

EDUARD HAUEIS

## Eine Beziehung in der Krise: Fachdidaktik und Sprachwissenschaft

### Resümee

In der Sprachdidaktik hat sich seit mehreren Jahren die Tendenz verstärkt, Forschung in der Perspektive der Erziehungswissenschaft und der Psychologie zu betreiben. Die Lerngegenstände des Unterrichts gelten somit als gesetzt, sodass sie der theoretischen Reflexion entzogen bleiben können. Damit geht jedoch die Chance verloren, dass ein didaktisch gesteuerter wissenschaftlicher Blick auf sprachliches Können und Wissen anderes an Wissensbeständen zutage fördert, als im Kanon der linguistischen Sprachbeschreibung verankert ist. Dies führt zu einer Krise im Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik: Der Sprachwissenschaft fehlt mit der Entkoppelung von der Praxis des Deutschunterrichts eine Instanz, in der sich der praktische Erfolg ihres wissenschaftlichen Tuns zeigen könnte; und die Fachdidaktik trägt nichts dazu bei, diese Lücke zu schließen. Im Schatten der öffentlichen Wahrnehmung bleibt so der Deutschunterricht ein Ort der sozialen Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen.

In the domain of language didactics, the trend has increased to do almost all research in perspective of psychology and pedagogy. On this way, the subjects of lessons are predetermined, and may be withdrawn from theoretical reflection. So, the chance may be lost that a didactically controlled scientific look on linguistic ability and knowledge reveals something else than the existing results of linguistic research. This leads to a crisis in the relationship between linguistics and didactics of language: on the one hand, far from the teaching of German language, linguistic studies lack an instance in which practical success of their activities can be seen; on the other hand, the language didactics does nothing to close the gap. So, in the shadow of public perception, teaching German language may remain a place for social deprivation of children and youth.

Um die öffentlichen Schulen in Deutschland ist es nicht gut bestellt. Schulgebäude befinden sich in einem maroden Zustand; aufgrund des Lehrermangels kann die Unterrichtsversorgung zuweilen nicht mehr gewährleistet werden. Solche Missstände zu beheben, fällt in die Zuständigkeit der Bildungs- und Finanzpolitik auf den dafür verantwortlichen Ebenen des föderalen Systems. Weniger eindeutig verhält es sich mit der Verantwortlichkeit für zwei weitere Problemfelder, die derzeit thematisiert werden. Beide geraten ins Licht der

öffentlichen Aufmerksamkeit aufgrund international vergleichender Untersuchungen: zum einen der hohe Anteil an Jugendlichen und Erwachsenen, die über so geringe Lese- und Schreibfähigkeiten führen, dass sie als funktionale Analphabeten einzuschätzen sind; zum anderen die sozial ungleich verteilten Bildungschancen.

Probleme mit der Schriftlichkeit mögen sich durch Migration verschärft haben, sie bestehen jedoch schon weitaus länger. Zwar verlautbarte das Deutsche Reich Anfang des 20. Jahrhunderts, dass es unter der erwachsenen Bevölkerung keine Analphabeten mehr gebe. Kriterium für diese Einschätzung war aber nur die Fähigkeit der (männlichen!) Rekruten, bei der Musterung ihren Namen schreiben zu können. Wer Ende der 50er-, Anfang der 60er-Jahre den Wehrdienst ableistete, hatte die Gelegenheit, Soldaten kennenzulernen, die auch nach Besuch der achtjährigen Volksschule nicht lesen und schreiben konnten.

Fast überall in der Welt hängt der Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen nicht allein von ihren individuellen Fähigkeiten und Anstrengungen ab, sondern auch vom soziokulturellen Umfeld ihrer Herkunftsfamilien. Er ist aber, wie international vergleichende Studien zeigen (z.B. Baumert et al. (Hrsg.) 2001; Bos/Lankes/Prenzel (Hrsg.) 2003), in Deutschland gleichwohl ziemlich stark ausgeprägt, und dies trotz der nicht zu verkennenden politischen Anstrengungen bis heute (El Mafaalani 2020). Da nun das Problem der unzureichenden schriftlichen Fähigkeiten ebenfalls sozial ungleich verteilt ist – also mit „schrift- oder bildungsfernen“ Elternhäusern in Verbindung gebracht wird –, sollte es eigentlich naheliegen, den Deutschunterricht näher in den Blick zu nehmen und zu untersuchen, ob und inwiefern dieses Fach eine Rolle bei sozialen Benachteiligungen und Begünstigungen spielt, welche Mechanismen dabei wirksam sind und wodurch sie abgestellt werden könnten. Üblicherweise wird nämlich unterstellt, dass bis Ende des dritten Schuljahres die meisten Kinder sichere Leser und einigermaßen kompetente Schreiber sind. Tatsächlich bleibt jedoch der Lernerfolg bei einem Fünftel bis zu einem Viertel der Kinder weitgehend aus oder ist nur von kurzer Dauer. Es ist üblich geworden, die Ursachen hierfür in unzureichender frühkindlicher Förderung, mangelnder Unterstützung durch „bildungsferne“ Elternhäuser und schädlichen Medieneinflüssen zu suchen. Selbst wenn man bereit wäre, diese Erklärung zu akzeptieren, müsste man sich doch auch fragen, ob sich der Erfolg beim Erlernen der Schriftsprache vielleicht erst dann einstellt, wenn sich die Kinder nicht mehr ausschließlich auf die Instruktionen verlassen müssen, die ihnen der Unterricht zu bieten hat (Röber 2009, 15).

Diese Frage erfordert einen kritischen Blick auf die Qualität des Wissens, das angehenden Lehrkräften über die Gegenstände des sprachlichen Lernens vermittelt wird. Was sich daraus für das Verhältnis von Fachdidaktik und Sprachwissenschaft ergibt, steht in den folgenden Abschnitten zur Diskussion. Das Verhältnis von Fachdidaktik und Sprachwissenschaft ist nun anders zu thematisieren als in meinem Beitrag in OBST 78 (2011), in dem es darum geht, wie in der Abfolge didaktischer Konzeptionen sprachwissenschaftliche Fragestellungen aufgegriffen wurden. Dies liegt daran, dass im Zuge des Aufschwungs, den die empirische Forschung in den letzten Jahren erfahren hat, kaum noch Interesse daran besteht, Fragen nach der theoretischen Fundierung des Wissens und Könnens zu klären,

das durch Unterricht vermittelt werden soll. Dies geht einher mit dem Ignorieren dessen, was die wissenschaftliche Fachdidaktik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zur Optimierung des sprachlichen und literarischen Lernens im Primar- und Sekundarbereich beigetragen hat.

Auf die Dauer dürfte es allerdings die Qualität von Erwerbs- und Interventionsstudien beeinträchtigen, wenn die Kenntnis dessen, was da erworben und vermittelt wird, inzwischen fast nur durch Gewohnheit und administrative Vorgaben gestützt wird (Beispiele hierzu in Haueis 2016, 178-182); es könnte längerfristig sogar dazu führen, den Fortbestand einer spezifischen Fachdidaktik in Frage zu stellen, wenn deren wissenschaftliche Arbeiten ebenso gut unter dem Dach von Psychologie oder Erziehungswissenschaft angesiedelt sein könnten. Noch schwerer wiegen die Folgen auf die fachliche Qualifizierung angehender Lehrkräfte. Eindringlich hat Maas (2008) auf Wissenslücken hingewiesen, die zu schließen notwendig wäre, um sprachliches Lernen unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft ohne systemische soziale Benachteiligung zu ermöglichen. Seine Forderung, den sprachwissenschaftlichen Anteil in den Studiengängen auf Kosten des fachdidaktischen zu stärken, beruht auf der Einschätzung, dass linguistische Wissensbestände für die berufliche Tätigkeit angehender Lehrkräfte hilfreicher seien als das, was die zuständige Fachdidaktik zu bieten hat. Es gibt indessen Gründe für die Annahme, dass beide Disziplinen ihre Beiträge zur Lehrerbildung qualitativ optimieren sollten.

Anders als in der Sprachdidaktik gefährdet die Abstinenz von einer kritischen Reflexion der theoretischen Modellierung des Fachwissens von Lehrkräften keineswegs das ungestörte Fortbestehen der Sprachwissenschaft, selbst wenn ihr der Schulbezug aus dem Blick kommt. Sie vermag sich nämlich durch Sonderbereiche die Teilnahme an fachexternen Diskursen zu sichern, die in Verbindung zu Psychologie, Soziologie, Genderforschung oder Diskurstheorie stehen; Clemens Knobloch (2019) spricht mit Bezugnahme auf die Wissenschaftstheorie von Ludwik Fleck von Bereichen der exoterischen im Gegensatz zur fachinternen esoterischen Kommunikation.<sup>1</sup> Das Festhalten an gemeinsamen Grundüberzeugungen, die den „Denkstil“ der Sprachwissenschaft ausmachen, steht durch exoterisch orientierte Beiträge nicht zur Debatte. Dies würde sich freilich ändern, sobald im Kernbereich der Sprachwissenschaft – also nicht an den nach außen orientierten Rändern – ein grundsätzliches theoretisches Problem in den Vordergrund träte.<sup>2</sup>

Über vergleichbare Möglichkeiten der Teilnahme an Kommunikationsbereichen außerhalb der Lehrerbildung verfügt die Fachdidaktik nicht. Sie wird weder im sonstigen Wissenschaftsbetrieb noch in der bildungs- und hochschulpolitisch interessierten Öffentlichkeit in nennenswertem Umfang wahrgenommen; gehört wird sie allenfalls im Zuge

---

1 Dabei kann sie unter dem „Framing“ *Sprache in/und...* gelegentlich mit geringem Aufwand an fachdidaktischer Reflexion den Deutschunterricht erreichen.

2 Knobloch deutet dies an einem Beispiel nicht ohne Brisanz an: Ist es widerspruchslös möglich, an der Gleichwertigkeit aller Sprachen festzuhalten und zugleich zu berücksichtigen, dass nicht alle gleichermaßen ausgebaut sind?

von Entscheidungsprozessen innerhalb der zuständigen Ministerien. Ein unverbundenes, allenfalls nachbarschaftliches Nebeneinander von Sprachwissenschaft und Fachdidaktik läuft indessen auf eine paradoxe Situation hinaus. Denn mit einer Entkoppelung von der Praxis des Deutschunterrichts fehlt der Sprachwissenschaft eine Instanz, in der sich der praktische Erfolg ihres wissenschaftlichen Tuns zeigen könnte, während in der Sprachdidaktik empirische Forschung ohne fachbezogene theoretische Fundierung betrieben werden kann. Zur Verdeutlichung ist nun weiter auszuholen.

Für die Didaktik des Deutschunterrichts hätte die Chance zur Entwicklung einer das ganze Fach umfassenden, auf Praxis bezogenen theoretischen Basis für empirische Forschungen vor 60 Jahren durchaus bestanden, wie man an den Beiträgen des von Alexander Beinlich herausgegebenen zweibändigen *Handbuch des Deutschunterrichts* (5 1969) ablesen kann. Sie waren alle „einer offenen, operativen Didaktik“ verpflichtet, was schon der Untertitel zu erkennen gibt. Auf dieser Basis hätte sich für die Deutschdidaktik wohl zumindest ein gemeinsamer Denkstil ergeben können. Dass es dazu nicht gekommen ist, hat zum einen mit dem damals je nach Bundesland verschiedenen Status der Fachdidaktik und dem daraus resultierenden regional begrenzten Austausch der daran beteiligten Fachleute zu tun, zum anderen mit dem Traditionsbruch durch den Reformdruck um 1970 (Haueis 2011).

Die folgenden Jahrzehnte waren zunächst geprägt durch rasch aufeinander folgende und konkurrierende „Konzeptionen“ mit unterschiedlichen legitimierenden Begründungen. Dieses eher programmatisch ausgerichtete Denken ist nicht unmittelbar mit einem Interesse an empirischer Unterrichtsforschung verbunden. So verhält es sich auch mit der von Hubert Ivo (1994 und 1996) eingeleiteten Suche nach einem „Denkrahmen“ für die Deutschdidaktik. Dieser Ansatz zu einer theoretischen Fundierung des Faches ist an die Unterscheidung zwischen spezieller und allgemeiner Didaktik gebunden. Während die „spezielle“ Fachdidaktik auf die Praxis des Unterrichtsgeschehens bezogen ist und hierzu theoretisch fundierte Annahmen empirisch zu überprüfen sucht, sei die „allgemeine“ Fachdidaktik darauf ausgerichtet, auf der Basis einer philosophisch fundierten Theorie die Voraussetzungen und Bedingungen der Volkssprachlichkeit zu klären, welche überall in Europa und in vielen Teilen der Welt dem Unterricht in der Landessprache (als vermeintlich „muttersprachlichem“ Unterricht) zugrunde liegt. Historisch beruht dieser Prozess in Europa auf der allmählichen Ablösung des Lateins als dominierender Kultursprache durch eine Vielzahl volkssprachlich fundierter Schriftsprachen (Giard 1984).

Ivo rekonstruiert Legitimierungen und kritische Einwände, die diesen Wechsel der Sprachverhältnisse begleitet haben, und findet in Humboldts Sprachphilosophie die theoretische Basis einer allgemeinen Sprachdidaktik. In deren Perspektive wäre zu klären, was es bedeutet, wenn die spontan erworbene eigene Sprache in der Schule noch einmal als Sprache „zweiten Grades“ erlernt werden soll. Dass die Deutschdidaktik diese Fragestellung bis heute nicht wirklich aufgegriffen hat, liegt zum einen an ihrer Fixierung auf „Muttersprachlichkeit“ (mit ausgelagertem Anhang „Deutsch als Zweitsprache“), zum

anderen an den Folgen, die sich für Wissenschaft und Unterricht daraus ergeben könnten. Beide Punkte bedürfen der Erläuterung.

Nicht nur wegen seiner ideologischen Aufladung im Laufe des 19. Jahrhunderts (kritisch dazu Martyn 2018) wirft das Konzept eines Unterrichts „in der Muttersprache“ Probleme auf, die ohne Revision der ihm zugrunde liegenden Begrifflichkeit nicht mehr zu lösen sind. Gemeint war damit ursprünglich die von den Kindern im Umgang mit der Mutter oder der Amme erworbene familiäre Primärsprache. Eigentlich hätte man daran nur unter der Voraussetzung festhalten können, dass die Kinder in einer sprachlich homogenen lokalen und kulturellen Umgebung aufwachsen. Dies traf freilich in Deutschland schon im späten 19. Jahrhundert als Folge der Arbeitsmigration im Zuge der Industrialisierung nicht mehr uneingeschränkt zu. Durch sprachlich und sozial weitgehend homogene Schulklassen waren die Voraussetzungen von „Muttersprachlichkeit“ gleichwohl noch längere Zeit einigermaßen gegeben und in der Lehrerbildung (gegliedert nach Konfession, Region und mit Blick auf die Geschlechterdifferenz sowie die Unterschiede zwischen Stadt und Land) zu berücksichtigen. Unter den gegenwärtigen Sprachverhältnissen ist dies ausgeschlossen, sofern man nicht in Kauf nimmt, „Unterricht in der Muttersprache“ nur für Kinder aus einer sehr begrenzten Zahl privilegierter Gruppen vorzusehen.

In dieser Situation sollten eigentlich (also unter Ausschluss einer unreflektierten Beibehaltung des *status quo*) nur noch zwei Alternativen zur Debatte stehen: entweder der Verzicht auf das „republikanische Projekt“ (Maas 2008) einer volkssprachlich fundierten Schriftsprachlichkeit – mit der Konsequenz, dass Deutsch (wie die anderen Nationalsprachen) „als anderes Latein“ gelehrt wird, also ohne Bezug zu den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder; oder das Festhalten an der volkssprachlichen Schriftlichkeit, aber mit einer grundlegenden Revision dessen, was bis heute als „Muttersprache“ verstanden wird.

Der pädagogisch motivierten Kritik an einem Unterricht, der Deutsch „als ein anderes Latein“ vermittelt, wo (einst) doch jedes Schulkind diese Sprache schon daheim erworben habe, hat Ivo stets bekräftigend entgegengehalten, dass es in der Tat erforderlich sei, diese Sprache (nun eine „zweiten Grades“) als ein anderes Latein zu lehren. Er hat aber leider nicht hinzugesetzt, dass dies für die Funktion gelte und nicht für den didaktischen Modus der Vermittlung. Es wäre hilfreich gewesen, diese Unklarheit auszuräumen, weil die pädagogische Kritik am „anderen Latein“ des Deutschunterrichts eben nicht nur die didaktische Modellierung dieses Lernens in Frage stellt, sondern zugleich dazu beiträgt, in der volkssprachlich fundierten sprachlichen Bildung die Unterscheidung zwischen Erwerb und Vermittlung für überflüssig zu halten. Diese Haltung hat immer schon Kinder aus Familien begünstigt, die ohne große Not auch ohne Schule in der Schriftsprachlichkeit heimisch werden konnten; unter den Sprachverhältnissen in einer globalisierten Welt geht die Vernachlässigung eines systematischen Erlernens der Landessprache (zur Teilhabe am öffentlichen, politischen und kulturellen Leben) auf Kosten derer, die von der familiären Privilegierung nicht profitieren können.

Die andere Alternative würde den soziokulturellen Ertrag, der mit der Demotisierung der Literalität durch ihre volkssprachliche Fundierung von Anfang an verbunden war

(Ivo 1994, Maas 2008, Haueis 2016), nicht preisgeben. Wohl aber ginge es darum, das auf Einsprachigkeit beruhende Konzept der „Muttersprache“ so zu revidieren, dass der damit einhergehende Prozess des Ausbaus vorhandener sprachlicher Potenziale auch unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit nicht gefährdet wird und allen zugutekommt. Den Schlüssel hierfür liefert Maas (2008, 634) fast nebenbei, wenn er einräumt, „dass eine optimale ‚Alphabetisierung‘ nicht in einer Fremdsprache erfolgen kann“, jedoch bezweifelt, dass dabei nichts anderes als die *Muttersprache* in Betracht zu ziehen sei. In der Tat sind die gegenwärtigen Sprachverhältnisse so beschaffen, dass auch in vielen Familien mehrsprachig kommuniziert wird, sodass Kinder auf die Frage nach ihrer „Muttersprache“ kaum Auskunft geben können. Sie wachsen hier aber nahezu alle in einer Umgebung auf, in der sie Regio-, Sozio- und Ethnolekten des Deutschen begegnen und damit vertraut werden.

Dies anzuerkennen, aufzugreifen und zur Schriftsprachlichkeit auszubauen, hätte demnach im Regelunterricht zu geschehen.<sup>3</sup> Dazu müsste dieser sich von der „Muttersprache“ ebenso verabschieden wie von der Vorstellung, auch Kindern mit „Migrationshintergrund“, die hierzulande aufwachsen, seien auf eine Förderung via „Deutsch als Zweitsprache“ angewiesen. Weder in der Didaktik noch in der Sprachwissenschaft besteht genügend Interesse an einer Entwicklung dieser Alternative zur muttersprachlichen Fixierung des von Maas dargelegten „republikanischen Projekts“ der Volkssprachlichkeit. So verzichten denn auch die Beiträge in OBST 93 (Roth et al. (Hrsg. 2018)) zur Mehrsprachigkeit darauf, das Buch von Maas auch nur zu erwähnen.

Dass die Didaktik auf die sprachtheoretischen Arbeiten Hubert Ivos eher zurückhaltend reagiert hat, liegt nicht zuletzt an deren Ansiedlung in einer „allgemeinen Sprachdidaktik“ jenseits der Alltagsprobleme, mit denen es die „spezielle“ Didaktik des Faches zu tun hat. Das Unterfangen, Voraussetzungen und Bedingungen der Volkssprachlichkeit zu klären, ist jedoch von der Praxis des Unterrichtsgeschehens keineswegs so weit entfernt, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Schon Jahre vor seinen intensiv betriebenen sprachphilosophischen Studien hatte Ivo (1977) nämlich angeregt, sich in der empirischen Forschung mit den gewohnheitsmäßig verfestigten Routinen im Deutschunterricht zu befassen, die er „didaktisches Brauchtum“ nannte. Bis heute hat sich die deutsche Fachdidaktik – im Gegensatz zur Forschung in anderen Ländern – nicht dafür interessiert. Es handelt sich freilich um Ansätze, die im Paradigma von Sozio- und Psychometrie nicht zu verorten sind. Ihr Ziel ist es vielmehr, fachgebundene Routinen im Unterrichtsgeschehen nicht nur zu beschreiben, sondern dergestalt zu erklären, dass ihre Genese verständlich und ihre Angemessenheit unter aktuellen Gegebenheiten überprüfbar werden. Der Ertrag für Lehrerbildung und Unterrichtspraxis bestünde darin, eigenes Handeln und die ihm zugrunde liegenden Modellierungen der Lerngegenstände kritisch reflektieren zu können, statt diese als nicht zu hinterfragende Selbstverständlichkeiten hinzunehmen. Genau hier

---

3 Vgl. den Beitrag von Böhm/Roll in diesem Heft.

wäre sowohl die Rekonstruktion des auf Volkssprachlichkeit beruhenden „muttersprachlichen“ Unterrichts als auch dessen Revision zur Überwindung eines „monolingualen Habitus“ theoretisch anzusiedeln; stattdessen ist es dabei geblieben, Ivos Ausführungen zur theoretischen Fundierung der sprachlichen Bildung in einem externen „Denkrahmen“ zu belassen, der die Praxis des Unterrichtens nicht stört.

Ebenso wenig Beachtung fand das nahezu zeitgleich auf Anregung von Wolfgang Herrlitz, Jan Sturm und Sjaak Kroon ins Leben gerufene Projekt IMEN (International Mother Tongue Education Network), das sich in komparativ angelegten Studien ebenfalls mit Routinen des Denkens und Handelns im sogenannten muttersprachlichen Unterricht befasste. Den Rahmen dafür bildeten Analysen von Lehrplänen, Unterrichtsporträts und Fallstudien. Für die hier zu erörternde Problematik sind die Beiträge von Wolfgang Herrlitz (1994; 1998) besonders wichtig. Sie gehen das Problem an, dass die im Rahmen des Projekts durchgeführten Vergleiche im Einzelnen zwar wertvolle wechselseitige Einsichten in den standardsprachlichen Unterricht der beteiligten Länder liefern, dem Vergleich selbst aber eine theoretische Basis fehle. Dies liege zum einen daran, dass nur ein Teil dessen, was im Unterricht geschieht (und der Erklärung bedürfte), der unmittelbaren Beobachtung zugänglich ist. Die „unsichtbaren“ Teile dieser metonymischen Struktur sind rekonstruktiv (und hypothetisch) als Projektionen der beobachtbaren Sachverhalte zu erschließen: die soziale Konstruktion des Lerngegenstandes aus seiner Phasengliederung; die didaktisch-methodische Konstruktion des Lehr-Lern-Prozesses aus den sprachlichen Handlungsmustern und schließlich handlungsleitende pädagogische und didaktische Maximen unter Heranziehung von Daten und Analysen aus unterschiedlichen Einzeluntersuchungen. Damit sei aber auch zum anderen das in der internationalen Unterrichtsforschung verwendete Konzept des *practical professional knowledge* (PPK) (Anderson-Levitt 1987) so zu präzisieren, dass es den Status einer losen Ansammlung abfragbarer Daten zu Aspekten des Lehr-Lern-Prozesses hinter sich lässt und als systematisch entwickelte theoretische Basis einer fachbezogenen empirischen Forschung in Frage kommt.

In diesem Zusammenhang schlägt Herrlitz (1994, 30) als Gedankenexperiment vor, es sei zu überlegen, „zu welchen prinzipiellen Veränderungen im PPK ein multilingualer Habitus führen würde“. Ivo (1996) hingegen kritisiert an der Konstruktion eines monolingualen Habitus, dass es eines Denkrahmens bedürft hätte, um eine derartige Haltung nicht nur zu konstatieren, sondern auch begrifflich fassen zu können. Dazu stellt Herrlitz (1998, 168) fest: „(D)er Schwarze Peter geht an die Sprachdidaktik, die einen für den didaktischen Begriff dieses Habitus notwendigen *Denkrahmen* nicht zur Verfügung stellt.“

Diese Erwartung einzulösen kann allerdings in der Tat nicht auf der Grundlage einer vorab gesetzten Rahmentheorie gelingen, die sich auf Dante Alighieri und Wilhelm von Humboldt stützt, um die *muttersprachliche* Fixierung des Unterrichts in der Landessprache zu legitimieren, und insofern die gegenwärtigen Sprachverhältnisse verfehlt. Auf der Grundlage der empirischen Forschungen im Rahmen des von ihm mitbegründeten Netzwerks IMEN räumt Herrlitz ein, dass Sprachenvielfalt und auch volkssprachlich fundierte

Schriftlichkeit im Rahmen des Humboldtschen Denkens zwar theoretisch reflektiert werden könnten. Der internationale Vergleich eines „muttersprachlich“ konzipierten Unterrichts indessen geschehe in einer Distanz, welche die Theoriebildung in größerer Nähe zur beobachtbaren Praxis rücke. Die Unterschiede, die im Vergleich der erhobenen Daten sichtbar werden, ermöglichen es, die Selbstverständlichkeiten des jeweiligen nationalen Brauchtums konkret in Frage zu stellen.

Das Fehlen eines verbindlichen Denkrahmens in der Forschungstradition der deutschen Sprachdidaktik führt Herrlitz (1998, 174) – der Begrifflichkeit Ludwik Flecks folgend – darauf zurück, dass „bisher nur unzureichend aktive Koppelungen herausgearbeitet und breit akzeptiert worden“ seien; das wären „Wahrnehmungs – und Konzeptualisierungsstrukturen“, die „dem Denkstil des Forschungskollektivs entspringen“ (ebd., 173). Dagegen ließe sich anhand von Daten zum *Practical Professional Knowledge* im Handlungsfeld Deutschunterricht ermitteln, welche aktiven Koppelungen sich in den Kollektiven des Faches bewährt haben.

Durch diese Zuordnung verschiebt sich allerdings die Bedeutung des Terminus *Denkrahmen*. Handelte es sich bei Ivo um eine sprachtheoretische Fundierung einer Wissenschaft vom eigensprachlichen Lernen in der Schule, wird er nun dem wissenschaftlichen Handeln institutionalisierter „Denk-Kollektive“ zugeordnet. Dazu ist anzumerken, dass selbst der gemeinsame „Denkrahmen“ eines Kollektivs lediglich aus Denkgewohnheiten ohne explizite theoretische Fundierung hervorgegangen sein kann. Herrlitz (1998, 167) formuliert denn auch pointiert: „Am sprachdidaktischen Diskurs teilzunehmen, ohne über ein geteiltes theoretisches Bezugssystem zu verfügen, ist offensichtlich keine Schande.“

Christoph Bräuer (2016, 22) macht daher „nicht den Denkrahmen zum Gegenstand der Untersuchung“, sondern schlägt den umgekehrten Weg ein: ausgehend von identifizierbaren Denkkollektiven und deren Denkstilen sei zu fragen, was sie in ihren Diskursen als „Denkrahmen hervorbringen“. Er richtet dabei auch – unter Berufung auf Herrlitz (1994) – seinen Blick darauf, wie das auf Praxis bezogene Berufswissen von Lehrkräften in ausgewählten Unterrichtssequenzen und in den darauf bezogenen Interpretationen durch Didaktiker in Erscheinung tritt.<sup>4</sup> Darauf ist nun ausführlicher einzugehen.

Durch das Triangulieren der Daten gelingt es Bräuer, jeweils Unterschiede und Gemeinsamkeiten in identifizierbaren Denkstilen der Fachdidaktik aufzuzeigen. Bei den Rekonstruktionen der kommentierten Beispiele zu literarischen Texten fällt eine Gemeinsamkeit auf – „die Autorität des Experten und die Finalisierung des Prozesses hin auf ein Produkt, die sich in einer spezifischen Blickrichtung auf Unterricht äußert. (...) Die

---

<sup>4</sup> Aus einem Unterricht zu Borcherts Erzählung *Nachts schlafen die Ratten doch* in der 7. Klasse einer Hauptschule zieht Bräuer zwei Transkripte heran, zwei Transkripte stammen aus einer Deutschstunde im 9. Schuljahr eines Gymnasiums zu Herrndorfs Roman *Tschick*, in zwei weiteren Beispielen geht es um Rechtschreibstunden, die von „Tafelreihen“ mit Wörtern mit <V,v> ihren Ausgang nehmen.



Lernenden geraten nicht recht in den Blick, die Lerngegenstände aber recht aus dem Blick.“ (Bräuer 2016, 41)

Den Eindruck, dass der didaktische Blick auf die Gegenstände des Lehrens und Lernens zu unscharf ist, um Lernenden eine Hilfe bieten zu können, verstärken die Beispiele zur V/v-Schreibung aus einem Band zum integrativen Deutschunterricht (Bredel/Pieper 2015). Beide Transkripte gehen von einem stummen Impuls in Form einer nahezu identischen Wortreihe aus und werden von den Verfasserinnen nach dem Kriterium der Lehrerzentrierung unterschiedlich bewertet.

Bräuer (2016, 42 f.) indessen richtet seine Kritik auch darauf, dass weder durch die „verschwiegene Aufgabenstellung“ noch im weiteren Verlauf geklärt werde, von welcher Perspektive aus von den Beziehungen zwischen Laut- und Schriftebene die Rede sein soll, und lenkt damit die Aufmerksamkeit auf den in Kommentaren oft vernachlässigten fachlichen Aspekt des Unterrichtens. Deutlicher als Herrlitz und Knobloch hebt er nämlich (ebenfalls unter Berufung auf Ludwik Fleck) hervor, dass „erst die Berücksichtigung vorwissenschaftlicher, sogenannter ‚Präideen‘ unsere Wissensvorstellungen und somit die Entstehung und Entwicklung wissenschaftlicher Tatsachen verständlich machen können“, weswegen „die Entstehung wissenschaftlicher Tatsachen nur geschichts- und kulturabhängig denkbar ist“ (Bräuer 2016, 24). Damit biete die Denkstiltheorie „einer praktischen Wissenschaft eine Möglichkeit“, die eigene Wissenschaft und das fokussierte Handlungsfeld „in Relation zu setzen, um Passung und Reibung und die expliziten und die latenten Wechselwirkungen erkennen und reflektieren zu können“ (S. 36).

Genau darauf laufen zwar auch die Ansätze hinaus, die wie Herrlitz (1994; 1998) im *practical professional knowledge* oder Ivo (1977) im *didaktischen Brauchtum* den wissenschaftlichen Gegenstand der Fachdidaktik sehen. Darüber hinaus gelingt es Bräuer aber zu präzisieren, was es für die Theoriebildung bedeutet, wenn der Gegenstandsbezug des Unterrichtens in einer didaktischen Perspektive modelliert werden soll. Zur Verdeutlichung zieht er das weniger missglückte Beispiel mit der Wortreihe zur V/v-Schreibung heran. Da wird zwar das unreflektierte Durcheinander zwischen graphematischer und phonematischer Ebene vermieden; der im didaktischen Brauchtum zum Rechtschreiben auch außerhalb Deutschlands fest verankerte stumme Impuls der Tafelreihe überlässt es jedoch dem Zufall, ob in den dazu geäußerten Assoziationen der Lernenden auch ein Anhaltspunkt für das Einnehmen der Perspektive vorkommt, von der aus der Lerngegenstand zu betrachten ist:

*Einsichtig* wird das Sichtbare aber erst dann, wenn die Blickrichtungen derart koordiniert werden, dass für alle dasselbe sichtbar wird – wenn also ausgewiesen wird, von welchem Standort aus jemand auf etwas blickt, um entweder diesen Standort einnehmen oder den eigenen Standort abgrenzen zu können. / In beiden Stunden zeigt sich, dass genau das nicht geschieht. (Bräuer 2016, 44)

Von da aus gelangt Bräuer zur Darstellung und Erörterung eines didaktischen Prinzips, das zum einen in neueren erziehungswissenschaftlichen Arbeiten präsentiert wird, zum anderen aber bereits in den unabhängig voneinander entstandenen Werken der Jahrgangs-

genossen (1896) Lew S. Vygotskij und Martin Wagenschein formuliert wurde (Haueis 2015; 2016, 7-19).

Indessen erscheint es in der Erziehungswissenschaft wie in den Formulierungen Bräuers als „spezifische soziale Praktik im Unterricht, in dem es nicht nur um die Bewältigung bekannter (Konvention), sondern gerade auch um die Bewältigung neuer Situationen (Zeigen und Lernen) geht“ (Bräuer, 47). In den von Bräuer analysierten Sequenzen rückt der Gegenstand des Lernens anhand präsentierter Beispiele ins Blickfeld, ohne dass die Lernenden erfahren, aus welcher Perspektive sie ihre Aufmerksamkeit darauf richten sollen. Diese Lücke zu schließen, wird bei Wagenschein nicht allein als Resultat einer sozialen Praxis behandelt. Vielmehr setzt er auf das fachwissenschaftlich fundierte didaktische Postulat einer „genetischen Metamorphose“, damit das, womit informierte lehrende Experten vertraut sind (oder sein sollten...), aus der Perspektive von lernenden Novizen als erreichbar Neues wahrgenommen werden kann.<sup>5</sup>

Das lässt sich verdeutlichen, wenn man noch einmal die unterschiedlichen didaktischen Kommentare zu den Transkripten aus dem Unterricht zur Erzählung *Nachts schlafen die Ratten doch* in den Blick nimmt. Bräuer sieht in ihnen unterschiedliche Prä-Ideen von Unterricht und ordnet sie der kommunikativen Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses zu. Was die mit dem literarischen Text verbundenen Zielsetzungen betrifft, stimmen die Kommentare überein. Ob durch das Präsentieren des Textes hätte sichtbar werden können, worin das für Novizen Neue besteht, spielt dagegen in den erwähnten didaktischen Diskursen keine Rolle – mit anderen Worten: eine „genetische Metamorphose“ des Lerngegenstandes wird noch nicht einmal in Erwägung gezogen, wenn sich didaktische Überlegungen nur auf die Auswahl eines Textes, einen denkbaren Verlauf des Unterrichts, Medieneinsatz und Kommunikationsformen beschränken. Wie indessen ein veränderter Blick auf literarische Texte diesem Mangel abhelfen könnte, ohne den Anspruch auf wissenschaftlich vertretbare Angemessenheit aufzugeben, zeigt neuerdings Heiko Hausendorf (2020), der sich aus der Unzufriedenheit mit beobachteten Deutschstunden daran macht, die Lesbarkeit von literarischen Texten zu erkunden.

Solange Ansätze wie diese in den Diskursen der Deutschdidaktik weitgehend randständig bleiben, besteht eine Kluft zwischen der fachbezogenen Qualifikation angehender Lehrkräfte und ihrer Aufmerksamkeit für das, was im beruflichen Handlungsfeld zu beachten ist. Sie als Auseinanderklaffen von „Theorie“ und „Praxis“ zu thematisieren, greift insofern zu kurz, als damit unterstellt wird, dass die entsprechende „Theorie“ explizit auf das Praxisfeld bezogen ist und es zur Überbrückung lediglich ausreichender praktischer Erfahrungen bedürfte.

Träfe dies zu, gäbe es kaum einen Grund dafür, neben den Fächern Allgemeiner Didaktik / Schulpädagogik, Pädagogischer Psychologie und Germanistik auch noch eine Fachdidaktik für die Landessprache an wissenschaftlichen Institutionen der Lehrerbil-

---

5 Das Konzept des Sprachausbaus (Maas 2008; 2012, Haueis 2016) schließt daran an.

zung einzurichten. Dann müsste man aber auch darauf bestehen, dass die Germanistische Linguistik sich aus ihrem Selbstverständnis darauf einstellt, in ihren theoretischen Zugriffen die Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf sprachliche Lerngegenstände systematisch (und nicht nur gelegentlich) zu bedenken.

Das ist von einer traditionsreichen und institutionell fest etablierten Disziplin wie der Sprachwissenschaft mit ihren breit gefächerten Forschungsinteressen nicht ohne weiteres zu erwarten. Dies gilt insbesondere für den Beitrag der Sprachwissenschaft zur Lehrerbildung im Bereich von Primar- und Sekundarstufe I, der erst seit wenigen Jahrzehnten als Gegenstand der universitären Lehre und Forschung anerkannt ist. Insofern „fällt der Schwarze Peter“ auch hier ins Feld der Sprachdidaktik. Sie hätte also davon auszugehen, dass in ihrer Perspektive der wissenschaftliche Blick auf sprachliches Können und Wissen möglicherweise anderes an Wissensbeständen zutage fördert, als im Kanon der linguistischen Sprachbeschreibung scheinbar unverrückbar verankert ist.

Dass Lehrkräfte in ihrem praktischen Handeln nicht optimal auf das Sprachwissen zurückgreifen (können), das ihnen im Laufe des Studiums vermittelt wird, ist daher nicht nur als Problem der Studiendauer und des beschränkten Studienanteils zu betrachten. Zu bedenken ist auch, dass es ihnen ohne einsehbaren Bezug zur späteren Anwendung in den Handlungsfeldern der Schule gewissermaßen als ein auf Vorrat angelegtes „totes Wissen“ erscheint (Funke 2000). Um dies zu verhindern, bedarf es einer wechselseitigen Koordination der Perspektiven. Sie ist im Fall des Schriftspracherwerbs gelungen, weil es hier ja ganz offensichtlich nicht darum gehen kann, Kindern das Wissen der Schriftlinguistik „näher zu bringen“ (so die verräterische Umschreibung einer verfehlten Didaktik). Vielmehr kommt es hier darauf an, das Schriftwissen der Lehrkräfte so zu optimieren, dass es dabei hilft, Kindern die Praxis des Lesens und Schreibens beizubringen.

Nun gehört das meiste von dem, was Lehrkräfte über Sprachliches wissen sollten, ohnehin nicht zu dem, was als Gegenstand des Lernens im Unterricht im Sinne einer wissenschaftlichen Propädeutik zu „didaktisieren“ wäre<sup>6</sup>: etwa das Wahrnehmen und Evaluieren sprachlicher Leistungen; das Antizipieren sprachlicher Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben; die Berücksichtigung von Voraussetzungen und Folgen des sprachlichen Handelns im Unterricht. Aber auch bei dem, was als zu vermittelndes sprachliches Wissen als Lerngegenstand für den Unterricht vorgesehen ist, sollten angehende Lehrkräfte im Studium darauf vorbereitet werden, dass es in Schulbüchern und Handreichungen nicht selten in irreführenden oder sogar fehlerhaften Modellierungen erscheint.

Es fehlt zwar nicht an Beispielen dafür, wie Sprachdidaktiker und Linguisten sich über ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen und Modellierungen von Sprache verständigen und die Perspektiven so koordinieren, dass sich daraus ein fachlicher Praxisbezug ohne Einbuße an Wissenschaftlichkeit ergibt (geradezu vorbildlich Marc Felke 2020 zum Grammatikunterricht). Insofern besteht die Krise in der Beziehung zwischen Sprachdidaktik

---

<sup>6</sup> So die naive Vorstellung einer (seit fünf Jahrzehnten kritisierten, aber weiterhin unverdrossen praktizierten) „Abbilddidaktik“.

und Sprachwissenschaft nicht in einem durchgängigen wechselseitigen Ignorieren. Gleichwohl ist die gegenwärtige Situation problematisch. Denn seit mehreren Jahren hat sich in der Fachdidaktik die Tendenz verstärkt, Forschung in der Perspektive der Erziehungswissenschaft und der Psychologie in der Weise zu betreiben, dass die Lerngegenstände des Unterrichts als administrative Setzungen gelten, die der theoretischen Reflexion entzogen bleiben können. Damit leistet aber der Deutschunterricht weiterhin im Schatten der öffentlichen Wahrnehmung seinen Beitrag zur sozialen Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen.

### Literatur

- Anderson-Levitt, Kathryn M. (1987) Cultural knowledge for teaching first grade. An example from France. In: Spindler, George/Louise Spindler (Hrsg.) *Interpretative ethnography of education*. Hillsdale, NJ/London: Erlbaum, 171-192.
- Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001) *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Denkrahmen internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beinlich, Alexander (Hrsg., <sup>5</sup>1969) *Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. Auf der Grundlage einer offenen, operativen Didaktik*. 2 Bände, Emsdetten: Lechte.
- Belke, Eva/Gerlind Belke (2005) Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb. In: Peschel, Corinna/Tabea Becker (Hrsg.) *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider, 174-200.
- Bos, Wilfried/Eva Maria Lankes/Manfred Prenzel et al. (Hrsg., 2003) *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bräuer, Christoph (2016) Deutschdidaktik – (k)ein Denkkollektiv ohne Denkstil?. In: ders. (Hrsg.) *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Frankfurt/M etc.: Lang, 19-58.
- Bredel, Ursula/Irene Pieper (2015) *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: utb.
- El Mafaalani, Aladin (2020) *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Felke, Marc (2020) Schlüssel oder Peitsche? Schulgrammatik im Spagat. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 48 (2), 336-388.
- Funke, Reinold (2000) Wann ist grammatisches Wissen in Funktion? In: *Der Deutschunterricht*, 52 (4), 58-68.

- Funke, Reinold (2005) *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Niemeyer.
- Giard, Luce (1984) Du latin médiéval au pluriel des langues, le tournant de la Renaissance. In: *HEL (HistoireÉpistémologieLangage)*, VI (1), 35-55.
- Hauéis, Eduard (1977) Funktionalität und Dysfunktionalität des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. In: Hoppe, Otfried (Hrsg.) *Aspekte des Deutschunterrichts in der Grundschule*. Kronberg: Scriptor, 165-182.
- Hauéis, Eduard (2010) Ein sprachwissenschaftlicher Bericht über die Lage der Nation. Rezension zu Maas (2008). In: Roll, Heike/Karen Schramm (Hrsg.) *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. OBST 77, 165-174.
- Hauéis, Eduard (2011) Didaktik und Linguistik: Wie die Modellierung sprachlichen Wissens und Könnens mit dem Bestehenbleiben oder dem Überwinden von Bildungsschranken zusammenhängt. In: Böhm, Manuela/Elisabeth Berner/Jürgen Erfurt (Hrsg.) *Nach dem 'linguistic turn'?* *Sprachwissenschaft im Wandel*. OBST 78, 129-142.
- Hauéis, Eduard (2015) „Brauchtum“ im Deutschunterricht – ein brachliegendes Feld der fachdidaktischen Forschung. In Jonas, Hartmut/Marina Kreisel (Hrsg.) *Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke*. Frankfurt/M etc.: Lang, 167-181.
- Hauéis, Eduard (2016) *Ausbau von sprachlichen Potenzialen. Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive*. Duisburg: UVR.
- Herrlitz, Wolfgang (1994) Spitzen der Eisberge. Vorbemerkungen zu einer vergleichenden Analyse metonymischer Strukturen im Unterricht der Standardsprache. In: Hauéis, Eduard (Hrsg.) *Muttersprachlicher Unterricht an Europas Schulen*. OBST 48, 13-51.
- Herrlitz, Wolfgang (1998) Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspitierten Forschungskonzepts. In: Giese, Heinz/Jakob Ossner (Hrsg.) *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg: Filibach, 167-190.
- Ivo, Hubert (1977) *Handlungsfeld Deutschunterricht. Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft*. Frankfurt/M: Fischer Taschenbuch.
- Ivo, Hubert (1994) *Muttersprache – Identität – Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Ivo, Hubert (1996) Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* (1), 8-29.
- Knobloch, Clemens (2019) Ludwik Fleck und die deutsche Sprachwissenschaft. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 47 (3), 569-596.

- Maas, Utz (2008) *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen: V & R unipress.
- Maas, Utz (2012) *Sprachausbau*. <<http://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de>>.
- Martyn, David (2018) Muttersprache und Edition: Lachmanns Esperanto. In: *Sprache und Literatur* 47, 218-238.
- Röber, Christa (2009) *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Roth, Kersten Sven, Karen Schramm, Jürgen Spitzmüller (Hrsg., 2018) *Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘. Einstellungen, Ideologie, Positionierungspraktiken* [= OBST 93].
- Vygotskij, Lev Seměnovič (1985) *Ausgewählte Schriften*, 2 Bände. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wagenschein, Martin (<sup>4</sup>1973) *Verstehen lehren*. Weinheim/Basel: Beltz.