht festgehalten wird, sind ja an diesem Projekt in mannigfacher Weise beteiligt, vor allem, insofern mit ihnen

---

<sup>54</sup> Merkelbach (1995), S. 33.

<sup>55</sup> Merkelbach (1995), S. 9/10.

Vereinbarungen über die Durchführung der Literaturstunden zu treffen waren.<sup>56</sup> In solcher Konstellation wird der extern verursachte Zeitdruck den Zeitrahmen des Projekts noch weiter einschränken.<sup>57</sup>

Schließlich sind auch in dieser Untersuchung die Auswirkungen des Aktualitätsdrucks durchgängig spürbar. Ich konzentriere mich, um dies zu demonstrieren, auf die Analyse der Handlungsmaxime für Lehrer, nicht in das literarische Gespräch einzugreifen. In der Herleitung dieser Maxime werden unterschiedliche Analyseansätze zur Geltung gebracht: gesprächs- und literaturtheoretische, schulkritische und unterrichtsmethodische. Zusammenfassend lassen sich diese Herleitungen so darstellen: Das literarische Gespräch hat die *selbstbestimmte* Mitwirkung derjenigen, die sich an ihm beteiligen, zur Voraussetzung, weil nur so das je Eigene in der Rezeption eines literarischen Textes zur Sprache kommen kann. Schule aber ist derzeit Ort des „gelenkten, lernzielorientierten Interpretationsgesprächs“<sup>58</sup>. Geprüft werden soll, ob eine offene Unterrichtsmethode dieses herrschende Verfahren ablösen kann und an welche Voraussetzungen eine solche Ablösung gebunden ist. Die Versuchsanordnung ist übersichtlich und klar. Die Lehrer, die an dem Projekt mitwirken, übernehmen für sich die o.g. Handlungsmaxime. Unterrichtsstunden, die sie unter dieser Prämisse halten, werden aufgezeichnet und dann von den Autoren der Studie auf die gestellten Fragen hin ausgewertet. Da die Unterrichtsprotokolle abgedruckt sind, hat der Leser die Möglichkeit, die Einschätzungsurteile an den Texten nachzuvollziehen.

Es scheint mir offenkundig, daß die aufgeworfenen Fragen im Verlauf der Untersuchung ihren Charakter wandeln, daß sie unter dem inneren und äußeren Erwartungsdruck, einen unmittelbaren Beitrag zur Lösung eines Unterrichtsproblems liefern zu sollen, das Profil einer Frage annehmen, die für den fachdidaktischen Diskurs vor Ort typisch und zentral ist, der Frage nämlich „Geht das oder geht das nicht?“ Ob es um die Auswahl eines Lernthemas oder eines Unterrichtsverfahrens geht, um Unterrichtsmedien oder Lehrplanentscheidungen, immer verknüpft ein Sprecher mit dieser Frage ein Problem mit der unmittelbar anstehenden Handlungssituation und beantwortet sie letzten Endes auch durch Handeln. Die Entscheidungsgründe bleiben bei dieser Form zu antworten weithin ebenso implizit wie die Situationsdeutungen. Dies ist nun, was die Entscheidungsgründe angeht, in der vorliegenden Studie ganz anders. Sie sind, darauf ist schon verwiesen worden, nachvollziehbar und perspektivenreich. Aber schon die Gründe für die Situationsdeutung, daß die Unterrichtspraxis von einem gelenkten Inter-

---

<sup>56</sup> Merkelbach (1995), S. 135. Die Vereinbarungen lauteten: „Die Lehrperson hält sich mit eigenen interpretativen Beiträgen zurück und konzentriert sich auf die Moderation des Gesprächs. Die Vermittlung von Struktur- und Kontextwissen wird als solche von der Lehrperson markiert, damit sie nicht von den SchülerInnen als Interpretation mißverstanden wird. Die Lehrperson läßt auch ihr abwegig erscheinende interpretative Beiträge zu und gibt damit den SchülerInnen die Chance, auch solche Beiträge mit dem Text in Beziehung zu setzen.“

<sup>57</sup> Die anerkennenden Einschätzungsurteile von Paefgen gewinnen unter diesen Voraussetzungen weiteres Gewicht.

<sup>58</sup> Merkelbach (1995), S. 135.

pretationsgespräch bestimmt sei, bei dem die Schüler im wesentlichen nur eine interpretative Vorgabe nachzuvollziehen haben, bleiben implizit. Wenn denn die zitierte Feststellung Horst Rumpfs gilt, daß wir nichts Zuverlässiges und Konkretes über tatsächlich gehaltenen Literaturunterricht wissen, dann wissen wir auch nicht, ob die Nachvollzugsbehauptung zu Recht besteht oder nicht. Der offensichtliche Widerspruch in der Anlage der Studie erklärt sich, wenn nach dem „Wir“ in Rumpfs Feststellung gefragt wird. In diesem „Wir“ wird eine Außenperspektive gesetzt, in der dann Unterricht als terra incognita erscheint, von der nur einiges vom Hörensagen bekannt ist. In der Binnenperspektive der Handelnden stellt sich das ganz anders dar. Es ist ganz unmöglich, daß sie nicht wissen, was das methodisch-didaktisch Übliche ist. Nur: ihre Situationsdeutung ist selbst Teil eines auf Handeln hin pointierten Wissens. Wenn also die in solcher Pointierung kurzgeschlossenen Wege rekonstruiert und funktional erklärt werden sollen, dann bedarf es eines Blicks, der von dem der Handelnden unterschieden ist. Der Wechsel von der theoretischen Einstellung in die Handlungsperspektive, der in der Studie zu beobachten ist, zeigt, wie stark sich der Aktualitätsdruck auch in empirischen Untersuchungen der Fachdidaktik auswirkt.

Von solchen kategorialen Verschiebungen ist auch der Begriff des literarischen Gespräch selbst betroffen. Schleiermachers „Theorie des geselligen Betragens“, die Merkelbach heranzieht, legt es nahe, Spontaneität und Freiheit von Zwang als Merkmale eines literarischen Gesprächs zu setzen. Schleiermachers Theorie unterstellt aber auch, daß sich *geselliges Betragen* erst als Ergebnis eines Bildungsprozesses einstellt. In der Schule literarische Gespräche zu führen, kann also heißen, solche Gespräche zu praktizieren oder zu lernen, sie zu praktizieren. Die Handlungsmaxime, nicht einzugreifen, kommt in letzterem Kontext nicht unmittelbar, sondern vermittelt mit den Bedingungen des Lernens überhaupt und dann auch mit denen gegenwärtiger Schule zur Geltung. Der Aktualitätsdruck bewirkt, daß diese Problemdimension ausgeblendet bleibt. Wenn es in der Disziplin zu einer einläßlichen Erörterung der Fragen käme, die ich *allgemeine sprachdidaktische Fragen* nenne, wäre dem Druck wohl leichter zu widerstehen, den empirischen Zugang zum Feld in der Übernahme der Handlungsperspektive statt in deren Thematisierung zu suchen; und dies gerade dann, wenn das Bewußtsein der Verantwortung für das Praxisfeld in der Disziplin deutlich ausgeprägt ist.

## Literatur

- Arendt, Hannah (1981): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München 1981.
- Dante Alighieri (1984): *Monarchia*. Stuttgart 1989.
- Eco, Umberto (1994): *Zwischen Autor und Text*. München 1994.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule*. Münster 1994.
- Heckhausen, Heinz u.a. (1970): *Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule*. Düsseldorf 1970.
- Humboldt, Wilhelm von (1903/1968): *Werke*, hrsg. von Albert Leitzmann. Berlin 1903 (Reprint 1968).

- Ivo, Hubert (1994): Muttersprache-Identität-Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen 1994.
- Ivo, Hubert (1996): Didaktische Reduktion in Adelungs Grammatiken des Deutschen. Aktuelle Erinnerungen an sprachdidaktische Probleme im toten Winkel. In: Linke u.a. (Hrsg.): Norm, Moral und Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmutzkinder. Tübingen 1996. S. 169 - 207.
- Kittel, Helmuth (Hrsg.) (1965): Die Pädagogischen Hochschulen I. Weinheim 1965.
- Kliwer, H.-J. (1976): Eingreifendes Denken oder dumme Ideen - Kreativität im Deutschunterricht. In: Diskussion Deutsch 1976. S. 518 ff.
- Merkelbach, Valentin (1995): In: Christ u.a.: „Ja aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt/M 1995.
- Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: Bremerich-Vos (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt/M 1993.
- Paefgen, Elisabeth K. (1996): Reicher Materialfundus. In: Praxis Deutsch 135, S. 13 - 15.
- Rumpf, Horst (1968): Kreativer Umgang mit Texten. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1968. S.275 ff.
- Spinner, Kaspar (1993): Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Bremerich-Vos (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt/M 1993.
- Stetter, Christian (1992): Zu einer analytischen Philosophie der Schrift. In: Kohrt u.a. (Hrsg.): Schreibprozesse - Schreibprodukte. Hildesheim 1992.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Hubert Ivo, Rittershausstr. 8b, 65187 Wiesbaden*