

Aus: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. 1. Sonderheft (1999) S. 26-47

Jakob Ossner

## Sprache und Literatur – Institution und Wissensintegration

### 0. Vorbemerkung

Hubert Ivo hat im ersten Heft von Didaktik Deutsch unter dem Titel „Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik“ drei Ansätze – von Ingrid Gogolin, Kaspar Spinner und Valentin Merkelbach u.a. – diskutiert, von denen man in einer herkömmlichen Sichtweise mindestens zwei in das Fach Literaturdidaktik stecken würde. Es ist mir nicht bekannt, ob dieses einen Leser irritiert hat, zumindest hat niemand derjenigen zahlreichen Autoren, die inzwischen diesen Aufsatz zitieren, auf diesen Sachverhalt Bezug genommen.

Ich schlage für diesen Umstand eine einfache Interpretation vor: Auch wenn Sprach- bzw. Literaturdidaktiker eine sprach- und literaturwissenschaftliche und/oder -didaktische Ausbildung haben, so brachte es der Zwang der Institution mit sich, daß sie sich als Hochschullehrer auf dem einen oder anderen Gebiet professionalisiert haben und mußten und werden nun von außen als die einen oder die anderen wahrgenommen. Selbst in dem Fall, in dem ein Kollege – wie dies bei den drei heute zu Ehrenden der Fall ist – in beiden Feldern mit Erfolg auftritt, hat dies nicht zur Folge, daß er als „allgemeiner Sprachdidaktiker“ im Ivoschen Sinne begriffen würde, sondern in dem einen Seminar als dieser und in dem andern als jener, ganz danach, ob er am Ende des Semesters einen sprach- oder literaturdidaktischen Schein unterschreiben wird.

Was also unter der sachlichen Betrachtung gar nicht auffällt und unter einer sinnvollen Allgemeinheit begriffen werden kann, das wird mit Blick auf die Agenten, v.a. aber unter der Perspektive des Studiums geteilt wahrgenommen.

Soweit ich das recht sehe, hat das etwas mit der Institution und der Möglichkeit der Etablierung einer Hochschuldisziplin zu tun, innerhalb der das Geschäft der Didaktik betrieben werden muß. Daher werde ich als erstes einen Blick auf die Institution werfen, um dann später auf die Integration der beiden zu sprechen zu kommen.

### 1. Institution und Hochschuldisziplin

Daß sich eine Hochschuldisziplin, wenn sie sich einmal etabliert hat, intern entwickelt, verzweigt, Pfade schlägt, die nur dem Eingeweihten bekannt und gangbar erscheinen, ist eine Tatsache, die von außen immer ärgerlich erscheint, aber eine einfache interne Logik hat. Hierzu gehört, daß der innere Diskurs immer anders verläuft als der externe und daß sich eine Hochschuldisziplin im wesentlichen durch Verdoppelung erhält, d.h. sie lebt davon, Theorien zu Theorien zu entwickeln.<sup>1</sup>

Von außen betrachtet hat man hier jedoch einen eher ärgerlichen Fall vor sich. Die Experten sollten sich um die Gegenstände kümmern und nicht um sich selbst, könnte man als einen gängigen Einwurf formulieren. So berechtigt auf der einen Seite der Einwurf sein mag, er hat auch etwas rührend Naives an sich.

Bei praktischen Wissenschaften wie der Fachdidaktik haben wir nun allerdings ein gegenläufiges Moment: Sie hat ein Zielpublikum, auf das hin und vor dem sie sich rechtfertigen muß. In dieser Hinsicht ist eine solche Disziplin sogar immer in der Zwangslage, sich zu sehr auszuliefern oder, wie Hubert Ivo (a.a.O.) das genannt hat, dem Aktualitätsdruck zu erliegen. Konzepte, die die Nöte der Praxis nicht unmittelbar lindern können, deren „Gebrauchswert“ sich nicht in unmittelbarem Erfolge zeigt, werden unter dieser Perspektive gerne als irrelevant hingestellt.

Im Falle der Fachdidaktik kommt ein weiteres hinzu: Fachdidaktik hat sich größtenteils als Didaktik eines Faches verstanden, deren Inhalte und Methoden dort - im Fach - formuliert werden. Die Fachdidaktik ist unter dieser Sicht eine pädagogische oder eine psychologische Disziplin, die sich dem Problem stellt, wie Kinder in die Welt des Wissens eingeführt werden.

Wer so denkt, für den wird es keine Einheit von Sprach- und Literaturdidaktik geben können. Die Welt der

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu Hoppe 1998.

Linguistik, wie sie sich heute darstellt, ist mit der Welt der Literaturwissenschaft, wie sie sich heute darstellt, kaum vereinbar. Wir finden ein kognitiv orientiertes Paradigma in der Linguistik, dem ein kulturwissenschaftliches in der Literaturwissenschaft gegenübersteht. Die Disziplin Germanistik hält heute eine Art atavistisches Verhalten zusammen und das Bewußtsein, daß getrennte Wege – wie an manchen Reformuniversitäten geschehen – auch zu keinem rechten Ziel geführt haben.

In diesem Dilemma müßte die Didaktik ihren Ort selbst definieren. Aber sie scheint mir eher an einem Nirgendort angekommen zu sein: Dem Schrittmaß, das die Fächer vorgeben, kann sie nicht folgen, dem Aktualitätsdruck von außen kann sie kaum standhalten. Daher scheint mir eine Besinnung auf das, was Fachdidaktik leisten könnte, nötig zu sein.

## 2. Fachdidaktik als Hochschuldisziplin

Die Fachdidaktik unterscheidet sich von Gegenstandswissenschaften dadurch, daß sie sich um die Gegenstände nicht als Gegenstände, sondern in ihrem Werden kümmert. Es geht nicht um Wissen (epistémé), sondern um das Werden von Wissen beim Lernenden (vgl. Ossner 1993).

Auf den ersten Blick ist eine solche Bestimmung einleuchtend, auf den zweiten sollte sie allerdings befremden. Denn man sollte erwarten, daß es ein Wissen geben müsse, wie das Wissen bei einem Lernenden entsteht. In dieser Hinsicht würde sich dann die Fachdidaktik in keiner Weise von anderen Disziplinen unterscheiden. Das Ergebnis wären nomologische oder statistisch-nomologische Aussagen der Gestalt, daß, wenn x getan wird, mit Sicherheit oder hoher Wahrscheinlichkeit dieses oder jenes eintritt. Die Erwartungshaltung besteht darin, daß die Wissenschaftler solche Aussagen bereitstellen sollten.

Es ist interessant, daß eine Reihe von fachdidaktischen Aussagen diesem Denkmodell verpflichtet ist. Über empirische Untersuchungen glaubt man zeigen zu können, was in dieser oder jener Situation zu tun wäre.

Ein solches Herangehen schaltet allerdings den subjektiven Faktor des Lernens aus, also den Umstand, daß das Werden von Wissen ein subjektiver Prozeß ist, ganz ähnlich dem Gesundwerden. Das Medikament mag im zutreffenden Fall eine notwendige, aber im seltensten Fall eine hinreichende Voraussetzung für die subjektive Gesundheit sein (und wir alle wissen, daß zwischen subjektiver Gesundheit und objektiv feststellbarer Gesundheit ein großer Unterschied ist). Empirie ist also eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für unser Geschäft. Dieses läuft irgendwie ganz anders: Die Frage ist, was wir als wissenschaftliche Disziplin bereitstellen können, damit etwas eintritt, was grundsätzlich von uns unabhängig ist – und zwar in zweifacher Hinsicht, weil

- Lernen ein subjektiver Vorgang ist;
- wir als Hochschullehrende auch nicht die Lehrer der Kinder sind, die die Lernprozesse initiieren und begleiten.

Unser Geschäft hat also drei Beine:

- das Gegenstandsfeld als eine zu erwerbende epistemische Struktur
- die Schüler als die Agenten des Aneignungsprozesses und
- die Lehrkräfte als Agenten der Vermittlung.

Anders ausgedrückt:

Die Fachdidaktik muß sich darum kümmern, wie eine epistemische Struktur erworben werden kann (mit Wagenscheins Worten: um die genetische Struktur) und ebenso um die Aneignungsprozesse der Schüler und die Vermittlungsprozesse der Lehrkräfte.

Diese drei Gebiete stellen wir uns gerne in einer wechselseitigen Komplementarität oder Bedingtheit oder Abhängigkeit vor, etwa in der Art, daß aus der Sachstruktur sich der Aneignungsprozeß durch die Schüler ergebe und Lehrkräfte genau dieses vermitteln. Wir vergessen dabei, daß es sich um drei eigenständige Systeme handelt.

Bevor ich auf die einzelnen Teile eingehe, wage ich die These, daß eine solche Sicht einige der Rätsel der Fachdidaktik klären könnte.

So ist bekannt, daß die Fachdidaktik im Bereich des Grammatikunterrichts auf Aneignungsinhalte vertraut, die einem Sachparadigma geschuldet sind, das schon bei seiner Etablierung falsch war.

Bekanntlich konnte R. Pallaemon nicht genug Griechisch, um *aitiatiké* als *Veranlassungsfall* wiederzugeben. Er wählte die erste Bedeutung, nämlich *Anschuldigung, Anklage* (lat. *accusare*), so daß wir heute den 4. Fall *Anklagefall - Akkusativ* - nennen:, was uns terminologisch völlig in die Irre führt. Wir verstehen nicht nur dieses nicht, auch andere Ausdrücke aus der lateinischen Grammatik sind uns völlig fremd: Was wird *gebeugt*, wenn wir *deklinieren*. Warum beugt sich das Verb nicht, sondern *heiratet* (*conjugare*), wer *fällt* wohin, wenn die nominalen Wortarten sich im *Kasus* verändern usw.

Wir haben eine ausgesprochen schlechte Sachverhaltsdarstellung vor uns, die sich aber ganz offensichtlich in Vermittlungs- und Aneignungsprozessen, zumindest für die Zwecke, für die sie gebraucht wurde, als passabel herausgestellt hat – immerhin als besser offensichtlich als alter-native Modelle, die nach dem Weltkrieg zuhauf erstellt wurden. Pikant dabei, daß der Glinzsche Versuch, die Dinge wieder geradezurücken und beispielsweise dem Akkusativ den korrekten Namen wiederzugeben – bei Glinz „Zielgröße“ – versandet ist.<sup>2</sup>

Ich komme zu den drei genannten Feldern zurück und reiße die letzten beiden kurz an:

### 2.1 Vermittlungs- und Aneignungsprozesse

Bei den Vermittlungsprozessen verweise ich auf einen Gedanken aus der IMEN-Gruppe. Dort wird das, was Kathryn M. Anderson-Levitt *professional knowledge for teaching (PPK)* genannt hat, zum Gegenstand der Untersuchung gemacht (vgl. Herrlitz 1998). Es geht also um die Frage, auf welche Art und Weise ein Lehr- und Lerngegenstand überhaupt vermittelt wird bzw. konversationsanalytisch, ob und gegebenenfalls welche Muster wahrnehmbar sind. Die Ergebnisse bei Anderson zeigen, daß nicht die pädagogische Ideologie den Unterricht macht, sondern sich der Unterricht nach bestimmten Mustern abspielt, deren Notwendigkeit aber natürlich hinterfragt werden muß. Wir brauchen in dieser Hinsicht mehr Wissen!

Das System der Aneignungsprozesse ist gegenwärtig ein sehr virulentes Feld. Kein Studierender kann mehr ein Examen machen, ohne irgendwelche Entwicklungstabellen aufzusagen. Auch hier ist die Forschung durchaus nicht am Ende und wir brauchen bedeutend mehr Wissen, v.a. auch um die Verschränktheit der ganzen Prozesse.

Dieses Wissen ist ein typisch empirisches Wissen. Aus ihm folgt zwar nicht nichts, aber sicher auch nicht das, was man sich manchmal vorstellt. Z.B. folgt aus dem Umstand, daß Vermittlungsprozesse gelingen, nicht, daß sie deswegen schon sinnvoll sind (siehe mein Beispiel oben). Will die Didaktik nicht nur Rhetorik und einen ideologischen Überbau konstruieren, dann braucht sie Wissen dieser Art. Aber dieses Wissen bzw. das Auffinden und die Erzeugung dieses Wissens macht nicht schon unsere Aufgabe als Didaktiker aus. Vielmehr hätten wir uns unter der Hand plötzlich als Sozialwissenschaftler oder Entwicklungspsychologen definiert.

Wie schaut nun die genetische Struktur des Gegenstandsfeldes aus? Sofern wir uns als praktische Wissenschaftler definieren, sollten wir hier eine *techné*, eine *ars*, zur Verfügung stellen.

### 2.2 Genetische Struktur des Gegenstandsfeldes

Ich versuche, mich dem Thema von der Seite zu nähern:

Wie sehr man Spranger mit seinem Konzept der Pädagogischen Akademien/ Hochschulen auch kritisieren mag, - was er 1919 über die Universitäten sagte, gilt vermutlich unverändert, nämlich daß die Universität nicht der genuine Ort der Lehrerausbildung ist.

Was ich meine, kann man am besten mit dem in der Pädagogischen Psychologie entfalteten Wissensbegriff deutlich machen. Dort unterscheidet man (vgl. Mandl/Hron)

- Deklaratives Wissen
- Problemlösungswissen
- Prozedurales Wissen
- Metakognitives Wissen

Der Erwerb der ersten Wissensart entspricht der traditionellen Universitätsausbildung. Deklaratives Wissen ist *epistémé*.

Weil der Erwerb solchen Wissens allein sich unter bestimmten Hinsichten als unzulänglich herausgestellt hat, kam es zur Gründung Technischer und Musischer Hochschulen. Bei den einen steht mehr Problemlösungswissen, bei den anderen mehr prozedurales Wissen im Vordergrund. In beiden Fällen haben wir „technisches Wissen“, i.S. von: Wie kann man X tun und welches Wissen ist dabei sinnvoll?

Metakognitives Wissen hat einen eigenen Status. Hier geht es u.a. um Selbsterfahrung, einen Strang, den ich hier mit dem Verweis auf Werkstattseminare (s.u.) nur andeuten werde. (Aber auch da muß man sagen, daß Spranger einiges von dem geahnt hat, was in diesen Bereich gehört, wenn er von „Menschenbildung“ gesprochen hat.)

Es ist wichtig, bei der Darstellung zu bedenken, daß das deklarative Wissen dabei immer eine ausgezeichnete Stellung hat. Selbst wenn andere Wissensarten im Vordergrund stehen, so bedeutet dies keinen Verzicht auf deklaratives Wissen. (Wer nichts weiß, kann auch keine Probleme lösen.) Stehen die anderen Wissensarten im Vordergrund, so hat das deklarative lediglich keinen Selbstzweck mehr.

Man kann dieses Gerüst füllen, wenn man es konkret auf Ausbildungsthemen und Ausbildungsinhalte bezieht.

---

<sup>2</sup> Daher habe ich eine gewisse Skepsis, wenn E. Haueis im letzten Heft von *Didaktik Deutsch* (Haueis 1998) die These äußert, daß sich das Richtige, wenn auch um einige Jahre verzögert, schon durchsetzen werde.

Bei-spiele:

*Deklaratives Wissen:* Deutsche Grammatik, Literaturgeschichte

*Problemlösungswissen:* Grammatische Kategorien erzeugen, Literatur verstehen

*Prozedurales Wissen:* Schulpraxis

*Metakognitives Wissen:* Werkstattseminar: Erstlesen/Erstschreiben, Schuldrucken

Werkstattseminar: Ästhetische Erfahrungen

Ich versuche zu erläutern:

Deklaratives Wissen erwirbt man im Modus der Präsentation und Kenntnisnahme. Grundsätzlich kann alles als deklaratives Wissen dargestellt werden: Auch das, was jetzt unter Problemlösungswissen steht, kann deklarativ dargestellt werden. Es würde dann vermutlich heißen: *Grammatische Operationen* und daß *Erstlesen-Erstschreiben* eine deklarative Darstellung verträgt, ist eh bekannt.

Was in der Rubrik des Problemlösungswissens steht, wird oft verkannt. Das häufigste Mißverständnis ist, daß darunter eine Methodik des Unterrichts verstanden werden sollte, etwa in dem Sinn, wie man von einem Seminar „Grammatikunterricht“ glaubt erwarten zu sollen und zu können, daß dort etwas über die Möglichkeiten des Grammatikunterrichts in der Schule erfahrbar sein sollte. Gegen eine solche Auffassung sprechen aber zwei Dinge:

1. Wäre das so, dann handelte es sich um eine Veranstaltung des Typs deklarativen Wissens. In einer solchen Veranstaltung könnte dann etwa das PPK im Bereich des Grammatikunterrichts dargestellt und erörtert werden. Eine solche Veranstaltung wäre ohne Zweifel sinnvoll, aber eben von einer ganz anderen Anlage. Tatsächlich verweist das Ganze darauf, daß man fragen muß, welche deklarativen Inhalte überhaupt angeboten werden sollten.

2. Wählt man dagegen einen Modus, in dem man vermitteln möchte, wie Grammatikunterricht in der Schule aussehen sollte, unterliegt man dem Mißverständnis, ein PPK ohne Institution erzeugen zu wollen. Daher verbleiben derartige Veranstaltungen auch im Bereich der guten Ratschläge.

Ich habe in der Rubrik „Problemlösungswissen“ nicht umsonst verbal formuliert und beim ersten Thema sogar den Ausdruck „erzeugen“ verwandt. Was in der Rubrik angeboten wird, verdient für meine Begriffe am ehesten den Namen genetisches Wissen – und das bedeutet, daß hier, nach allem, was ich vorher sagte, in dieser Rubrik die eigentlichen didaktischen Seminare stattfinden.

Lernen heißt u.a. eine Struktur erzeugen - oder besser: in den Worten Wygotskis: einen wissenschaftlichen Begriff aufbauen. Aufgebaut wird ein wissenschaftlicher Begriff nicht durch die „darlegende Methode“, sondern durch die „genetische Methode“. D.h. man muß Bausteine kennenlernen, wie ein Wissen erzeugbar ist.

### 3. Die Verbindung von Sprache und Literatur als Wissensintegration

Ich möchte diese eher allgemeinen Gedanken an zwei konkreten Beispielen festmachen:

Mein erstes Beispiel ist ein Text von Brecht, der ursprünglich 1927 in *Mahagonny*, dann etwas verändert – ich werde darauf zurückkommen – 1930 in der Oper *Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny* erschien und schließlich in der ursprünglichen Fassung, auf die ich mich zuerst auch stützen werde, als eigenständiger Text in die von Elisabeth Hauptmann besorgte Ausgabe der Liebesgedichte von Brecht aufgenommen ist.

Ich werde dabei so vorgehen, daß ich aus dem vorliegenden Text ein Leseexemplar rekonstruiere, also nicht naiv voraussetze, daß der Text selbstsprechend ist. Dabei wird die Text-rekonstruktion als Problemlösung gesehen.

#### DIE LIEBENDEN

- 1 Sieh jene Kraniche in großen Bogen!
- 2 Die Wolken, welche ihnen beigegeben
- 3 Zogen mit ihnen schon, als sie entflohen
- 4 Aus einem Leben in ein andres Leben.
- 5 In gleicher Höhe und in gleicher Eile
- 6 Scheinen sie alle beide nur daneben.
- 7 Daß so der Kranich mit der Wolke teile
- 8 Den schönen Himmel, den sie kurz befliegen,
- 9 Daß also keines länger hier verweile

10 Und keines andres sehe als das Wiegen  
 11 Des andern in dem Wind, den beide spüren  
 12 Die jetzt im Fluge beieinander liegen  
 13 So mag der Wind sie in das Nichts entführen  
 14 Wenn sie nur nicht vergehen und sich bleiben  
 15 So lange kann sie beide nichts berühren  
 16 So lange kann man sie von jedem Ort vertreiben  
 17 Wo Regen drohen oder Schüsse schallen.  
 18 So unter Sonn und Monds wenig verschiedenen Scheiben  
 19 Fliegen sie hin, einander ganz verfallen.  
 20 Wohin, ihr? - Nirgend hin. - Von wem davon? - Von allen.  
 21 Ihr fragt, wie lange sind sie schon beisammen?  
 22 Seit kurzem. – Und wann werden sie sich trennen? – Bald.  
 23 So scheint die Liebe Liebenden ein Halt.

(B. Brecht)

Wer den Text zum ersten Mal hört, hat meistens keine Schwierigkeiten, den wesentlichen Inhalt zu erfassen: Es geht eben um die Liebe. Erst bei näherem Hinsehen tun sich einige Schwierigkeiten auf. Wer spricht? - der Autor zum Leser? - ein X zu und mit einem Y? Der Text gibt hierfür keine Auskunft. In Zeile 20 wird jedenfalls die Anrederichtung geändert. Angeredet sind jetzt die Liebenden. Und sie antworten offensichtlich auch. In seiner vom Mahagonny-Kontext isolierten Fassung wäre eine Möglichkeit der Deutung des Textes, daß sich der Autor zuerst an den Leser wendet, den er auffordert, mit ihm einen fiktiven Himmel zu bestaunen, den er mit Kranichen und Wolken ausstattet. In der Zeile 20 wendet sich dann der Autor in einer rhetorischen Geste diesen selbst zu, redet sie an – und sie antworten ihm für den Leser.

Als nächstes tauchen zwei lexikalische Schwierigkeiten auf:

- in Zeile 6: „scheinen sie alle beide nur daneben“

- in Zeile 14: „wenn sie nur nicht vergehen und sich bleiben“

In Zeile 6 liegen die Schwierigkeiten in ‚*scheinen*‘, ‚*nur*‘ und ‚*daneben*‘. ‚*Scheinen*‘ muß aus grammatikalischen Gründen Vollverb sein; es hat also die Bedeutung von ‚*anhaltend Helligkeit ausstrahlen, Licht leuchten lassen*‘, wie es in ‚*Die Sonne scheint*‘ vorkommt. ‚*Daneben*‘ ist grammatikalisch Adverb. Die ganze Zeile kann also paraphrasiert<sup>3</sup> werden als: ‚*Lassen sie alle beide ihr Licht nur daneben leuchten*‘. Funktional ist ‚*daneben*‘ adverbelle Bestimmung.

Als nächste Paraphrasierung ergibt sich daher: ‚*Lassen sie alle beide ihr Licht nur neben dem andern leuchten*‘. D.h. der Kranich hat sein Licht von der Wolke und diese ihres vom Kranich, dies ist die logische Konsequenz des Umstandes, daß diese beiden allein den Himmel bevölkern.

Was bedeutet ‚*sich bleiben*‘ in Zeile 14? Die Schwierigkeit hier liegt im Reflexivpronomen, denn ‚*bleiben*‘ ist in seiner Opposition zu ‚*vergehen*‘ in seiner Bedeutung klar. ‚*Bleiben*‘ mit Reflexivpronomen ist bekannt aus Wendungen wie ‚*sich treu/gleich .. bleiben*‘. Eine solche nähere Bestimmung fehlt im Text; eine Ergänzung dieser Art scheint angebracht. Es erhebt sich dann aber das Problem, ob ‚*sich*‘ reflexiv oder reziprok zu verstehen ist.

Der Kon-Text favorisiert ziemlich stark die zweite Lesart, so daß man paraphrasieren kann: ‚*Wenn sie nur nicht vergehen und für einander verharren/da sind*‘, wobei ich den Dativ als *dativus commodi* aufgelöst habe.

Einige Schwierigkeiten bereiten die Zeilen 7-17, wo außer der Relativsatzmarkierung jede Interpunktion fehlt, so daß die textualen Elemente erst rekonstruiert werden müssen. Aus grammatischen Gründen gehören die Zeilen 7 und 8 und 9 bis 12 zusammen, die asyndetisch, anaphorisch verbunden sind. Der ganzen Konstruktion aber fehlt der Matrixsatz. Hier hilft der in den Nebensätzen verwendete Modus, der Konjunktiv I (teile, verweile...), weiter. Ich nehme also als Matrixsatz die Phrase: ‚*Ich, der Sprecher, wünsche, daß...*‘- die 7. Zeile gibt den Anschluß. ‚*So*‘ bedeutet ‚*solcher Art*‘ und bezieht sich auf das ‚*einander bescheinen*‘. Damit sind zumindest die Zeilen 7-12 konstruktionsmäßig klar. Zeile 13 schließt daran nun wieder mit ‚*so*‘ an und stellt die Verbindung mit dem propositionalen Gehalt des Wunsches her.

Die nachfolgende Zeile (Z. 14) bezieht sich entweder als Bedingung auf 13 oder sie leitet eine Bedingung für die nachfolgenden Sätze ein. Im einen Fall würde nach 13 ein Punkt, im andern ein Komma kommen, aber nach 14 ein Punkt etc. Für jede Lesart gibt es Hinweise und Deutungsspielräume. Der Text favorisiert unmittelbar keine Lesart. Allerdings wird der Aufwand der Rekonstruktion größer, wenn man 14 zu 13 schlägt als 14 zu 15-17. Im ersten Fall muß 15 paraphrasiert werden als: *Solange all dies, was bis jetzt gesagt wurde, der Fall ist, so lange...* Im zweiten Fall würde man mit weniger Aufwand sagen, daß wenn sowohl eine konditionale als auch temporale

<sup>3</sup> Zur Methodik von Paraphrasierungen vgl. Wunderlich 1980.

Bedeutung hat (Wahrig gibt denn auch als Bedeutung von „wenn“, „sooft, sobald“ an.)

Methodologisch kann man sagen, daß es auf einer ersten Stufe immer sinnvoll ist, den Paraphrasierungsaufwand möglichst gering zu halten und daß alle aufwendigeren Paraphrasierungen besonders zu rechtfertigen sind.<sup>4</sup>

Nun könnten vielleicht einige denken, daß ich das für den neuen Literaturunterricht ausgeben möchte. Das ist natürlich nicht der Fall. Nach dieser Rekonstruktion setzt m.E. Literaturunterricht, wie wir ihn kennen, erst an – aber meistens eben, ohne sich der konkreten Textarbeit vorher unterworfen zu haben. Man kann sich über das Liebes-konzept, das Brecht hier entwirft, unterhalten; über Brecht als Liebeslyriker usw.

Selbst wenn man zugesteht, daß eine solche Textarbeit sinnvoll ist, scheint ihr doch ein gewisser didaktischer Pep zu fehlen. Aber dieser Vorwurf beruhte auf einem Mißverständnis, hervorgerufen durch die gängige Verwechslung und Vermengung von didaktischer Methode und Inszenierung des Unterrichts, die gerne – aber fälschlich – *Unterrichtsmethode* genannt wird.

Eine Möglichkeit, dem zu rekonstruierenden Textexemplar auf die Spur zu kommen, wäre ja doch, das Spiel von Anrede und Antwort als Wechselrede/-gesang nachvollziehen und umschreiben zu lassen. Dann wird das anfängliche *Sieh* als direkte Anrede an ein *Du* interpretiert, das dann fortfährt. Diese Möglichkeit ist von Kurt Weill genutzt worden. In der Oper *Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny* wird der Text abwechselnd von Paul Ackermann und dem Straßenmädchen Jenny in folgender Abfolge gesungen:

Z 1 Jenny	Z 3 Jenny
Z 2 Paul	Z 4 Paul
Z 5 Jenny	Z 15 Jenny
Z 6 Paul	Z 16-17 Paul
Z 7-8 Jenny	Z 18-19 Paul
Z 9 Paul	Z 20 Jenny und Paul
Z 10-12 Jenny	Z 21 Paul
Z 13-14 Paul	Z 22-23 Jenny und Paul
	Z 23 Duett

Weill gliedert also anders als eben vorgeschlagen, aber es findet sich konsequent auch eine textuelle Änderung in der Zeile 15 und 16. *Solange* wird in dieser Fassung des Textes zusammengeschrieben und erscheint als Konjunktion, wobei der Matrixsatz dann erst ergänzt werden muß. Konsequent zieht Weill auch die Zeilen 13 und 14 zusammen, die von Paul gesungen werden.

Die These, daß es sich bei dem, was ich vorgestellt habe, um kein (fach-)wissenschaftlich-epistemisches, sondern um ein problemlösendes-fachdidaktisches Vorgehen handle, mag auf den ersten Blick überraschend sein. Vielleicht überzeugt der Gedanke mehr, wenn ich erwähne, daß Hubert Ivo (1993) ein derartiges Vorgehen für die sensible Korrektur von Schüleraufsätzen vorgeschlagen hat. Das Ergebnis ist die Herstellung eines rekonstruierten Exemplars. Das Verfahren ist jedesmal dasselbe. Didaktisch wird das Ganze nicht dadurch, daß es im zweiten Fall auf Schüler angewandt wird, also im Umkreis von Schule auftaucht, sondern dadurch, daß ein Wissensgegenstand erst entsteht.

Sähe man dies so, so würde die Rede von der Methodik in der Schule in einem anderen Licht erscheinen. Heute meint man darunter zunehmend die Inszenierung des Unterrichts. Methodisch könnte aber auch meinen, daß Wissen mittels methodisch kontrollierter Verfahren aufgebaut wird, die es Schülern erlauben, jenseits einer „Pfungstwunderdidaktik“ (Hauéis 1983) zu immer wieder nachvollziehbaren und reproduzierbaren Einsichten zu kommen.

Das Grundverfahren nun bilden bei dem Beispiel, das ich gegeben habe, die konversationellen Implikaturen von Grice (1979).

Grice geht davon aus, daß unser Reden keine zusammenhanglose Folge von Äußerungen ist, sondern das „Ergebnis kooperativer Bemühungen“ (S. 248).

---

<sup>4</sup> Dieses Postulat wird vielleicht einsichtiger, wenn man noch einmal einen Blick nach oben wirft: Was sollte den Interpreten abhalten, in Z. 6 „*scheinen*“ als Hilfsverb zu interpretieren, um der ganzen Zeile folgenden Sinn zu verleihen: „*Sie alle beide scheinen nur daneben, sprich: nebeneinander zu sein, in Wirklichkeit aber sind sie natürlich eins*“. (Wenn in der nächsten Zeile davon die Rede ist, daß der Kranich mit der Wolke den Himmel teile..., so interpretiert man dies dann mystisch oder theologisch: zwei in eins etc. Man sieht, wie der Zug vom Text weggefahren ist!

„Wir könnten demnach“, so fährt Grice fort, „ganz grob ein allgemeines Prinzip formulieren, dessen Beachtung (ceteris paribus) von allen Teilnehmern erwartet wird, und zwar: *Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird.* Dies könnte man mit dem Etikett *Kooperationsprinzip* versehen.“ (a.a.O.)

Grice leitet aus diesem Prinzip 4 Maximen her:

1. Die Maxime der Quantität

1. Make deinen Beitrag so informativ wie (für die gegebenen Gesprächszwecke) nötig.
2. Make deinen Beitrag nicht informativer als nötig.

2. Maxime der Qualität

1. Sage nichts, was du für falsch hältst.
2. Sage nichts, wofür dir angemessene Gründe fehlen.

3. Maxime der Relation

Sei relevant.

4. Maxime der Modalität

- Sei klar.  
Vermeide Dunkelheit des Ausdrucks.  
Vermeide Mehrdeutigkeit.  
Sei kurz (vermeide unnötige Weitschweifigkeit).  
Der Reihe nach!

Grice argumentiert nun folgendermaßen: Aus dem Kooperationsprinzip folgen zwar diese Maximen, tatsächlich verstoßen wir aus den unterschiedlichsten Gründen immer wieder gegen sie. Da wir aber vernünftigerweise das Kooperationsprinzip unterstellen sollten, ja müssen, sollten wir interpretatorisch versuchen, den gemeinten Sinn solange zu rekonstruieren, bis ein Verständnis gesichert ist. Das haben wir oben getan.

Von Grice führt ein direkter Weg zu operationalen Verfahren, von diesen ein direkter Weg zu entwicklungspsychologischen Fragen. Wenn wir unterstellen, daß Operationalität in dem Sinne, wie Aebli (1980) hiervon spricht, interiorisierte Handlungen sind, so wie Operationen reine und abstrakte Handlungen sind, können wir darauf vertrauen, daß die durchgeführten äußeren Handlungen der Textrekonstruktion innere Handlungen für ein routiniertes Textverständnis werden – und dahin wollten wir ja.

Vielleicht werden meine Ausführungen überzeugender, wenn ich ein weiteres Beispiel andiskutiere.

Judith Macheiner hat im Grammatischen Varieté darauf hingewiesen, daß es nicht ganz gleichgültig ist, wie die Reihenfolge in Sätzen aussieht. „Vor dem Gesetz steht ein Türhüter. Zu diesem Türhüter kommt ein Mann vom Lande und bittet um Eintritt in das Gesetz.“ Macheiner variiert diesen Anfang und kommt zu dem Schluß: „Doch keine der [drei] Varianten ist so gut wie das Original“ (1991: 19; vgl. auch Peter Klotz in PD 147).

Zu den vielleicht am meisten in der Schule gelesenen Kurzgeschichten gehört *Das Fenstertheater* von Ilse Aichinger. Der Text beginnt verstörend:

Die Frau lehnte am Fenster und sah hinüber. Der Wind trieb in leichten Stößen vom Fluß herauf und brachte nichts Neues. Die Frau hatte den starren Blick neugieriger Leute, die unersättlich sind. Es hatte ihr noch niemand den Gefallen getan, vor ihrem Haus niedergefahren zu werden. [...]

Die Irritation ist nicht nur inhaltlich bedingt, dadurch daß uns eine unsympathische Frau vorgestellt wird, sondern auch dadurch, weil die Autorin so tut, als müßten wir diese Frau kennen. Mit Hilfe von Überlegungen, wie sie in der Theorie der kommunikativen Gliederung von Sätzen angelegt sind, kommen wir zu folgender Rekonstruktion:

*Am Fenster eines Hauses nahe an einem Fluß* lehnte

Situierung

*eine Frau* und sah

neu eingeführt

über *das Tal* hinüber auf *die andere Seite*.

Vorerwähnung (Fluß) Einzelgegenstand

Vom *Fluß* herauf trieb stoßweise

Wiederaufnahme (best. Artikel)

*ein leichter Wind.*  
neue Information (unbest. Art.)

*Er brachte nichts Neues. Die Frau...*  
Wiederaufn.                      Wiederaufnahme  
(Pronominalisierung ausgeschlossen)

Indem der literarische Text so variiert wird, daß er den Regeln der üblichen kommunikativen Gliederung entspricht, wird die besondere Machart der Kurzgeschichte, die nötige Einsicht in das Verfahren, das Inge Aichinger verwandte, angebahnt. Es läßt die hundertfach in der Schule gelernte Behauptung, die deutsche Kurzgeschichte beginne unvermittelt, einsichtig werden. Wissen wird nicht dargelegt, sondern operational, nachvollziehbar und wiederholbar erzeugt. (Und es ist durchaus schade, daß das, was hier gemacht wird, nicht handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Texten heißt.)

Die Beispiele sollten gezeigt haben, daß unter einem fachdidaktischen Blickwinkel ein literarischer Text als ein sprachlich zu rekonstruierender gefaßt werden kann, als ein Problemlösungsfall, der sich methodisch unter Anwendung von Problemlösungsmethoden und deklarativem Wissen erschließen läßt. Wenn in der Kapitelüberschrift von Wissensintegration die Rede ist, so ist gemeint, daß unter einer fachdidaktischen Perspektive deklaratives Wissen seinen potentiellen Selbstwert verliert und mit Blick auf Problemlösungsfälle funktional wird. Man kann bei den Beispielen leicht das literaturwissenschaftliche (z.B. Textentstehung etc.) und linguistische (z.B. lexikalische und grammatische) deklarative Wissen und das Problemlösungswissen einzeln bestimmen und sehen, wie erst ihr Zusammenspiel zu einem nachvollziehbaren und wiederholbaren Ergebnis führt. Im Gegensatz zu einem literaturwissenschaftlichen Gestus einer geistesgeschichtlichen Textexegese begreifen Schülerinnen und Schüler einen literarischen Text unter einer fachdidaktischen Perspektive als einen, dessen Verständnis erst rekonstruiert werden muß. Darauf aufbauend können sich andere Modi anschließen.

## 5. Fazit

Für mich stellt sich also unter der Perspektive der Erzeugung von Wissen die Frage nach der Einheit des Faches nicht. Die Hochschuldisziplinen mögen getrennt sein; das Fach ist aber nicht nur in seinem Gegenstandsbezug, sondern auch in seinen Methoden eins. Das bedeutet nicht, daß auf diesem Grund nicht spezielle Fragen aufsitzen, die eine spezielle Beantwortung brauchen. Die Spezialisierung ist also durchaus sinnvoll - sinnlos wird sie nur dort, wo sie den gemeinsamen Grund und die gemeinsamen Verfahren – und man könne hinzusetzen: die gemeinsamen Ziele - vergißt. Das oberste Ziel in unserem Fall heißt: Bewußtheit in der eigenen Sprache.

Zwanglos ergibt sich auf diese Art der Zusammenhang von Sprache und Literatur. Wenn uns gegenwärtig dieser Zusammenhang abhanden zu kommen scheint, so deswegen, weil wir wesentlich auf das deklarative Wissen schießen und nicht das Problemlösungswissen an den Mittelpunkt stellen, also das, was uns eigentlich stark machen sollte. Aber auch deswegen, weil wir statt auf methodisch orientiertem Problemlösen an Unterrichtsmethodik im Sinne unterrichtlicher Inszenierung interessiert sind, sozusagen am Glamour und dem schnellen Erfolg.

In welcher Weise wir hier versagen, wird an den staatlich verordneten Integrationsgeboten deutlich. Problemlösen hat, wenn man sich die Forschungen von D. Dörner (z.B. 1989) vor Augen führt, immer etwas zu tun gehabt mit der Fähigkeit, Einseitigkeiten - Methodismus, wie Dörner dies nennt - aus dem Wege zu gehen. Vielmehr zeichnet sich die Fähigkeit zum Problemlösen durch die Fähigkeit, Sachverhalte im Zusammenhang sehen zu lernen, aus. Dazu gehört, daß man Sachverhalten nicht schon immer die bekannte Sehweise aufdrückt (Brecht bedeutet...), sondern zu staunen und zu sehen lernt.

## Literatur

Aebli, Hans (1980): Denken. Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett.

Dörner, Dietrich (1989): Die Logik des Mißlingens. Reinbek: Rowolth.

Grice, Paul H. (1979): Logik und Konversation. In: G. Meggle (Hg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt: Suhrkamp.

Haueis, Eduard (1983): Aufsatzdidaktik. Ludwigsburg: masch.

Haueis, Eduard (1998): Wie einfach ist der einfache Satz? In: Didaktik Deutsch 4, S. 33-42.

Herrlitz, Wolfgang (1998): Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspirierten Forschungskonzepts. In: Heinz Giese; Jakob Ossner (Hg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg: Fillibach, S. 167-190.

Hoppe, Otfried (1998): In: Heinz Giese; Jakob Ossner (Hg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unter-

richts-wissenschaftliche Aspekte, Freiburg: Fillibach, S. 207-238.

Ivo, Hubert (1996): Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. In: Didaktik Deutsch 1, 1996, S. 5-29.

Ivo, Hubert (1993): Schülertexte: philologisch betrachtet. In: Deutschunterricht 7/8, S. 371 ff.

Klotz, Peter (1998): Wie Sätze informieren. Sprachwissen in Funktion. In: Praxis Deutsch 147, S. 53-58.

Macheiner, Judith (1991): Das Grammatische Varieté oder Die Kunst und das Vergnügen, deutsche Sätze zu bilden. Frankfurt: Eichborn.

Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix; Hron, Aemilian (1996): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Pädagogische Psychologie, hg. v. B. Weidenmann & A. Krapp. Weinheim: pvu, S. 143-218.

Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext, hg. v. A. Bremerich-Vos. Frankfurt: Diesterweg, S. 186-199.

Spranger Eduard (1919): Gedanken zur Lehrerbildung. In: Die Pädagogischen Hochschulen, hg. v. H. Kittel. Weinheim: Beltz 1965.

Wunderlich, Dieter (1980): Arbeitsbuch Semantik. Königstein: Athenäum.

Wygotski, Lew, S. (1971): Denken und Sprechen. Frankfurt: Fischer.