

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Wissen

Herausgegeben von
Martin G. Weiß und Werner Wintersteiner

Heft 3-2015
39. Jahrgang

Editorial

MARTIN G. WEISS, WERNER WINTERSTEINER: Wissen macht stark!	5
--	---

Magazin

Kommentar

ANDREA MOSER-PACHER: Vom Glanz des Wissens und dem Potenzial der Kompetenzen	121
---	-----

ide empfiehlt

NICOLA MITTERER: Ulrich Gebhard – <i>Sinn im Dialog</i> (Springer 2014)	123
--	-----

Neu im Regal	125
------------------------	-----

Bildung – Wissen – Kompetenzen

MARTIN G. WEISS, WERNER WINTERSTEINER: Wissen und Macht, Wissen und Widerstand. Welches Wissen und für wen?	10
KONRAD PAUL LIESSMANN: Belesenheit. Literarische Bildung als Provokation.	20
MATTHIAS WIESER: Was man (über das Wissen) wissen soll(te). Welches Wissen ist notwendig, um in einer medial geprägten Welt urteilsfähig zu sein?	28
WERNER WINTERSTEINER, MARTIN G. WEISS: Das Abenteuer des Wissens. Der Deutschunterricht als »Ermöglichungsdidaktik«	38

Sprachliches Wissen und sprachliches Können

JÜRGEN STRUGER: Was kann man über Sprache wissen und was verändert sich durch dieses Wissen im Umgang mit Sprache?	48
IRENE ROGINA: Wissen und Wissenserwerb im Sprachunterricht	59

Jenseits von Wissen und Kompetenz: literarische Bildung

MARLON AUERNIG, NICOLA MITTERER: Die Möglichkeit, das Unmögliche zu bejahen. Das Wissen über Literatur und dessen Aporien	69
SABINE ZELGER: Wider die Gewalt des Wissens. Sechs Anregungen für eine Revision traditioneller Literaturvermittlung ...	79
STEPHAN MÜLLER: Der Knopf und die Löcher. Wissensspuren in der Literatur und wie man sie lesen kann – am Beispiel des <i>Meier Helmbrecht</i>	89

Der Kopf des Schülers

ANDREA MOSER-PACHER: Die Lust des Schülers, das Streben der Lehrer und ein pädagogisches Zauberwort. Ein Bericht aus dem Schulalltag zwischen widerständigem Lernen und gelingendem Wissenstransfer	97
CYNTHIA GUTJAHR, ANITA MILLONIG, LISA WOLF: Wissen, Reflexion, Erkenntnis. Edgar Morins Plädoyer wider die Komplexitätsreduktion	106

Service

DANIEL JUST: Wissen [M]acht Schule. Bibliographische Notizen	113
---	-----

Das nächste ide-Heft

ide 4-2015 Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit
erscheint im Dezember 2015

Vorschau

ide 1-2016 Schule in Literatur und Film
ide 2-2016 Sachtexte

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*:
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Wissen macht stark!

Im Sprung streckt die junge Frau selbstbewusst die Zunge heraus, mitten unter den Leuten, auf einem öffentlichen Platz. Ein bisschen erinnert das schon an den klassischen »Zungenzeiger« von Albert Einstein – den Schnappschuss eines Photographen, dessen Zudringlichkeit den Nobelpreisträger so verärgert hat, dass er sich auf diese Weise revanchieren wollte. Später hat Einstein das Bild allerdings so gut gefallen, dass er es zu seinem Markenzeichen machte: »Die ausgestreckte Zunge gibt meine politischen Anschauungen wieder.« (Gülland 2008) Und was er damit meinte, ist ebenfalls überliefert: »Die Herrschaft der Dummen ist unüberwindlich, weil es so viele sind und ihre Stimmen genauso zählen wie unsere.« (Ebd.) Das war auf die hysterische politische Unterdrückung im Amerika der McCarthy-Ära gemünzt, wurde aber bald verallgemeinert. Damit passt diese Interpretation nicht schlecht zu unserem Titelbild, das im Rahmen eines »Unsichtbaren Thea-

ters« im Sinne von Augusto Boal¹ entstand. Auch dabei geht es darum, Menschen aufzuklären und aufzurütteln, sie in die Lage zu versetzen, selbständig zu urteilen. Und das wiederum setzt Wissen voraus. Erst Wissen ermöglicht es, sich sinnvoll zu empören und Alternativen zu entwickeln, um Ungerechtigkeiten nicht mehr hinnehmen müssen. Wissen macht stark!

Nun leben wir ja, wie es oft heißt, in der so genannten »Wissensgesellschaft«, doch ironischerweise geht gerade dies mit einer Abwertung des Begriffs Wissen einher. Wissen gilt im Bildungsdiskurs als ein sperriger, etwas verstaubter Begriff, der im alten emphatischen Sinne zu viel verspricht, aber für die Schule zu wenig leistet. Der Begriff der Kompetenz sei wesentlich besser geeignet, zu definieren, worauf es wirklich ankommt, und festzustellen, was wirklich gelernt wird. Diese starre Gegenüberstellung übersieht allerdings, dass man Kenntnisse und Fähigkeiten nicht gegeneinander ausspielen kann, dass es immer auf beides ankommt, auf *deklaratives* wie auf *prozedurales* Wissen, wenn Bildungsprozesse erfolgreich sein sollen. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass heute der Kompetenzbegriff in einem sehr engen Sinne verstanden wird, als theoretisches Konstrukt für kurzfristig messbare Leistungen. Das wäre nicht so schlimm, wäre damit nicht der Anspruch verbunden, der *eigentliche*

1 Das »unsichtbare Theater«, eine Technik des politischen Theaters Boals (1979), besteht darin, dass SchauspielerInnen unerkannt im öffentlichen Raum intervenieren und dabei Reaktionen des »Publikums« provozieren.

Ausdruck von Bildung zu sein. Gegen dieses »monokulturelle« Verständnis von Kompetenz als Inbegriff von Bildung muss sich Widerstand regen und regt sich auch Widerstand. Dieser Widerstand selbst aber muss auf Reflexion und genauer Analyse beruhen. Dazu möchte dieses Heft beitragen.

Sein Ziel ist in diesem Sinne eine »Rehabilitierung des Wissensbegriffs mit ungewissem Ausgang«. Es wird danach gefragt, welche Leistungen der Wissensbegriff erbringt, um die Inhalte und Ziele des Deutschunterrichts konzeptionell zu fassen, und wo andere Begriffe – zum Beispiel Kompetenz – zusätzlich herangezogen werden müssen. Wir meinen, dass es heute bildungspolitisch und bildungstheoretisch vor allem darum geht, über Ziele und Inhalte von Bildung nachzudenken wie auch im praktischen Unterricht Ziele und Kontexte des zu lernenden Stoffs transparent zu machen. Gerade dafür ist der Wissensbegriff unverzichtbar.

Diese Überlegungen lassen sich auf folgende miteinander verbundene Fragen zuspitzen:

- Welchen Erkenntniswert hat der *Begriff des Wissens* im Vergleich zum gegenwärtig ungleich populäreren Begriff der Kompetenz? Welche Bildungsaufgaben (des Deutschunterrichts) lassen sich besser mit dem Wissensbegriff erfassen?
- *Welches Wissen* soll der *Deutschunterricht* in welcher Weise vermitteln? Welche konkreten Herausforderungen stellen sich heute (neu)?
- Welches Selbstverständnis der *Deutschdidaktik* brauchen wir heute? Welchen Vorteil bietet in dieser Hinsicht der Begriff des Wissens?

Die Beiträge dieses Heftes versuchen darauf eine Antwort zu geben. Sie sind in vier Themenbereiche gegliedert:

1. Bildung – Wissen – Kompetenzen,
2. Sprachliches Wissen und sprachliches Können,
3. Jenseits von Wissen und Kompetenz: literarische Bildung,
4. Der Kopf des Schülers.

Der das »Theoriekapitel« eröffnende Beitrag der Herausgeber *Martin G. Weiß* und *Werner Wintersteiner* beleuchtet zunächst das Verhältnis der Begriffe Wissen und Kompetenz. Hatte der Kompetenzbegriff ursprünglich eine kritische Stoßrichtung, indem er die kreative Anwendung erworbenen Wissens einforderte, führte die Forderung nach psychometrisch messbaren Lernergebnissen paradoxerweise zu einer »gewaltige[n] Einschränkung dessen, was als für Bildung notwendiges und unverzichtbares Wissen zu gelten hat.«

Dass nichtmessbares Vernetzungswissen heute verloren zu gehen droht, zeigt auch der zweite Beitrag des Philosophen und »Bildungskritikers« *Konrad Paul Liessmann*, wenn er die Fähigkeiten, die der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen als Lernziele vorgibt, mit den Erwartungen vergleicht, die man landläufig an einen »Gebildeten« stellt. Die Kompetenzen des Hochleistungslernenden umfassen: »fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung«. Dem stellt

Liessmann die Charakteristika des Gebildeten entgegen: »Umfassendes, auch faktenorientiertes Wissen etwa, wissenschaftliche, ästhetische, literarische und musikalische Kenntnisse und Erfahrungen und eine damit verbundene Urteilskraft, historisches und sprachliches Wissen und Bewusstsein, ein reflexives Verhältnis zu sich selbst, seiner Sprache und seinem Wissen, eine womöglich bis zum Ekel gesteigerte Sensibilität gegenüber den Lügen, Übertreibungen, Hypes, Phrasen und Plattitüden der Gegenwart und – ja: Haltung und Charakter.«

Aus medienwissenschaftlicher Perspektive zeigt *Matthias Wieser*, dass Wissen immer schon »mediatisiert« ist. In diesem Sinne müsse jede Fachdidaktik zugleich Medienpädagogik sein, fordert Wieser. Denn nur so könne gewährleistet werden, dass die SchülerInnen nicht bloß Wissen erwerben, sondern zugleich Wissen über Wissen – über seine Entstehung, seinen Gebrauch und seine Konsequenzen. Denn Wissen muss immer praktiziert werden, um wirksam zu sein, was zugleich bedeutet, dass die Anwendung von Wissen immer auch einen Machtaspekt beinhaltet.

Der das erste Kapitel abschließende Aufsatz von *Werner Wintersteiner* und *Martin G. Weiß* kritisiert in Anlehnung an den Philosophen Edgar Morin die Abwertung des ganzheitlichen Vernetzungswissens und die Reduktion des Wissens auf »disjunktives Wissen«, da nur solches gemessen werden kann. Diese Entwicklung ist auch demokratiepolitisch höchst problematisch, da mündige Bürger und Bürgerinnen, die das Subjekt einer jeden Demokratie sind, die Fähigkeit verlieren, in größe-

ren Zusammenhängen zu denken. Der Bürger/die Bürgerin als Souverän muss Generalist/in sein. Was in der neoliberalen arbeitsteiligen Gesellschaft »produziert« wird, sind aber »Expert/innen«, denen, bei allem Fachwissen, die Kompetenz zur Demokratie abhanden zu kommen droht.

Das Kapitel *Sprachliches Wissen und sprachliches Können* eröffnet der Aufsatz von *Jürgen Struger*, der aus sprachwissenschaftlicher Sicht erörtert, wie problematisch die reduktionistische Ausrichtung auf psychometrisch messbare Testergebnisse, auch in Bezug auf die Sprachbeherrschung, ist. Denn »alles, was gemessen werden kann, ist vermutlich ein Indikator für vorhandenes Wissen; jedoch: Nicht alles, was gewusst werden kann, kann [...] problemlos gemessen werden.«

Überraschenderweise lässt sich diese spezifisch geisteswissenschaftliche Einsicht durch die Ergebnisse der Neurowissenschaften untermauern. So zeigt *Irene Rogina*, wie die Erkenntnisse der Neurobiologie darauf hinweisen, dass auch deklaratives Sprachwissen nicht ohne nicht-deklaratives Vorwissen erlernbar ist: »Ob das Wissen tatsächlich nachhaltig gesichert wird, ist [...] eine Sinnfrage: Wie wichtig, interessant und nützlich ist es? Wiederholte Aktivierung ohne subjektive Relevanz, ohne Motivation und ohne Sinn reicht weder aus, um Wissen dauerhaft zu sichern noch um die ressourcensparende Automatisierung voranzutreiben.«

Das Kapitel über *literarisches Wissen* eröffnet ein Beitrag von *Marlon Auer-nig* und *Nicola Mitterer*, die die kon-

stitutive Funktion des Nichtwissens im Wissenserwerb thematisieren. Tatsächlich bildet die Einsicht in das eigene Nichtwissen die Bedingung der Möglichkeit jeglichen Wissens, da es die Grundvoraussetzung jedes Fragens darstellt. In Bezug auf literarisches Wissen steht das (Wissen um) Nichtwissen allerdings nicht nur am Anfang des Wissenserwerbs, sondern auch an dessen Ende. Denn literarisches Wissen liefert nie fertige Ergebnisse, sondern produziert Offenheit gegenüber neuen Fragen: »Die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text mag Weltwissen erweitern oder Kompetenzen festigen, aber das ist eher ein marginaler Effekt dieses Tuns. Wesentlich ist, dass sich die Fraglichkeiten, die hier aufgeworfen werden, nicht in Gewissheiten überführen lassen.«

Die destabilisierende Macht von Literatur, also ihre Fähigkeit, die Kontingenzen scheinbar unhinterfragbarer Ordnungen aufzuweisen, bildet auch das Zentrum des Textes von *Sabine Zelger*. Die Autorin behandelt zunächst die »Epistemische Gewalt«, das heißt die Formen, in denen Wissen zum Mittel von Unterdrückung werden kann, um dann aufzuzeigen, wie literarisches Wissen dieser Gewalt gegenüber Widerstand leisten kann. Die Schule spielt dabei eine eigentümlich doppeldeutige Rolle, da sie einerseits Ort der Wiederholung (und damit Verfestigung) des Herrschaftswissens ist, andererseits aber auch der Hort aufkeimenden Widerstandes werden kann.

Wie ein literarischer Text bestehende Ordnungen implizit untergraben kann, die er explizit affirmiert, zeigt *Stephan Müller* am Beispiel der Bedeu-

tung der Knöpfe an der Joppe Meier Helmbrechts: »Literatur ›verstehen‹, wem das gelingt (und immer unter der Prämisse, dass es nicht darauf ankommt, Literatur ›richtig‹ zu verstehen), dem zeigt sich, dass Dinge anders sein können, als sie scheinen.«

Das letzte Kapitel des Heftes versucht einen Perspektivenwechsel. Wie sehen Schüler/innen und Student/inn/en das Thema Wissen? Ganz konkret berichtet *Andrea Moser-Pacher* aus dem Schulalltag. Irene Rogina hatte in ihrem Beitrag das »widerständige Wissen« thematisiert, also ein Wissen, das zum Widerstand gegen überkommene Wahrheiten befähigt; Andrea Moser-Pacher hingegen geht es um »widerständige Lerner«, um den Kopf des real existierenden Schülers, an dem das Wissen einfach abprallt und für den das Lehren immer neu erfunden werden muss: »Wissensvermittlung in dieser Phase des pubertären Widerstandes zeigt sich als etwas Abwegiges, und zwar in dem Sinne, dass Wissen nicht wie an den Universitäten (oder an Eliteschulen) in einem breiten ruhigen Strom in die Lernenden einfließen kann, sondern dass Wissen sich ins Unterholz verkriecht, von Lehrkräften aufgespürt und in verschiedene Bahnen gelenkt werden muss, um mit schier unerschöpflicher Geduld den Wissensdurst immer wieder anzuregen [...]«

Mit dem abschließenden Beitrag von *Cynthia Gutjahr*, *Anita Millonig* und *Lisa Wolf* schließt sich der Kreis zu den einleitenden Aufsätzen: Der Text dokumentiert die kritische Auseinandersetzung dreier Lehramtsstudentinnen mit den bildungstheoretischen

Konzepten Edgar Morins, die sie als Plädoyer wider die Komplexitätsreduzierung lesen, die der Wirklichkeit schlicht nicht gerecht zu werden vermag. Denn »es gibt mehr Ding‘ im Himmel und auf Erden, als Eure Schulweisheit sich träumt [...]«, wie schon Hamlet wusste.

Wir wollen aber mit einem Zitat Morins schließen, das unsere Intentionen am besten zusammenfasst. Er plädiert für ein

neues System der Erziehung, gegründet auf das Wiederverbinden, also gänzlich verschieden von dem jetzigen [...]. Dieses System würde die Kapazitäten des Geistes fördern, vernetzt und ganzheitlich zu denken, das heißt, die individuellen und kollektiven

Probleme in ihrer Komplexität, in ihren Zusammenhängen zu denken. Es würde für Ambiguität (Mehrdeutigkeit), Ambivalenzen (Widersprüchlichkeiten) sensibilisieren und lehren, antagonistische Termini zu assoziieren, um etwas Komplexes, Vielschichtiges zu erfassen. (Morin 2012, S. 164)

Literatur

BOAL, AUGUSTO (1979): *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

GÜLLAND, PHILIPP (2008): Zungenspiele zum Geburtstag. In: *Stern*, 12. November 2008. Online: <http://www.stern.de/fotografie/ein-bild-und-seine-geschichte-zungenspiele-zum-geburtstag-3743682.html> [Zugriff: 21.7.2015].

MORIN, EDGAR (2012): *Der Weg. Für die Zukunft der Menschheit*. Hamburg: Krämer.

MARTIN G. WEISS ist Assistenzprofessor und Studienprogrammleiter am Institut für Philosophie der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
E-Mail: martin.weiss@aau.at

WERNER WINTERSTEINER ist Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: (transkulturelle) Literaturdidaktik und literarische Bildung, interkulturelles Lernen und literarische Mehrsprachigkeit, Literatur, Politik und Frieden, kulturwissenschaftliche Friedensforschung und Friedenspädagogik.
E-Mail: werner.wintersteiner@aau.at

Martin G. Weiß, Werner Wintersteiner

Wissen und Macht, Wissen und Widerstand Welches Wissen und für wen?

Die Enteignung des Wissens,
sehr unzureichend kompensiert durch die mediale Vulgarisierung,
stellt ein historisches Schlüsselproblem der kognitiven Demokratie dar.
(Edgar Morin)

1. Wissen – Leistungen eines Begriffs

Wissen ist Macht, gesichertes Wissen, Wissensgesellschaft, Wissenstransfer, Wissenserwerb, Wissensvermittlung, Herrschaftswissen, totes Wissen, aber auch das Wissen der *Wissenschaft* und der etymologische Zusammenhang zwischen Wissen und *Weisheit* – all diese Formulierungen umreißen bereits die Spannweite des Wissensbegriffs, wie er heute verwendet wird:

- Wissen gilt zunächst als etwas, worüber wir *verfügen* können: Die SchülerInnen beherrschen den Stoff. Wissen ist dabei nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel, um die Welt zu verstehen und handeln zu können. Im engeren Sinne ist es ein praktisch verwertbares Wissen, das Wissen der *Wissensgesellschaft* wird als Motor ökonomischer Entwicklung in modernen Gesellschaften verstanden.
- Wissen muss, in harter Arbeit, erworben werden, es kann vermittelt werden, wenn die, die über das Wissen bereits verfügen, es denen weitergeben, denen es noch fehlt. Die Wissenden verfügen nicht nur über Wissen, sondern auch über Wissen darüber, welches Wissen (wem) vermittelt werden soll. Zur Wissenselite zu gehören, verschafft Status und Prestige. Was man wissen muss, welchen *Kanon des Wissens* man kennen sollte, das ist allerdings umkämpftes Terrain, Kritiker werfen den VertreterInnen gegensätzlicher Kanones vor, nur *totes Wissen* zu vermitteln.
- Wissen ist *kulturspezifisch*, im doppelten Sinne: Auf der einen Seite werden in verschiedenen Gesellschaften unterschiedliche Erfahrungen gemacht bzw.

MARTIN G. WEISS siehe Seite 9.

WERNER WINTERSTEINER siehe Seite 9.

unterschiedliches Wissen produziert. Auf der anderen Seite werden auch unterschiedliche Arten des Wissens als besonders wertvoll und prestigeträchtig betrachtet, zum Beispiel ein literarischer Kanon im Vergleich zu naturwissenschaftlichem Wissen. Die Globalisierung bringt die Tendenz, diese Unterschiede einzuebennen. Diese Kulturspezifität ist auch eine Form der *Dominanz*: Noch immer wird ein Großteil des wissenschaftlichen Wissens *in* den Ländern des globalen Nordens und *über* die Länder des Nordens produziert.

- Wissen ist uns zugleich immer nur *beschränkt* zugänglich – und paradoxerweise umso beschränkter, je mehr das Wissen wächst. Das Wissen der Menschheit erhöht sich ständig, durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse, aber auch durch neue Erfahrungen und durch neue Kommunikationsmittel, die uns den *Zugang zu Wissen* erleichtern. Dennoch bedeutet diese rasante Zunahme, die *Wissens-explosion*, dass der oder die Einzelne relativ immer weniger Anteil am Gesamtwissen der Menschheit haben kann. Allerdings gibt es eine Wissenshierarchie, und man kann nützlichem von unnützem (aber oft vielleicht amüsantem und daher beehrtem) Wissen unterscheiden.
- Die Beschränkung hat aber nicht nur sachliche, sondern auch gesellschaftliche Gründe: Wenn Wissen *Macht* ist, so kann der Erwerb von Wissen entweder bestehende Hierarchien bestätigen oder eine Strategie des Machtausgleichs sein. Das heißt, dass auch der Prozess der Wissensvermittlung ein Akt ist, bei dem diese Macht zum Ausdruck kommt. Die verschiedenen Regelungen, wer Zugang zu welchem Wissen hat, zeugen davon. Das gesamte Bildungswesen ist so ein Regelmechanismus, der festlegt, wer welches Wissen erhalten darf, soll oder muss bzw. eben nicht erhält.
- Wissen ist zugleich ein Zentralbegriff jeder *Aufklärung*: Die Fähigkeit zu kritischem Urteil über Gegenstände, Meinungen und über sich selbst bedarf eines fundierten Wissens. Dieses Wissen wird nicht einfach *vermittelt*, sondern eher *angeeignet*. Es ist ein selbsttätiger mühevoller und langsamer Prozess des Wissenserwerbs, der zugleich Persönlichkeitsbildung ist. In diesem Prozess wird nicht nur bestehendes Wissen konsumiert, sondern es wird neues Wissen produziert. Dieses Verständnis setzt Wissen und Bildung (im emphatischen Sinne) in eins.
- Wissen ist in diesem Sinne nicht einfach gesichert und verfügbar, sondern zweifelhaft und unzugänglich. Jeder Prozess der Erkenntnissuche schließt die Möglichkeit des *Irrtums* ein, das Risiko, nicht alles Wissen erlangen zu können. Wissen ist grundsätzlich etwas Unfertiges, und Wissenserwerb ist ein nicht enden könnender Prozess sowohl für die oder den Einzelnen wie für die Gesellschaft insgesamt.

Schon diese erste Orientierung zeigt: Der Begriff des Wissens ist äußerst leistungsfähig. Er beinhaltet nicht nur ein Konzept, die Summe der menschlichen Erfahrungen begrifflich zu erfassen, er stellt auch einen Zusammenhang her zwischen Erfahrungen und Handeln. Er postuliert ferner die Möglichkeit, diese Erfahrungen, abgelöst von der Person, die sie macht, in allgemeiner Form zu beschreiben, als eine Art Artefakt zu verstehen und zu speichern. Das wiederum erlaubt erst eine

systematische Weitergabe des Wissens an andere bzw. deren selbständigen Wissenserwerb. Somit enthält der Wissensbegriff auch eine eigene Pädagogik und Didaktik der Wissensvermittlung. Wissen als einen Gegenstand zu betrachten, der nicht an die wissende Person gebunden, sondern von ihr ablösbar ist, hat erst zu der Möglichkeit geführt, aufbauend auf bestehendem Wissen neues Wissen in dieser Quantität und Geschwindigkeit zu produzieren, wie es seit der Erfindung von Speichermedien wie der Schrift der Fall ist. Diese Art der Weitergabe von Wissen – in mündlicher Form wie auch über Speichermedien wie Bücher, Filme usw. – unterscheidet sich grundlegend von der Vermittlung von Fertigkeiten, wie sie in früheren Zeiten idealtypisch etwa ein Meister seinem Lehrling weitergab, indem er ihn zur Beobachtung und Nachahmung anhielt, also ein Lernen durch praktische Erkenntnis gegenüber einem Lernen als Aneignung von externalisierten Wissensinhalten. Innerhalb des Konzepts des Wissens wird diese, auf Aristoteles zurückgehende Unterscheidung heute als *explizites* und *implizites* Wissen bzw. *deklaratives* und *prozedurales* Wissen bezeichnet. Während explizites Wissen in der beschriebenen Form wie ein Gegenstand weitergereicht und *vermittelt* werden kann, ist implizites Wissen nicht so leicht intentional transferierbar, was nicht heißt, dass es nicht erworben werden kann, wie das Beispiel der Meisterlehre zeigt. Für unseren Zusammenhang ist hier aber lediglich wichtig, dass damit eine Grenze der Leistungsfähigkeit des Wissensbegriffs aufgezeigt wird.

2. Kritik am Konzept des Wissens

Zugleich hat es am Konzept des Wissens wie auch an der Praxis der »Wissensmacht« immer wieder Kritik gegeben. Vor allem wurde sein Wert für Konzepte von Bildung und Theorien von Lehren und Lernen infrage gestellt. Drei Kritikpunkte spielen dabei für den pädagogisch-didaktischen Kontext eine besonders wichtige Rolle:

- Zunächst wurde der Herrschaftscharakter des Wissens angeprangert: Welches Wissen wer erhält, welches Wissen wem vorenthalten wird, besonders über den Zugang zum Bildungssystem, sei eine *Machtfrage*, die von (Wissens)Eliten entschieden wird.
- Zweitens wird auch der *Warencharakter* des Wissens kritisiert, wie etwa in Paulo Freires Kritik am »Bankierskonzept« des Lernens und Wissens (Freire 1973). Wissen werde auf diese Weise funktionalisiert, führe aber nicht zu *Bewusstseinsbildung* (*conscientização*), zur (allseitigen) Bildung der Persönlichkeit.
- Schließlich wurde auch die dem Bankierskonzept entsprechende Art der *Wissensvermittlung* als eine hierarchische pädagogische Strategie kritisiert, die unhinterfragte (eben kanonisierte) Wissensinhalte dogmatisch verkünde und deren gedankenlose Reproduktion erwarte – nicht nur in didaktischer, sondern vor allem in politischer Hinsicht bedenklich.

Es wurde kritisiert, dass der Wissensbegriff allzuhäufig auf *Faktenwissen* reduziert werde, dem aber noch kein Verstehen entspricht (auch in der Bloom'schen Taxonomie der Lernziele wird das Faktenwissen als unterste Stufe gewertet, als bloße

Grundlage des Verstehens). Dieses Faktenwissen wird manchmal auch mit dem Begriff *Information* gleichgesetzt, womit sich die Unterscheidung zwischen *Sach-* und *Orientierungswissen* aufhebt. Auch wenn diese Reduktion auf Faktenwissen abgelehnt wird, bleibt der Wissensbegriff doch einer »materialen Bildungsvorstellung« (Schües 2010, S. 20) verhaftet, die auf die selbsttätige Kraft der Bildungs- oder Wissensgüter vertraut und die Rolle des lernenden Individuums unterschätzt. Die materiale Bildungsvorstellung setzt demnach auf den Kanon der Wissensgüter und erhofft sich von ihm, von seiner Erhaltung und seinem Ausbau alleine die nötige Wirkung.

Aufgrund all dieser Einschränkungen und Reduktionen ist der Wissensbegriff als Element eines Bildungskonzepts selbst stark in Misskredit geraten. Ihm wurde als progressive Alternative die Vermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen gegenübergestellt, die es den Lernenden erlaube, Neues sinnvoll aufzunehmen und es für ihre (als praktische gedachten) Zwecke zu nutzen. Statt einer materialen Bildungsvorstellung steht hier also eine »formale Bildungsvorstellung« (ebd.) dahinter, die Entfaltung der geistigen Kräfte der Lernenden bildet den Mittelpunkt. Diese *Lernerzentrierung* wurde als emanzipatorische und befreiende Bildung verstanden, im Gegensatz zur traditionellen *Gegenstandszentrierung*, die das »Wissen« gegenüber denen, die das Wissen erwerben wollen, privilegiere. Kompetenzen werden in diesem Sinne verstanden »als Selbstorganisationsdispositionen, die auf Handlungsfähigkeit in neuen Situationen abzielen« (Zürcher 2010, S. 3). Das ist der Grund, warum (etwa im Bereich der Politischen Bildung) die Kompetenzorientierung zunächst mit großem Enthusiasmus aufgenommen wurde – versprach sie doch eine Ablösung der alten Faktenhuberei, die keineswegs Verständnis gefördert hat. Gegenüber dieser Polarisierung hatten es andere Positionen schwer, die Wissen und Fähigkeiten (Kompetenzen) nicht als konkurrierende, sondern als komplementäre Konzepte verstehen wollten.¹

3. Wissen und/versus Kompetenz

Der Begriff der Kompetenz hat tatsächlich seit Beginn des neuen Jahrhunderts einen unerhörten Siegeszug angetreten. Er wird nicht nur als lernerorientierte Alternative zum gegenstandsorientierten Wissensbegriff angeboten, sondern auch als Voraussetzung empirischer Bildungs- und Unterrichtsforschung, ja als Grundlage eines leistungsfähigen Bildungssystems überhaupt. Dieses Konzept geht von der Annahme aus, dass das Problem der heutigen Bildung die Frage der Effizienz sei. Effizienz in der Bildung setze eben ein empirisch fundiertes (»evidence based«) Vorgehen voraus.

1 Dazu passt, dass nicht selten der Wissensbegriff so weit gefasst wird, dass er auch die Fähigkeiten und Kompetenzen einschließt (deklaratives und prozedurales Wissen), bzw. umgekehrt, dass »Kenntnis« (also Wissen) als konstituierendes Merkmal des Kompetenzbegriffs verstanden wird (vgl. Zürcher 2010, S. 3).

Der Begriff des Wissens findet sich allerdings nicht im Diskurs der Effizienz. Denn dafür ist der Begriff der psychometrisch messbaren *Kompetenz* wesentlich brauchbarer. Unter Kompetenzen werden jene im Bildungsprozess erworbenen Fähigkeiten verstanden, die es erlauben, auch in neuen oder unvorhergesehenen Situationen das erworbene Wissen sinnvoll zu aktivieren und anzuwenden. Sie sind ein theoretisches Konstrukt, um Lernprozesse zu modellieren und deren Ergebnisse zu beurteilen. Somit scheint der Kompetenzbegriff zunächst, wie oben ausgeführt, dem Wissensbegriff überlegen zu sein.

Es geht also vordergründig nicht um eine Infragestellung der Inhalte, sondern »bloß« um die Art der »effizienten« Vermittlung, letztlich um die Frage, ob – im Verhältnis zu den eingesetzten (personellen und finanziellen) Mitteln – auch genug gelernt wurde. Unter der Hand aber, und ohne dass dies offen argumentiert wird, werden auf diese Weise auch bestehende Inhalte infrage gestellt, abgewertet oder durch andere ersetzt. Denn eine *effiziente* Ausbildung ist am besten durch eine strikte Kontrolle von vorausbestimmten Ergebnissen der Lernprozesse zu erreichen. Das bedeutet aber, dass letztlich nur mehr diejenigen Lerninhalte, die auf diese Weise messbar sind, als das eigentliche Wissen gelten. Zu Ende gedacht bzw. konsequent praktiziert bedeutet dies eine gewaltige Einschränkung dessen, was als für Bildung notwendiges und unverzichtbares Wissen zu gelten hat.²

Damit werden der problematische Kontext der Einführung des Kompetenzbegriffs und vor allem der damit verbundene Totalitätsanspruch sichtbar. Er erfordert nämlich eine meist nicht explizit gemachte Einschränkung des Wissens auf *verwertbares* Wissen, nämlich jenes, das für den als *homo faber* oder *homo oeconomicus* verstandenen Menschen als die Voraussetzung für sein berufliches Fortkommen verstanden wird. Nur dieses Wissen – und auch davon wieder nur der Anwendungsbereich – kann einigermaßen praktikabel in die Sprache der Kompetenz übersetzt und somit überprüft werden.

Das Resultat ist die Ironie, dass die neoliberale Orientierung des Bildungswesens den Gegensatz von Wissen und Kompetenzen nochmals auf den Kopf gestellt hat. Indem sich eine – von ökonomischen Verwertungszwängen motivierte – Bildungspolitik seiner bemächtigt hat, hat sich der Kompetenzbegriff, der angetreten war, die Schwächen des Wissensbegriffs zu kompensieren, in sein Gegenteil verkehrt. Die psychometrische Verengung des Konzepts von Kompetenz – was nicht gemessen werden kann, ist keine Kompetenz, so der »monotheistische« Anspruch der Psychometrie – hat den »alten« Wissensbegriff de facto wieder rehabilitiert. Angesichts des »monomanischen« Versuchs, alles Lernen in der Sprache der Kompetenz auszudrücken, ist der Wissensbegriff unerwartet in die Rolle des Herolds emanzipatorischer Bildung, und damit von Bildung als solcher, aufgerückt. Das ist »systemtheoretisch« verständlich, tut aber der Sache nicht gut, da damit die bereits sichtbaren Schwächen und blinden Flecken des Wissensbegriffs wieder zugedeckt

2 Vgl. dazu Laval 2004, Liessmann 2006 und 2014, *schulheft* 133/2009, Münch 2009 und 2011, Bruno u. a. 2010.

werden. Immerhin hat der Wissensbegriff aber auch den Vorteil, dass Wissen sich rechtfertigen muss, während die Notwendigkeit der jeweiligen Kompetenzen durch ihre (vorgebliche oder tatsächliche) praktische Qualität scheinbar unmittelbar einleuchtet und diese daher einer kritischen Prüfung meist entgeht.

Nun steht außer Zweifel, dass auch der psychometrisch enge Kompetenzbegriff gerade für Prüfungen, und besonders für Abschlussprüfungen, ein sinnvolles Konstrukt ist, um Leistungen zu vergleichen und somit zu möglichst objektiven Ergebnissen zu kommen. Wenn jedoch nicht nur die Bewertung spezieller schulischer Leistungen bei Abschlussprüfungen in die Sprache der Kompetenz umgeschrieben wird, sondern das Konzept der Kompetenz den Anspruch stellt, den gesamten Bildungsprozess abbilden zu können, entsteht eine neue Situation. Ein hypertropher »monokultureller« Kompetenzbegriff droht alle inhaltlichen Bemühungen um eine Neuausrichtung von Bildung zunichte zu machen. Aus der Sicht des Kompetenzbegriffs stellt sich gar nicht mehr die Aufgabe, die Inhalte der Bildung zu konzipieren und zu legitimieren.

Die Anstrengung, das Bildungswesen in Richtung einer solchen Kompetenzorientierung umzugestalten, hat zusätzlich dazu beigetragen, dass dem Wie der Kompetenzmodellierung, der Testung usw. größte Aufmerksamkeit zugewandt wurde, während die Inhalte der jeweiligen Kompetenzen – also die eigentliche Domäne des Wissensbegriffs – in den Schatten der Aufmerksamkeit getreten sind.

Erschwert wird die Situation dadurch, dass die Ablösung des Wissensbegriffs durch den Kompetenzbegriff in den Lehrplänen, den Unterrichtsmaterialien, in der Öffentlichkeit, aber eben auch bereits in Pädagogik und Didaktik, nicht dank der diskursiven Überlegenheit des Kompetenzbegriffs zustande gekommen ist, sondern durch bildungspolitische Weichenstellungen, die nur notdürftig legitimiert wurden und die auch nicht im nationalen, sondern im internationalen Rahmen entschieden worden sind, und dies nicht einmal von BildungspolitikernInnen und ihrer Bürokratie, sondern von VertreterInnen der Wirtschaft, wie der OECD. Internationale Vergleichsstudien (PISA, PIRLS ...) haben sich als besonders effiziente Methoden herausgestellt, solche Neuorientierungen ohne allzu große Reibungsverluste durchzusetzen.

Diesen Studien liegt der *Literacy*-Begriff zugrunde, wie er im angelsächsischen Raum Verwendung findet. Seine ursprüngliche Bedeutung ist die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben. Heute wird er allerdings allgemein als die Kompetenz verstanden, Symbolsysteme zu entschlüsseln und selbst zu gebrauchen, sei es die Mathematik, seien es Bilder, der Umgang mit dem Computer und anderes. Für unseren Zusammenhang ist wichtig, dass der *Literacy*-Begriff nicht nur die technischen Fähigkeiten beschreibt, um die es beim Lesen und Schreiben geht, sondern dass ein tieferes Verstehen, das auf vielerlei Arten des Wissens beruht, mit eingeschlossen ist. Zumindest nach diesem, von der UNESCO forcierten Verständnis ist *Literacy* also die explizite Verbindung von Wissen und Kompetenzen. Es ist unschwer zu sehen, dass die UNESCO-Definition wesentlich weiter ist als das abstrakte, von allen kulturellen Spezifika »gereinigte« Kompetenzverständnis, wie es etwa den PISA-Lesetests zugrunde liegt:

The plurality of literacy refers to the many ways in which literacy is employed and the many things with which it is associated in a community or society and throughout the life of an individual. People acquire and apply literacy for different purposes in different situations, all of which are shaped by culture, history, language, religion and socio-economic conditions. The plural notion of literacy latches upon these different purposes and situations. Rather than seeing literacy as only a generic set of technical skills, it looks at the social dimensions of acquiring and applying literacy. It emphasizes that literacy is not uniform, but is instead culturally and linguistically and even temporally diverse. It is shaped by social as well as educational institutions: the family, community, workplace, religious establishments and the state. Constraints on its acquisition and application lie not simply in the individual, but also in relations and patterns of communication structured by society. (UNESCO 2004, S. 13)

Mit anderen Worten: Auch die UNESCO-Definition von *Literacy* kann zu einem Argument gemacht werden, einen verengten Kompetenzbegriff zurückzuweisen und die Bedeutung der Kategorie Wissen wieder neu zu schätzen.

4. Kehrt sich der internationale Trend um?

Diese Entwicklung trifft im besonderen Maße jene Fächer, die – wie der Deutschunterricht – ihrem Selbstverständnis nach mehr bieten als die Entwicklung von (praktischen) Fähigkeiten und Fertigkeiten, nämlich wissensbasierte Reflexionsfähigkeit über die *condition humaine*, die Ästhetik und die menschliche Gesellschaft. Zusammengefasst:

Die herrschende technisch-ökonomische Vulgata ist der Ansicht, dass die Humanwissenschaften ohne Interesse oder reiner Luxus sind, und sie drängt darauf, den Unterricht in Geschichte und Literatur zu reduzieren und die Philosophie als Schwätzerei abzuschaffen. Der Imperialismus der quantitativen und Rechen-Kenntnisse entwickelt sich auf Kosten der reflexiven und qualitativen Kenntnisse. Es gibt nicht nur einen Mangel an Kommunikation zwischen der Kultur der Naturwissenschaften und der Kultur der Humanwissenschaften, es gibt nicht nur gegenseitige Verachtung, sondern es besteht Gefahr für die Kultur. (Morin 2014, S. 45; Übersetzung W. W.)

Gegenüber einer solchen Orientierung des Bildungswesens gibt es auf verschiedenen Ebenen Kritik und Widerstand. Diesem Widerstand gelingt es derzeit wohl nicht, den Trend umzukehren, aber immerhin gibt es Anzeichen für eine Gegenströmung.

So ist es bemerkenswert, dass die im Mai 2015 verabschiedete *Incheon Declaration*³ der UNESCO ausdrücklich festhält, dass Bildung ein *öffentliches Gut* ist und dass ihr Ziel nicht nur die berufliche Qualifizierung, sondern die Entfaltung der Persönlichkeit und die Fähigkeit der verantwortlichen politischen Teilhabe an der Weltgesellschaft ist. Diese Deklaration, beschlossen auf einer sehr großen und sehr prominent beschickten internationalen Konferenz, ist zugleich eine Vorbereitung auf die so genannten *Sustainable Development Goals*, die – als Nachfolge der *Millenium Development Goals* – im September 2015 von der Generalversammlung der UNO beschlossen wurden und die auch entsprechende Ziele für den Bildungs-

3 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137E.pdf> [Zugriff:1.7.2015].

bereich vorsehen. Man wird sich also, in der Kritik an neoliberalen Trends im Bildungswesen, immer konkreter auch auf internationale Dokumente berufen können, die Staaten wie Österreich oder Deutschland mit unterzeichnet haben.

Zugleich erleben wir, dass Kreativität, Kunst (und Literatur) nun auf neue Weise wertgeschätzt werden. Das »unnütze« Wissen wird in seiner Bedeutung entdeckt – allerdings lediglich in seiner Bedeutung für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit. Diese Wertschätzung erfolgt also bei gleichzeitiger Einschränkung der Perspektive. »The words ›creativity‹ and ›innovation‹ are at the centre of the discourse on the knowledge economy, [...] culture becomes transformed into a consumable good«, bemerkt dazu kritisch ein irisches Forscherteam (Boulos u. a. o. J.).

Bezeichnend dafür ist die US-amerikanische STEAM-Bildungsinitiative. Traditionell galt STEM (science, technology, engineering and mathematics) als bildungspolitisches Erfolgsrezept für die Qualifizierung für hochwertige Arbeitsplätze. Inzwischen hat ein Umdenken eingesetzt, arts wurde hinzugefügt – aus STEM wurde STEAM ... Denn: »Our contemporary world craves empathy and understanding in the face of an intensified onset of technological advances and a decline in direct interpersonal communication. Art and design can offer just that«, wie es in einem Kommentar heißt (Brady 2014). Auch wenn die Motive für diese neue Wertschätzung des Künstlerischen im Bildungswesen sehr problematisch sind, ist die Tatsache selbst erfreulich. Wir gehen davon aus, dass Kunst (und damit auch Literatur), wenn sie (wieder) stärker verankert wird, entsprechend ihrer eigenen Dynamik den Rahmen sprengen und sich über die ihr auferlegten Grenzen hinaus entwickeln wird.

5. Welches Wissen für wen? Für eine »kognitive Demokratie«

Wir verstehen die genannten Defizite nicht einfach als Schwächen der Didaktik oder Versäumnisse der LehrerInnenbildung, sondern darüber hinaus als strukturelle und paradigmatische Probleme der Wissenschaft – als Ausdruck von Reduktion und Disjunktion als wissenschaftliche Methode. Edgar Morin bemerkt dazu:

Da uns unsere Erziehung gelehrt hat, die Erkenntnisse zu trennen, abzuteilen, zu isolieren und nicht, sie zu verbinden, bildet deren Gesamtheit ein unverständliches Puzzle. Die Wechsel- und Rückwirkungen, die Kontexte, die Komplexitäten, die sich im *Niemandsland* zwischen den Disziplinen befinden, werden unsichtbar. Die großen menschlichen Probleme verschwinden zu Gunsten einzelner technischer Probleme. Die Unfähigkeit, das verstreute und abgeteilte Wissen zu organisieren, führt zum Schwund der natürlichen mentalen Disposition, zu kontextualisieren und zu globalisieren. (Morin 2001, S. 52; Hervorhebung im Original)

Das ist weit mehr als ein fachdidaktisches oder auch pädagogisches Problem. Das ist, wenn man sich den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Ethik und Politik vor Augen führt, letztlich ein politisches Problem. Eine Demokratie, in der die Menschen nicht befähigt werden, in großen Zusammenhängen zu denken und die ohnehin komplexen und unübersichtlichen Fakten nach Möglichkeit miteinander zu einem Gesamtbild zu verbinden, ist nur bedingt demokratisch. Denn Wissen ist eben tatsächlich Macht.

Wissen ist Macht – dieser Satz bedeutet nicht bloß, dass Wissen ein Instrument der Macht und der Herrschaft sein kann. Es bedeutet – nach Michel Foucault – vor allem, dass die Macht bestimmt, was wahr und falsch ist, oder zumindest die Spielregeln dafür festlegt, wie diese Fragen entschieden werden. Denn »Wahrheit« ist »nicht das Ensemble der wahren Dinge, die zu entdecken oder zu akzeptieren sind, sondern das Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre vom Falschen geschieden und das Wahre mit spezifischen Machtwirkungen ausgestattet wird« (Foucault 1978, S. 53). Auch die Schule ist somit letztlich »eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten und zu verändern« (Foucault 1991, S. 30). Um dieser Macht nicht vollkommen ausgeliefert zu sein, um ihr Widerstand leisten zu können, braucht es eben – Wissen, ein Wissen, das um seine eigene Beschränktheit Bescheid weiß, ein Wissen, das die Spielregeln der Wissensproduktion zu durchschauen hilft, ein Wissen, das hilft, neues Wissen zu generieren, dort, wo die eigenen Interessen danach verlangen.

Somit zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen Wissen und Macht auch einer zwischen Wissen und Widerstand ist. Widerstand ist nötig, um das Wissen und die Art der Wissensproduktion und –vermittlung infrage zu stellen, die als normal gilt. Die US-amerikanische pädagogische Richtung der *Radical Pedagogy* (wie Henry Giroux, Maxine Greene oder David Couzens Hoy) hat deswegen auch »resistance as a component of educator professionalism« bezeichnet (Gunzenhauser 2007, S. 23). Denn nur wenn die VermittlerInnen von Wissen selbst kritisch gegenüber der Wissensproduktion sind, wird es ihnen möglich sein, diese Widerstandsfähigkeit auch bei ihren SchülerInnen zu entwickeln. Eine Voraussetzung für diesen Widerstand ist ein Wissen über Zusammenhänge, wie auch die Entwicklung des »Möglichkeitssinns«, der erlaubt, in Alternativen zu denken: »Look at things as if they could be otherwise«, wie die klassische Formulierung von Maxine Greene (2010) lautet. Das wiederum ist eine Fähigkeit, wie sie im Kunst- und gerade auch im Literaturunterricht vermittelt werden kann. All diese Formen des Wissens sind Voraussetzungen für das, was Edgar Morin eine »kognitive Demokratie« (Morin 2012, S. 174) nennt, eine Bildung, die es tatsächlich allen Menschen erlaubt, im Rahmen ihrer persönlichen Möglichkeiten, ganzheitliches Wissen und relevante Erkenntnisse zu erlangen, um am gesellschaftlichen Leben im vollen Sinne des Wortes »teilzuhaben«: »Eine wahre ›Informationsgesellschaft‹ beruht auf ihrer Fähigkeit, die Informationen in eine umfassende Erkenntnis zu integrieren. Eine wahrhaftige Erkenntnisgesellschaft beruht auf der Fähigkeit, die getrennten Erkenntnisse in einer komplexen Erkenntnis zu vereinen.« (Ebd., S. 176)

*

Um zu dieser Entwicklung in Richtung kognitive Demokratie beizutragen, genügt es freilich nicht, die ökonomischen Motive hinter der derzeitigen bildungspolitischen Entwicklung aufzudecken oder in allgemeiner Form auf die Widersprüche zu verweisen, in die sich ein Bildungssystem, das diesem neoliberalen Trend folgt, verwickelt. Auch eine pauschale Ablehnung des Kompetenzbegriffs erscheint uns nicht zielführend. Vielmehr gilt es, auch auf der konkreten Ebene der Konzeption

von Bildungsprozessen – mit Begriffen wie Wissen, Kompetenz oder auch *Literacy* – anzusetzen und einerseits nach den Defiziten zu fragen, die uns der derzeitige Trend beschert, andererseits aber auch positiv zu bestimmen, um welche Konzepte und welche Inhalte von Bildung – speziell im Deutschunterricht – es heute gehen soll. Zu dieser, zweifelsohne kontrovers zu führenden Debatte möchte diese Publikation beitragen.

Literatur

- BOULOS, AURÉLIE; MACLAREN, IAIN; COATE, KELLY (O. J.): *Creativity in Higher Education – Reality and Ideals*. Online: <http://www.oecd.org/site/eduimhe10/45926689.pdf> [Zugriff: 1.7.2015].
- BRADY, JUSTIN (2014): STEM is incredibly valuable, but if we want the best innovators we must teach the arts. *Blog Washington Post*, 5. September 2014. Online: <http://www.washingtonpost.com/blogs/innovations/wp/2014/09/05/stem-is-incredibly-valuable-but-if-we-want-the-best-innovators-we-must-teach-the-arts/> [Zugriff: 1.7.2015].
- BRUNO, ISABELLE; CLÉMENT, PIERRE; LAVAL, CHRISTIAN (2010): *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris: Syllepse.
- FOUCAULT, MICHEL (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- DERS. (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt/M.: Fischer.
- FREIRE, PAULO (1973): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz.
- GREENE, MAXINE (2010): Prologue to Art, Social Imagination and Action. In: *Journal of Educational Controversy*, Vol. 5, No. 1, Article 2. Online: <http://cedar.wvu.edu/jec/vol5/iss1/2> [Zugriff: 1.7.2015].
- GUNZENHAUSER, MICHAEL G. (2007): Resistance as a Component of Educator Professionalism. In: *Philosophical Studies in Education*, Vol. 38, P. 23–36. Online: <https://ovpes.files.wordpress.com/2012/01/gunzenhauser2007.pdf> [Zugriff: 1.7.2015].
- LAVAL, CHRISTIAN (2004): *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La découverte.
- LIESSMANN, KONRAD PAUL (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- DERS. (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- MORIN, EDGAR (2001): *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft*. Hamburg: Krämer.
- DERS. (2012): *Der Weg. Für die Zukunft der Menschheit*. Hamburg: Krämer.
- DERS. (2014): *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles: Actes Sud | Play bac.
- MÜNCH, RICHARD (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (2011): *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- SCHÜES, CHRISTINA (2010): Sapere aude: Bildung und Wissen im Widerstreit? In: Laer, Hermann von (Hg.): *Was sollen unsere Kinder lernen? Zur bildungspolitischen Diskussion nach den PISA-Studien*. Berlin: LIT, S. 11–26.
- Schulheft 133 (2009): *Bildung unterm Hammer. Privatisierung und Umverteilung*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- UNESCO (2004): *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: UNESCO Publishing.
- ZÜRCHER, REINHARD (2010): Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten. *MAGAZIN erwachsenbildung.at*, Ausgabe 9.

Konrad Paul Liessmann

Belesenheit

Literarische Bildung als Provokation

Wer den aktuellen Bildungsdiskurs verfolgt, kann eine interessante Beobachtung machen. Die Karriere des Begriffs »Bildung« ist atemberaubend. Er ersetzt mittlerweile nicht nur Begriffe wie Pädagogik, Erziehung oder Unterricht, er beschreibt nicht nur den Umgang mit Menschen von der Beschallung des Ungeborenen im Mutterleib mit der Musik Mozarts bis zur Einweisung von Senioren in den Gebrauch des Internet, sondern er kann mittlerweile als wohlfeiler Joker überall dort eingesetzt werden, wo andere Institutionen oder Praktiken versagen. Bildung wurde zur Ideologie säkularer Gesellschaften, die weder auf religiöse Transzendenz noch auf revolutionäre Immanenz setzen können. In keinen Bereich des Lebens wird so viel Hoffnung gesetzt wie in den der Bildung, es gibt keine Instanz, der man so viel zutraut wie der Bildung. Bildung gilt als begehrte Ressource rohstoffarmer Länder im globalen Wettbewerb, Bildung ist das Medium, mit dem Mädchen, Migranten, Außenseiter, Unterschichten, Behinderte und unterdrückte Minderheiten emanzipiert, gefördert, integriert und inkludiert werden sollen, Bildung schützt Jugendliche vor den Verführungen durch Drogen, dem Islamischen Staat und Pegida, Bildung ist der Weg, auf dem Kinder alle Formen der Sexualität kennenlernen, um dann herauszufinden, ob sie homo-, inter-, trans- oder heterosexuell orientiert sind, Bildung ist das Mittel, mit dem Vorurteile, Diskriminierungen, Arbeitslosigkeit, Hunger, Fettleibigkeit, Magersucht, Aids, Inhumanität und Völkermord verhindert, die Herausforderungen der Zukunft bewältigt und nebenbei auch

noch Kinder glücklich und junge Erwachsene beschäftigungsfähig gemacht werden sollen.

Während das Wort »Bildung« omnipräsent geworden ist, ist der »Gebildete«, den wir ja eigentlich als Ziel all dieser Bildungsanstrengungen vermuten müssten, nicht nur aus dem Wortschatz verschwunden. Nicht einmal mehr am Horizont der Bildungsplanung und der Bildungsbiographien, die nun untersucht und beschrieben werden, taucht der Gebildete auf, und wir wüssten auch nicht, an welcher Stelle der offiziellen Bildungskarrieren der Gebildete in Erscheinung treten sollte. Die Absolvierung der Schulpflicht, eine moderne kompetenzorientierte Reifeprüfung, ein abgeschlossenes Bachelorstudium nach dem Bologna-Modell – nichts davon enthält den »Gebildeten« als Ziel- oder Leitvorstellung. Betrachtet man unter dieser Perspektive einmal den »Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen«, fällt es tatsächlich schwer, jenen »Level« anzugeben, der dem Status eines Gebildeten entspräche. Zwar verlangt schon Niveau 1 »grundlegendes Allgemeinwissen«, aber das reicht gerade einmal aus, um »in einem vorstrukturierten Kontext unter Anleitung« zu lernen oder zu arbeiten. Und Niveau 8, die höchste Stufe, schwärmt zwar von »Spitzenkenntnissen« in einem Arbeits- oder Lernbereich, definiert die dazugehörigen »Kompetenzen« dann aber wie folgt: »Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung.«¹

Dass Menschen qualifiziert sein, geschulte Kompetenzen aufweisen und in bestimmten Bereichen kognitive Spitzenleistungen erbringen können und dass »Innovationsfähigkeit« und »Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen« schöne moderne Tugenden sind, wird niemand bezweifeln. Aber keine dieser Beschreibungen, auf welchem Niveau auch immer, er- und umfasst das, was man einmal mit Bildung vermeint hatte. Gesetzt den Fall, es gäbe noch diesen in einem klassisch-humanistischen Sinn Gebildeten und er begegnete uns tatsächlich einmal, wären wir wahrscheinlich ziemlich irritiert, müsste dieser Mensch doch all das noch verkörpern, was der aktuelle Bildungsdiskurs gerade nicht mit Bildung assoziiert sehen will: umfassendes, auch faktenorientiertes Wissen etwa, wissenschaftliche, ästhetische, literarische und musikalische Kenntnisse und Erfahrungen und eine damit verbundene Urteilskraft, historisches und sprachliches Wissen und Bewusstsein, ein reflexives Verhältnis zu sich selbst, seiner Sprache und seinem Wissen, eine womöglich bis zum Ekel gesteigerte Sensibilität gegenüber den Lügen, Übertreibungen, Hypes, Phrasen und Plattitüden der Gegenwart und – ja: Haltung und Charakter.

Der Omnipräsens von Bildung als säkularer Heilslehre steht deshalb eine zunehmend pejorative, ja verächtliche Verwendung des Begriffs der Bildung gegenüber. An erster Stelle steht hier der *Bildungsbürger*, der als Relikt der Vergangenheit nicht

1 *Amtsblatt der Europäischen Union* C111/2008 (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506%2801%29&from=DE>; Zugriff: 30.5.2015).

nur unzeitgemäß erscheint, sondern offenbar seine Arroganz aus einem Habitus bezieht, der mehr als fragwürdig geworden ist. Dass aber jede Form vor allem ästhetischer, literarischer oder sprachlich-historischer Kenntnisse gerne als »bildungsbürgerlich« denunziert wird, gilt nicht nur der Kritik an einem sozialen Habitus, sondern auch einer bestimmten Idee von Bildung. Als Nächstes ist dann an den *Bildungsballast* zu erinnern, der Bildung als etwas Unnützes und Überflüssiges definiert, das man lieber früher als später abwerfen sollte. Junge Menschen nicht mit unnötigem Bildungsballast zu belasten, folgt daraus ebenso wie eine gehörige Skepsis gegenüber Menschen, die solch einen Bildungsballast mit sich herumschleppen. Man erkennt diese an ihren gebeugten Schultern und ihrer sprichwörtlichen Weltfremdheit; darüber hinaus sind sie angeblich untauglich für das rasante Leben in einer komplexen Gesellschaft, nicht zuletzt, weil ihr Wissen und ihre Bildung veraltet, tot und nutzlos sind.

Nutzloses Wissen. Dieses kennzeichnet den Gebildeten, und dieses ist von Übel. Dass Schüler Gedichte interpretieren, aber keinen Mietvertrag ausfüllen können – das ist offenbar der Alptraum jeder modernen Bildungsministerin. In der Schule darf es deshalb keine kontextfreien Wissensfragen mehr geben, »Faktenwissen« ist zu einem – übrigens verräterischen – Unwort geworden, so, also sollten lieber Meinungen und Ideologien vermittelt werden, kulturelle und ästhetische Traditionen dürfen nicht mehr gelehrt werden, jeder Kanon steht im Verdacht, die postulierte Gleichwertigkeit aller kulturellen und subkulturellen Erzeugnisse in Frage zu stellen, die Lust an alten Sprachen und an der Schönheit der Mathematik wird durch Praxisorientierung gehörig sabotiert, situations- und intentionsadäquat müssen deshalb die kompetenzorientierten Fragestellungen der Reifeprüfung sein, ein Wissen, das nicht zur Lösung eines wenn auch oft fiktiven Problems beiträgt, gilt als unangemessen und verzichtbar.

Wissen stellte allerdings für die Idee von Bildung immer schon ein Problem dar. Bildung ist nicht identisch mit Wissen, erschöpft sich auch nicht in allem, was man wissen muss oder wissen kann. Gedächtniskünstler und lebende Lexika galten deshalb nie als Inbegriff des Gebildeten. Es gibt aber auch keine Idee von Bildung, die Wissen nicht zu einem zentralen Moment ihrer Bestimmung machte, auch wenn dieses mit anderen Faktoren der Herausbildung einer Persönlichkeit, spezifischen Formen der Kultivierung oder Tugenden korrespondieren sollte. Es muss jetzt gar nicht darüber gestritten werden, ob ein an den neuhumanistischen Konzepten orientierter Bildungsbegriff überhaupt noch zeitgemäß ist. Es genügt, vorerst einmal darüber nachzudenken, welche Auswirkungen die Umstellung von Wissen auf Kompetenzen, von Bildung auf Innovationsbereitschaft, von Theorie auf Praxisnähe für jene kulturellen Bereiche hat, die ihre gesellschaftliche Bedeutung durch eine tragende Position im alten Bildungskanon erlangt hatten und die nun durch die Auflösung und Transformationen dieses Kanons in die Krise geraten sind. Sprechen wir also von der Literatur und literarischer Bildung sowie von deren Stellung in modernen kompetenzorientierten Curricula.

Die Fraglichkeit literarischer Bildung im klassischen Sinn hat schon die Debatten im Zuge der Lehrplanreformen der 60er-Jahre des vorigen Jahrhunderts

bestimmt. Die Eliminierung der Alten Sprachen aus den Curricula der Gymnasien wurde etwa damit begründet, dass diese zwar eine Quelle individueller Bereicherung sein können, dass daraus aber keine allgemeine bildungspolitische Funktion mehr abgeleitet werden kann:

Wer wollte bestreiten, daß das Studium der geistigen Quellen der Antike ebenso wie das ihrer sprachlichen Grundstrukturen lohnend und beglückend sein kann? Dies gilt nicht nur für den Gelehrten, sondern für einen jeden, der hier Inspiration zu suchen vermag. Eine zentrale Position im Curriculum der allgemeinbildenden Schule ist für diese Welt damit nicht nachgewiesen. (Robinson 1967, S. 20)

Was Saul B. Robinson hier in Hinblick auf Altgriechisch und Latein behauptet hat, lässt sich mittlerweile für den Umgang mit Literatur überhaupt sagen. Fast niemand bestreitet, dass diese für denjenigen, der in ihr eine »Inspiration« zu sehen vermag, eine beglückende Erfahrung sein kann. Aber eine allgemeine und verbindliche Bedeutung lässt sich daraus schon lange nicht mehr folgern. Und das hat weniger damit zu tun, dass der einstige Kanon längst mehrfach demontiert und fragwürdig geworden ist, sondern dass die neuen kompetenzorientierten Curricula prinzipiell die Auseinandersetzung mit Werken der Kunst und Literatur als ausreichende Zielvorstellung nicht mehr kennen dürfen.

Kompetenz zielt immer auf ein Können, eine Anwendung, die Lösung eines Problems. Was immer dazu auch eingesetzt wird, an welchen Inhalten dieses Können erworben wird – alles wird in Bezug auf dieses Können notwendigerweise als Mittel zu interpretieren sein, das durch andere, ähnlich funktionale Mittel auch substituiert werden kann. Die literaturbezogenen Kompetenzen des Deutschunterrichts wie Textverständnis, Analysefähigkeiten, historisch-systematische Kontextualisierungen, Vergleich unterschiedlicher Schreibstrategien erscheinen als Ziele, die im Umgang mit mehr oder weniger beliebigen Texten erworben und geschult werden können, und nicht als methodisches Rüstzeug, um ganz bestimmte Texte zu lesen und zu verstehen. Die Frage, welche Bedeutung unter diesen Bedingungen einer neu definierten literarischen Bildung das Wissen überhaupt noch spielen kann, stellt sich damit auch in verschärfter Weise.

Literarisches Wissen war immer schon umstritten. Die Reduktion dieses Wissens auf eine Literaturgeschichte, die sich damit begnügte, Epochen zu konstruieren und ihnen Autoren und Werke beizuordnen, vermochte ebenso wenig zu befriedigen wie das Lernen der Inhaltsangaben diverser Literaturlexika. Andererseits war der literarisch versierte Mensch nicht nur einer, der in einem bestimmten Segment kultureller Produktion exzellente Kenntnisse aufwies, sondern er galt auch in einem exemplarischen Sinn als gebildet. Belesenheit war einmal nahezu ein Synonym für einen avancierten Bildungsanspruch, und dieser wiederum forderte geradezu ein Naheverhältnis zu ganz bestimmten Büchern und Texten. *Belesenheit* erschöpfte sich gerade nicht in einer wie immer ausgereiften und artikulierten Texterschließungskompetenz, sondern verblüffte immer wieder damit, was alles gelesen worden war.

Belesenheit war und ist deshalb immer auch eine Provokation. Sie verweist auf ein Privileg: Dass es Menschen gibt, die die Zeit haben, sich intensiv mit literarischen Texten zu beschäftigen, ohne dass sie dadurch im Alltag oder in ihrem beruflichen Umfeld wesentlich gewöhnen. Den Fall des Literaturwissenschaftlers, der Lesen zu seiner Profession gemacht hat, wollen wir dabei einmal ausklammern. Jenseits der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Literatur aber besteht die Herausforderung der Belesenheit auch im Anspruch einer bestimmten Quantität. Nach der Lektüre von fünf Romanen und drei Theaterstücken ist noch niemand belesen. Natürlich wäre es müßig, darüber zu streiten, ab welcher Zahl gelesener Bücher jemand als belesen bezeichnet werden könnte, aber dass es nicht nur einige sind, steht ebenso fest wie die stillschweigende Annahme, dass es nicht beliebige, sondern bestimmte Texte sein müssen. Auch wer alle Romane von Rosamunde Pilcher oder Karl May gelesen hat, wird nicht als belesen gelten, auch wenn Belesenheit die Lektüre dieser Autoren nicht ausschließt. Wer es versteht, Karl May mit Hegel zu verbinden oder Rosamunde Pilcher mit Walter Benjamin in eine kritische Beziehung zu setzen, kommt der Idee von Belesenheit schon näher. Diese selbst aber zehrt von dem Gedanken, dass es Bücher gibt, ohne die die Welt und damit die auf ihr lebenden Menschen in jeder Hinsicht ärmer wären.

Ein Gedanke des Berliner Philosophen Peter Bieri, der unter dem Pseudonym Pascal Mercier auch einige erfolgreiche Romane (z. B. *Nachtzug nach Lissabon*) geschrieben hat, mag dies verdeutlichen. »Der Gebildete ist ein Leser. Doch es reicht nicht, ein Bücherwurm und Vielwisser zu sein. Es gibt – so paradox es klingt – den ungebildeten Gelehrten. Der Unterschied: Der Gebildete weiß Bücher so zu lesen, dass sie ihn verändern.«² Belesenheit und literarische Bildung erschöpfen sich nicht in einer Gedächtnisleistung, nicht in der Ansammlung eines entkontextualisierten Wissens. In dieser Hinsicht treffen ja manche Konzepte der Kompetenzorientierung einen wunden Punkt, denn, so Bieri weiter:

Das ist ein untrügliches Kennzeichen von Bildung: dass einer Wissen nicht als bloße Ansammlung von Information, als vergnüglichen Zeitvertreib oder gesellschaftliches Dekor betrachtet, sondern als etwas, das innere Veränderung und Erweiterung bedeuten kann, die handlungswirksam wird. Das gilt nicht nur, wenn es um moralisch bedeutsame Dinge geht. Der Gebildete wird auch durch Poesie ein anderer.

Lesen vermag deshalb zu einer konstitutiven, und nicht nur möglichen Voraussetzung von Bildung zu werden, da die persönlichkeitsformende Kraft von Texten hier unterstellt wird. Und es geht dabei nicht nur um das Machen jener berühmten »Erfahrungen«, von denen auch manch kompetenzorientierter Lehrplan spricht; es geht auch darum, die Erfahrung zu machen, wie man Erfahrungen macht. Noch einmal Bieri:

2 Dieses und die folgenden Zitate: Bieri 2012, S. 234 f.

Der Leser von Literatur lernt noch etwas anderes: wie man über das Denken, Wollen und Fühlen von Menschen sprechen kann. Er lernt die Sprache der Seele. Er lernt, dass man derselben Sache gegenüber anders empfinden kann, als er es gewohnt ist. Andere Liebe, anderer Hass. Er lernt neue Wörter und neue Metaphern für seelisches Geschehen. Er kann, weil sein Wortschatz, sein begriffliches Repertoire, grösser geworden ist, nun nuancierter über sein Erleben reden, und das wiederum ermöglicht ihm, differenzierter zu empfinden.

Das Wissen der Literatur enthält, so könnte man sagen, den Umschlag in bestimmte Kompetenzen schon in sich bereit. Fraglich aber, ob dieses Einfühlen in eine fremde Welt als operationalisierbarer Vorgang gefasst und exakt definiert werden kann. Die Aufforderung mancher Lehrpläne, dass Schüler angesichts der Texte, die sie lesen, ihre Gefühle zeigen sollen, ist vielleicht gut gemeint, verkennt aber, dass ästhetische Bildung überhaupt von Unabwägbarkeiten lebt.

Peter Bieri kommt durchaus zu dem Schluss, dass eine bestimmte Form von Belesenheit zu einem anderen Selbst- und Weltverhältnis führt:

Jetzt haben wir eine weitere Definition von Bildung: Der Gebildete ist einer, der besser und interessanter über die Welt und sich selbst zu reden versteht als diejenigen, die immer nur die Wortfetzen und Gedankensplitter wiederholen, die ihnen vor langer Zeit einmal zugestoßen sind. Seine Fähigkeit, sich besser zu artikulieren, erlaubt ihm, sein Selbstverständnis immer weiter zu vertiefen und fortzuspinnen, wissend, dass das nie aufhört, weil es kein Ankommen bei einer Essenz des Selbst gibt.

Natürlich: Das klingt wie eine forcierte Form der Selbst- und Sozialkompetenz, enthält aber doch einen Stachel: Belesene sprechen aufgrund ihrer literarischen Kenntnisse und Erfahrungen »interessanter« über sich und die Welt. Genau diese Fähigkeit findet sich allerdings noch in keinem Kompetenzkatalog, lässt sich doch auch kein Katalog von Problemen angeben, die durch solch eine Kompetenz gelöst werden könnten.

In dem Maße, in dem es nicht mehr darum geht, sich durch Literatur zu verändern, sondern Literatur nur als Vorwand zu benützen, um Kompetenzen zu schulen, ist der literarisch gebildete Mensch eine Provokation. Er verweist uns immer darauf, was wir nicht gelesen haben und also nicht wissen, und er lässt uns, ohne dass er dies wollte, spüren, dass wir mit unseren Kompetenzen nicht weit kommen. Wer, im Sinne Bieris, tatsächlich über menschliche Gefühle, Liebe, Hass, Eifersucht differenzierter und nuancierter sprechen kann, weil er Spinoza und Proust gelesen hat, widerlegt das Mantra der Kompetenzorientierung *in actu*. Man kann, hat man diese Bücher nicht gelesen, sich davon nicht dispensieren, dass man darauf verweist, problemorientiert Gebrauchstexte zum Thema Eifersucht – etwa von der Ratgeberseite einer Boulevardzeitung – analysiert und situationspezifisch angewandt zu haben. Das, was an literarischer Bildung und dem damit inkludierten Wissen provoziert, ist die Tatsache, dass es dabei nicht darum geht, irgendwelche Kompetenzen an relativ beliebigen Texten geschult, sondern genau dieses Buch und kein anderes gelesen zu haben.

Literarische Bildung lebt von der Fiktion, dass es in der Tat Bücher gibt, deren Lektüre uns verändern kann, und dass dies nicht nur an uns, unserer Disposition

und unserer Situation liegt, sondern auch an genau diesen Büchern. Nur solch ein Denken legitimiert einen Kanon, und nur ein Kanon, wie umstritten und veränderbar er auch immer sein mag, gibt eine Orientierung für das, was wir literarische Bildung nennen können. Allerdings gehört auch zu dieser Bildung: Je mehr ich gelesen habe, desto klarer wird das Wissen und Bewusstsein davon, was ich alles nicht gelesen habe und was ich vielleicht nie lesen werde. Der Habitus des Belesenen widerspricht so prinzipiell der Arroganz des vermeintlichen Bildungsbürgers, der mit aus den Zusammenhängen gerissenen Zitaten hausieren ging, ebenso wie dem auftrumpfenden Gebaren digitaler Omnipotenzphantasien, die suggerieren, alles im Griff zu haben und überall Bescheid zu wissen, weil überall ein Smartphone in der Nähe ist. Die Provokation literarischen Wissens besteht nicht zuletzt in der von Bieri angesprochenen Persönlichkeitsverändernden Kraft der Literatur, die unmerklich vorstangeht, keinen Zielvorstellungen folgt, nicht operationalisierbar und deshalb auch nicht kontrollierbar und prüfbar ist. Dass es ein Wissen gibt, das sich dem Zugriff der Qualitätssichernden Behörden entzieht, das sich vielleicht in einer informellen Beziehung zwischen Schüler und Lehrer entspinnen mag, kratzt an all jenen Quantifizierungs- und Messbarkeitsschimären, ohne die die gegenwärtige Bildungsforschung ebenso wenig auszukommen glaubt wie die Bildungsorganisation.

Der Anspruch literarischer Bildung ist deshalb auch aus einem anderen Grund eine Provokation. Weil literarische Erfahrungen wie jede authentische Form von Bildung von Bildungseinrichtungen zwar ermöglicht und erleichtert, aber nicht erzwungen und auch nicht überprüft werden können, widerspricht literarische Bildung einem Prinzip von Chancengerechtigkeit, das auf Erfolgsgleichheit abzielt. Lesen ist ein einsames Geschäft, und welche formenden Auswirkungen eine Lektüre auf den Entwicklungs- und Bildungsprozess eines Menschen hat, welches Interesse dadurch angestachelt, welches vielleicht sabotiert werden kann, lässt sich weder planen noch prognostizieren. Literarische Bildung widerspricht auch deshalb dem pädagogischen Zeitgeist, weil der Anspruch, sie in Unterrichtsprozessen zu gestalten, stets klarmacht: Dieser Unterricht kann letztlich nur für Einzelne stattfinden. Man kann die Auseinandersetzung mit und die Aneignung von Literatur nicht erzwingen, man kann nur den Boden dafür bereiten. Allein die Verkaufszahlen von Büchern zeigen, dass Lesen, in all seinen Varianten, das geblieben ist, was es immer war: ein Minderheitenprogramm. Auch einen Weltbestseller wie Daniel Kehlmanns *Die Vermessung der Welt* lasen oder kauften gerade einmal drei Prozent der Bevölkerung. Wie jede Minderheit verdiente aber auch die der Lesenden einen besonderen Schutz. Die Zeiten und die Milieus, in denen man durch das Aufzählen von Autorennamen und Buchtiteln einen sozialen Distinktionsgewinn verbuchen konnte, sind dann ja auch längst vorbei.

Einen Aspekt von Belesenheit unterschlägt Bieri allerdings: Dass der literarisch Gebildete nicht nur genauer über Gefühle und Erfahrungen, sondern vor allem auch über das, was er gelesen hat, sprechen kann. Man untergräbt den Sinn von Literatur, wenn man nicht auch deren Eigensinn bedenkt. Man kann Bücher lesen wollen, weil man sie gelesen haben will. Ob und welche Wirkung diese Lektüren

haben, ob und inwieweit man sich dabei verändert, muss letztlich dahingestellt bleiben. Jeder Kanon verwies auch implizit auf diesen Eigenwert eines literarischen Textes. Allein seine Gestalt, seine Besonderheit, seine ästhetische Qualität rechtfertigt seine Lektüre – dazu bedarf es weder der Aktualisierung noch bestimmter Einordnungs- und Verwertungsstrategien, noch der Perspektive, dass man nach deren Lektüre sich und die Welt besser verstehen werde. Das Werk – und dies gilt für ästhetische Objekte von Rang vielleicht schlechthin – stellt durch seine Existenz den Grund für seine Rezeption dar. Dass man Goethes *Faust*, Musils *Mann ohne Eigenschaften* oder Thomas Manns *Zauberberg* gelesen haben muss, bedarf keiner weiteren Begründung in Hinblick auf deren Funktionalität mehr. Der verächtliche Hinweis, dass man sich solche Lektüren ersparen kann, handelt es sich dabei doch um leeres und totes Bildungsgut, verrät mehr über die Idee von Bildung, als deren Verächtern lieb sein kann. Wohl erschöpft sich diese nicht in der Hingabe an eine Sache um deren selbst willen, aber ohne eine solche Hingabe und der Fähigkeit dazu gäbe es keine Bildung. Keine Schule kann solch eine Hingabe erzwingen. Aber eine Schule, die deren Möglichkeit bestreitet und rigide blockiert, indem sie jedes Stück Literatur, das in ihr noch vorkommt, auf seine kompetenzstrategische Verwertbarkeit befragt, ist barbarisch.

Literatur

BIERI, PETER (2012): Wie wäre es gebildet zu sein? In: Hastedt, Heiner (Hg.): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam, S. 228–240.

ROBINSOHN, SAUL B. (1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.

Die Herausbildung einer globalen akademischen Elite, die sich zunehmend aus den eigenen Reihen rekrutiert und einen exklusiven akademischen Lebensstil pflegt, verleiht dem in ihrer Mitte generierten Wissen die notwendige Sakralität.

RICHARD MÜNCH (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11.

Matthias Wieser

Was man (über das Wissen) wissen soll(te) Welches Wissen ist notwendig, um in einer medial geprägten Welt urteilsfähig zu sein?

Was vermitteln? Das Wissen? Da ist es doch schon, überall im Netz, verfügbar, objektiviert. Es allen vermitteln? Alles Wissen ist doch nun allen schon zugänglich. Es wie vermitteln? Längst geschehen. (Serres 2013, S. 19)

In einer durch und durch mediatisierten Gegenwart ist Wissen immer zur Hand. Es bedarf nur eines Fingerdrucks oder eines Wischens und man weiß, wann der Österreichische Staatsvertrag unterschrieben wurde oder was unter dem Ortstafelsturm zu verstehen ist. Allerdings findet man die Informationen natürlich nur, wenn man die richtige Hardware hat, die richtigen Programme installiert sowie die entsprechende Zugangsberechtigung hat. Abgesehen davon muss man natürlich überhaupt erst auf die Idee kommen, danach zu suchen – die häufigsten Wörter von Suchanfragen sind nicht zufällig Markennamen und, wie sollte es anders sein, das Wetter. Um in einer Mediengesellschaft zu Wissen zu kommen, muss man demnach bereits über ein bestimmtes Wissen verfügen.

An dieser einfachen Alltagsbeobachtung lässt sich schon einiges ableiten, was im Folgenden zur Diskussion gestellt werden soll. Wissen ist verkörpert und situiert, eingebettet in ein ganzes Netz an Institutionen, die zunächst mobilisiert werden müssen, um wirkungsvoll zu agieren. »Bloßes« oder »nacktes« Wissen gibt es nicht. Dies zu wissen, ist die Voraussetzung, um urteilsfähig zu sein. Ziel von Wissen sollte es sein »zur Lösung der Probleme des Menschen sowie zur gedeihlichen Entwicklung der Gesellschaft und der natürlichen Umwelt beizutragen«, wie es im ersten Paragraphen des österreichischen Universitätsgesetzes als Ziel und Berufung von

Universitäten benannt ist (Bundeskanzleramt Österreich 2002). Dass dies eine Chimäre ist, angesichts von Kennzahlenfetischismus, Wissensverwertung und Kompetenzmessung, kann in diesem Beitrag nicht ausgeführt werden, schwingt aber sicher mit.

Bereits in der Schule sollte wissenschaftliches bzw. wissenschaftlich fundiertes Wissen vermittelt werden. Diese Aufgabe ist komplexer, als man gemeinhin annimmt. Es geht nämlich nicht nur darum, dass SchülerInnen Wissen erwerben, sondern auch darum, wie dieses Wissen zustande kommt und wie dieses Wissen gesellschaftlich wirkt.

Um sich dieser Problematik zu nähern, ist ein Blick auf Erkenntnisse aus der Wissenschaftsforschung vielleicht ganz nützlich. Erst nach diesem »Umweg« werde ich mich der Frage stellen, welches Wissen es braucht, um sich in einer Medienwelt zurechtzufinden.¹

1. Wie entsteht eigentlich das Wissen der Wissenschaft?

Die Wissenschafts- und Technikforschung ist eine noch recht junge Transdisziplin, die sich aus unterschiedlichen Quellen wie der Wissenssoziologie, der post-positivistischen Wende der Wissenschaftstheorie als auch der französischen Tradition der historischen Epistemologie speist.² Für sie ist jegliches Wissen eingebettet in einen gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhang. Wissen ist nicht frei von sozial und kulturell vermittelten Welt- und Wertvorstellungen, die nicht bloß subjektiv, sondern inter- oder übersubjektiv gegeben bzw. erlernt und erworben sind. Zunächst hat die Soziologie wissenschaftlichen Wissens die *soziale* Welt der Wissenschaft betont, sei es anhand gesellschaftspolitischer und professioneller Interessen oder wissenschaftsinterner Kommunikations- und Aushandlungsprozesse. Dadurch war der zweite Schritt von der Analyse wissenschaftlichen Wissens zur »Wissenschaft als Kultur und Praxis« (Pickering 1992, Übersetzung M. W.) nicht mehr weit. Die Studien zur Praxis der Naturwissenschaftlerinnen vor Ort im Labor, Büro und im Feld zeigen auf, mit wie viel sozialem, aber auch materiellem und technischem Aufwand Fakten geschaffen werden. Die »ready made science« (Latour 1987a, S. 4), wie sie sich in wissenschaftlichen Artikeln, Schul- und Lehrbüchern und Wissenschaftssendungen präsentiert, ist lediglich eine ge- und bereinigte Wissenschaft. Eine Wissenschaft, die von den Untiefen der Arbeit und Praxis abstrahiert. Eine Wissenschaft, deren blinder Fleck die soziokulturelle Seite ihres Tuns ist. Eine Naturwissenschaftlerin muss eine Vielzahl an heterogenen Ressourcen wie zum Beispiel Mäuse, Geräte und Maschinen, Techniker, Kollegen, Publikationen, Konferenzen, Forschungsanträge, Gelder und Visualisierungen bündeln und strukturieren. Letztlich betreibt sie immer, wenn sie forscht, auch gleichzeitig

1 Ich danke den Herausgebern sehr für ihr intensives und konstruktives »doppelt sehendes« – anstelle eines double blind – Redigieren und Kritisieren des Beitrages.

2 Für einen kompakten und recht aktuellen Überblick vgl. Knorr Cetina 2007.

Politik, Ökonomie und Soziologie (vgl. Callon/Law/Rip 1986, S. 10). Erst durch diese heterogene und kollektive Arbeit werden Wissen und Wirklichkeit hergestellt. In diesem Sinne öffnet die Wissenschaftsforschung die Black Box Wissenschaft, indem sie sich mit ethnographischen und historischen Methoden dem Produktionsprozess von Wissenschaft widmet (vgl. Latour 1987a). Sie zeigt auf, wie wissenschaftliche Praxis geprägt ist durch kulturelle Leitbilder, implizites Wissen und soziale Milieus. Anstatt der Einheit der Wissenschaft lassen sich vielfältige Wissenschaftskulturen auch innerhalb der vermeintlich harten Wissenschaften aufweisen, und auch sie kommen nicht um wirkkräftige und wirklichkeitsschaffende Metaphern umhin. Unter Einfluss der Cultural Studies geraten im Verlauf der 1990er Jahren, in einem dritten Schritt, immer stärker Fragen sozialer Ungleichheit und kultureller Differenz – etwa im Hinblick auf Klasse, Ethnie und Geschlecht, aber auch für umweltpolitische und (post)kolonialen Problematiken in den (Natur)Wissenschaften, Technik und Medizin – in den Blick (vgl. Hess 2001). So hat zum Beispiel die feministische Wissenschaftsforschung die Dominanz einer bestimmten ethno- und androzentrischen Wissenschaft bis in ihre Theorien und Konzepte hinein offengelegt und kritisiert. Dadurch wird die Einbettung von Wissenschaft und Technik in Machtbeziehungen, die Politik wissenschaftlichen Handelns und seiner Repräsentationen problematisiert.³ Damit einhergehend hat sich die Wissenschafts- und Technikforschung auch für Forschungsfelder jenseits des Labors und der technowissenschaftlichen Kontroversen geöffnet, wie beispielsweise für Alltagskultur, Medien und soziale Bewegungen, und somit auch für andere Sichtweisen als jene der Expertinnen, wie beispielsweise die der Marginalisierten oder »Betroffenen« oder auch die eigene Intervention ins Feld als Forscherin und Aktivist.

Wissen ist in diesem Sinne, wie es die feministische Wissenschaftsforscherin Donna Haraway formuliert, immer »situiert«. Es gibt nur partikulare und verkörperte Sichtweisen. Deswegen ist es umso wichtiger, diese zu markieren und auszuweisen, anstatt »den göttlichen Trick, alles von nirgendwo aus sehen zu können«, anzuwenden (Haraway 1995, S. 81). Nur lokalisierbares Wissen kann Verantwortung tragen und zur Rechenschaft gezogen werden. Zentral dabei ist für Haraway wie für Bruno Latour oder auch Michel Serres, dem wir im Folgenden noch besondere Aufmerksamkeit schenken, »daß das Wissensobjekt als Akteur und Agent vorgestellt wird und nicht als Leinwand oder Grundlage oder Ressource und schließlich niemals als Knecht eines Herrn« (Haraway 1995, S. 93).

Die Wissenschaftsforschung hat die soziale, kulturelle, materielle und praktische Seite von Wissenschaften von innen heraus »in Aktion« beschrieben. Damit wird der Sonderstatus (natur)wissenschaftlichen Wissens aufgegeben und ein Widerspruch zwischen der *Logik* der Wissenschaft und der *Praxis* der Wissenschaft festgestellt, oder wie es bei Latour (1987a) heißt, zwischen »ready-made science« und

3 Dieser neue Fokus verdankt entscheidende Anregungen den machttheoretischen Überlegungen zu Wissen von Michel Foucault. Foucault (1976) hat gezeigt, dass Wissen als machtvoller Diskurs und als Dispositiv verstanden werden kann, das nicht an Subjekte gebunden ist, sondern Effekt eines wirksamen Arrangements von Aussagen, technischen Dingen und Praktiken ist.

»science in action«, denn Wissenschaftlerinnen handeln meist nicht so, wie die Wissenschaftstheorie sie sieht oder sie selbst Auskunft darüber geben.

2. Wissen als Medienwissen: ein anderes Verständnis von Medienpädagogik

Für die heutige Situation des allgegenwärtigen mediatisierten Wissens ist das Werk des französischen Wissenschaftsphilosophen Michel Serres, das auch Teil und Inspirationsquelle für die skizzierte Wissenschaftsforschung ist, höchst aktuell. Anstatt den Wandel des Wissens und der Wissenschaften durch neue Medien zu verdammen, plädiert er für einen pragmatischen Umgang damit. Mehr noch, er sieht darin die Menschwerdung und verbindet Hoffnung auf tiefergreifende Demokratisierung (vgl. Serres 2007, 2013). Doch nehmen wir noch einen weiteren Umweg.

Serres thematisiert die »unlösliche Nähe von nichtwissenschaftlicher Lebenswelt und Wissenschaft« (Gehring 2006, S. 472). In seinen Texten verbindet er kunstvoll Natur- und Kulturwissenschaften wie etwa Mathematik, Navigation und Kybernetik mit antiken Mythen, Gemälden von Turner und Äsops Fabeln. Sein Ziel ist es, Wissenschaft und Kultur, Logos und Mythos miteinander zu vereinen, da eine vom Mythos und von der Kultur bereinigte Wissenschaft der größte Mythos sei (vgl. Serres 1994). So zeigt er zum Beispiel Parallelen zwischen der mittelalterlichen Engelskunde und der modernen Informatik auf (vgl. Serres 1995b). Dabei zeichnet er topologische Karten von Wissen. Denn so kann etwas doch so Fernes sehr nah sein. So wie sich die Topologie einer Kugel und eines Glases gleichen, können sich die Fabeln des Äsop und die Informationstheorie ähneln (vgl. Serres 1987). Wenn er die Aktualität alter und mitunter abwegiger Quellen für aktuelle Debatten herausarbeitet, zeigt er gewissermaßen die *Zeitlosigkeit von Wissen* und die *Symmetrie kulturellen und wissenschaftlichen Wissens*. Grund dafür ist sein Zweifel an gesicherter Erkenntnis und am Fortschritt, verbunden mit einer nicht-linearen Vorstellung von Zeit. Bruno Latour beschreibt Serres' Methode als »Serres-Test«: »Dieser lautet nicht: hält, die angeblich irrationale, Vergangenheit einer historischen Rekonstruktion stand, sondern: erweist sie sich als ebenso solide wie die allerneuste und zeitgenössischste Vernunft?« (Serres 2008, S. 96)

Serres bezweifelt, dass alte Texte und Erkenntnisse irrelevant und überholt sind, sowie, dass wissenschaftliche Erkenntnis über ästhetischen Einsichten oder Mythen steht und dass Dinge »an sich« anders (*different in kind*) sind als menschliche Subjekte. In dieser Hinsicht ist es eine grenzenlose Philosophie. Nicht umsonst sieht er sie selbst als eine »Philosophie der Präpositionen«, der Verbindungswörter (vgl. Serres 2008, S. 187). Ihn interessiert, wie Grenzen gezogen und gemacht werden, wie Dinge miteinander verbunden werden, und er selbst macht es zu seiner Strategie, Verbindungen herzustellen zwischen seiner Biografie, Kenntnissen der Kulturgeschichte und Erkenntnissen der Naturwissenschaften, zwischen Vergangenheit und Gegenwart, Subjekt und Objekt, Religion und Wissenschaft (vgl. Latour 1987b, S. 93).

Für den an der Informationstheorie und Chaostheorie geschulten Serres ist Wissen und Wissenschaft immer an Unordnung und »Rauschen« als dessen Bedingung

gebunden (Serres 1994, S. 206–211; 1995a). »Rationalität, Ordnung und Struktur sind für Serres nur unwahrscheinliche Inseln im Meer des chaotischen Hintergrundrauschens« (Jürgens 1997, S. 198f.). Wissenschaft, Technik und Kultur sind für ihn Strukturierungsleistungen. Für den Seefahrer und Wanderer Serres sind sie Bewegungen durch diese chaotische Zeit und den Raum. Sie stellen gewissermaßen Karten von Wissen bereit, aber nicht als Spiegel einer gegebenen Welt, sondern als vorübergehende Orientierung in der Welt. Wissenschaft wird somit als Ordnungsarbeit verstanden, die aber die Welt nicht abbildet, symbolisiert oder auf eine bestimmte Logik reduziert, sondern erweitert (vgl. Latour 1987b, S. 95).⁴ Anstatt Strukturen aufzudecken, sind sie »Resultat einer Entdeckungsleistung« (Gehring 2006, S. 473). *Wissen heißt also erfinden*. Nicht Wiederholbarkeit, Beherrschbarkeit, Berechenbarkeit und Vorhersagbarkeit, sondern *neue Einsichten* stehen hierbei im Vordergrund. Doch diese neuen Einsichten lösen alte nicht einfach ab, sondern kommen hinzu.

Für Serres ist Wissen fundamental an Medien gebunden. Keine *Erkenntnisgeschichte ohne Geschichte der Trägermedien* (vgl. Serres 2007, S. 85). »Indem sich ›Wissen‹ bei Serres stets nur als Relation zeigt, tritt es nicht mehr als das Richtige und Wahre auf, sondern beinhaltet immer auch ein Dazwischen der irreversiblen Veränderung, in der Medien der Transformation aktiv sind.« (Wulz 2014, S. 76) Das heißt, Medien verknüpfen und vermitteln, sie übersetzen Botschaften, die durch diesen Prozess eine Veränderung durchmachen. Sie sind das Dazwischen, die Relation, »die eigentlichen Räume des Wissens« (ebd.). Medien werden dabei von Serres sehr weit als Vermittler gedacht, so dass beispielsweise neben der Schrift, Bücher und Computer auch Metaphern und Personen in den Blick kommen. Diese Mittler bilden den eigentlichen Transit- und Transformationsraum »Wissen«.

Nicht ohne Grund ist der Götterbote Hermes das zentrale Motiv seiner Wissenschaftsgeschichte, die Kultur- und Naturwissenschaften zusammen denkt. Mit Hermes stellt Serres den Vermittlungsaspekt in den Vordergrund: »Hermes ist der Bote, sein Ort das ›Zwischen‹« (Jürgens 1997, S. 202). Hermes *steht* nicht zwischen Sender und Empfänger, sondern *verbindet* sie, das heißt, er stellt eine Beziehung her. Doch um diese Relation herzustellen, muss er sich bewegen. *Wissen ist immer in Bewegung*. Der Glaube an einen festen Stand des Wissens zeuge von Naivität (vgl. Serres 1995a, S. 16). Hermes ist notwendig, um die Beziehung herzustellen, aber gleichzeitig besteht seine Ethik darin, zu verschwinden und unsichtbar zu sein (vgl. Serres 1997, S. 193). Nicht umsonst ist er auch der Gott der Diebe, denn er kann seine Vermittlerrolle ausnutzen, einen Umweg nehmen oder aufgehoben werden. Somit versinnbildlicht Hermes »als Gott der Übertragung nicht nur ein fließendes, in ständiger Veränderung begriffenes Netz der Kommunikation, vielmehr ist das Hinter-

4 In diesem Zusammenhang ist auch an ein Zitat von Serres' Kollegen an der Universität Clermont-Ferrand in den 1960er Jahren zu erinnern, der die Aufgabe einer »Archäologie des Wissens« darin sieht, »nicht [...] die Diskurse als Gesamtheit von Zeichen (von bedeutungstragenden Elementen, die auf Inhalte oder Repräsentationen verweisen), sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen« (Foucault 1981, S. 74).

grundrauschen hier dem Netz immanent. Keine Botschaft ohne white noise und ›Interferenz« (Jürgens 1997, S. 202). Dadurch ist Wissen nicht nur an Medien und Veränderung gebunden, sondern auch an Macht geknüpft.

Um eine Botschaft zu übertragen, muß man verschwinden, man muß für die Botschaft transparent werden. Aber gerade diese Fähigkeit verleiht einem auch eine beträchtliche Macht. Unsichtbarkeit und Macht stehen in einer engen und tiefgehenden Verbindung zueinander. (Serres 1997, S. 192) ⁵

Nicht zuletzt deswegen geht es Serres darum, diese Zwischenräume zu bereisen und zu erhellen.

Man muss begreifen oder sich vorstellen, wie Hermes fliegt und sich fortbewegt, wenn er die Botschaften transportiert, die ihm die Götter anvertrauen; oder wie die Engel reisen. Und dazu muss man die Räume beschreiben, die zwischen den bereits registrierten Dingen liegen, Räume der Interferenz, entsprechend dem Titel des zweiten Hermes-Bandes. Dieser Gott oder diese Engel gehen in der gefalteten Zeit vorbei, daher die Millionen Verknüpfungen. Zwischen erschien mir stets und erscheint mir immer noch eine Präposition von grundlegender Bedeutung. (Serres 2008, S. 99)

Serres entwirft eine Vielzahl an Figuren des Dritten wie Hermes, den Parasiten, den Joker, Harlekin oder die Engel, die das Dazwischen markieren sollen. Es ist die Unbestimmtheit und Unschärfe bzw. die Mehrwertig- und Mehrdeutigkeit, die ihn an diesen Figuren interessieren (vgl. Jürgens 1997, S. 207). Es geht ihm darum, *Mehrwissen zu generieren*, und nicht um Eindeutigkeiten oder Synthesen.

Das aufziehende Informationszeitalter, welches das in vielerlei Hinsicht »schmutzige« Industriezeitalter abzulösen scheint, sieht Serres als Chance für eine neue, bessere Wirtschaft, Politik, Recht und Wissenschaft, da hier die weichen Technologien regierten (vgl. Serres 2007 und 2013). Serres betont die Bedeutung und auch die Chancen neuer Medien und immaterieller Arbeit, allerdings bedeute dies auch, dass sich soziale Probleme nicht nur an der Frage der Verteilung materieller Güter entscheiden, sondern immer stärker auch an der Frage der Zugangsmöglichkeiten zu Informations- und Kommunikationsressourcen (vgl. Serres 1997, S. 190). Die Informations- und Kommunikationsnetze sind für ihn ein weiterer Schritt in der Verlagerung von Gedächtnis und Erinnerung in materielle Träger. Wir sind nicht zu Musils »Mann ohne Eigenschaften«, sondern zum »Mensch ohne Fähigkeiten« (Serres 2007) geworden, der seinen/ihren Kopf vor sich am Bildschirm hat. Dafür ist der körperliche Kopf jetzt frei für Erfindungen, die nun auch noch kollektiv angegangen werden können.

Die Pädagogik hat sich stets mit den Informationsträgern gewandelt (vgl. Serres 2007, S. 87). Deswegen stecken für ihn Schule und Universität in einer Krise. Wissen ist nun losgelöst vom Klassenraum und Campus und dadurch auch von seiner Disziplinierung. Sicher weiß auch Serres um die Strukturierungen des Wissens-

5 Dieser Zusammenhang von (Un)Sichtbarkeit und Macht ist natürlich auch auf seine Weise von Michel Foucault (1976) beschrieben worden.

netzes Internet seitens Regierungen und Konzernen sowie um die ungleichen Partizipationsmöglichkeiten und den Ausschluss »der überragenden Masse der Weltbevölkerung« (Serres 1997, S. 190), dennoch möchte er die neuen Möglichkeiten und Chancen betonen, um einen Möglichkeitsraum zu eröffnen. Er möchte lieber die Befreiung des Wissens von einer angsteinflößenden Pädagogik, die demütige Körper produziert, denken (vgl. Serres 2013, S. 27-45).

3. Wissen und Wissen über Wissen im Klassenzimmer

Die Quintessenz, die man nun aus der Diskussion über das Wissen aus der Wissenschaftsforschung und -geschichte für den Schulunterricht ableiten kann, ist die, dass es verkörpert und praktiziert werden muss, um sich zu entfalten oder überhaupt sichtbar zu werden. Wissen ist objektiv in dem Sinne, dass es verkörpert ist. Es bedarf der Kunstfertigkeit eines menschlichen Körpers, Wissen zur Erscheinung zu bringen. Doch auch in Artefakte und Maschinen ist Wissen eingeschrieben und in ihnen materialisiert. Wissen entsteht also erst in der Relation mehrerer Körper zueinander. Die Lehrerin vermittelt Wissen und dies ist unweigerlich geprägt von den Medien der Vermittlung: ihrer Stimme und der Präsenz ihres Körpers, der Tafel und dem Präsentationsprogramm, dem Lehrbuch wie auch dem Klassenraum. Genauso ist die Schülerin (»objektiv«) gerahmt und (soziokulturell) positioniert und eignet sich vor diesem Hintergrund das vermittelte Wissen an. In der Praxis findet Übersetzungsarbeit, wie das Michel Serres oder auch Bruno Latour nennen, statt. Erst in diesem Austauschprozess entsteht so etwas wie Wissen und Bildung. Dieser Prozess ist höchst fragil und darauf angewiesen, dass er stabilisiert wird durch »Technik«, seien es Routinen, die wir in ihrer automatisierten Wiederholbarkeit als Handlungs- und Körpertechniken beschreiben, oder Technik im Gegenstandssinn wie zum Beispiel das YouTube-Video, das die Lehrerin benutzt, um ihr Thema zu illustrieren und zu verdeutlichen.

Wissen wird in dieser sehr buchstäblich gemeinten Weise objektiv vermittelt. Aber es muss auch praktiziert, aktualisiert werden, um wirksam zu sein. Erst in der Vermittlung, im Gebrauch und in der Aneignung wird es hervorgebracht. Deswegen sollte Wissen auch als Praxis verstanden werden, die erst Wissensobjekte wie Texte und Formeln sowie Wissenssubjekte wie uns und unsere Schülerinnen hervorbringt. Sicherlich sind die Machtverhältnisse ungleich verteilt. Die Ordnung der Schule ist dabei natürlich voll und ganz auf die Lehrerschaft ausgelegt, doch wie Foucault (1976) uns gelehrt hat, muss die Macht erst mobilisiert werden, um wirksam zu sein. So gibt es immer Taktiken des Unterlaufens der Machtstrategien, seien es Spickzettel oder Störenfriede, Pinkelpausen, Handys oder einfach Träumerei. Einen gewissen Freiraum für die »Kunst des Handelns« (de Certeau 1988) ist auf beiden Seiten, Lehrerin und Schülerin, immer gegeben, auch wenn versucht wird, diesen möglichst durch materialisierte Wissensobjekte gering und kontrollierbar zu halten – etwa durch die Anordnung des Klassenraums, die Lehrbücher und Lehrpläne. Eine Heerschar an Vermittlern ist immer schon neben der Lehrerin am Werk; wie bereits gesagt, keine Wissensvermittlung ist direkt. Hinzu kommt noch ein

Drittes: Der Eigensinn der Dinge. Denn auch diese sind nicht so fix, wie wir sie uns vorstellen und durchkreuzen gerne unsere Pläne (vgl. Serres 1987).

Serres Plädoyer für die Generation von Mehrwissen entgegen Eindeutigkeiten und Synthesen läuft sowohl dem ökonomisch-reduktionistischen und technokratischen Zeitgeist wie auch dem Anspruch der Lehrerin, Klarheiten zu vermitteln, zuwider. Andererseits entspricht es aber durchaus dem surfenden Zeitgeist, der heterogene Dinge miteinander vernetzt und letztlich auch der Lehrerin, die schließlich nicht bloß Informationen übermitteln will – das kann das Internet viel schneller und besser.

Für die Pädagogik im Klassenraum ist für Serres die Ethik und Tugend des Boten relevant: selbst zu verschwinden und bescheiden im Hintergrund bleiben und stattdessen das zu vermittelnde Wissen in Erscheinung treten zu lassen (vgl. Serres 1997, S. 193). Dennoch würde ich, auch mit Serres, argumentieren, dass es wichtig ist, für die Medien der Vermittlung zu sensibilisieren. Eine Grundeigenschaft von Medien ist, dass sie sich unsichtbar machen, aber das Vermittelnde prägen. Deswegen sollte man immer die Medien, die man zur Wissensvermittlung nutzt, mit(be)denken und auch das zu Vermittelnde in Relation zur Medioumwelt stellen. Förderlich scheint es, am Mediengebrauch anzusetzen; dem der Lehrerin und dem der Schülerin. Genauso fremd, wie uns die neuen Kommunikationstechnologien und damit einhergehenden Praktiken erscheinen, so fremd sind unseren Schülerinnen das Wissen und die Techniken, die wir ihnen vermitteln wollen. Warum also nicht voneinander lernen? Warum das praktische Wissen der Schülerinnen nicht nutzen? Lasst sie suchen, surfen, Verknüpfungen herstellen, ruft Serres (2013) uns zu. Das Wissen liegt gewissermaßen auf der Straße, deswegen geht es darum, forschen zu lehren und zu Lernen? Nicht mehr Wissen als Ordnung, sondern als Ordnen, als Suchen und Erfinden. Wissen wird so konstruktiv verstanden. Das heißt zum einen, auf welche Art und Weise wird Wissen hergestellt? Und welche Mittel werden dafür eingesetzt? Warum ist das Teil des Lehrplanes, warum wird das als relevant erklärt, in dem oder jenem Alter zu erlernen. Was sagt das über uns und unsere Gesellschaft aus, was ist an dieser Wissensordnung alles beteiligt? Welche Rolle spielen Register, Buchführung, Archive, Bibliotheken und Serverfarmen für das Wissen und seine Ordnung? Zum anderen, wie nutze ich Wissen konstruktiv, um etwas umzusetzen?

Jeder Kanon und Lehrplan unterliegt einer Kategorisierung, ist einer Politik des Ausschlusses verpflichtet. Dies ist eher die foucaultsche oder derridasche Herangehensweise, die Ordnung zu dekonstruieren. Die andere Stoßrichtung ist die von Serres, gewissermaßen die konstruktivere, die Verbindungen herstellt. Das kann die Lehrerin nicht alleine. Dafür muss sie Vermittler mobilisieren, auch ihre Schülerinnen. Denn die wissen viel besser Bescheid über WhatsApp, tinder und YouTube, NETFLIX und Ingress. Doch wir können es verbinden mit Texten zur Oralität und Literarität, zur visuellen Kultur oder zu spielen als Kulturtechnik. Was hat ein Egoshooter mit Zentralperspektive zu tun? Welche intertextuellen und transmedialen Verweise sind in einer einzigen Folge von den Simpsons versteckt? Warum nicht die Bibel mit *Matrix* lesen? Einen Rap-Text mit einem Gedicht verglei-

chen? Sie sehen, meine Beispiele sind schon wieder viel zu »old school« für Ihre Schülerinnen. Also lassen Sie sie sich beteiligen; vermutlich machen Sie das schon und diese Schreibübung dient eher der Klärung meines Selbstverständnisses ... Ziel sollte es im Deutschunterricht doch sein, das Interesse und Erleben am Lesen und Schreiben zu wecken oder allgemein für Wissen; die Schülerinnen, wie Serres mich und manch andere, von der Relevanz des Alten für das Neue überzeugen oder vielmehr dafür begeistern. Schauen Sie zu, wie Ihre Schülerinnen sich Texte, Vokabeln, Filme, Wissen aneignen und gebrauchen, mitunter auch umfunktionieren. Machen Sie dies auch für sie sichtbar, dass sie selbst sehen, wie sie Wissen rekonstruieren und neu zusammensetzen. Zentral erscheint die Frage: Was weiß dieser Text oder dieser Film, was nicht ohne ihn gesehen oder verstanden werden könnte?

Die zunehmende Transformation der Alltagskultur in eine Medienkultur bedeutet auch, dass es notwendig wird, jede Fachdidaktik zugleich als Medienpädagogik zu verstehen und zu betreiben. Es gilt, zeitgenössische Medienkultur aufzugreifen und zu thematisieren, zu reflektieren sowie zu de- und vor allem rekonstruieren. Lehrende und Lernende sollten Medieninhalte vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Praktiken kontextualisieren, um dadurch eine kritische Medienkompetenz aufzubauen. Diese schließt dann auch ein, eigene alternative Medienprodukte und -beiträge zu entwickeln. Denn Wissen heißt jetzt nicht mehr erinnern, sondern erfinden (vgl. Serres 2002, 2013). Wissen heißt zusammentragen, in Verbindung bringen, Bezüge herstellen, die Einsichten generieren.

Literatur

- BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH (2002): *Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien* (Universitätsgesetz 2002 – UG). Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [Zugriff: 28.7.2015].
- CALLON, MICHEL; LAW, JOHN; RIP, ARIE (1986): How to Study the Force of Science. In: Dies. (Hg.): *Mapping the Dynamics of Science and Technology. Sociology of Science in the Real World*. London u. a.: Macmillan, S. 3–17.
- CERTEAU, MICHEL DE (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- FOUCAULT, MICHEL (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GEHRING, PETRA (2006): Michel Serres. Gärten, Hochgebirge, Ozeane der Kommunikation. In: Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (Hg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS, S. 471–480.
- HARAWAY, DONNA (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Dies.: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Hg. und eingel. von Carmen Hammer und Immanuel Stief. Frankfurt/M. u. a.: Campus, S. 73–97.
- HESS, DAVID (2001): Ethnography and the Development of Science and Technology Studies. In: Atkinson, Paul; Coffey, Amanda; Delamont, Sara; Lofland, John; Lofland, Lynn (Hg.): *Handbook of Ethnography*. London: Sage, S. 234–245.
- JÜRGENS, CHRISTIAN (1997): Engelsverkehr, Teufelerscheinungen und Götterboten. Die Kommunikationsuniversen des Michel Serres. In: Bardmann, Theodor M. (Hg.): *Zirkuläre Positionen. Konstruktivismus als praktische Theorie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 197–208.

- KNORR CETINA, KARIN (2007): Neue Ansätze der Wissenschafts- und Techniksoziologie. In: Schütze, Rainer (Hg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK, S. 328–342.
- LATOUR, BRUNO (1987a): *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers Through Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- DERS. (1987b): The Enlightenment without the Critique. A Word on Michel Serres' Philosophy. In: Griffiths, A. Phillips (Hg.): *Contemporary French Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 83–97.
- PICKERING, ANDREW (Hg., 1992): *Science as Practice and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- SERRES, MICHEL (1987): *Der Parasit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (1994): *Hermes V. Die Nordwest-Passage*. Berlin: Merve.
- DERS. (1995a): Vorwort, dessen Lektüre sich empfiehlt, damit der Leser die Absicht der Autoren kennenlernt und den Aufbau dieses Buches versteht. In: Ders. (Hg.): *Elemente einer Geschichte der Wissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11–37.
- DERS. (1995b): *Die Legende der Engel*. Frankfurt/M. u. a.: Insel.
- DERS. (1997): »... nach einer gewissen Zeit müßt ihr mich vergessen!« Ein Gespräch mit Michel Serres. In: Bardmann, Theodor M. (Hg.): *Zirkuläre Positionen. Konstruktivismus als praktische Theorie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 177–196.
- DERS. (2007): Der Mensch ohne Fähigkeiten. Die Neuen Technologien und die Ökonomie des Vergessens. In: Bruns, Karin; Reichert, Ramón (Hg.): *Neue Medien. Texte zur digitalen Kultur und Kommunikation*. Bielefeld: transcript, S. 76–87.
- DERS. (2008): *Aufklärungen. Fünf Gespräche mit Bruno Latour*. Berlin: Merve.
- DERS. (2013): *Erfindet euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- WULZ, MICHAELA (2014): Technik im Wissen. Zur wechselseitigen Hervorbringung von Wissen, Technik, Geschichte und Gesellschaft in der französischen Wissenschaftsgeschichte und -philosophie. In: Lengersdorf, Diana; Wieser, Matthias (Hg.): *Schlüsselwerke der Science & Technology Studies*. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–83.

Der Wille zum Wissen ist Machtwille (Foucault).

Es gibt daher auch keine »objektiven« Humanwissenschaften, denn ihre Wahrheiten des Menschen sind nicht interesselos. Folglich geht die humanistische Vorstellung, dass es Wissen ohne Macht gibt und dass die Macht blind für das Wissen ist, fehl: Macht kann sich nicht ohne Wissen vollziehen – und umgekehrt.

<http://www.die-grenze.com/foucault/jf2.html> [Zugriff: 21.7.2105].

Werner Wintersteiner, Martin G. Weiß

Das Abenteuer des Wissens

Der Deutschunterricht als »Ermöglichungsdidaktik«

I. »Nanopartikel gegen übelriechende Socken« oder das Kippen der Balance zwischen den verschiedenen Arten des Wissens

»Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In 4 Sprachen.«

Mit diesem Tweet gelang es der deutschen Schülerin Naina im Januar 2015, eine regelrechte Bildungsdebatte auszulösen (vgl. Nestler 2015). Dabei ist die Diskussion über Inhalt und Zweck schulischer Bildung und ihr Verhältnis zum »richtigen Leben« wahrscheinlich so alt wie die Institution Schule selbst. Bereits vor 2000 Jahren »zwitscherte« der römische Philosoph Seneca sein berühmtes »Non vitae, sed scholae discimus« (Seneca 1995, Ep. 106, 12), um auf die Lebensferne des zeitgenössischen Philosophieunterrichts aufmerksam zu machen. Allerdings waren die verwendeten Begriffe damals anders konnotiert. Denn Seneca bemängelt, dass die Philosophenschulen unnütze Gelehrsamkeit (*doctrina*) lehrten, statt Wissen (*sapere*) zu vermitteln, worunter Seneca die Grundsätze eines sittlich guten Lebens verstand. Während Seneca also forderte, die Schulen sollten nicht bloße Gelehrsamkeit befördern, sondern die Grundlagen einer ethischen Lebensführung vermitteln, wird in der heutigen Debatte rund um die Aufgaben schulischer Bildung die »Kompetenz« gegen das bloße »Wissen« in Stellung gebracht (vgl. Grossarth 2015). Der Fokus auf methodische Kompetenzen und exemplarisches Lernen soll verhindern, dass die

MARTIN G. WEISS siehe Seite 9.

WERNER WINTERSTEINER siehe Seite 9.

SchülerInnen Wissen lernen, das schnell veraltet, aber unfähig sind, dieses Wissen zu erneuern.

Die inhaltliche Reduktion des Lernens wird dabei in Kauf genommen. Sie soll Platz schaffen für die Vermittlung von Fähigkeiten – einerseits der Lernfähigkeit selbst, und andererseits eines Könnens als brauchbares Mittel zur Erlangung praktischer, für die »employability« (also die Fähigkeit, einen Job zu finden) nützlicher Zwecke. Denn das, was Jean-François Lyotard schon vor rund 30 Jahren hat kommen sehen, ist nun voll eingetroffen – die vollkommene »Merkantilisierung« von Bildung und Wissen:

Das alte Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit der Bildung des Geistes und selbst der Person verbunden war, verfällt mehr und mehr. Die Beziehung der Lieferanten und Benutzer der Erkenntnis zu dieser strebt und wird danach streben, sich in der Form darzustellen, die das Verhältnis von Waren zu diesen auszeichnet: die Wertform. Das Wissen ist und wird für seinen Verkauf geschaffen werden, und es wird für seine Verwertung in einer neuen Produktion konsumiert und konsumiert werden. Es hört auf, ein eigener Zweck zu sein, es verliert seinen »Gebrauchswert«. (Lyotard 1986, S. 24)

Nun besteht der Deutschunterricht seit jeher aus einer Balance zwischen verschiedenen Arten des Wissens, zwischen Allgemeinbildung und Berufsvorbildung, zwischen »Wissen« und »Können«, ohne dass diese Bereiche immer strikt getrennt werden könnten. Denn die »Berufsvorbildung«, die der Deutschunterricht bieten kann, ist eben – die Allgemeinbildung. Die sprachliche Bildung, vor allem im Modus der Schriftlichkeit, ist zunächst die Voraussetzung für jedes weitere schulische Lernen, auf höherem Niveau ist sie eine Voraussetzung für die Universitätsreife, die die österreichische Reifeprüfung zertifiziert. Auch ohne Studium sind die Fähigkeiten, sich mündlich und schriftlich auszudrücken und gut zu kommunizieren, Voraussetzungen für viele Berufe. Zugleich ist die sprachliche, mediale und literarische Bildung des Deutschunterrichts Persönlichkeitsbildung wie auch Politische Bildung, die zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben qualifiziert.

Ein Charakteristikum des traditionell bewährten Deutschunterrichts ist die enge Verzahnung von sprachlicher mit ästhetischer Bildung. Literarische Texte sind sehr häufig auch das Material, mit dem Lesen gelernt wird, Märchen, Erzählungen, Essays usw. sind sprachliche Vorbilder für eigene Schreibversuche, Romane oder Dramen bilden den Ausgangspunkt für Diskussionen und Debatten. Diese Verzahnung ist nicht ganz unproblematisch, kann sie doch dazu führen, dass die spezifische ästhetische Qualität von sprachlichen Kunstwerken ignoriert oder unterbelichtet wird. Zugleich bietet sie aber den unschätzbaren Vorteil, dass SchülerInnen auf diese Weise mit zahlreichen Texten konfrontiert werden und sie als bedeutsam erleben können. Umgekehrt kommen die erworbenen sprachlichen Kompetenzen auch dem eigentlichen Literaturunterricht zugute, sie erleichtern das Textverständnis und ermöglichen die verständige Rede über Kunst.

Allgemein gesagt: Der Deutschunterricht vermittelt die verschiedenen Arten von Wissen üblicherweise nicht in getrennter, sondern in gemischter Form. Mit Christina Schües (2010, 22 ff.), die sich ihrerseits an Max Scheler anlehnt, können wir so drei Arten des Wissens unterscheiden:

- *Bildungswissen*, ein Wissen, das sich zur »zweiten Natur« entwickelt hat, das »eine Form und Sinnbezogenheit ausdrückt, die für den Verstand, das Denken und auch das Gemüt strukturbildend sind. Dieses Wissen dient der Entfaltung der Persönlichkeit [...]« (Ebd., S. 23)
- *Prima philosophia*, ein Wissen, das sich mit Fragen nach den letzten Gründen beschäftigt, mit Sinnfragen und Ethik. »Ihr Motiv ist ein Sich-Wundern, es hat das stete Bedürfnis zu fragen und wird sich das Fragen nach Sinn und Bedeutung erhalten (müssen).« (Ebd., S. 24) Wenn wir vom »Abenteuer des Wissens« sprechen, haben wir hauptsächlich dieses Wissen vor Augen.
- *Beherrschungswissen*, eine Denkweise, die den ersten beiden Wissensarten diametral entgegengesetzt ist: »Dem Beherrschungswissen geht es um Gesetzmäßigkeiten in der Denklöge von Ursache-Wirkungsverhältnissen und von Mittel-Zweckkalkülen. Sein Ziel ist Kontrolle, Verwertung, Effizienz und Sicherheit oder andere – gegenwärtig meist wirtschaftliche – Zwecke.« (Ebd., S. 24)

Es besteht kein Zweifel, dass wir alle diese Arten von Wissen brauchen und in der Schule lehren müssen. Allerdings droht die bestehende Balance nun zu kippen, wenn schulische Bildung einseitig nur mehr als Vorbereitung oder sogar Zurichtung auf vermutete wirtschaftliche Erfordernisse verstanden wird. Anders gesagt, das Gleichgewicht ist bedroht, wenn das *Beherrschungswissen* zum Paradigma des Wissens erhoben wird und die anderen Arten des Wissens abgewertet und marginalisiert werden. Dieser »Angriff« erfolgt seinerseits als Kritik an einer angeblichen Dominanz der Allgemeinbildung im Sinne des *Bildungswissens* oder der *prima philosophia*, die oft als »totes Wissen« denunziert wird. Das hat sehr konkrete Auswirkungen auf Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen, aber noch mehr auf die Unterrichtskultur. In den Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) wird oft krampfhaft versucht, sprachliche und literarische Bildung auf ein kaufmännisches oder technisches Berufsbild hin zu trimmen. In den Gymnasien (AHS) gerät gerade die literarästhetische Bildung unter immer stärkeren Legitimationszwang. Das untergräbt die Basis des ganzheitlichen und allseitigen Lernens.

Die folgende Anekdote zeigt anschaulich, wohin der Trend der ökonomischen Verzweckung von Wissen und Wissenschaft geht: Die österreichische Tageszeitung *Der Standard* kondensierte ein Interview mit einem bekannten Technikforscher zu Chancen und Risiken der Nanotechnologie auf die Schlagzeile: »Socken mit Nanoteilchen gegen üblen Geruch« (Traxler 2014). Das ist es, worum es in der Spitzenforschung geht. Diese Zurichtung der Wissenschaft bedroht die Basis der Forschung. Dieselbe Einstellung gegenüber der Schulbildung hingegen umgibt sich mit dem Schein zeitgemäßen und »lebensnahen« Lernens, wie der Tweet der deutschen Schülerin Naina zeigt. Er hat wohl auch deshalb solches Aufsehen erregt, weil er ein, nicht neues, ökonomisches und instrumentelles Verständnis von Wissen auf den Punkt bringt, das auch unseren neoliberalen Zeitgeist beherrscht: Wissen muss nützlich sein, d. h. Wissen muss sich als Mittel zur Erlangung praktischer, bzw. ökonomischer, Zwecke darstellen lassen, soll es überhaupt irgendeinen Wert haben.

»Gedichtinterpretationen«, die hier für die Gesamtheit nicht verzweckbarer Bildung stehen, sind in dieser Perspektive nutzlos.

In Wirklichkeit ist es aber genau umgekehrt, als es scheint. Mit der Einschränkung und Marginalisierung der als »totes« oder »unnützes« Wissen gebrandmarkten Bereiche wird eine Entwicklung fortgesetzt und auf die Spitze getrieben, die tatsächlich »totes Wissen« hervorbringt bzw., präziser gesagt, den SchülerInnen Wissen in toter Form präsentiert. Denn eines der größten Probleme des heutigen Wissens und der heutigen Wissensvermittlung ist das »blinde« Lehren einzelner Wissensbereiche, ohne dass diese miteinander verknüpft und in einen Zusammenhang gebracht würden. Damit wird es den SchülerInnen unmöglich, das in der Schule gelernte Wissen als eine Antwort auf heute (lokal wie global) bestehende Probleme und Herausforderungen zu verstehen. Die Konsequenz daraus ist, dass sie den »Unterrichtsstoff«, wie der bezeichnende Ausdruck lautet, nicht als relevant für ihr eigenes Leben erleben können und daher eben als beliebigen »Stoff« abtun. So wird ihre Neugier abgetötet. Statt am »Abenteuer des Wissens« und des Wissenserwerbs teilhaben zu dürfen, werden sie mit der fremden Macht des Wissens konfrontiert. So haben sie zwar Einzelwissen angehäuft, aber sie haben nicht gelernt, die Wissensbereiche miteinander zu verknüpfen und auf die Gesellschaft und ihr eigenes Leben zu beziehen. Der französische Philosoph Edgar Morin, auf dessen Überlegungen wir uns in diesem Beitrag vornehmlich stützen, führt dazu aus:

[M]it der Marginalisierung der Philosophie und der Literatur fehlt es in der Erziehung immer mehr daran, sich fundamentalen und globalen Problemen des Individuums, des Bürgers, des Menschen zu stellen. Diese Probleme bedürfen, um betrachtet zu werden, der Möglichkeit, die Vielzahl der in Disziplinen getrennten Erkenntnisse zu vereinigen. Sie rufen nach einer komplexeren Art und Weise des Erkennens, einer komplexeren Art und Weise des Denkens. [...] Solange wir die Erkenntnisse nicht nach den Prinzipien der komplexen Erkenntnis verbinden, bleiben wir unfähig, das gemeinsame Gewebe der Dinge zu erkennen: Wir sehen nur getrennte Fäden eines Teppichs. Einen einzelnen Faden zu identifizieren erlaubt niemals, das Gesamtdessin des Teppichs zu erkennen. (Morin 2012, S. 163)

Aus dieser Perspektive betrachtet, erhält gerade die »nutzlose« literarische Bildung eine besonders wichtige Bedeutung: Sich mit den ethischen Fragen herumzuschlagen, die ein griechisches Drama aufwirft, die Abgründe der Seele zu erkunden, wie sie in Romanen geschildert werden, die knappen Worte eines Gedichts als raffiniertes Spiel mit Bedeutungen zu verstehen, ist die ideale Einübung in komplexes Denken, in die Verbindung von Persönlichem und Gesellschaftlichem. Schrittweise zu entdecken, wie ästhetische Sprache »funktioniert« und auf einen selbst wirkt, ist Erkenntnis und Selbsterkenntnis zugleich. Wohlgermerkt, das ist der *Effekt* von Literatur, nicht ihre *Funktion*. Literarische Werke auf diesen Effekt, komplexes Denken zu befördern, zu reduzieren, hieße wiederum, Kunst einseitig zu funktionalisieren.

Wenn der schulische Deutschunterricht aber nicht auf die Vermittlung allgemeiner oder gar berufsbildender sprachlicher Kompetenzen reduziert werden darf bzw. der Schulunterricht insgesamt wieder stärker der Vermittlung von Wissen in ganzheitlichem Sinne verpflichtet werden soll, so stellt sich die Frage, was mit diesem Begriff genauer gemeint ist.

2. Wissen, Weisheit, Bildung

»Alle Menschen streben von Natur nach Wissen« (Aristoteles 1989, Met. 98a) lautet der Eingangssatz von Aristoteles' *Metaphysik*. Dabei versteht Aristoteles unter Wissen alles andere als angewandtes Wissen. Gegenstand des Wissens ist nicht das nützliche (darum kümmern sich die Handwerkskünste), sondern gerade das, was nie Mittel, sondern immer nur Selbstzweck ist. Wissen ist Wissen der Zwecke, nicht der Mittel. Deshalb ist der Wissende auch kein »Könnner«, sondern ein »Weiser«. Aristoteles unterscheidet im Folgenden unterschiedliche Stufen des Wissens bzw. der Weisheit: »Der Erfahrene ist weiser als der Wahrnehmende, der Kunstfertige weiser als der Erfahrene, der Leiter hierin weiser als der Handlanger, der Theoretiker, der die Einsicht um der Einsicht willen will, weiser als der Praktiker, der die Einsicht in den Dienst des Handelns stellt.« (Bröcker 1987, S. 14)

Besonders was den letzten Punkt anbelangt, hat sich die Bewertung der Wissensformen radikal geändert. Die Fähigkeit, Nanopartikel gegen übelriechende Socken herstellen zu können, hätte Aristoteles sicher nicht als höchste Wissensform angesehen. Geändert hat sich damit auch das Verständnis des Wissenden oder Weisen. Aristoteles zufolge zeichnen den Weisen sechs Merkmale aus (vgl. Aristoteles 1989, Met. 982 a): 1. Er weiß potentiell alles, das heißt, sein Wissen ist kein Fachidiotentum, sondern universelle Gelehrsamkeit; 2. Er beschäftigt sich mit dem Schwierigen; 3. Er untersucht präziser; 4. Er ist in der Lage, sein Wissen an andere weiterzugeben, d. h. zu lehren; 5. Er strebt nach Wissen um des Wissens willen, nicht weil dieses ihm für äußere Zwecke dienlich ist; 6. Er besitzt Führungskompetenz.

Auch wenn wir den »aufklärerischen« Wissensoptimismus des Aristoteles heute nicht mehr teilen und uns viel mehr mit den Grenzen des Wissbaren beschäftigen (siehe unten), bleiben die meisten seiner Charakteristika bis heute aktuell. Besonders das vierte Merkmal des Wissenden ist in unserem Kontext von Interesse: Der Wissende besitzt die Fähigkeit, sein Wissen zu lehren. Allerdings geht es Aristoteles nicht um die Vermittlung praktischen Wissens, sondern letztlich um Anleitungen zur Verwirklichung des Menschseins. Denn für Aristoteles besteht das Wesen des Menschen, d. h. das ihn auszeichnende Vermögen, im Wissenkönnen der Zwecke und nicht im instrumentellen Denken. Als das vernunftbegabte Lebewesen verwirklicht der Mensch sein eigenstes Menschsein im reinen Vernunftgebrauch. Solange der Mensch sich im Rahmen der instrumentellen Vernunft bewegt, in dem es um die Befriedigung körperlicher Bedürfnisse, also um das Überleben geht, ist der Mensch noch Teil des Reiches der determinierten Natur und den Zwängen des (Natur)Notwendigen unterworfen. Erst wo der Mensch den Bereich der instrumentellen Vernunft verlässt und sich dem zuwendet, was nicht dem bloßen Überleben dient, sondern dem, was nicht notwendig ist, begibt er sich in das Reich der Freiheit, die den Menschen auszeichnet. Selbst wenn wir diese Dichotomie von Körper und Geist oder Natur und Kultur heute nicht mehr akzeptieren können, hat Aristoteles einen wichtigen Punkt berührt: Worum es in der Vermittlung von Wissen geht, ist nicht, Menschen für bestimmte Tätigkeiten auszubilden, sondern sie in ihrem Menschsein zu bilden.

»Bildung statt Ausbildung« lautete denn auch eine der wichtigsten Forderungen der AudimaxbesetzerInnen 2009, deren tieferer Sinn sich nach kurzem Googeln bald auch den Erstsemestrigen erschloss. Denn in Wikipedia – die in diesem Fall gar nicht so falsch liegt – heißt es:

Bildung [...] bezeichnet die Formung des Menschen im Hinblick auf sein »Menschsein« [...].¹

Im Unterschied zum umfassenderen Begriff der Bildung verfolgt die Berufsausbildung praktische Absichten. Ihre pädagogische Zielsetzung liegt weniger in der allgemeinen und persönlichen Entfaltung, sondern vielmehr in der standardisierten Vermittlung von anwendbaren Fertigkeiten, die zumeist der gewerblichen Berufsausübung dient.²

Wenn man dem nun noch Aristoteles' These hinzufügt, der gemäß das höchste Wissen dasjenige ist, das um seiner selbst willen erstrebt wird, ohne dass es zu etwas Konkretem dienlich ist, wird offensichtlich, dass es beim Schlagwort »Bildung statt Ausbildung« tatsächlich um die Grundfrage der aktuellen Bildungsdebatte geht.

Wie wir gesehen haben, begreift Aristoteles den nicht instrumentellen Vernunftgebrauch als Ausdruck der den Menschen auszeichnenden Freiheit, die gerade darin besteht, dass auch das Nicht-Notwendige Gegenstand seines Wissen werden kann. Nicht-instrumentelles Denken ist Aristoteles zufolge also ein Ausdruck menschlicher Freiheit. Dass nicht-instrumentelles Wissen, d. h. Bildung, nicht nur Ausdruck der Freiheit des Menschen von den Zwängen der Natur ist, sondern tatsächlich befreiend sein kann, zeigt sich am Beispiel literarischer Bildung, die als Paradebeispiel »unnötigen« Wissens gelten kann.

3. »Unnötiges Wissen«: Das Beispiel literarische Bildung

In einem aufschlussreichen Aufsatz (Quelle) fragt sich Terry Eagleton, der bekannte englische Literaturwissenschaftler, wie sich die Literaturwissenschaft verteidigen würde, sollte ein Beamter im Wissenschaftsministerium durch Zufall einmal ihr Geheimnis lüften und aufdecken, dass es die Mehrzahl der Ereignisse und Personen, zu denen an literaturwissenschaftlichen Instituten oft jahrzehntelang mit öffentlichen Geldern geforscht wird, überhaupt nicht gibt. Während andere Wissenschaften (mit Ausnahme vielleicht der Theologie) durch die Entdeckung der Nicht-Existenz ihres Gegenstandes in eine tiefe Grundlagenkrise gestürzt würden, bildet die Tatsache, dass es den »Gegenstand« der Literaturwissenschaft lediglich in der Imagination gibt, gerade ihre Stärke. Denn die Beschäftigung mit dem Fiktiven, d. h. mit dem Möglichen als solchen, führt uns zu der Frage, wer wir sein wollen. Damit erweist sich die Literatur nicht nur als Grundlage jeglicher Selbstkonstitution, sprich Identität, sondern auch als Voraussetzung jeglicher Kritik am Bestehenden, das durch die Brille der Fiktion und Imagination betrachtet, den Anschein

1 <https://de.wikipedia.org/wiki/Bildung> [Zugriff: 29.6.2015].

2 <https://de.wikipedia.org/wiki/Ausbildung> [Zugriff: 29.6.2015].

monolithischer Unveränderbarkeit verliert. Die Beschäftigung mit Literatur ermöglicht uns so zu erkennen, dass auch eine andere Welt möglich ist.

Es wird Zeit, die Bedeutung der literarästhetischen Bildung in ihrer eigentlichen Dimension zu erkennen und zu berücksichtigen, Ästhetik

nicht als Luxus, sondern als wesentlicher Bereich für die poetische Verwirklichung des Lebens eines jeden. Der Roman dürfte nicht nur als Flucht ins Imaginäre betrachtet werden, sondern als Mittel, die menschliche Subjektivität zu erkennen; wie es der große argentinische Schriftsteller Ernesto Sabato sagte, »der Roman ist heute das einzige Observatorium, von dem aus man die menschliche Erfahrung in ihrer Gesamtheit betrachten kann«. (Morin 2012, S. 169f.)

Die Kunst ist somit nicht einfach *das Andere des Wissens*, sondern auch *ein anderes Wissen*. Gerade das macht ihre Unverzichtbarkeit für (schulische) Bildung aus.

Den prominenten Platz, den der Literaturunterricht lange Zeit – und heute wohl immer weniger – im Kanon der schulischen Fächer beanspruchen konnte, verdankt er freilich nicht einfach diesem hier angedeuteten emanzipatorischen Potenzial des Literarischen, sondern der Tatsache, dass der Literatur – zu Recht – eine identitätsbildende Kraft im nationalen Sinne zugeschrieben wurde. So spielten im 19. Jahrhundert nationale literarische Kanones eine entscheidende Rolle für das Entstehen nationalstaatlicher (kollektiver) Identitäten. Im Vielvölkerstaat Österreich wollte das freilich nicht so recht gelingen. Doch bis heute fehlt es nicht an Versuchen, die »spezifischen Merkmale« der österreichischen Literatur festzuschreiben und einen Kanon österreichischer Literatur zu etablieren, wie etwa Günther Nennings Edition *Landvermessung* (Nenning 2005), vulgo »Austrokoffer« (Moser 2011).

Das literarische Wissen, dass Naina in ihrem eingangs zitierten Tweet als unnütz brandmarkt, ist somit alles andere als wirkungslos. Und es ist charakteristisch, dass Literatur so viel Emanzipationspotenzial enthält, dass sie sich nicht auf ein bloßes Mittel willkürlicher Identitätsstiftungen reduzieren lässt. Allerdings kommt es sehr darauf an, wie literarisches Wissen vermittelt wird, *wie* Literatur gelehrt wird.

4. Wie kann man Wissen lehren?

Es genügt nicht, den Begriff des Wissens wieder aufzuwerten. Wir müssen uns auch (selbstkritisch) fragen, welche Umstände es erleichtert haben, Wissen als »totes Wissen« zu denunzieren und in Verruf zu bringen. Wir meinen, dass die Art der Wissensvermittlung dabei eine große Rolle spielt. Schließlich hat die Schülerin Naina sich ja beklagt, dass sie Gedichtinterpretationen *anstatt* praktischen Wissens gelernt hat. Sie hat nicht gesagt: »Ich kenne mich zwar nicht aus bei Mietverträgen und Steuerdingen, aber das werden mir meine Eltern schon noch beibringen. Doch die Bachmann-Gedichte, die ich in der Schule kennenlernen durfte, möchte ich jedenfalls nicht missen – die haben mir neue Horizonte geöffnet!« Es reicht daher nicht, wenn wir bloß postulieren, dass das »unnütze Wissen« neue Horizonte öffnet – wir müssen dies auch durch die Art des Unterrichts erlebbar machen, für möglichst viele SchülerInnen. Letztlich kommt in der Wissensvermittlung, weit über

Fragen der Methodik des Lehrens und Lernens hinaus, unser Grundverständnis von den Arten des Wissens und seiner Bedeutung zum Ausdruck. In diesem Zusammenhang sehen wir drei große Versäumnisse bei der Lehre von Wissen, keineswegs nur im Deutschunterricht:

4.1 Wissen als absoluter Gegensatz zu Nicht-Wissen und Irrtum

»Der heutige Unterricht liefert Erkenntnisse, ohne zu lehren, was Erkenntnis ist. Er beschäftigt sich nicht mit den kognitiven Dispositionen beim Erkennen, ihren Schwierigkeiten, ihren Behinderungen, ihrem Drang nach Irrtum, nach Illusion.« (Morin 2012, S. 165) Das Wissen wird gelehrt, als sei es unverrückbar und eindeutig. Dass alles menschliche Streben nach Wissen vom Irrtum begleitet ist, dass alle Wahrheiten vorübergehend sind und unter Vorbehalt stehen, wird verschwiegen. Das Streben nach Eindeutigkeit und leicht reproduzierbarem Wissen unterschlägt die reale Komplexität und trivialisiert das Wissen. Wir folgen damit in der Bildung einer problematischen gesellschaftlichen Entwicklung, die den Irrtum als »Feind« betrachtet und mit allen Mitteln eliminieren will. Diese Politik der absoluten Risikovermeidung scheitert jedoch ständig und ist selbst ein Risikofaktor, da sie dazu führt, hochgefährliche Technologien, die wir nicht beherrschen, einzusetzen (wie z. B. in Fukushima). Stattdessen sollten wir den Irrtum als Motor der Entwicklung lehren (Degos 2013). So, wie es in einem Gedicht des russischen Autors Andrei Wosnessenski heißt (zitiert nach Morin 2014, S. 75; Übersetzung W. W.):

Du suchst
Indien
Du findest
Amerika

4.2 Wissen als Fertigprodukt statt Wissen in seiner Entstehung

Eng damit verbunden ist eine weitere problematische Haltung: Ein typisches Charakteristikum schulischen Lernens, vor allem unter dem Druck von Standardisierung und Outcome-Orientierung, ist es, Wissen, nicht nur in den Naturwissenschaften, als fertiges Produkt zu präsentieren, dem man die vielfältigen Wege und Irrwege nicht mehr ansieht, die zu seiner Entstehung geführt haben. So wird Wissen unangreifbar im doppelten Sinn. Stattdessen sollte zu jedem Wissen nach Möglichkeit auch der Prozess der Wissensproduktion geliefert werden. Damit könnte man zum Beispiel im Grammatikunterricht zeigen, dass »Subjekt« und »Prädikat« nicht einfache Fakten sind, sondern Konzepte, die es erleichtern, mit sprachlichen Realitäten umzugehen. Mehr noch: Schule sollte sich nicht nur als Ort des Wissenstransfers, sondern auch als Ort der Wissensproduktion verstehen: Es leuchtet ein, dass neues Wissen entsteht, wenn SchülerInnen in einem Projekt die Einwohner einer Siedlung nach ihrer Zufriedenheit über die Verkehrsanbindung befragen. Doch auch wenn in einer Klasse über die überzeugendste Deutung einer hintergründigen Peter Bichsel-Geschichte diskutiert wird, können neue Interpretationen

Tabelle 1: Frei nach Frieters-Reermann 2009, S. 123

Erzeugungsdidaktik	Ermöglichungsdidaktik
<i>Lerngegenstände</i>	
Verstanden als eindeutige und absolute Wahrheiten	Verstanden als unsichere und relative Wirklichkeiten
<i>Lernprozess</i>	
Lernen als Abbildung und Aneignung der einen vorgegebenen Wirklichkeit	Lernen als Konstruktion von pluralen Wirklichkeiten
Lernen als Aufnahme von isolierten Wissensbereichen	Lernen als schrittweise Verknüpfung isolierter Wissensbereiche
Lernen als individueller Prozess	Lernen als individueller und sozialer Prozess
<i>Lernüberprüfung</i>	
Lernergebnisse verschiedener Lernender lassen sich in einer Vorher-nachher-Logik sicher messen, vergleichen und beurteilen	Lernergebnisse verschiedener Lernender hängen von vielen Variablen ab und lassen sich nur bedingt miteinander vergleichen
Lernen wird nach der Leitdifferenz richtig/falsch überprüft und bewertet	Lernergebnisse werden in Bezug auf die Entfaltung von Komplexität interpretiert
<i>Phänotyp</i>	
Kompetenzorientierter Unterricht nach Bildungsstandards mit entsprechenden Tests	Offener Literaturunterricht, der etwa das <i>Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs</i> ⁴ praktiziert

entstehen, die es bislang noch nicht gegeben hat. Was meistens fehlt, ist die Wertschätzung für diese innovative Leistung.

4.3 Isoliertes Wissen statt Wissen in seinem Kontext

Nicht nur, aber gerade auch im schulischen Unterricht wird Wissen oft zusammenhanglos dargeboten. Das erschwert nicht nur seine Aufnahme, sondern verhindert vor allem, es in seiner Bedeutung wahrzunehmen. SchülerInnen lernen zum Beispiel in der Literaturgeschichte über »den« Naturalismus, AutorInnen, Werke und Charakteristika. Aber verstehen sie auch, wieso der Naturalismus als künstlerische Bewegung entstand? Und gegen welche anderen Strömungen er ankämpfte? Schon allein die Beschränkung auf die deutschsprachige Literatur bewirkt eine starke Verengung des Begriffs »Naturalismus« und macht es kaum möglich, ihn im Kontext einer gesamteuropäischen geistigen, aber auch ökonomischen und politischen Entwicklung zu verstehen. Gerade in den Berufsbildenden höheren Schulen, zum Beispiel den Handelsakademien, wären Verbindungen zur Volkswirtschaft und zur Politik herzustellen. Geschieht dies nicht, wird es auch schwieriger, die eigentliche Frage nach dem Zusammenhang von Literatur und Gesellschaft zu stellen – eine Frage, die für die Gegenwart der SchülerInnen von großer Relevanz ist, ohne dass es ihnen immer bewusst werden kann.

Was also nötig ist, ist die Förderung einer »allgemeinen Intelligenz«, die in der Lage ist, die Komplexität des Wissens (und der Welt) nicht zu unterdrücken, sondern mit ihr umzugehen, isolierte Bereiche sinnvoll zu verknüpfen, das Ganze nicht nur als Summe seiner Teile zu betrachten, sondern als etwas Eigenständiges (ohne dass die Teile deswegen ihrerseits in ihrer Eigenständigkeit verschwänden) und sich damit Welt-Wissen im vollen Sinn des Wortes zu erwerben.

Wenn wir diese Punkte zusammenfassend betrachten, dann sehen wir den engen Zusammenhang dieses Ansatzes mit einer systemisch-konstruktivistischen »Ermöglichungsdidaktik«, wie sie Norbert Frieters-Reerman (2009) im Anschluss an Arnold und Schüßler nennt. Tabelle 1 ist eine stark adaptierte Fassung seiner eigenen Darstellung (Frieters-Reermann 2009, S. 123).

Die *Ermöglichungsdidaktik* erlaubt den Prozess des Wissenserwerbs als Abenteuer zu erleben, das seiner Definition nach immer einen ungewissen Ausgang hat. Das Abenteuer des Wissens zu erleben ist kein pädagogischer Motivationstrick, sondern liegt in den wohlverstandenen Zielen des (Deutsch)Unterrichts begründet. Da die Lernwege nicht nur den Erwerb des Wissens beeinflussen, sondern auch seine Struktur und seinen Inhalt, ist die Ermöglichungsdidaktik zugleich die Voraussetzung dafür, dass SchülerInnen nicht nur Wissen erwerben, sondern zugleich die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, sich lebenslang selbst neues Wissen anzueignen.

Literatur

- ARISTOTELES (1989): *Metaphysik*. Hamburg: Meiner.
- BRÖCKER, WALTER (1987): *Aristoteles*. Frankfurt/M.: Klostermann.
- DEGOS, LAURENT (2013): *Éloge de l'erreur*. Paris: Le Pommier.
- EAGELTON, TERRY (2008): *Culture and Identity*. In: *National Identities and European Literatures*. Hg. von J. M. Barbeito, J. Feioo, A. Figueroa, J. Sacido. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 33–40.
- FRIETERS-REERMANN, NORBERT (2009): *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Duisburg-Köln: Wiku.
- MORIN, EDGAR (2012): *Der Weg. Für die Zukunft der Menschheit*. Hamburg: Krämer.
- DERS. (2014): *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles: Actes Sud | Play bac.
- MOSER, DORIS (2011): Kanon, Koffer, Kunstbericht. Staatliche Literaturförderung und Kanonbildung am Beispiel Österreichs. In: Beilein, Matthias; Stockinger, Claudia; Winko, Simone (Hg.): *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft*. Berlin: de Gruyter, S. 159–178.
- NENNING, GÜNTHER (Hg., 2005): *Landvermessung*. 21 Bde. Salzburg: Residenz.
- NESTLER, FRANZ (2015): Naina-Debatte. Wie ein Tweet eine Bildungsdebatte auslösen konnte. In: *FAZ*, 16. Jänner 2015.
- SCHÜES, CHRISTINA (2010): Sapere aude: Bildung und Wissen im Widerstreit? In: Laer, Hermann von (Hg.): *Was sollen unsere Kinder lernen? Zur bildungspolitischen Diskussion nach den PISA-Studien*. Berlin: LIT, S. 11–26.
- SENECA (1995): *Philosophische Schriften*. Bd. 4: An Lucilius. Briefe über Ethik 70–124. Darmstadt: WBG.
- TRAXLER, TANJA (2014): Socken mit Nanoteilchen gegen üblen Geruch. In: *Der Standard*, 18.10.2014.

3 Siehe <http://www.ph-heidelberg.de/haerle/forschungsprojekte/literarisches-unterrichtsgespraech.html> [Zugriff: 29.6.2015], vgl. auch den Beitrag von M. Auernig und N. Mitterer in diesem Heft.

Jürgen Struger

Was kann man über Sprache wissen und was verändert sich durch dieses Wissen im Umgang mit Sprache?

Die aktuellen bildungspolitischen Diskurse über die (Neu)Gestaltung von Curricula sind geprägt von einem Grundton der Verunsicherung: Was ist Bildung? Welches Wissen kann/soll/muss SchülerInnen bis zum Abschluss der Sekundarstufe vermittelt werden? Begriffe, die in den bildungswissenschaftlichen Fachdiskursen prägend sind, haben bereits Einfluss auf die Alltagspraxis des Unterrichts genommen: »Monitoring«, »Assessment«, »Evaluation«, Kompetenzerhebungen etc. bestimmen die Unterrichtspraxis längst mit. Evaluieren werden können Schülerleistungen und damit mehr oder weniger explizit auch die Leistungen von LehrerInnen. In der Forschungslogik einer empirisch basierten fachdidaktischen Forschung stehen jene fachlichen Dimensionen des Unterrichts im Mittelpunkt, die beschreibbar, nachweisbar und quantifizierbar sind. Für den Deutschunterricht und die Deutschdidaktik bedeutet das die Notwendigkeit, sprachliches Wissen, über das SchülerInnen verfügen sollen, so zu beschreiben, dass Leistungsüberprüfungen bis hin zur Reifeprüfung auf dieser Basis erfolgen können. Die Vorteile einer solchen Beschreibung sprachlichen Wissens unter dem Aspekt der Vergleichbarkeit und Transparenz liegen auf der Hand und sollen hier nicht besprochen werden. Ein Problem jedoch, das mit einer solchen zwangsläufigen Normierung sprachlichen Wissens einhergeht, bildet den Ausgangspunkt dieses Beitrages: Die Frage danach,

welches Konzept von sprachlichem Wissen die Grundlage für einen nachhaltigen Deutschunterricht bilden kann. Dass ein *teaching to the test* keine Basis für den Deutschunterricht sein kann, wird hier vorausgesetzt. Was aber soll es dann sein? Welches Konzept von sprachlichem Wissen soll die Voraussetzung für einen effektiven und nachhaltigen Deutschunterricht sein? Was können und sollen SchülerInnen über Sprache wissen? Welche Aspekte und Dimensionen von Sprache sind über die Forderungen der Leistungsfeststellung hinaus für den Deutschunterricht relevant?

In diesem Beitrag soll die Vielfalt an Facetten und Dimensionen skizziert werden, die zu berücksichtigen ist, wenn wir über Sprache und sprachliches Wissen im Kontext des Deutschunterrichts sprechen, und zwar unter der Annahme, dass ein nachhaltiges sprachdidaktisches Curriculum diese Vielfalt berücksichtigen muss.

1. Was weiß man über Sprache und was davon ist für den Deutschunterricht relevant?

Zu Beginn der Überlegungen zu dieser Frage müssen grundsätzliche Klärungen stehen: Was kann unter »sprachlichem Wissen« verstanden werden und wie kann es dargestellt werden? Unter den Vorzeichen eines kompetenzorientierten Forschungsparadigmas – und in den entsprechenden Forschungsentwürfen – lassen sich Strategien zur Beantwortung dieser Fragen nachzeichnen. Sprachliches Wissen ist im sprachdidaktischen Kontext unter der Vorgabe der Leistungsbewertung jenes Wissen, das als *Ergebnis des Vermittlungsprozesses* überprüfbar, evaluierbar und vergleichbar ist. In der Logik einer psychometrisch legitimierten fachdidaktischen Forschung wird als sprachliches Wissen verhandelt, was sich mit den Gütekriterien empirischer Forschung – Objektivität, Validität, Reliabilität – (vgl. hierzu Himme 2007, S. 375 f.) in Form von sauber arrangierten Testsituationen nachweisen lässt. Diese psychometrische Logik ist in sich zwingend, sie birgt jedoch ein grundlegendes Problem, gerade wenn es um sprachliches Wissen geht. Alles, was gemessen werden kann, ist vermutlich ein Indikator für vorhandenes Wissen; jedoch: Nicht alles, was gewusst werden kann, kann (im Sinne der genannten Gütekriterien) problemlos gemessen werden. Der psychometrische Anspruch der Messbarkeit von sprachlichem Wissen bringt mit sich, dass die *Messbarkeit* einerseits mit der *Nachweisbarkeit* solchen Wissens gleichgesetzt wird und dass damit andererseits definiert wird, was im Unterricht Gegenstand der Vermittlung sein soll. Als nachweisbares Wissen gilt, was zuvor als solches definiert worden ist, weshalb ein psychometrischer Zugang zu sprachlichem Wissen auf der Beschreibung von Regeln und Regelwissen beruht, was insbesondere für den Nachweis von formal-sprachlichen Kompetenzen (Grammatik, Syntax, Textmuster etc.) naheliegend und durchführbar ist. Es ist jedoch problematisch, Wissen über Sprache auf implizite oder explizite Kenntnis der Regelmäßigkeit von Sprachverwendung zu reduzieren, um die Leistungsbewertung methodisch korrekt durchführen zu können. Damit würden alle jene Aspekte sprachlichen Wissens ausgeklammert, die bislang nicht definiert worden sind oder sich einer generellen Definierbarkeit per

se entziehen, also etwa die Fähigkeit zu kreativer Sprachverwendung oder zu unkonventioneller Anwendung und Brechung von Regeln.¹ Das Paradigma der Messbarkeit liefert implizit ein Konzept für das, was im Unterricht als »sprachliches Wissen« verstanden werden kann, was sowohl aus linguistischer als auch aus bildungstheoretischer Sicht höchst problematisch ist, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

In einer Erweiterung der Perspektive soll »sprachliches Wissen« hier als »Komplexbegriff« verstanden werden, der die potentielle Mehrdeutigkeit des Wissensbegriffs postuliert, die »immer nur lokal und auf Zeit, in bestimmten Kontexten oder für bestimmte Problemausschnitte« (Gottschalk-Mazouz 2007, S. 26) aufgelöst und vorläufig definiert werden kann. Sprachliches Wissen ist damit ein komplexer Wissensbereich, der in Teilaspekten nachgewiesen werden kann, der jedoch mit den zur Verfügung stehenden Messinstrumenten nur partiell und ausschnittsmäßig erfasst werden kann. Anders formuliert: Sprachliches Wissen ist weit mehr als das, was Gegenstand von Leistungsbeurteilung sein kann. Eine erste Konsequenz daraus wäre, dass sprachliches Wissen streng genommen nicht auf einzeln beschreibbare Könnensbeschreibungen reduziert werden kann, was wiederum zur entscheidenden Frage führt, was an sprachlichem Wissen in welcher Form im Unterricht berücksichtigt werden kann bzw. muss.

Ich unterscheide im Folgenden zwischen linguistischem und didaktischem Wissen über Sprache.

1.1 Linguistisches Wissen: Die kognitive Wende

Was über Sprache gewusst wird im Sinne einer ausdifferenzierten sprachwissenschaftlichen Erforschung, übersteigt einerseits jeglichen Horizont dessen, was individuell gewusst werden kann, und noch viel mehr dessen, was im Deutschunterricht berücksichtigt werden kann. Andererseits zeigt das Nebeneinander der vorhandenen Ansätze zur Sprachbeschreibung, dass von einem »Wissen« über Sprache in einem strengen wissenschaftlichen Sinn nur mit Vorbehalten gesprochen werden kann. Nachdem die Sprachwissenschaft sich lange Zeit auf die *Beschreibung* sprachlicher Phänomene konzentriert hatte, wurde in den 50er-Jahren des 20. Jahrhunderts durch Noam Chomsky (1957) das Programm einer Linguistik begründet, die menschliche Sprachproduktion *erklären* und *nachvollziehen* will (vgl. hierzu Helbig 1986). Dieser Anspruch sollte über ein möglichst geschlossenes und formalisierbares System eingelöst werden, wurde in der Folge aber von Chomsky selbst sukzessive aufgegeben. Die Grundannahme der *Generativen*

1 »Ich nenne hier nur die Fähigkeit von SchülerInnen, ein »sprachliches Wagnis« einzugehen, etwa im Aufbieten ungewöhnlicher Wörter, in der Bildung neuer Wörter, im Beschreiten ungewöhnlicher Wege des Satz- und Textbaus, [um damit] die Attraktivität des Textes und damit seine Verständlichkeit zu erhöhen« (Sieber 1994, S. 278).

Grammatik und ähnlicher Ansätze war, dass Sprache als geschlossenes formales System beschrieben werden kann.

In Reaktion auf die Grenzen solcher formalen Erklärungsversuche von Sprache entstanden (bereits von den 1960er Jahren an) Forschungsansätze, die Sprache über die Bedingungen menschlicher Wahrnehmung zu erklären versuchen. Die kognitive Linguistik (Schwarz 2008) und in der Folge Ansätze der kognitiven Grammatik (vgl. hierzu Wildgen 2008) und der systemisch-funktionalen Grammatik (vgl. hierzu Smirnova/Mortelmans 2010) beruhen auf der Annahme, dass Sprache kein in sich abgeschlossenes formales System ist, sondern letztlich nur über die Eigenschaften menschlicher Wahrnehmung erklärt werden kann. Damit wurden ein neues Forschungsparadigma und eine neue Sichtweise auf Sprache eröffnet.² Sprache und Wissen werden damit nicht länger als zwei getrennte Bereiche verstanden, vielmehr wird die enge wechselseitige Verbindung von Sprache und Wissen betont bzw. eine Fundierung des Wissensbegriffs *über* Sprache und sprachliche Prozesse. Sprache ist in dieser Sichtweise nicht mehr das *Medium*, mit dem Wissen dargestellt und kommuniziert wird; vielmehr werden Sprache und sprachliches Wissen als eine *kognitive Grundbedingung für die Herstellung, Organisation und Vermittlung von Wissen* verstanden.

Die Erkenntnis, dass Sprache ein menschliches Erkenntnisinstrument ist, mit dem wir uns nicht nur die Welt erschließen, ja sie zu allererst schaffen, geht auf so unterschiedliche Forscher wie Humboldt, Wittgenstein und Foucault zurück. Auf eine vereinfachte Formel gebracht: Ohne Sprache kein Wissen und ohne Wissen keine Sprache. (Ziem 2008, S. 171)

Unter dieser Voraussetzung, die zu umfangreichen Forschungsprogrammen³ führte, ergeben sich u.a. erhebliche didaktische Konsequenzen. Sprachliches Wissen ist damit nicht länger ein »isoliertes« Wissen *über* formale Eigenschaften von Sprache, sondern vielmehr *die* kognitive Grundbedingung für den Erwerb und die Herstellung von Wissen an sich. Grammatik und Sprachaufmerksamkeit bekommen damit im Sprachunterricht einen neuen Stellenwert: Grammatische und textuelle Formen und ihre Funktion werden zu untrennbaren »zwei Seiten einer Medaille«, sowohl in der Sprachbeschreibung als auch im Sprachunterricht.

Die »kognitive Wende« der Linguistik brachte im Gefolge auch eine Erweiterung der Forschungsperspektive mit sich, unter der Annahme, dass »the analysis and interpretation of language use is contextualized in conjunction with other semiotic resources which are simultaneously used for the construction of meaning« (O'Halloran 2004, S. 1).

2 Allerdings hat diese Sichtweise sprachphilosophische Vorläufer, die bis in die Antike zurückreichen (vgl. hierzu Köller 1988).

3 Als Beispiel ist hier etwa das »Forschungsnetzwerk Sprache und Wissen« zu erwähnen (Felder/Müller 2009), das den Blick auf die sprachliche bzw. diskursive Formung von gesellschaftlich relevantem Wissen interdisziplinär beforscht.

Sprache ist hierbei ein semiotisches Kommunikationssystem, das mit anderen semiotischen Systemen interagiert, um Bedeutung zu erzeugen. Sprache tritt selten isoliert als solcher Modus auf, sondern im Verein mit visuellen Modi (etwa in der Bild-Text-Interaktion, vgl. Kress 2003). Zudem stellt die linguistische Forschung umfangreiche Ergebnisse zur Spracherwerbsforschung zur Verfügung (vgl. Schwarz 1996, 137 ff.; Szagun 2006). Der Erwerb von Sprachfähigkeiten ist einerseits abhängig von individuellen Voraussetzungen (sozialer Kontext, Zugang zu Bildungsressourcen, kognitive Voraussetzungen); andererseits muss angenommen werden, dass der Erwerb von Sprachfähigkeiten sich nach einer gewissen Erwerbslogik richtet (vgl. Lohaus/Vierhaus 2010, S. 157), die auf vermutlich universalen kognitiven Voraussetzungen beruht.

1.2 Didaktisches Wissen über Sprache

Im Kontext der Sprachdidaktik stellt sich nun die Frage, welches linguistische Wissen über Sprache für den Unterricht relevant ist und in welcher Form es im Unterricht berücksichtigt werden soll bzw. kann. Darüber hinaus ist zu fragen, ob linguistisches Wissen überhaupt einen ausreichenden Bezugsrahmen für den Sprachunterricht bieten kann. Sprachliches Wissen von ExpertInnen der Sprachvermittlung ist ein komplexes Wissen, das seine Quellen in verschiedenen Wissensdomänen hat, wie etwa der Psychologie, der Soziologie und den Kognitionswissenschaften.

Fachdidaktisches Wissen über Sprache ist weit mehr als das Wissen über einige ausgewählte Kapitel der Sprachwissenschaft. Sprachdidaktik kann somit nicht als »Übersetzung« und noch viel weniger als Reduktion von linguistischem Fachwissen auf im Unterricht anwendbare Teilbereiche verstanden werden. Vielmehr ist anzunehmen, dass die Sprachdidaktik die Aufgabe hat, das Wissen der Linguistik mit den Anforderungen einer kulturell und gesellschaftlich verantwortlichen Sprachverwendung zu verschränken. SchülerInnen sollen die Fähigkeit erwerben, Sprache nicht nur regelkonform und kontextangemessen zu verwenden, sondern sie auch als Medium der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Inhalten zu verwenden. Damit nimmt die Sprachdidaktik die Aufgabe einer Brückenfunktion zwischen Linguistik und anderen Wissensbereichen ein und kann sich demgemäß nicht auf die Expertise über angemessene oder korrekte Sprachverwendung beschränken.

2. Was soll man über Sprache wissen? Und wozu?

Ich beschreibe im Folgenden sprachliches Wissen entlang der bildungspsychologischen Kategorisierung nach deklarativem, prozeduralem und metakognitivem Wissen, wie sie an anderer Stelle (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007 für die Schreibdidaktik) und für Teilbereiche der Sprachdidaktik ausgearbeitet worden sind, die jedoch meines Erachtens von allgemeiner Relevanz sind (vgl. Renkl 2015).

2.1 Deklaratives Wissen: Regeln erkennen und benennen

Eine prominente Wissensdomäne im Sprachunterricht ist das deklarative Wissen.

Deklaratives Wissen bezieht sich auf »Wissen, dass«. Dies kann sowohl einzelne Fakten umfassen (z. B. ein Geschichtsdatum, eine Grammatikregel) als auch komplexes *Zusammenhangswissen* (z. B. Verständnis der Wechselwirkung von volkswirtschaftlichen Faktoren). (Renkl 2015, S. 4; Hervorhebung J. S.)

Deklaratives Wissen als Wissen um Fakten, Regeln und Zusammenhänge nimmt speziell im Grammatikunterricht eine vieldiskutierte, aber überbewertete Rolle ein. Die Fähigkeit, eine Grammatikregel wie etwa die Bildung des Konjunktiv I explizit *formulieren* zu können, stellt dabei den Kernbereich dieses Wissens dar. Wenn ein/e SchülerIn beispielsweise die Bildungsregel explizit etwa nach dem Muster

[1] Diese Konjunktivform wird aus dem Stamm des Verbs (z. B. geh-) gebildet und unterscheidet sich in der 2. und 3. Pers. Sing. und in der 2. Pers. Pl. von der Indikativform.

wiedergeben kann, wird gemeinhin von deklarativem Wissen gesprochen. Dabei wird Wert auf die Fähigkeit gelegt, die entsprechende Regel bildungssprachlich angemessen zu formulieren. Deklaratives Wissen könnte jedoch auch die Form:

[2] Immer, wenn ich eine Rede wiedergebe, muss ich den Verbstamm nehmen und je nach Person und Zahl verschiedene Endungen wie z. B. ... anhängen.

annehmen. Die zweite Variante wird im Unterrichtskontext gemeinhin nicht als vollständiges deklaratives Wissen akzeptiert. Wenn sie aber zu korrekten Ergebnissen führt, weist sie auf eine reduzierte Form von deklarativem Wissen hin, das präzisiert werden muss. Ausschlaggebend hierbei ist die Fähigkeit, die *Regelhaftigkeit* an sich beschreiben zu können.

Deklaratives Wissen über Sprache beschränkt sich jedoch nicht auf den engeren Bereich grammatischen Regelwissens, also auf Morphologie und Syntax. Auf der Textebene ebenso wie auf der Ebene der Sprachverwendung (Pragmatik) können Regelhaftigkeiten bestimmt werden. Es kann angenommen werden, dass etwa die Textsorte *Zusammenfassung* gewissen Bildungsregeln unterliegt, die sie von einer *Inhaltsangabe* oder einem *Abstract* unterscheiden. Da diese Regeln aber »in der Regel« breiter bzw. vager gefasst sind, ist die Überprüfung deklarativen Wissens hier problematischer, da auf kein verbindliches »Regelwerk« zurückgegriffen werden kann, sondern auf einen sozio-kulturellen Konsens.⁴

Ob und in welchem Ausmaß deklaratives sprachliches Wissen Teil des Sprachunterrichts sein soll, ist Gegenstand von ausgedehnten Debatten und bezieht sich

4 Ein Beispiel ist etwa die *Textsorte* Leserbrief mit ihrem breiten Realisierungsspektrum zwischen Boulevard- und Qualitätsmedien, zwischen Meinungs- und Fachpresse.

in der Mehrzahl auf den Bereich Grammatik. Die Kritik an traditionellen Unterrichtsformen mit ihrer als zu »kopflastig« empfundenen Betonung von Regelwissen führte bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu teilweise radikalen Gegenentwürfen, in denen deklaratives sprachliches Wissen in seiner Wichtigkeit entweder nachgeordnet oder gar als hinderlich betrachtet wurde (vgl. Hohm 2005).

Das Ergebnis waren didaktische bzw. reformpädagogische Ansätze, die deklaratives Wissen teilweise als nebensächlich erklärten, bis hin zu Ansätzen, die darauf überhaupt verzichten zu können glaubten (hierzu etwa Brügelmann 1983, Brügelmann/Hengartner/Reichen 1994).

Ein Ausweg aus dem Dilemma besteht darin, deklaratives Wissen in seiner *Funktionalität* zu begreifen. Eine grammatische Regel korrekt wiedergeben zu können erfordert ein Wissen darum, welche *Funktion* diese Regel hat und wozu sie verwendet wird. Die Grundfrage ist dann nicht mehr, ob ein/e SchülerIn eine Regel nach dem Beispiel [1] oder [2] wiedergeben kann, sondern vielmehr die Frage, ob er/sie sich ein Konzept des Phänomens Konjunktiv gebildet hat. Die mechanische Wiedergabe einer Regelformulierung (nach dem Beispiel [1]) zeigt vorerst »Lehrbuchwissen« in der negativen Bedeutung des Wortes. Wenn aber verstanden wurde, welche Aufgaben der Konjunktiv in bestimmten Kontexten übernimmt, geht das sprachliche Wissen über Formalismen hinaus und ermöglicht es dem/der »Wissenden«, die *Verwendung* des Konjunktivs zusammen mit seiner Bildung zu begreifen und schließlich *anzuwenden*. Das bedeutet wiederum, dass der Erwerb von deklarativem sprachlichem Wissen nicht als isoliert von seinen Anwendungsmöglichkeiten gesehen werden kann und in weiterer Folge, dass deklaratives Wissen nachhaltig nur im Kontext von sprachlichen Anwendungen (= prozedurales Wissen, siehe unten) vermittelbar ist.⁵ Damit ist in weiterer Konsequenz verbunden, dass a) deklaratives Wissen sich nicht alleine auf vorformuliertes Regelwissen i. e. S. bezieht und dass b) *alle* Bereiche der Sprachverwendung in ihrer Regelmäßigkeit miteinbezogen werden müssen. Insofern geht es nicht darum, das deklarative Wissen auf ein notwendiges Mindestmaß zu reduzieren, sondern es sogar zu erweitern, im Hinblick auf die Arbeit mit Texten und auf pragmatische Aspekte der Textverwendung (kommunikativer Aspekt).

2.2 Prozedurales Wissen: Sprachlich handeln

Prozedurales (oder implizites) Wissen über Sprache bezeichnet Handlungswissen, über das SprecherInnen verfügen, ein »Wissen, wie«, also etwas, das man in der deutschen Alltagssprache meist als Können bezeichnet [...]« (Renkl 2015, S. 3).

5 Beispiele für diese Sichtweise bieten etwa der Funktionale Grammatikunterricht (Smirnova/Mortelmans 2010) oder auch die »Grammatikwerkstatt« (Eisenberg/Menzel 1995), bei denen Regelwissen induktiv über die Begegnung mit sprachlichen Phänomenen erworben wird.

Prozedurales Wissen ist Wissen darüber, wie mit einer bestimmten Prozedur bzw. einem bestimmten Verarbeitungsprozess ein gewünschtes Ergebnis erreicht werden kann. Im Gegensatz zum deklarativen Wissen handelt es sich hierbei um dynamisches Wissen. Es besteht aus »Wenn-dann-Regeln«, die das in einer Situation anwendbare Handlungswissen einer Person konstituieren. (Boos 2008, S. 9)

Prozedurales sprachliches Wissen muss handelnd erworben und eingeübt werden, wobei die vorherige Vermittlung von deklarativem Wissen nur bedingt förderlich ist. Die oben angeführten Beispiele für die Bildungsregel des Konjunktiv I illustrieren den Unterschied zwischen deklarativem und prozeduralem Zugang zum Thema. Die Formulierung in Beispiel 1 führt in der Praxis nicht zu gelungener Sprachverwendung. Beispiel 2 illustriert einen prozeduralen Zugang. Wenn der/die SchülerIn nach der hier formulierten Regel in unterschiedlichen Situationen korrekte Verwendungen des Konjunktiv I produzieren kann, wenn also die Sprachverwendung ein erkennbares Regelmuster erkennen lässt, kann von prozeduralem Wissen gesprochen werden, auch wenn die abstrahierte Bildungsregel nicht wiedergeben werden kann.

Prozedurales sprachliches Wissen umfasst alle Ebenen der Sprachverwendung, von der Grammatik, der Satz- und Textproduktion bis hin zur situationsbezogenen angemessenen Verwendung sprachlicher Mittel (Pragmatik). Seine Vermittlung bedarf damit einer Unterrichtsgestaltung, in der die SchülerInnen möglichst oft und in unterschiedlicher Weise die Gelegenheit haben, Prozeduren der Sprachverwendung einzuüben. Seine Überprüfung ist insofern problematisch, als die Aufgabengestaltung den Horizont vorgibt, innerhalb dessen ein/e SchülerIn es unter Beweis stellen kann, und damit nur Teilausschnitte prozeduralen Wissens erfassen kann. Tatsächlich aber erfordert schon die Produktion vergleichsweise »einfacher« Texte die Kenntnis vielfältiger Prozeduren (von der Textplanung über die Auswahl sprachlicher/stilistischer Mittel bis hin zur konkreten Formulierung), womit die sprachdidaktische Aufgabe u. a. darin liegt, sprachliche Leistungen *auf allen diesen Ebenen* zu üben, zu erfassen und in geeignetem Feedback zu optimieren.

2.3 Metakognitives Wissen: Regeln reflektieren

Aus lernpsychologischer Sicht umfasst metakognitives Wissen ein Wissen um die eigenen Kognitionen sowie die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu steuern und unterschiedliche Strategien der kognitiven Verarbeitung anwenden zu können (Anderson u. a. 2001; zit. nach Renkl 2010, S. 5). Sprachliches metakognitives Wissen bezeichnet die Fähigkeit von SprachverwenderInnen, ihre sprachlichen Handlungen reflektieren und situationsgerecht variieren zu können. Dazu zählt insbesondere die Fähigkeit, sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen auf die eigene Sprachverwendung kritisch anzuwenden. Unter dem Überbegriff der *Language Awareness*⁶ sind hier eine Reihe von Konzepten versammelt, die das Phänomen

6 Für einen Überblick über die Vielfalt des Begriffs siehe Gornik 2014.

umreißen: Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachaufmerksamkeit, Linguistic Awareness, Linguistic Consciousness und Sprachthematizierung sind in der aktuellen Debatte begriffliche Annäherungen an die Fähigkeit von SprecherInnen, die eigene Sprachproduktion zu reflektieren. Bredel (2007, zit. nach Gornik 2014, S. 45) nennt drei diesen Konzepten gemeinsame Merkmale:

- *Distanzierung*: SprachbenutzerInnen stellen einen Abstand zwischen sich und dem Instrument der Sprache her, sie trennen zwischen sprachlichen Zielen und den Mitteln, die Sprache zur Erreichung dieser Ziele bereitstellt.
- *Deautomatisierung*: SprachbenutzerInnen verwenden nicht nur vorab eingeübte sprachliche Routinen (wie etwa den Konjunktiv), sie beobachten sich selbst (und andere) bei der Sprachproduktion und korrigieren gegebenenfalls ihre eigene Sprache.
- *Dekontextualisierung*: SprachbenutzerInnen verfügen über Wissen darüber, wie ein sprachliches Phänomen in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden kann.

Diese metakognitiven Fähigkeiten ergeben zusammen die Fähigkeit der Selbststeuerung bei der Sprachverwendung, also etwa die Fähigkeit, in der Textproduktion die eigenen Formulierungen nicht nur im Hinblick auf ihre formale Richtigkeit zu überprüfen, sondern auch in Hinblick auf die Konsequenzen, die unterschiedliche Formulierungen, Wortwahl und Stilregister mit sich bringen. Metakognitives sprachliches Wissen ist damit kein »zusätzliches« Wissen über Sprache, sondern vielmehr jene Wissenskomponente, die dem/der SprachbenutzerIn die Möglichkeit gibt, sprachlich reflektiert zu handeln (Sprechen und Schreiben) und Sprache kritisch wahrzunehmen (Lesen und Hören).

3. Fazit: Sprachliches Wissen: komplex, mehr oder weniger messbar

Die vorangegangenen Ausführungen führen (u.a.) zu folgenden Konsequenzen:

- Sprachliches Wissen ist ein komplexes Wissen über Sprache, das nicht auf seine instrumentellen Aspekte reduziert werden kann. Trabandt (2001) merkt kritisch an, dass »für den ökonomisch und instrumental gefassten Rahmen der Wissensgesellschaft [...] ›Eine-Sprache-können‹ überhaupt nur instrumental gefasst« wird (ebd., S. 45). Im Vordergrund steht demnach der

[...] Zugang zur Teilhabe an der sozialen Interaktion bestimmter Gemeinschaften und zu weiterem nützlichem Wissen. Daß es einen Wert in sich haben könnte, eine – irgendeine – Sprache zu können, weil »Eine-Sprache-Können« ein in sich wertvolles menschliches Wissen ist, diesen kuriosen Gedanken wird man in der Theorie der Wissensgesellschaft kaum finden. (Ebd., S. 45 f.)

Sprachwissen wird damit zu einem technischen Wissen, das unter dem Gesichtspunkt seiner Verwertbarkeit in ökonomischen Zusammenhängen betrachtet wird. Damit werden aber fast zwangsläufig Aspekte sprachlichen Wissens ausgespart, die sich (bislang oder generell) einer ökonomisch geforderten Mess-

barkeit und Standardisierbarkeit entziehen, ohne die aber Sprache in ihrer Relevanz für SprachbenutzerInnen nicht verstanden werden kann.

- Sprachliches Wissen muss im Kontext des Deutschunterrichts prinzipiell *alle* Wissensdimensionen berücksichtigen, wenngleich nicht alle diese Dimensionen gleichermaßen überprüfbar und bewertbar sind. Von daher ist ein *teaching to the test*, wie es etwa angesichts standardisierter Prüfungsszenarien – wie etwa der Reifeprüfung – befürchtet wird, nicht nur aus pädagogischen Gründen abzulehnen, sondern prinzipiell sinnwidrig, da das erforderliche Wissen zur Lösung komplexer sprachlicher Aufgaben sich nicht auf isolierbare Einzelprozeduren reduzieren lässt. Jede Form der sprachlichen Arbeit mit und an Texten – und dabei insbesondere mit Blick auf kreative Formen von Sprachverwendung – dient von daher der Förderung sprachlichen Wissens.

Literatur

- ANDERSON, LORIN W.; KRATHWOHL, DAVID R. (Hg., 2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; SCHINDLER, KIRSTEN (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Dies. (Hg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke (= KoBeS, 5), S. 7–26.
- BOOS, MARGARET (2008): *Wissenskommunikation in virtuellen (Lern-)Gemeinschaften*. Fernuniversität Hagen.
- BREDEL, URSULA (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- BRÜGELMANN, HANS (1983): *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Konstanz: Faude.
- BRÜGELMANN, HANS; HENGARTNER, ELMAR; REICHEN, JÜRGEN (1994): Richtig schreiben durch freies Schreiben? In: Brügelmann, Hans; Richter, Sigrun (Hg.): *Wie wir recht schreiben lernen*. Lengwil: Libelle, S. 135–148.
- BUCHER, HANS-JÜRGEN (2012): Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation: Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption. In: Bucher, Hans-Jürgen; Schumacher, Peter (Hg.): *Interaktionale Rezeptionsforschung: Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 51–82.
- CHOMSKY, NOAM (1957): *Syntactic Structures*. Den Haag: Mouton.
- EISENBERG, PETER; MENZEL, WOLFGANG (1995): Grammatik-Werkstatt. In: *Praxis Deutsch* 129, S. 14–23.
- FELDER, EKKEHARD; MÜLLER, MARCUS (Hg., 2009): *Wissen durch Sprache: Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerkes »Sprache und Wissen«*. Berlin: de Gruyter (= Sprache und Wissen, Bd. 3).
- GORNIK, HILDEGARD (Hg., 2014): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6).
- GOTTSCHALK-MAZOUZ, NIELS (2007): Was ist Wissen? Überlegungen zu einem Komplexbegriff an der Schnittstelle von Philosophie und Sozialwissenschaften. In: Ammon, Sabine; Heineke, Corinna; Selbmann, Kirsten (Hg.): *Wissen in Bewegung. Vielfalt und Hegemonie in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist: Velbrück, S. 21–40.
- GREWENDORF, GÜNTHER; HAMM, FRITZ; STERNEFELD, WOLFGANG (⁵1991): *Sprachliches Wissen: Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HELBIG, GERD (1986): *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Leipzig: Bibliographisches Institut.

- HIMME, ALEXANDER (2007): Gütekriterien der Messung: Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit. In: Albers, Sonke; Klapper, Danikel; Konradt, Udo; Walter, Achim; Wolf, Joachim (Hg.): *Methodik der empirischen Forschung*. Wiesbaden: Gabler, S. 375–390.
- HOHM, MICHAEL (2005): *Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen*. Dissertation, Universität Würzburg.
- KÖLLER, WILHELM (1988): *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart: Metzler.
- KRESS, GUNTER R. (Hg., 2003): *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- LOHAUS, ARNOLD; VIERHAUS, MARC (2010): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Lesen, Hören, Lernen im Web* (Lehrbuch mit Online-Materialien). Heidelberg: Springer.
- O'HALLORAN, KAY L. (Hg., 2004): *Multimodal Discourse Analysis. Systemic Functional Perspectives. Open Linguistic Series*. London-New York: Continuum.
- RENKL, ALEXANDER (2015): *Wissenserwerb. In Pädagogische Psychologie*. Berlin-Heidelberg: Springer, S. 3–24.
- SCHWARZ, MONIKA (1996): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: UTB.
- DIES. (2008): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Dritte, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen-Basel: A. Francke.
- SIEBER, PETER (Hg., 1994): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Aarau-Frankfurt/M.-Salzburg: Sauerländer (= Sprachlandschaft).
- SMIRNOVA, ELENA; MORTELMANS, TANJA (2010): *Funktionale Grammatik: Konzepte und Theorien*. Berlin-New York: de Gruyter.
- SZAGUN, GISELA (2006): *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*. 7., vollständig überarbeitete Neuauflage. Weinheim: Beltz.
- TRABANT, JÜRGEN (2001): *Was wissen wir, wenn wir eine Sprache können?* In: PhiN. Philologie im Netz 17/2001, S. 45–61. Online unter: <http://web.fu-berlin.de/phn/phn17/p17t4.htm> [Zugriff: 12.5.2015].
- WILDGEN, WOLFGANG (2008): *Kognitive grammatik: Klassische paradigmien und neue perspektiven*. Berlin-New York: de Gruyter.
- ZIEM, ALEXANDER (2008): *Frames und sprachliches Wissen: kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin-New York: de Gruyter (= Sprache und Wissen, Bd. 2).

Kein einzelner Typ von Wissen ist gültig für alle möglichen Interventionen in die Welt, alle sind in verschiedener Weise unvollständig. Daher ist jedes Wissen sowohl unvollständig und abhängig von anderem Wissen.

BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS: Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledges. In: *Revista Critica de Ciencias Sociais* 80/2007, S. 17.

Irene Rogina

Wissen und Wissenserwerb im Sprachunterricht

1. Wissen und Können

Aufgabe 1:

- Lesen Sie den folgenden Text:

»Der junge Mann war offensichtlich ein ›Rechts-Linkshänder‹. Selim hatte es schon bemerkt, als er noch im Gang gestanden hatte. Der wusste nie automatisch, mit welcher Hand er zufassen sollte. Selim kannte das von einigen Trainingsgegnern: linkshändig geboren, dann zur Rechtshändigkeit gezwungen. Gute Theoretiker, aber fürs Ringen zu langsam. Sein Trainer war so einer gewesen. Ein lieber Kerl, er hatte nur zu oft auf die Uhr gesehen.« (Nadolny 1992, S. 45)

- Lesen Sie den Text noch einmal, und geben Sie ihn dann in eigenen Worten wieder.

Aufgabe 2:

- Lesen Sie und lernen Sie dann im Zehnfingersystem zu tippen:

»1. Die Finger nehmen zunächst die Grundstellung ein [linke Hand: ASDF Kleiner -, Ring-, Mittel-, Zeigefinger; rechte Hand: JKLÖ Zeige-, Mittel-, Ring-, Kleiner Finger] [...]. Nach jedem Tippen einer Taste kehren die Finger in die Grundstellung zurück. [...]

4. Bleiben Sie während des Schreibtrainings entspannt.

5. Versuchen Sie möglichst fehlerfrei zu tippen. [...]« (<https://www.tipp10.com/de/>; Zugriff: 4.5.2015)

- Schreiben Sie nun den in Aufgabe 1 stehenden Text im Zehnfingersystem ab.

Welche der beiden Aufgaben ist einfacher? Auch wer sie nicht ausprobiert hat, kennt die Antwort: Aufgabe 1 ist leichter. Obwohl die Anleitungen in Aufgabe 2 keineswegs kompliziert sind, erweist sie sich nicht nur als schwierig, sondern als undurchführbar – außer Sie können bereits mit dem Zehnfingersystem tippen. Warum das so ist, ist ebenfalls leicht zu beantworten: Aufgabe 1 besteht aus Lesen, Verstehen und dem kurzzeitigen Behalten einiger Informationen. Die Wiedergabe ist somit kein Problem. Aufgabe 2 hingegen verlangt neben Lesen und Verstehen ein Tun, das keineswegs spontan verfügbar ist. Eine verständliche Anleitung reicht nicht aus, um es sofort in die Tat umzusetzen. Es handelt sich um Können.

Die kognitive Psychologie unterscheidet Wissen und Können als deklaratives und prozedurales Wissen. Deklaratives Wissen meint bewusst zugängliches, sprachlich artikulierbares, explizites Wissen, ein Wissen-dass, also Kenntnisse über Fakten und Inhalte. Prozedurales Wissen hingegen versteht sich als Handlungswissen, als Wissen-wie, es ist implizit vorhanden und daher dem Bewusstsein nicht oder nur eingeschränkt zugänglich. »Es geht dabei immer um zwei qualitativ unterschiedliche Systeme, von denen eines für unter Handlungsdruck entstandene Gewohnheiten und Fertigkeiten, das andere für unter Aufmerksamkeit angesammelte und willentlich abrufbare Kenntnisse zuständig ist.« (List 2001, S. 697)

Die Unterscheidung zwischen den beiden Wissenskategorien ist begrifflich nicht präzise abgegrenzt. Genaue Angaben zur jeweiligen Bewusstseinsbeteiligung oder dem Handlungsanteil liegen nicht vor. Vor allem prozedurales Wissen ist ausgesprochen breit angelegt: Es reicht von physischen Bewegungsabläufen über Fertigkeiten verschiedenster Art bis hin zu hochkomplexen Prozeduren: Artikulation beim Sprechen, Schreiben, Cello spielen. Die theoretischen Grenzen zwischen den beiden Wissenskategorien sind fließend, was ihre Funktion spiegelt, denn oft treten sie in vielfältigen Varianten, gemeinsam und in koordiniertem Zusammenspiel auf.

Denken wir beispielsweise ans Autofahren: Verkehrsteilnehmer verfügen über deklaratives Wissen im Bereich der Verkehrsregeln, sie kennen die Bedeutung der Schilder, der Ampel und des Zebrastreifens. Normalerweise richten sie sich danach und erwarten dasselbe von anderen – wenn nicht, kann es zum Streit oder zu Sanktionen durch die Polizei kommen. Dieses Wissen ist daher nicht nur äußerbar, sondern auch verbindlich und unmittelbar verhaltensrelevant. Wir verlassen uns auf das regelhafte, durch deklaratives Wissen gelenkte Zusammenspiel aller Verkehrsteilnehmer, das allein Unfälle verhindert.

Lernt man, selbst ein Auto zu lenken, erfährt man durch eine knappe Unterweisung, wie die Pedale zu bedienen sind, damit ein Fahrzeug fährt oder bremst, wie man schaltet und blinkt. Dieses deklarative Wissen wird praktisch umgesetzt, zunächst langsam, schrittweise und unter hoher Beteiligung des Bewusstseins. Die wiederholte Anwendung führt zur Automatisierung der Abläufe, die Prozeduren laufen ohne gedankliche Beteiligung nebenher, und die Lenkerin kann sich auf die Straße und den Verkehr konzentrieren. Das deklarative Wissen bleibt zwar verfügbar – man kann weiterhin erklären, wie die Pedale zu bedienen sind –, es wird aber überflüssig, denn das Ziel prozeduralen Wissens ist die beiläufige Ausführung der Handlung. Der Erwerb spiegelt die Funktion, da er ebenfalls über das Tun selbst

erfolgt, möglicherweise, aber nicht zwangsläufig über deklaratives Wissen: Die Umwandlung deklarativen Wissens in prozedurales ist eine der zentralen, bisher nicht gänzlich geklärten Grundfragen des L2-Lernens. Beim heutigen Wissensstand wird sie angezweifelt, denn die beiden Wissensformen werden nicht nur in unterschiedlichen Arealen verarbeitet, sondern auch der Erwerbsmodus und die Verankerung im Gedächtnis unterscheiden sich stark. Eines ist aber unbestritten: Der Besitz deklarativen Wissens ist niemals gleichzusetzen mit dem Besitz prozeduralen Wissens. Das Wissen, wie Autofahren funktioniert, bedeutet nicht, dass man auch tatsächlich Auto fahren kann.

2. Sprachwissen und Sprachkönnen

»Es ist ein Wunder Gottes«, raunte er, denn es schien ihm plötzlich unbegreiflich, daß jemand so spielerisch und ohne jede Anstrengung in einer ganz und gar unverständlichen Sprache reden konnte. (Nadolny 1992, S. 50)

Autofahren entsteht wie viele unserer täglichen Fertigkeiten im Zusammenspiel der Wissensformen, es ist aber im Menschen keineswegs angelegt. Sprache hingegen schon, und jede sprachliche Handlung ist ungleich komplexer als Autofahren. Dennoch erwerben wir sie scheinbar mühelos und beherrschen sie perfekt. Betrachten wir produktive und rezeptive Sprachprozesse aus neurobiologischer Sicht, wird ansatzweise klar, welche mentalen Leistungen notwendig sind, um Sprache zu ermöglichen: Friederici beschreibt den Ablauf ausgehend von »konzeptuellem Wissen« (1994, S. 114), das zunächst mental in einem Wortfindungsprozess lexikalisiert wird. In der Folge werden die lexikalischen Elemente in Sequenzen angeordnet, untereinander koordiniert und schließlich artikulatorisch umgesetzt. Beim Verstehen werden in umgekehrter Reihenfolge perzipierte Lautketten erfasst und in strukturelle Einheiten gegliedert. Diese Sequenzierung spielt eine wesentliche Rolle, denn sie reduziert die eingehende Datenmenge und verhindert so eine Überlastung des Arbeitsspeichers. Danach werden Wortkategorien entschlüsselt und morphologische sowie syntaktische Zuordnungen vorgenommen. Erst dann wird Wahrgenommenes mit vorhandenem semantischem Wissen, dem mentalen Lexikon und den Kenntnissen von der Welt in Einklang gebracht. Strukturelles Wissen, dazu gehören auch Funktionswörter, hat beim Verstehen also zeitlichen Vorrang gegenüber Inhaltlichem, denn es wird vor semantischem Wissen und schneller als dieses verarbeitet. Abschließend erfolgt die Aktivierung einer Kontaktstelle zwischen Semantik und Syntax, die die entschlüsselten Informationen der beiden Bereiche auf ihre Vereinbarkeit hin überprüft und eine Abstimmung vornimmt. Sollten Ungereimtheiten auftreten, beginnt die Analyse erneut (vgl. Friederici 2003, S. 44 f.).

Diese Prozesse laufen nicht nur in Sekundenbruchteilen ab, sondern zudem inkrementell. Während ein Prozess noch am Laufen ist, beginnt schon der nächste, mehrere Prozesse verlaufen so zeitversetzt nebeneinander. Dies setzt präzise Koordination voraus: Das Wissen muss praktisch simultan in den entsprechenden mentalen Bereichen aktiviert und mit großer Präzision abgestimmt werden, um

einen störungsfreien Ablauf zu garantieren. Es ist daher hochautomatisiert, und sein Abruf erfolgt, zumindest beim Verstehen, unwillkürlich. Wir können uns dem Verstehen nicht entziehen, ebensowenig können wir es steuern, in jedem Fall »spult das Gehirn unbeirrt sein Programm ab« (Friederici 2004, S. 2).

Die Gründe dafür sind einleuchtend: Nur so kann die hohe Geschwindigkeit garantiert werden. Gleichzeitig bleiben genügend Ressourcen im »Arbeitsspeicher« frei, um den übrigen kommunikativen Erfordernissen nachzukommen. Strukturelles Sprachwissen hat demnach einen ausgeprägt prozeduralen Charakter und weist Züge sensumotorischen Wissens auf: Hohe Automatisierung ermöglichen Schnelligkeit und Simultanität, die Bewusstseinsbeteiligung bleibt gering oder fehlt, sonst würden die Prozesse verlangsamt, Gedächtniskapazität wird so kaum in Anspruch genommen, aber auch die Steuerungsmöglichkeit bleibt dadurch gering. Je höher der Einsatz des Bewusstseins beim Wissensabruf, desto langsamer erfolgt er, die Inanspruchnahme von Gedächtniskapazität erhöht sich, aber auch die Möglichkeit von Steuerung. Tatsächlich machen wir uns im Sprachgebrauch selten Gedanken über die zu verwendenden Strukturen, sie stehen uns spontan zur Verfügung, unser Sprachgefühl entscheidet nebenbei über die Angemessenheit, während das Denken sich dem Sinn zuwenden kann: »Während die Sprache unser Bewußtsein hell werden läßt, geschieht sie selber unbewußt.« (Jaspers 1964, S. 13)

3. Wissen und Gedächtnis

Morgen nachmittag wollte Selim allein mit dem Bus zum Bahnhof fahren und mit einem Mädchen bekannt werden. Das Wort »Ja«, das er von ihr hören wollte, wußte er bereits. Nur die dazugehörige Frage fehlte noch. (Nadolny 1992, S. 81)

Betrachtet man die Wissensformen aus der Sicht des Gedächtnisses, kristallisieren sich weitere Charakteristika heraus: Deklaratives Wissen wird anders gesichert als prozedurales, sowohl was die Art als auch die Qualität der Sicherung betrifft. Wie die einleitenden Aufgaben zeigen, wird deklaratives Wissen relativ schnell und mühelos im Arbeitsspeicher abgelegt, aber in der Regel nur kurzzeitig. Ist das Ziel eine langfristige Speicherung, muss das Wissen erneut aktiviert werden. Zudem sind einige begleitende Aspekte entscheidend, die eine verlässliche Verankerung fördern: Signalisiert ein häufiger Abruf Wichtigkeit oder sogar Notwendigkeit des Wissens, wird es bevorzugt gespeichert, ebenso begünstigen Überraschung, Staunen und positive Emotionen die Verankerung. Neues Wissen wird dabei nie isoliert verarbeitet, sondern immer vor dem Hintergrund und im Anschluss an vorhandene Strukturen, die dadurch eine Modifizierung erfahren. Je nachdem welche mentalen Bereiche das neu einlangende Wissen anspricht, feuern Neuronen in verschiedenen, als zusammenhängend interpretierten Bereichen. So entstehen individuelle Aktivierungsnetze, die sich dynamisch verändern und zur Folge haben, dass Wissen über Anknüpfung integriert werden kann. Je intensiver die Feuerung und je vielfältiger die Vernetzung, desto tiefer die Spuren, desto sicherer die Daten. Die Lernkurve geht steil nach oben, aber auch steil nach unten, denn deklaratives Wissen gerät leicht in Vergessenheit: Wird es nicht immer wieder

durch Aktivierung als nützlich und erinnerungswert eingestuft, in Wiederholungsleifen vielseitig und stabil vernetzt, schafft das Gedächtnis Platz für neue Informationen.¹

Prozedurales Wissen hingegen kann nicht schnell verankert werden, auch nicht kurzzeitig, es braucht viel Zeit und Zuwendung, denn die Kurve der Wissensaneignung ist flach: Nur durch intensives Wiederholen der Abläufe können sich Muster einprägen und Spuren im Körpergedächtnis hinterlassen, die dem Wissen Stabilität verleihen. Im Lauf der Zeit tritt das Bewusstsein in den Hintergrund, das Tun übernimmt die Führung, es wird vertraut und flüssig: Kein Ich agiert, sondern ein Es. Nicht die mentale Wiederholung deklarativer Anleitung führt dabei zum Erfolg, sondern die Ausführung der Handlung selbst, eine funktionsgerechte Verankerung ist die Voraussetzung. Die aufgebrachte Mühe lohnt sich, denn das Wissen wird so gesichert, dass es kaum wieder vergessen wird: Wer einmal stricken gelernt hat, Rad fahren oder Schnürsenkel binden, verlernt es nicht wieder. Wird die Tätigkeit länger nicht ausgeübt, fehlt vielleicht die alte Vertrautheit, sie kehrt aber schon nach kurzer Zeit zurück, denn »etwas« erinnert sich.

4. Sprachaneignung

Wie schön wäre es, dachte er, für begrenzte Zeit keine Sprache zu verstehen, auch nicht die eigene. (Nadolny 1992, S. 84)

In Bezug auf Sprachwissen spiegelt sich diese Unterscheidung der Wissensformen in der bekannten Dichotomie *Lernen* versus *Erwerben*:² Erwerb versteht sich als ein von der Natur vorgesehener Prozess, der implizit, ungesteuert und unbewusst abläuft, wie laufen und sprechen lernen. Er wird assoziiert mit Natürlichkeit, niedrigem Lernalter, einem unreflektierten, absichtslosen Zugang, einfacher Automatisierung und der Erreichung hoher Kompetenz.

Beim Lernen hingegen wird Sach- oder Handlungswissen zum Objekt der Betrachtung, es erfolgt unter hoher Bewusstseinsbeteiligung, explizit und über deklaratives Wissen. Es wird daher assoziiert mit Steuerung, höherem Lernalter, einem reflektierten, zielgerichteten Zugang, langsamer Automatisierung sowie niedriger Wahrscheinlichkeit von hoher Kompetenz.

L1 fällt dieser Auffassung nach unter Erwerb, L2 unter Lernen, wobei einige Aspekte eine nähere Betrachtung verdienen. Sprachwissen ist »privilegiertes Wissen« (Stern 2004, S. 533), denn es ist neurobiologisch im Menschen angelegt: Alle Menschen lernen, unter normalen Voraussetzungen, sich sprachlich zu äußern. Dabei kommen Mechanismen in Gang, die den Erwerb steuern und vorantreiben. Die Bedingungen, unter denen sie effizient ablaufen, sind von besonderem Interesse: Die Tatsache, dass Spracherwerb ausschließlich in konkreten Kommunikationssituationen stattfindet, macht deutlich, dass Sprache prinzipiell im Gebrauch

1 Unklar ist bislang, ob das Wissen dabei getilgt, beiseite gelegt oder überlagert wird.

2 Zurückgehend auf die Unterscheidung zwischen *learning* und *acquisition* bei Krashen 1981.

erworben wird: Sprache tritt immer in Funktion auf. Sie ist nicht Objekt des Lernens, sondern das Kind eignet sich mit dem Weltwissen auch Sprachwissen an. Bedeutung ist dabei schon vor dem sprachlichen Zeichen vorhanden, und sprachliche Zeichen werden verstanden, indem sie zu bereits bekannten Objekten in Beziehung gesetzt werden: Dem vertrauten Objekt »Würfel« wird die Lautkette *Würfel* zugeordnet. Dies geschieht in Verstehensprozessen, die in konkreten Gesprächssituationen ablaufen, in denen wiederholt sprachlich auf vertraute Objekte verwiesen wird.³ Ein sprachkompetenter Gesprächspartner ist unerlässlich: Nur mithilfe sprachlichen Inputs und Feedbacks kann Sprache entstehen, so gesehen hat auch Erwerb eine Vermittlungsseite und Sprache entsteht kommunikativ und über Zuwendung.

Die Veranlagung zur Sprache lässt dabei keine Wahl, sie ist eine Notwendigkeit, und Menschen können sich unter normalen Bedingungen dem Spracherwerb nicht entziehen.⁴ Diese Tatsache wird verstärkt durch die kommunikative Notlage des Kindes: Um in sozialen Kontakt zu kommen, seine Wünsche und Bedürfnisse zu äußern, muss es sich mitteilen. Es muss lernen, die Dinge um sich herum zu benennen. Die Bezeichnung »einfach und mühelos« erscheint nicht angebracht, vielmehr handelt es sich um intensive Spracharbeit, bedenkt man, dass der Prozess mehrere Jahre dauert, dass jeden Tag über viele Stunden »geübt« wird, das unzählige Wiederholungen notwendig sind, um das neue Wissen auf der Basis bekannten Wissens schrittweise zu integrieren und dauerhaft zu verankern.

Den Zeitpunkt des Erwerbs und seine Geschwindigkeit bestimmen Kinder dabei selbst. Erst wenn sie bereit sind und wenn die vorausgehenden Stufen verarbeitet sind, machen sie den nächsten Schritt. Die Bindung an Weltwissen legt nahe, dass die Sprachkompetenz nachzieht, sobald Kenntnisse im Weltwissen parallel zunehmen. Strukturelles Sprachwissen entsteht dabei gleichzeitig und beiläufig, wobei Sprache zuerst paradigmatisch in Ein-Wort-Äußerungen, erst dann syntagmatisch verarbeitet wird, Sätze entstehen. Der Rhythmus, in dem grammatische Strukturen erworben werden, ist in einigen Aspekten universell, alle Kinder durchlaufen dieselben Phasen, jedes aber im individuellen Tempo.⁵ Immer sind sprachliche Strukturen kontextualisiert, eingebettet in präzise kommunikative Handlungsrahmen. Grammatik wird also stets in der Funktion erworben, niemals abgehoben oder isoliert. Dies geschieht in unwillkürlichen, impliziten mentalen Prozessen, in denen Regeln automatisch aus den einlangenden Sprachdaten erschlossen werden – im Lauf der Zeit und gebunden an Bedeutung. Je mehr Sprache gespeichert wird, je größer die Menge vorhandener Einzeldaten, desto wichtiger die Bündelung der Informationen, nur so kann eine Überlastung des Systems vermieden werden. Bündelung heißt zunächst, die Zusammenfassung der Einzelelemente zu Syntagmen, die verankert werden. Überschreitet die Datenmenge die mentalen Kapazitä-

3 Aushandlungsprozesse über Bedeutungen fließen erst bei größeren Kindern ein.

4 Sie entziehen sich nur in Ausnahmesituationen und unwillentlich beispielsweise im Falle traumatischer Erlebnisse.

5 Vgl. die Studien zu den Erwerbssequenzen in Diehl u.a. 2000.

ten für rationelles Arbeiten, werden diese Chunks aufgebrochen, analysiert und auf Muster hin untersucht. Aus den Mustern werden Regeln abgeleitet. Statt enormer Mengen einzelner Chunks wird so ein System verankert, dass auf viele andere Fälle übertragbar ist. Damit wird Sprachverarbeitung auf lange Sicht zweckmäßig und effizient gestaltet. Das Gehirn sucht also im Sprachfluss nach Ordnung verknüpft mit Sinn. Einerseits werden syntagmatische Muster erkannt und implizite Regeln dafür erstellt, andererseits wird den erkannten Mustern Bedeutung zugeordnet. Bedeutung entsteht nicht nur durch das deklarativ-semantische Wort, sondern auch durch Strukturelemente. Grammatik ist stets auch sinntragend, obwohl diese Dimension nicht bewusst reflektiert wird.

Von einer Gleichsetzung des L1- mit dem L2-Erwerb ist erwiesenermaßen nicht auszugehen, da sich die Lernbedingungen im späteren Kindes- und Jugendalter zu stark ändern. Aber die grundsätzlichen mentalen Voraussetzungen bleiben ebenso wirksam wie die Charakteristika der Verarbeitung von Sprachwissen.⁶ Auch in L2 kann das Grammatikwissen demnach nur dann seinen Aufgaben nachkommen, wenn es zweckentsprechend verankert wird und Form, Funktion und Bedeutung integriert. Der Weg über deklaratives Wissen ist dabei zu hinterfragen, zumindest wenn er nicht gekoppelt wird an sinnvolle Anwendung in Texten, wodurch ein »Doppelverstehen« (Butzkamm 2002, S. 14) stattfinden kann, bei dem Situation, Bedeutung und Struktur implizit zusammengeführt werden: »Der Lehrer aber sollte wissen, dass verständiges Hören und sinnvolles Sprechen schon Grammatikarbeit ist, insofern sie dem Schüler schon in die Hand gibt, was er braucht, um die Struktur einer Sprache zu entschlüsseln.« (Ebd.)

5. Grammatikwissen

Selim merkte, daß er mehr als nur eine Reihe von Wörtern beherrschen musste, um Deutsch zu können. Ein und derselbe Satz konnte ganz verschiedenes heißen. Was zum Beispiel »der tut nichts« bedeutete, hing davon ab, ob von einem Schlosserlehrling oder von einem Schäferhund die Rede war. (Nadolny 1992, S. 168)

Entsprechend dem Zusammenspiel der Wissensformen kann man auch Lern- und Erwerbsprozessen eine Interaktion zugrunde legen. Zum einen ist im L1-Erwerb ein Vermittlungsaspekt vorhanden, ein Gegenüber, ohne das keine Sprachentwicklung möglich wäre, zum anderen sind in L2-Lernprozessen Erwerbszüge zu erkennen, einerseits, weil sie prinzipiell den mentalen Bedingungen unterliegen wie etwa Anknüpfung an Vorhandenes, Wissensbündelung, Integration der Wissensstrukturen, andererseits, weil sich weite Bereiche des Lernens als schwer oder gar nicht steuerbar erweisen. Diese Parallele zum L1-Erwerb zeigt sich vor allem da, wo Input zu Intake wird und wo Wissen zur Anwendung gelangen soll. Sprachlehrende

6 Von dieser Tatsache geht die Theorie der kognitiven Datenverarbeitung aus, derzufolge Sprache, wie alle anderen Impulse aus der Umwelt, grundsätzlich den mentalen Verarbeitungsmechanismen unterliegt (vgl. Multhaupt 2002, S. 75; Edmondson 2002, S. 53)

wissen erfahrungsgemäß, dass das vermittelte Wissen weder mit dem gelernten Wissen noch mit dem erworbenen Können gleichzusetzen ist. Der Input ist stets ein Angebot, was davon tatsächlich als Intake verarbeitet und wie es mental repräsentiert wird, ist nicht lenkbar und abhängig von den Voraussetzungen und der Bereitschaft des Individuums. Je höher die prozeduralen Anteile, desto schwieriger die Kontrolle, denn umso mehr hängt Lernen von mentalen Routinen ab. Urteilt man vorschnell über mangelhafte Lernergebnisse, vergisst man, dass das Gehirn Zeit braucht und eigene Wege geht: Dinge werden oft anders gelernt, als sie unterrichtet wurden, und zuweilen kommt Wissen ans Licht, das gar nicht bewusst vermittelt wurde. Tschirner definiert Lernen daher als einen »Prozess der Veränderung von Wissen, Einstellungen, Werten, Fertigkeiten oder Verhalten aufgrund von Erfahrung« (Tschirner 2010, S. 190 f.). Es kann »absichtlich oder zielorientiert (explizit) oder beiläufig (implizit) stattfinden und geschieht auf dem Weg der Wahrnehmung und Bewertung der Umwelt, der Verknüpfung von Neuem mit Bekanntem und dem Erkennen von Regelmäßigkeiten« (ebd.).

Die Entwicklung einer »Kulturgrammatik« (Tschirner 2001, S. 116), verstanden als deklaratives Wissen über Sprachstrukturen, als konzeptuelles Wissen im Sinne von Begriffen, Kategorien sowie den expliziten Zuordnungen von Form und Funktion, bringt Wissen, das in L1 bereits vorhanden ist, in den Fokus des Bewusstseins. Es wird äußerbar und somit ein Werkzeug, um sich differenziert mit anderen über Sprache auszutauschen, aber auch um die eigene Sprache zu reflektieren und möglicherweise auszubauen.

Sprachwissen ist dann intelligentes Wissen, wenn es anwendbar ist und sich flexibel an die jeweiligen Erfordernisse anpasst. Die mentalen Anlagen stellen bereit, was Sprache erfordert und umgekehrt, Sprache ist ein Ausdruck der vielfältigen mentalen Möglichkeiten und spiegelt sie. Strukturen schaffen dabei nicht nur Ordnung, sondern Sinn. Diese Prozeduren setzen ein operatives System voraus, das dem »bereichsspezifischen Wissen« von Stern und Schumacher (2004, S. 122) nahekommt. Es versteht sich als Wissenssystem, das in der Lage ist, den ständig variierenden Anforderungen tatsächlich nachzukommen, indem es gezielt all jene Bereiche aktiviert, die nötig sind, um eine Aufgabe effizient zu bewältigen. Im Bereich Sprache bedeutet das, dass semantisches und strukturelles Wissen simultan, spontan und angemessen verfügbar sind. Bereichsspezifisch ist Wissen dann, wenn die unterschiedlichen, an Sprachleistungen beteiligten Wissensformen zusammenspielen und damit Form, Funktion und Bedeutung zwar in getrennten Arealen abgerufen werden, aber gemeinsam agieren. Deklaratives Sprachwissen hat ebenso wie Weltwissen Anteil daran, und je differenzierter dieses Wissen, desto einfacher wird vor allem Verstehen, es kann aber keineswegs isoliert wirken oder allein die gesamte Sprachaufgabe bewältigen. Ohne Bindung an Form und Funktion bleibt es unspezifisches Wissen. Stern und Schumacher (2004, S. 124) sprechen in diesem Zusammenhang aus der Lernsicht von der »Situiertheit menschlicher Kognition«, ohne die kein Lerntransfer stattfinden kann, Wissen findet keinen Anschluss, es bleibt unproduktiv. Wenn der Lernweg hingegen bereits die Anforderungssituation spiegelt, kann Wissen sich funktionsgerecht entfalten – bei Sprache auch im

Vertrauen auf mentale Mechanismen, die im Zuge stimulierender Lernarbeit von selbst in Gang kommen. Es bieten sich vielerlei sinnstiftende Aufgaben an, die einen klaren Zweck verfolgen, vorhandenes Wissen nutzen, um es in der Folge neu zu strukturieren: Phänomene in Texten erkennen und kategorisieren, Merkmale sammeln und ordnen, Argumente und Intentionen identifizieren, überzeugen, Thesen und Hypothesen formulieren, Wenn-dann-Schlüsse durchspielen, um nur einige Beispiele zu nennen.

6. Fazit

Soll im Unterricht intelligentes sprachliches Wissen entstehen, spielen die Wissensbündelung, die Integration der Wissensformen sowie sinnstiftendes Verstehen eine tragende Rolle. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass deklaratives Grammatikwissen stets als Werkzeug fungiert, um über Sprache reflektieren zu können und eine gemeinsame Metasprache zu entwickeln. Das Ziel von Grammatikwissen ist aber auch die Operativität und damit die Umsetzung in Können. Deklaratives Wissen ist keine Voraussetzung, wie der L1-Erwerb zeigt. Es erleichtert aber das Lernen, denn es schafft spezifische Kategorien und Konzepte, die die Auseinandersetzung mit Sprache systematisieren. Von einer automatischen Umsetzung von deklarativem Sprachwissen in prozedurales ist allerdings nicht auszugehen. Damit sich operatives Sprachwissen entwickelt, muss es als solches verarbeitet werden: Lesen durch Lesen, Schreiben durch Schreiben und Sprechen durch Sprechen – Strukturwissen ist integrativer Bestandteil der einzelnen Fertigkeiten.

Situiertheit und Kontextualisierung spielen dabei eine wesentliche Rolle. Erst die Einbettung in kommunikative Situationen, in Texte im weitesten Sinn verleiht Wissen den Rahmen, den es benötigt, um eine adäquate Verarbeitung zu ermöglichen. Die mentalen Strukturen suchen dann von selbst nach Sinn, nach Analogien, Mustern und Ordnungssystemen. Anregende Lernaufgaben und anspruchsvolle Texte bilden die Basis: Anknüpfung an vorhandenes Wissen ist stets die Voraussetzung, nicht nur weil Anknüpfung didaktisch einleuchtet, sondern auch weil sie mental vorgesehen ist. Wie und wo das neue Wissen verankert wird, hängt von den bestehenden Strukturen ab und davon, ob es gelingt, Anknüpfungspunkte zu finden. Ob das Wissen tatsächlich nachhaltig gesichert wird, ist hingegen eine »Sinnfrage«: Wie wichtig, interessant und nützlich ist es? Wiederholte Aktivierung ohne subjektive Relevanz, ohne Motivation und ohne Sinn reicht weder aus, um Wissen dauerhaft zu sichern noch um die ressourcensparende Automatisierung voranzutreiben. Erst wenn eine starke Bedeutsamkeit signalisiert wird, wird vorhandenes Wissen umstrukturiert und passt sich den neuen Erfordernissen an. Bei prozeduralem Wissen verlangen diese Prozesse viel Zeit, Beständigkeit und sinnvolle Anwendung. Eine Berücksichtigung dieser Tatsache bei der Evaluierung wäre wünschenswert, denn zum einen können so überzogene Erwartungen an die Lernenden vermieden werden, zum anderen das Risiko, durch vorschnelle Beurteilung zu Ergebnissen zu kommen, die letztendlich nicht den Tatsachen entsprechen.

Literatur

- BUTZKAMM, WOLFGANG (32002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen-Basel: Francke.
- DIEHL, ERIKA; CHRISTEN, HELEN; LEUENBERGER, SANRA (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Linguistik, 220).
- DIEHL, ERIKA; PISTORIUS, HANNELORE (2002): Grammatikunterricht am Wendepunkt: Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes »Grammatik«. In: *Deutsch als Fremdsprache*, H. 4, S. 226–231.
- EDMONDSON, WILLIS, J. (2002): Wissen, Können, Lernen. Kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hg.): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 51–70.
- EDMONDSON, WILLIS; HOUSE, JULIANE (32006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen-Basel: Francke.
- FRIEDERICI, ANGELA D. (1994): Gehirn und Sprache: Neurobiologische Grundlagen der Sprachverarbeitung. In: Krämer, Sybille (Hg.): *Geist – Gehirn – künstliche Intelligenz. Zeitgenössische Modelle des Denkens. Ringvorlesung an der Freien Universität Berlin*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 113–130.
- DIES. (2003): Der Lauscher im Kopf. In: *Gehirn und Geist*, Nr. 2, S. 43–45.
- DIES. (2004): *Vorfahrt Grammatik. Neurokognition von Sprache*. Leipzig: Max Planck Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften Leipzig. Online: <http://www.cbs.mpg.de/press/foci/grammar> [Zugriff: 27.2.2015].
- JASPERS, KARL (1964): *Die Sprache*. München: Piper.
- KRASHEN, STEPHEN D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- LIST, GUDULA (2001): Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess I: Neuropsychologische Ansätze. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin-New York: de Gruyter, S. 693–700.
- MULTHAUP, UWE (2002): Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hg.): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 71–98.
- NADOLNY, STEN (41992): *Selim oder die Gabe der Rede*. München: Piper.
- STERN, ELSEBETH (2004): Wie viel Gehirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, H. 44, S. 531–538.
- DIES. (2006): Lernen. Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? In: *Pädagogik* 58, H. 1, S. 45–49.
- STERN, ELSEBETH; SCHUMACHER, RALPH (2004): Lernziel: Intelligentes Wissen. In: *Universitas. Orientierung in der Wissenswelt* 692, H. 2, S. 121–134.
- Tipp 10*. Online: <https://www.tipp10.com/de/> [Zugriff 4.5.2015].
- TSCHIRNER, ERWIN (2001): Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse. In: Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, S. 106–125
- DERS. (2010): Lernen. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, S. 190 f.

Marlon Auernig, Nicola Mitterer

Die Möglichkeit, das Unmögliche zu bejahen

Das Wissen über Literatur und dessen Aporien

1. Gibt es rezeptives »literarisches Wissen« und wenn ja, ist es grundlegend anders?

Die Gewissheit, es gäbe objektiv vorhandenes, unter Laborbedingungen reproduzier- und klar vermittelbares Wissen, ist in den vergangenen Jahrzehnten nicht in den Geisteswissenschaften, sondern in den Naturwissenschaften ins Wanken geraten. Die Heisenberg'sche Unschärferelation und die Quantenphysik haben dafür eine entscheidende Grundlage gelegt (vgl. Knapp 2008, 76 ff.), und im didaktischen Kontext ist man mittlerweile zu der Ansicht gelangt, dass auch naturwissenschaftliches Wissen als perspektivenverändernd-sinnhaft erfahren werden müsste, um tatsächlich von den SchülerInnen begriffen, erinnert und kreativ eingesetzt werden zu können (vgl. Gebhard 2014). Die Annahme, dass Wissen nicht einfach weitergegeben werden kann, sondern zu einer Erfahrung werden muss, um wirksam werden zu können, verändert dessen Charakter grundlegend: Aus dem statischen »Wissenspaket«, das sich von A nach B transferieren lässt, wird ein Prozess, der nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und vor allem leibliche Aspekte aufweist. Diese Perspektivierung und Individualisierung des Wissen-Könnens ist von

MARLON AUERNIG wurde 1982 in Klagenfurt geboren. Nach abgeschlossenen Studien in Anglistik und Amerikanistik sowie Philosophie wandte er sich, nachdem er für fünf Jahre in der Privatwirtschaft tätig war, der Germanistik zu. E-Mail: mauernig@edu.uni-klu.ac.at

NICOLA MITTERER ist Assoz.-Professorin für Neuere Deutsche Literatur und ihre Didaktik am Institut für Deutschdidaktik der AAU Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Das Fremde (in) der Literatur und der Umgang damit in (gesteuerten) hermeneutischen Prozessen; Bild-Sprachlichkeit in Film und Literatur; ästhetisches Lernen; Bilderbuchforschung. E-Mail: nicola.mitterer@aau.at

größerer Tragweite, als es auf den ersten Blick den Anschein hat. In der Philosophie hat die Phänomenologie diese Wende im Denken ausführlich bedacht und reflektiert, und sie gehört zweifellos zu den »prägendsten Denkfiguren und Denkversuchen« des 20. Jahrhunderts (Waldenfels 1992, S. 9). In der Literaturdidaktik ist das bisher nicht auf umfassende Weise geschehen und das Kompetenzparadigma, das der Prozeduralisierung des Wissens zu entsprechen scheint, verdeckt auf Grund seiner ganz an der Oberfläche bleibenden Fixierung auf vorhandene oder nicht vorhandene »Fähigkeiten« diesen Wandel eher, als dass es zu dessen Erhellung beitrüge (vgl. Mitterer/Wintersteiner 2015).

In dem 2014 erschienenen Sammelband *Sinn im Dialog* von Ulrich Gebhard geht es um die Entstehung von Wissen durch dialogische und auf mehreren Ebenen erfahrbare Prozesse. Diese zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass scheinbare Gewissheiten zu Fraglichkeiten werden, wodurch ein Phänomen erst als bedeutsam begriffen und mit tatsächlichem Interesse betrachtet werden kann. Eine solche Betrachtung garantiert nicht nur einen Zuwachs an Wissen, sondern wirkt sinnstiftend insofern, als der Bezug zwischen Individuum und Welt und der Eindruck eigener Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit dadurch gestärkt wird. Der Sammelband vereint AutorInnen sämtlicher Disziplinen – Beiträge aus dem Bereich des Religions-, Sport- oder Geographieunterrichts sind hier ebenso vertreten wie solche aus den Fächern Deutsch und Mathematik – und propagiert damit ein neues Wissens- bzw. Sinnkonzept, das die Dichotomie zwischen einem spezifisch naturwissenschaftlichen Wissen und einem geisteswissenschaftlichen Verstehen (vgl. Dilthey 1906) und einer ebenso unterschiedlichen Wissensgenerierung auflöst.

Wenn man unter »Wissen« also die Entdeckung einer Fraglichkeit und den produktiv-kreativen¹ Umgang damit versteht, so ist der Zuwachs an »Wissen« über die Welt, die durch eine ästhetische Erfahrung entsteht, nicht mehr grundsätzlich verschieden von anderen Formen des Wissenserwerbs, sondern stellt eine gesteigerte Form davon dar. Im Sinne einer grundlegenden Differenz kommt noch hinzu, dass die ästhetische Erfahrung, ganz gleich, ob sie nun durch die Auseinandersetzung mit Kunst, Musik oder Literatur gemacht wird, nicht das Offensichtliche, sondern das Marginale ins Blickfeld rücken lässt und es zum Ausgangspunkt der Sinnengewinnung macht. Ein wesentliches Merkmal dieser Sinnerfahrung, die in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Produkten – einem literarischen Text etwa – entsteht, besteht darin, nicht vollständig und nicht vollständig begreifbar zu sein. Der selbst erarbeiteten Vermessung eines Berges liegt also zwar ein kreativer Prozess zu Grunde (vgl. Combe 2014, S. 59 ff.), das daraus hervorgehende Wissen ist aber absolut: Die SchülerInnen wissen von nun an und für vermutlich alle in der uns bekannten Welt vorhandenen Fälle, wie man die Höhe eines Berges berechnen kann. Die Form von Wissen, die aus einer ästhetischen Erfahrung hervorgeht, ist im Vergleich dazu

1 Der Begriff »kreativ« wird hier nicht im Sinne eines beliebigen gestalterischen Tuns, sondern mit Bernhard Waldenfels als ein schöpferischer Prozess verstanden, der in der Lage ist, wirklich Neues und Anderes zu denken bzw. hervorzubringen (vgl. Waldenfels 2006, S. 62 ff.).

grundlegend anders strukturiert. Nicht-Wissen und Ungewissheit, die Rolle von Intuition und das Erlebnis einer grundsätzlichen Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses machen diese Erfahrung nicht nur einzigartig und unwiederholbar, sondern verweigern sich auch der Ziellogik. Die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text mag Weltwissen erweitern oder Kompetenzen festigen, aber das ist eher ein marginaler Effekt dieses Tuns. Wesentlich ist, dass sich die Fraglichkeiten, die hier aufgeworfen werden, nicht in Gewissheiten überführen lassen. Diese Fraglichkeit lässt sich aber auch nicht auf eine Frage reduzieren («Wie kann ich die Höhe eines Berges berechnen?»), sondern splittet sich in zahlreiche Dimensionen der Fraglichkeit auf. Wesentlich ist ebenso, dass ich die Frage als unbeantwortbar im Sinne einer zureichenden Antwort akzeptieren muss und dass sie mir als RezipientIn in diesem Sinne »Responsivität«, also die Bereitschaft einer unzureichenden, aber vom Anderen (also dem Text her) kommenden Antwort abverlangt. Die Wissensprozesse, die hier angeregt werden, sind also ateleologisch und münden nicht in etwas Feststehendes. Jene Teile des Literaturunterrichts, die Faktenwissen generieren, wie etwa die Literaturgeschichte, die Metrik oder die Gattungslehre, ähneln anderen Wissensbereichen viel stärker, sie sind aber eben nicht der Kern, sondern bloß das Beiwerk der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text und können nicht an sich als bedeutsam erfahren werden.

Das ist jedoch nur eine der genuinen Eigenheiten der ästhetischen Erfahrung und der damit verbundenen Wissensgenerierung. Eine andere besteht darin, dass sich Kunst – nicht in jedem einzelnen Fall, aber doch als ein wesentliches Merkmal ihres Weltbezugs – mit dem befasst, was sich für gewöhnlich »hinter der Bühne unserer Aufmerksamkeit« (Rora/Roszak 2013, S. 11) abspielt und so zu einer »Schule der Andersheit« (ebd., S. 13) wird. Eine solche, rezipientInnenorientierte Auffassung von Kunst erhebt die Art, wie der Betrachter/die Betrachterin sich zum betrachteten Gegenstand verhält, zum Gradmesser der Qualität ästhetischen Erlebens und ästhetischer »Wissensgenerierung« und Sinnbildung (vgl. Mattenklott 2014, S. 33 und Koppe 2013, S. 240 ff.). Alles kann demzufolge zum Gegenstand der ästhetischen Betrachtung werden, aber nicht jeder ist von sich aus in der Lage, einen Gegenstand ästhetisch zu betrachten. Es lässt sich durch die Beobachtung dessen, wie Kinder ihren Bezug zur Welt aufbauen, annehmen, dass die Fähigkeit eines ästhetischen Weltbezugs in uns allen grundgelegt ist, aber im Laufe der Zeit, die uns Routinen entwickeln, nach fixen Schemata vorgehen und durch Sprachschablonen sprechen lässt, stark abnimmt. *Rezeptives literarisches Wissen lässt sich also in einem seiner Aspekte definieren als die Fähigkeit, einen anderen und neuen Blick zu gewinnen und darüber »sinnfähig« zu werden, ebenso wie es voraussetzt, dass wir die Abwesenheit von Verstehen aushalten.*

Das Spezifische des literarischen Wissens liegt also darin, dass es uns ermöglicht, auf Sicherheiten zu verzichten und dafür etwas zu erfahren, das jenseits unserer (notwendigen) Alltagsillusionen von Gewissheit und Klarheit liegt. Wohl deshalb fordert Blanchot: »[...] erkennen wir an, daß eine solche überwältigende Bejahung weder von der Sicherheit feststehender Wahrheiten noch von der Klarheit des eroberten Tages, wo Leben und Sein sich in der Vertrautheit begrenzter

Tätigkeit erfüllen, abhängig ist. [...] weil es einen Bereich bezeichnet, in dem die Unmöglichkeit nicht mehr Verlust ist, sondern Bejahung.« (Blanchot 1991, S. 46)

Ein wesentlicher Unterschied zu anderen wissensgenerierenden Prozessen ist und bleibt außerdem die Tatsache, dass die Künste ihre Betrachterin/ihren Betrachter mit einem Produkt konfrontieren, das einen Anspruch stellt. Daraus folgt, dass es mehr oder weniger adäquate Formen der Reaktion auf ein Kunstwerk gibt, dass also beispielsweise eine Textinterpretation, die den Text und seine irritierenden und/oder fremden, schwer- oder nichtverstehbaren Aspekte mit subjektiven Erfahrungen und dem Vorwissen der LeserInnen »zudeckt«, einen Zuwachs an »Wissen« über die Möglichkeiten, die der Welt innewohnen und damit einen Zuwachs an Sinn praktisch unmöglich machen. *Damit wäre die zweite Spezifität rezeptiven literarischen Wissens erfasst, nämlich die Forderung und Möglichkeit zur Einnahme einer responsiven – also auf die genuinen Ansprüche des Textes eingehenden – Haltung.*² Eine solche setzt voraus, dass die Leserin/der Leser in der Lage ist, den Text als ein Widerfahrnis zu begreifen, das etwas von uns fordert. Dieser Anspruch ist bei jüngeren Kindern von sich aus vorhanden, weil sie die Welt ja auch über die Auseinandersetzung mit Literatur (meistens mit Bilderbüchern) kennen lernen und es gewohnt sind, Momente des Nicht-Verstehens und der Irritation produktiv zu nutzen. Allerdings haben auch kleine Kinder bereits Routine darin, diese Irritationsmomente mit bereits vorhandenem Wissen zu überdecken, um die daraus entstehenden Ungewissheiten nicht aushalten zu müssen. In diesem Fall wird besonders offensichtlich, dass eine solche Haltung einem Zuwachs an Erfahrung, aber auch an ganz konkretem Wissen entgegensteht. Dabei muss allerdings stets berücksichtigt werden, dass Literatur nicht oberflächlich »weiß«, sondern die Dinge in ihrer unwissbaren Tiefe berührt. Auf diese Art und unter diesen Voraussetzungen allerdings weiß sie mehr als alle anderen Wissenschaften: »[...] man hat den Eindruck, dass die Philosophie nichts anderes ist als Literatur: als ob sie [die Philosophie] ihre Wahrheit schlussendlich in der Literatur finden müsse. Eine leise Wahrheit, zurückgedrängt an die Ränder des Textes« (Macherey 1990, S. 7; eigene Übersetzung).

2. Eine Frage der Perspektive

Wenn es um epistemologische Fragestellungen geht, spielt die Perspektivierung immer eine entscheidende Rolle. Zielsetzungen, Ergebnisse und Methoden werden maßgeblich vom Blickwinkel bestimmt, oder in einer Formulierung des Wissen-

2 Dieser Aspekt hat auch eine ethische Dimension: Das Fremde, also Unzugängliche, eines Textes wahrzunehmen und auszuhalten bedeutet auch eine Auseinandersetzung mit den »Grenzen der Normalisierung« und beinhaltet damit ein potenzielles Darüber-hinaus-Gehen. Literarische Texte gehören damit zu jenen »Orten«, »an denen das Fremde sich in seiner Ortlosigkeit und Unzugänglichkeit ankündigt« (Waldenfels 1998, S. 9). Für den Literaturunterricht bedeutet das eine Verantwortung für die Entwicklung einer »antwortenden« Haltung gegenüber dem, was außerhalb des Bekannten und Normierbaren liegt (vgl. Mitterer 2014).

schaftstheoretikers Ludwik Fleck: »jede formulierte Problemstellung enthält bereits die Hälfte ihrer Lösung« (Fleck 1980, S. 53). Es stellt sich somit die Frage, ob es in dieser Hinsicht Gemeinsamkeiten zwischen (natur)wissenschaftlicher und ästhetischer Forschung gibt.

Bis ins 20. Jahrhundert galten wissenschaftliche Forschung und Kunst als zwei streng voneinander getrennte Bereiche, deren Unvereinbarkeit jedoch mittlerweile brüchig geworden ist. In seinem Artikel *Kunst als epistemische Praxis* weist Dieter Mersch darauf hin, dass sich seit den 1960er Jahren in zunehmendem Maße eine »Interdependenz oder gegenseitige Durchdringung zwischen Kunst und Wissenschaft« attestieren lässt, die sich einerseits auf zeitgenössische Entwicklungen, wie die Fundierung der gegenwärtigen Kunstpraxis »in Technologien und Medien, die [...] den *Technosciences* entstammen«, und andererseits auf zeitlose Voraussetzungen, wie »die Unverzichtbarkeit der Kreativität in beiden Lagern«, zurückführen lässt (Mersch 2009, S. 28). Auf den entscheidenden Paradigmenwechsel, den die Quantenphysik in der naturwissenschaftlichen Forschung eingeleitet hat, wurde bereits hingewiesen, und es lässt sich mit Fritjof Capra feststellen, dass sich die Welt nun nicht mehr im Sinne der klassischen Physik als rigide »Ansammlung von Objekten«, sondern vielmehr als »ein Netz von Zusammenhängen und Wechselbeziehungen« darstellt (Padrutt 1997, S. 98). Es ist naheliegend, diese Dynamisierung des wissenschaftlichen Paradigmas in Zusammenhang mit kreativer Schöpfung zu setzen. Kathrin Busch spricht in diesem Zusammenhang gar von einer »partiellen Hybridisierung von Künsten und Wissenschaften« (Busch 2009, S. 144).

Bei all diesen Berührungspunkten dürfen jedoch grundsätzliche Unterschiede in der Perspektivierung nicht vergessen werden. Mersch definiert mit »Identität, Universalisierung und Kausalität« drei wesentliche Parameter naturwissenschaftlicher Verfahren, die sich mit dem konventionellen Verständnis von Kunst nicht in Einklang bringen lassen (Mersch 2009, S. 31). Identität bezeichnet »die Gleichheit des erhobenen Datums, die Identifizierbarkeit eines Details als *dieses* im Unterschied zu anderem«, Universalisierung bedeutet »die Verallgemeinerung der Resultate, bzw. Allgemeingültigkeit der Gesetze« und Kausalität die »Einordnung in logische oder zuweilen auch empirische Ursache-Wirkungs-Ketten« (ebd.). Zusammenfassend lässt sich somit von einer induktiv begründeten Kategorisierung und Systematisierung eines Ereignisses sprechen, wodurch die Welt in ihren mannigfaltigen Erscheinungsformen erklärbar gemacht werden soll. Der berühmte Ausspruch von Max Planck, dass »wirklich ist, was sich messen lässt« (zit. nach Trowitzsch 1988, S. 106) könnte als symptomatisch für dieses Übersetzen empirischer Daten in Zahlen, mit denen sich rechnen lässt, gelten. Wissenschaftstheoretiker wie Paul Feyerabend haben wiederholt das Schablonenhafte dieser Verfahrensweise konventioneller naturwissenschaftlicher Forschung kritisiert, die »gegen Individualität und Unerwartetes« gerichtet ist (vgl. Feyerabend 1983, S. 18).

An diesem Punkt werden die perspektivischen Unterschiede deutlich, denn gerade die Individualität und das Unerwartete stellen wesentliche Elemente künstlerischen Schaffens wie Rezipierens dar: Kunst »durchquert Begriffe, mischt sie auf, debalanciert ihr Gefüge, treibt sie in Widersprüche, um gerade das auszustellen,

was von ihnen nicht eingefangen werden kann« (Mersch 2009, S. 39). Für Kathrin Busch ist es eben diese Verweigerung einer nichtaneckenden Eingliederung in bestehende Denkschemata und Erklärungskonventionen ein Charakteristikum der Kunst, das sie in die Nähe der Philosophie rückt (vgl. Busch 2009, S. 147). Dieter Mersch befindet explizit, dass sie »der Philosophie näher steht als die Philosophie den Wissenschaften« (Mersch 2009, S. 37). Dieser Befund mag auf den ersten Blick verwundern, zumal bei beiden Disziplinen die »diskursive Argumentation« (ebd., S. 36) im Mittelpunkt steht und beide Begriffe über Jahrhunderte im allgemeinen Sprachgebrauch quasi synonym verwendet wurden. Zur Erklärung grenzt Mersch die *techné* sowie die *mathemata* im Sinne von allgemeingültigem Wissen bzw. Kenntnissen (und deren praktischer Verwertbarkeit) von der *sophia* im Sinne eines Metawissens ab, welches sich kritisch reflektierend mit der Pragmatik des Ersteren auseinandersetzt. Diese Unterscheidung findet sich bereits in der Antike und wird später unter anderem von Descartes, »der den methodischen Zweifel an den Beginn seines Philosophierens rückte«, wieder aufgenommen (ebd.). Unter diesem Aspekt ist auch der ebenso oft zitierte wie auf den ersten Blick provokante Satz »Die Wissenschaft denkt nicht« von Martin Heidegger zu verstehen (Heidegger 1954, S. 4). Natürlich spricht Heidegger damit der Wissenschaft nicht ihre kognitiven Kompetenzen ab, sondern es geht vielmehr darum, die »Kluft« sichtbar zu machen, »die zwischen dem Denken und den Wissenschaften besteht« (ebd.). In diesem radikalen Sinne verstanden »zersetzt das philosophische Denken« (Mersch 2009, S. 36), indem es die pragmatischen Konventionen, auf denen die wissenschaftliche Methodologie beruht, in Frage stellt. Heidegger bezeichnet in diesem Zusammenhang die Unfähigkeit der Wissenschaft zu denken als wesentliche Voraussetzung »zur Sicherung ihres eigenen festgelegten Ganges« (Heidegger 1954, S. 4). Während die Wissenschaft einer teleologischen Pragmatik verpflichtet ist, antwortet das Denken »allererst auf etwas, das sich als frag- und denkwürdig gibt«, was Busch zu der Schlussfolgerung führt, dass der Denkprozess einen Vorgang bezeichnet, den der Denkende »selbst nicht vollständig beherrscht« (Busch 2009, S. 155). In diesem Sinne verstanden bezeichnet Denken einen Vorgang prinzipiell unabschließbarer Prozessualität, die auf kein letztendlich verbindliches Ziel gerichtet ist. In ähnlicher Weise definiert der Kunsttheoretiker Pierangelo Maset ästhetische Bildung als die Entfaltung des »im Prozess zu entwickelnde[n] Mögliche[n]« (Maset 1995, S. 89). Es gibt in der Kunst keine allgemein verbindliche, exemplarisch geltende Interpretation und die institutionelle Einebnung der Differenzen im individuellen Zugang im schulischen Bereich stellt eine der größten Schwierigkeiten ästhetischer Didaktik dar (vgl. ebd., 53).

3. Was ist nötig, um spezifisch literarisches Wissen erfahrbar zu machen?

Eine Art Wissen wie jenes, das die Literatur erfahrbar werden lässt, ist ebenso unersetzlich, wie es schwierig zu vermitteln ist. Das liegt nicht nur, aber auch daran, dass der Raum, den die ästhetische Erfahrung öffnet, von Grund auf paradox ist. Er liegt jenseits der individuellen Erfahrung und bezieht diese doch zutiefst mit ein; er be-

deutet absolute Anarchie und Unvorhersehbarkeit – was den Prozessen schulischer Vermittlung generell zuwider läuft – und wird gleichzeitig im Idealfall doch von einem Kunstwerk (im Falle des Literaturunterrichts: von einem literarischen Text) gelenkt, das eine feststehende Gestalt hat und dessen Strukturen sich nicht verändern. Der literarische Prozess ist von Unmittelbarkeit gekennzeichnet und doch haben Werk und Betrachterin/Betrachter eine historische Dimension bzw. einen eigenen Wissens- und Erfahrungshintergrund, der in der Rezeption berücksichtigt werden muss bzw. wirksam wird. Abgesehen von diesen Aspekten, die die literarische Rezeption auch außerhalb der Schule bestimmen, gibt es dann noch die Faktoren, die insbesondere das institutionelle Lesen wesentlich mitbestimmen: so etwa der Unterschied zwischen privater und öffentlicher Lektüre; der auf LehrerInnen- und SchülerInnen-seite allgegenwärtige Hintergrund der Leistungsbeurteilung; die Leseinteressen, die auf gewissen Altersstufen zu einer Identitätsfrage werden können und die Haltung gegenüber einem Text wesentlich mitbestimmen, ganz unabhängig von dessen ästhetischen Eigenschaften und den damit verbundenen Irritationspotenzialen; die Vorerfahrungen mit Literatur im privaten Bereich und die damit verbundene Bewertung des Lesens an sich sowie – selbstverständlich – die Lesekompetenz der SchülerInnen. All diese Aspekte haben mehrere Dimensionen – etwa eine soziale, eine kulturelle, eine individuell-biographische etc. – und eine davon ist die eines jeweils vorhandenen oder eben fehlenden Wissens. Wir können an dieser Stelle nicht auf alle Dimensionen eingehen, die das schulische Lesen mitbestimmen, sondern konzentrieren uns auf die Möglichkeiten der Setzung eines Rahmens, der ästhetische Erfahrungen und das daraus möglicherweise hervorgehende Wissen nach dem in Kapitel 1 geschilderten Bedingungen zumindest denkbar werden lässt.

Eine wesentliche Grundlage für die Herstellung eines ästhetischen Erlebnisses ist die Miteinbeziehung der leiblichen Dimension des Erlebens. Während diese im Bereich der musikalischen Bildung oder auch der bildenden Künste (durch die Einnahme einer Perspektive/Betrachtung unterschiedlicher Perspektiven) grundsätzlich gegeben ist, muss sie im Falle des Literaturunterrichts erst hergestellt werden. Die literaturdidaktische Forschung der letzten Jahre verweist vermehrt auf die Bedeutung des Vorlesens auch auf höheren Schulstufen und sogar im Bereich der Hochschulbildung. Das *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*,³ das in den letzten Jahren erfreulicherweise zunehmend Beachtung erfahren hat, basiert auf dieser Miteinbeziehung der Stimmen der LeserInnen, die durch das laute Lesen auch den Rhythmus des Textes und eine erste – durch Betonungen hervorgerufene – Interpretation des Textes zu Gehör bringen (vgl. Härle 2012, S. 19). Besonders beachtlich an der Etablierung des Heidelberger Modells scheint uns

3 Eine kurze Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen des Heidelberger Modells des Literarischen Unterrichtsgesprächs und seiner Struktur sowie ein Vorbereitungsblatt steht zum kostenlosen Download bereit unter: http://leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf [Zugriff: 21.7.2015]. Für diesen Hinweis danke ich meiner Kollegin Hajnalka Nagy.

auch die Tatsache, dass dieses die soziale Dimension des literarischen Erlebnisses mitbedenkt. Schließlich sind auch die ersten Erfahrungen mit Literatur, die wir als Kinder machen, meist in erster Linie ein klangliches und visuelles Ereignis. Auch wenn die von Härle und den ForscherInnen in seinem Umfeld vertretene Praxis der Gesprächsführung vermutlich für bestimmte literarische Gattungen (z. B. hermetische Lyrik) besonders geeignet ist, für andere hingegen erst adaptiert werden muss (prosaische Langtexte), sind dessen Prinzipien doch in vielerlei Hinsicht allgemein gültig. So ist etwa die Tatsache, dass Gespräche über Literatur Ritualcharakter haben müssen und als einmalige Interventionen nicht ihre volle Wirksamkeit entfalten können, für alle Formen des Redens über Literatur gültig. Unsere Erfahrungen mit einem Bilderbuchprojekt in einem Kindergarten haben eindrücklich gezeigt, dass die Qualität der Gespräche, die wir über die ausgewählten Bücher geführt haben, ganz stark von der Einübung in eine Routine des gemeinsamen und vor allem nicht zweckgerichteten Redens über Literatur waren. Die Kinder im Alter zwischen dreieinhalb und sieben Jahren waren es anfangs schlicht nicht gewohnt, in einem relativ offenen Gespräch ihre Eindrücke formulieren zu dürfen. Die von den PädagogInnen etablierte Routine bestand darin, die Kinder einzelne Sätze vervollständigen zu lassen oder sie nach der »Moral« bzw. den pädagogischen Grundsätzen zu befragen, die in den von den KindergartenpädagogInnen ausgewählten Büchern enthalten waren. Erst eine entsprechende *Ritualisierung* des gemeinsamen Redens über Literatur konnte dem langsam entgegenwirken. Als zweiter wesentlicher Aspekt eines Tuns, das eine ästhetische Erfahrung ermöglicht und damit verbundene Prozesse der Bedeutungskonstitution in Gang setzen kann, wäre die Ermöglichung des *ästhetischen Modus* zu nennen, wie er in der Kunstpädagogik schon lange als eine grundlegende Vorbedingung für das eigene rezeptive und produktive kreative Schaffen gilt (vgl. Kathke 2013, Kirschenmann 2011, Mattenklott 2014). Das bedeutet in erster Linie, dass von LehrerInnenseite aus die Bedingungen geschaffen werden müssen für eine Verlangsamung des Wahrnehmens und dessen *Entautomatisierung* in Hinblick auf die alltäglichen Muster der Aufmerksamkeitssteuerung, des Sprechens und Urteilens. Nicht zuletzt muss eine gemeinsame Grundlage dafür geschaffen werden, dass der Text einen bestimmten, von anderen Gegenständen der Betrachtung und Beforschung unterschiedlichen Charakter hat. Viele Studierende kommen an die Universität, um Germanistik zu studieren (und später zu unterrichten), und haben keine Vorstellung davon, was Literatur eigentlich ist, oder anders gesagt, was die *Spezifität* des Gegenstandes ist, über den sie im Laufe ihres Studiums mehr zu erfahren hoffen. Wenn gewisse Grundannahmen über Literatur nicht transparent gemacht beziehungsweise zur Diskussion gestellt werden, ist jedoch ein Berühren-Lassen von bzw. ein Erleiden des Kunstwerks oder des Textes im Sinne des Waldenfels'schen Pathos (vgl. Waldenfels 2006, S. 42 ff.) schlicht unmöglich. Diese Verkennung des spezifischen Charakters literarischer Texte führt zu inhaltsbezogenen, subjektivistischen Gefallensurteilen, die den Kern des Literarischen grundsätzlich verfehlen und deshalb auch kaum in der Betrachtung des Einzelfalles argumentativ widerlegt werden können. Ein *gemeinsames Grundverständnis* darüber, was Literatur ist und kann und wie sie betrachtet wer-

den soll, ist also unabdingbare Grundvoraussetzung für einen Unterricht, der literarische Erfahrungen und damit ästhetische Wissensprozesse anbahnen kann.

Festzuhalten bleibt also, dass der Prozess literarischer Wissensgenerierung gewisse Elemente beinhaltet, die anderen Formen der Wissensaneignung ebenso inhärent sind. Darunter fällt etwa die Kumulierung von Faktenwissen (z. B. aus der Literaturgeschichte) und fachspezifischem Wissen (Was ist eine Metapher? Welche Verschemata gibt es?). Letztlich ist dieser Teil literarischen Wissens, der verhältnismäßig leicht lehr, lern- und abprüfbar ist, jedoch insofern weniger relevant, als er das Eigentliche seines Gegenstandes nicht an sich in der Tiefe berührt. Zwar kann die Auseinandersetzung mit einer Metapher mich an die Tiefe eines Textes heranführen, aber niemals wird deren »Auflösung« genügen, um einem Schüler/einer Schülerin eine bedeutsame und sinnvolle Erfahrung mit Literatur zu verschaffen. An diesem Punkt stößt die Kompetenzorientierung institutionalisierter Unterrichtsformen mit ihrem Fokus auf Überprüfbarkeit des Lernprozesses an ihre Grenzen, zumal die kognitive Ebene nur einen oberflächlichen Aspekt im Umgang mit ästhetischer Erfahrung ausmacht. Das Verständliche ist also – zumindest im Literaturunterricht – zugleich das Unwesentliche. Das Unverständliche, Unmögliche als Kern der literarischen Erfahrung ist dem entsprechend der wesentliche Teil des Literaturunterrichts. Dieses Unverständliche, Unmögliche, Ungewisse zu bejahen, hieße, etwas von der Literatur »zu verstehen«. Mehr oder weniger gibt es im Falle der Literatur nicht zu wissen.

Literatur

- BLANCHOT, MAURICE (1991): *Das Unzerstörbare. Ein unendliches Gespräch über Sprache, Literatur und Existenz*. München: Hanser/Edition Akzente.
- BUSCH, KATHRIN (2009) Wissenskünste – Künstlerische Forschung und ästhetisches Denken. In: Bippus, Elke (Hg.): *Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens*. Zürich-Berlin: Diaphanes, S. 141–158.
- COMBE, ARNO (2014): Dialog und Verstehen im Unterricht. Lernen im Raum von Fantasie und Erfahrung. In: Gebhard, Ulrich (Hg.): *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. Berlin: Springer VS, S. 51–66.
- DILTHEY, WILHELM (1906): *Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*. Leipzig: Teubner.
- FEYERABEND, PAUL (1983): *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- FLECK, LUDWIK (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- GEGBARD, ULRICH (Hg., 2014): *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. Berlin: Springer VS.
- HÄRLE, GERHARD (2012): Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens. In: Pompe, Anja (Hg.): *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–25.
- HEIDEGGER, MARTIN (1954): *Was heißt Denken?* Tübingen: Niemeyer.
- KATHEKE, PETRA (2013): Bemerkenswert und unscheinbar. Momente des Alltäglichen im künstlerischen Tun. In: Rora, Constanze; Roszak, Stefan (Hg.): *Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen*

- aus *Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung*. Oberhausen: Athena, S. 235–248.
- KIRSCHENMANN, JOHANNES (2011): Reden über Kunst. Bildungstheoretische Begründungen und kunstpädagogische Positionen. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar (Hg.): *Reden über Kunst: Fachdidaktisches Symposium in Kunst, Literatur und Musik*. München: kopaed, S. 225–244.
- KNAPP, NATHALIE (2008): *Anders denken lernen. Von Platon über Einstein zur Quantenphysik*. Bern: Oneness Center.
- KOPPE, FRANZ (2013): Das Ästhetische als Wahrnehmung und Erfahrung. In: Rora, Constanze; Roszak, Stefan (Hg.): *Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung*. Oberhausen: Athena, S. 31–41.
- MACHEREY, PIERRE (1990): *A quoi pense la littérature? Exercices de philosophie littéraire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MASET, PIERANGELO (1995): *Ästhetische Bildung der Differenz*. Stuttgart: Radius.
- MATTENKLOTT, GUNDEL (2014): Ästhetische Bildung als Aufgabe der Primarstufe. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hg.): *Bilderbücher. Bd. 1. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 135–140.
- MERSCH, DIETER (2009): Kunst als epistemische Praxis. In: Bippus, Elke (Hg.): *Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens*. Zürich-Berlin: Diaphanes, S. 27–48.
- MITTERER, NICOLA (2014): *Responsive Literaturdidaktik – Phänomene des Fremden in der zeitgenössischen Literatur als hermeneutischer Anspruch*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift; Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- MITTERER, NICOLA; WINTERSTEINER, WERNER (2015): Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, H. 1 [im Druck].
- PADRUTT, HANSPETER (1997): *Der epochale Winter – Zeitgemäße Betrachtungen*. Zürich: Diogenes.
- RORA, CONSTANZE; ROSZAK, STEFAN (2013): Einleitung. In: Rora, Constanze; Roszak, Stefan (Hg.): *Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der ästhetischen Bildung*. Oberhausen: Athena, S. 11–18.
- TROWITZSCH, MICHAEL (1988): *Technokratie und Geist der Zeit: Beiträge zu einer theologischen Kritik*. Tübingen: J. C. B. Mohr
- WALDENFELS, BERNHARD (1992): *Einführung in die Phänomenologie*. München: Fink.
- DERS. (1998): *Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden. 2.*, erweiterte Ausgabe. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Im Bankiers-Konzept der Erziehung ist Erkenntnis eine Gabe, die von denen, die sich selbst als Wissende betrachten, an die ausgeteilt wird, die sie als solche betrachten, die nichts wissen. Wo man aber anderen absolute Unwissenheit anlastet – charakteristisch für die Ideologie der Unterdrückung –, leugnet man, dass Erziehung und Erkenntnis Forschungsprozesse sind.

PAULO FREIRE (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt, S. 58.

Sabine Zelger

Wider die Gewalt des Wissens

Sechs Anregungen für eine Revision traditioneller Literaturvermittlung

Wissen ist etwas Wissenschaftes, deshalb laßt
den Verstand im Kopfe kreisen.
(Paulmichl 2014, S. 93)

Wissen wird in der Wissensgesellschaft, die hoch im Kurs ist, als wichtige Ressource und Produktivkraft mit demokratischem Potenzial gesehen. Es wird also nicht nur als vorhanden, zugänglich und vermittelbar, sondern auch als Motor positiver Veränderungen verstanden. So berge es die Chance, Ungleichheiten auszubügeln und Gegenwartsgesellschaften in die erwünschte Richtung zu entwickeln (vgl. Kreisky/Löffler 2015). Ein ebensolches Verständnis von Wissen als »Ressource« und »Produktivkraft« liegt auch der Kompetenzorientierung zugrunde, durch die das Wissen handhab- und nutzbar gemacht werden soll. Aber ist das Wissen ein Gut, das es bedingungslos zu verteidigen und zu verbreiten gilt? Ist es wünschenswert, politische und pädagogische Leitbilder an der Wissensgesellschaft zu orientieren? Statt einer zuversichtlichen Bejahung dieser Fragen wird in diesem Beitrag der Blick auf die Schattenseiten des Wissens geworfen und dessen Gewaltcharakter thematisiert. Drei Dimensionen sollen hierbei unterschieden werden.

Zum Ersten wird die Wissensgesellschaft als »Wissenskaptalismus« gelesen und die Vermarktlichung des Wissens in den Blickpunkt gerückt (Gorz 2001). Statt um ein neutrales Zirkulieren und Anhäufen geht es also um Kauf und Verkauf von Wissen-, statt um Demokratisierung um das Geschäft mit Wissensprodukten. Der florierende Markt erfasst in prekarisierten Gesellschaften das Individuum selbst,

SABINE ZELGER ist Literaturwissenschaftlerin und am Fachdidaktischen Zentrum Deutsch der Universität Wien beschäftigt. Sie ist Lehrbeauftragte ebendort, an der PH Wien sowie der ndu St. Pölten und publiziert vor allem zu österreichischer Literatur, Kommunikation, Politik und Didaktik.

E-Mail: sabine.zelger@univie.ac.at

das sich mit seinem Wissen immer wieder von neuem als Ware anzupreisen und zu verschachern hat (Bauman 2009, S. 13). Indem »instrumentelle Vernunft und kapitalistische Verwertungslogik unausgesprochene Voraussetzungen« geblieben sind, ist die Wissensgesellschaft weitgehend herrschaftsaffirmativ (Kreisky/Löffler 2015) und reproduziert damit gewaltvolle Ungleichheits- und Abhängigkeitsstrukturen.

Dass das Wissen mit seinen Transformationen nicht losgelöst von den herrschenden Verhältnissen betrachtet werden kann, gilt auch für die zweite Herausforderung, in der es um die erkenntnistiftende Dimension geht. Michel Foucault (2012), der die diskursive Errichtung und Fixierung von Wissensordnungen freilegte, machte darüber auch die konstruktive und produktive Seite der Macht sichtbar (Foucault 1994, S. 250). Sie bestimmt, in welchen Kategorien wir denken, was wie in den Blick rückt, was erinnert wird oder verborgen bleibt. Je nachdem, wie Erkenntnis generiert wird, werden die Verhältnisse differenziert und als hierarchisierte Ordnung naturalisiert. Abweichungen und Alternativen sind deshalb kaum mehr denk- und herstellbar. Nicht von ungefähr kommt der Begriff der epistemischen Gewalt als erkenntnis- und wirklichkeitsstiftender Kraft in jenen Ansätzen zur Entfaltung, die sich kritisch mit strukturellen Ausgrenzungen und Benachteiligungen auseinandersetzen: Gender, Intersektionalität und Post-Colonial Studies (vgl. Spivak 1999, Busche/Stuve 2012, Castro Varela/Dhawan 2005).

Wenn mittels Wissen gewaltvolle Verhältnisse reproduziert und hergestellt werden, erscheint die Frage nach dem pädagogischen Zusammenhang nachrangig. Jedoch befindet sich die Schule an einer Schnittstelle, wo Herrschaftswissen gefestigt und hinterfragt werden kann. Ein zentrales Moment bildet die institutionalisierte Wissenshierarchie, die in Maßnahmen sowie Unterrichtspraxis normalerweise reproduziert wird. Die in diesem »pädagogischen Unverhältnis« (Sternfeld 2009) eingekerbte Gewalt wird, so Jacques Rancière, vor allem im Modus der Erklärung ausgeübt. Statt zuversichtlich jedweder Vernunft und Intelligenz zu vertrauen, werden die Lernenden von Mal zu Mal an ihre Unfähigkeit erinnert. Dabei sind es die Erklärenden, die darauf angewiesen sind, ja »den Unfähigen als solchen« erst schaffen (Rancière 2009, S. 16). Provokant formuliert Rancière: »Das geordnete Fortschreiten des Wissens ist eine endlos wiederholte Verstümmelung.« (Ebd., S. 33)

Wissen kann demnach auf dreierlei Weise als Gewalt gefasst werden: als Ware im Wissenskapitalismus, wirklichkeitsstiftend durch festlegende Konfigurationen von Erkenntnis und vermittelnd in der erklärenden Praxis von Lehre und Unterricht. Meine These ist nun, dass Literatur und deren Unterricht die Gewalt des Wissens sichtbar machen oder unsichtbar lassen sowie deren Wirksamkeit verstärken oder begrenzen kann. Um die Gewaltmechanismen von Wissen zu verstehen und ihnen möglicherweise sogar widerstehen zu können, muss das im Schulalltag tradierte Literaturverständnis reflektiert und zusammen mit der Unterrichtspraxis an neuen Zugängen der Theorie und Didaktik ausgerichtet werden. Auf welche Weise Literatur gedacht und vermittelt werden könnte, soll anhand von sechs Aspekten skizziert werden.

1. Literatur als Feld statt als Korpus von Werken

In der Tat findet man sich in einer verkehrten ökonomischen Welt vor: Auf symbolischem Terrain vermag der Künstler nur zu gewinnen, wenn er auf wirtschaftlichem Terrain verliert (zumindest kurzfristig), und umgekehrt (zumindest langfristig). (Bourdieu 1999, S. 136)

Statt Literatur als Kanon von Texten oder Œuvre von AutorInnen zu fassen und damit deren Autonomie einzufordern, kann mit der Metapher des Feldes Literatur als Teil der Gesellschaft und deren Wissensproduktion gedacht werden. Dabei zeigt sich mit Pierre Bourdieu (1999), dass Literatur, wenn sie nicht auf den Verkauf angewiesen ist, genau umgekehrt wie das ökonomische Feld funktionieren kann: Finanzielle Abhängigkeit korrumpiert die Kunst, umgekehrt kann Kunst, die ohne schnelle und pekuniäre Anerkennung auskommt, Gesellschaftswissen verschiedener Felder abbilden. Für die LeserInnen bringt sie, der Soziologie ebenbürtig, soziale Wahrheiten zur Sprache. Dieses Wissen ist jedoch, anders als wissenschaftlich vorgebrachte Erkenntnisse, allgemein zugänglich und selbst im Neoliberalismus gegenüber Ökonomisierung und Kommodifizierung weitgehend immun (ebd.).

Der Begriff des Feldes findet sich auch in der Didaktik und dient hier ebenso der Ausweitung und Ausdifferenzierung des Literaturverständnisses. So kann mit dem Konzept des Handlungsfeldes von Ulf Abraham und Matthis Kepser (2005) die Konstitution des literarischen Wissens fokussiert werden. Betrachtet wird, wie Literatur individuell, sozial und kulturell Bedeutsamkeit erlangt, statt als objektiviertes, lernbares Paket zur Verfügung zu stehen. Mit dem Verständnis von Literatur als (Handlungs)Feld lassen sich die Lernenden – und Lehrenden! – ermächtigen, sodass sie Wissenstransformationen reflektieren und mitbestimmen können. In Literatur als Teil der Gesellschaft schreibt sich nämlich auch die Schule mit ein.

2. Literatur als Erzählung statt als Information

Die Information hat ihren Lohn mit dem Augenblick dahin, in dem sie neu war. [...] Anders die Erzählung: sie verausgibt sich nicht. Sie bewahrt ihre Kraft gesammelt im Innern und ist nach langer Zeit der Entfaltung fähig. (Benjamin 1977, S. 314f.)

Literarische Prosa als anschauliche Form von Wissen heranzuziehen, um sich über Geschichte, Geografie, Politik oder Biologie zu informieren, liegt nahe. In einer solchen unmittelbaren und ungebrochenen Verwertung von Literatur bleibt jedoch genau jenes Potenzial unausgeschöpft, das sich der Züchtigung des Denkens und der Zuchtordnung des Wissens widersetzen könnte. Statt den informativen Gehalt der Literatur herauszusaugen, gilt es deshalb, das Augenmerk auf die »Kunst zu erzählen« zu richten. Walter Benjamin (1977, S. 314f.) unterscheidet hierfür zwischen der Information, die von Erklärungen übersät ist, und den »merkwürdigen Geschichten«, die davon frei sind. Als Beispiel führt er die Erzählung vom Ägypterkönig Psammenit an, der bei seiner Niederlage verschiedene drastische Situationen regungslos erträgt und just dann seine Fassung verliert, als er unter den Gefangenen einen seiner armen Diener erkennt. Warum dann, warum erst jetzt? Der Autor Herodot enthält sich jeder Antwort.

Von einer ähnlichen Wirkung sind Erzählungen, die mit ihren Erklärungen verbreitete Sichtweisen angreifen, wie dies etwa bei Elfriede Jelinek, Franz Kafka oder Bert Brecht der Fall ist. So erzählt eine Figur in den »Flüchtlingsgesprächen« (Brecht 1982, S. 1405) von einem Lehrer, der ausgerechnet jenes Kind schlägt, das in der Klasse keinen Platz gefunden hat, und erklärt: »Das war für uns alle eine sehr gute Lehre, daß man nicht Pech haben darf.«

Die Reduktion von Literatur auf Information findet auch dann statt, wenn SchülerInnen die Aussage des Textes oder die Intention der AutorIn erraten sollen, die schon vorab feststeht. Ein solches Enträtseln versteckter Aussagen im geleiteten Unterrichtsgespräch ist in der Literaturvermittlung leider nach wie vor sehr verbreitet (Gattermaier/Siebauer 2014, S. 126). Ganz anders kann das »literarische Gespräch« in Praktiken des Handlungsfeldes einführen, honoriert persönliche Zugänge und ebnet Mehrdeutigkeit nicht ein (ebd., S. 139). Dabei zeigt sich, dass Wissen nicht einfach als in Texte eingespeicherter Vorrat da ist, sondern in einzelnen Rezeptionsakten immer neu und anders hergestellt wird.

3. Literatur als eine von vielen Erzählungen statt als Kanon von Epochenwerken

KALORIEN

Brigitte, Carina, Petra und Tina an der Rampe im Chor

BRIGITTE Apfel

CARINA 52

PETRA Banane

CARINA 85

TINA Brombeeren

Pause

Tina ohrfeigt Carina.

(Margret Kreidl o. J., S. 10)

Gehen wir von literaturgeschichtlichen Reihenbildungen ab und lesen Bücher als Exponate eines Textgeflechts, lässt sich die Konstituierung von Wissen in seinen dominanten und marginalen Formationen erkennen. Die intertextuelle Dimension wird auch durch die interdisziplinäre Ausbreitung narratologischer Zugänge nahegelegt. Wenn nämlich Geschichte oder Theorie ebenfalls als Erzählungen verstanden werden (vgl. Gadinger u. a. 2014), ist die gemeinsame Rezeption von Sachtexten und Literatur angezeigt. Verschiedentlich sind die Parallelektüren, die auch moderne Medien einbeziehen, im fächerintegrativen Unterricht realisierbar (vgl. Zelger/Krammer 2015). Themen- und problemorientiert lässt sich solcherart hervorragend die heterogene Wissenskonstitution nachvollziehen.

Literatur als ein Ensemble von Erzählungen zu betrachten, die Wissen auf unterschiedliche Weise kombiniert und herstellt, ist auch notwendig, um die Erzählwelt in ihrer Differenziertheit nach verschiedenen verschränkten Kategorien wie etwa Klasse, Geschlecht, Ethnizität zu fassen. In Anlehnung an Werner Wintersteiners Konzept der »transkulturellen Didaktik«, das endlich den Literaturunterricht von der monokulturellen Enge befreit (2006), sind Ausweitungen des bürgerlichen,

deutschsprachigen, »schulthauglichen« Kanons zu wünschen. Einen praktikablen Zugang liefern Anthologien, die Themen oder Ereignisse in unterschiedlichsten Texten und Lesarten zugänglich machen.

Nicht zuletzt kann jeder literarische Text selbst als *Intertext* verstanden werden, indem er unterschiedliche Formate und Wissens Elemente aufnimmt, stutzt, korrumpiert oder verwirft. Augenscheinlich wird dies in Büchern, die Dokumente in Literatur konkretisieren und verfremden, wie dies eindrücklich Heimrad Bäcker für den Holocaust (1997) und Alexander Kluge (1968) für den Kampf um Stalingrad vorgeführt hat (vgl. Zelger 2007). Distanzierter zu den Ausgangstexten erweisen sich literarische Arbeiten, die nur indirekt auf ihr Ausgangsmaterial verweisen. So verhält es sich etwa in Margret Kreidls *Damenprogramm* (o. J.), wo die vier Figuren Tina, Brigitte, Carina und Petra nach Zeitschriften benannt sind und sich in extrem reduzierter Form über sogenannte Frauenthemen unterhalten. Eher anspruchsvoll gestalten sich die Verschnitte von Märchen und Mediensprache in Lisa Spalts *Grimms* (2007). Die irritierende Vermischung des vertrauten Kulturguts mit der Konsumsprache greift direkt in die epistemische Gewalt von identitätsbildenden Kategorien ein. Aber auch in sprachlich unaufgeregten Büchern kann die Herstellung und Perzeption von Wissen an intertextuellen Schnittstellen sichtbar gemacht werden. So verfügt die Protagonistin und Putzfrau Rosa in einem Roman von Nadja Bucher (2011) über detaillierte Ökodaten zu Gegenständen ihrer ArbeitgeberInnen und macht deren Wohnungen als beschämende Verbrechensorte aus.

Ist Literatur kein fix fertiges Objekt, sondern ein Intertext, ergibt sich der unterrichtliche Zusammenhang von selbst: JedeR kann sich einschreiben in die Texte, alle Andeutungen sind auszugestalten, Ausgrenzungen und Festlegungen sind nachzuvollziehen, als Sub- und Paratexte zu exemplifizieren und in Gegentexten zu parodieren.

4. Literatur als Wirkung statt als Form-Inhaltskomplex

So wenig wie Molières Jourdain wußte, daß er in Prosa spricht, so wenig weiß auch der Leitartikler der Montagausgabe eines drittklassigen Blattes, daß er die einst bahnbrechenden Parolen weltberühmter Philosophen wiederkaut, und eine ganze Anzahl unserer Zeitgenossen haben keine Ahnung von Hamsun, Šrámek oder auch von Verlaine, und dennoch lieben sie à la Hamsun, à la Šrámek oder à la Verlaine. (Jakobson 1979, S. 80)

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Wissensproduktion und Wissensmacht von Literatur ist die Wirkung, die man in der Schule zugunsten von Form-Inhalt-Analysen gern vernachlässigt (vgl. Gattermaier/Siebauer 2014). Damit wird jedoch eine wichtige Dimension des Wissens und der Wissensvermittlung außer Acht gelassen. Sie in den Mittelpunkt des Lyrikunterrichts zu rücken, ist Anliegen von Klaus Gattermaier und Ulrike Siebauer, und man kann ihre Anregungen durchaus auf weitere Gattungen anwenden. Der Zugang sollte über zwei Schritte erfolgen: Zuerst werden »motivierende und tief reichende Erfahrungen« mit den Texten ermöglicht, sodann wird den Wirkungsmechanismen nachgespürt (ebd., S. 132 f.). Mittels dieser Methode rücken die Rezipierenden mit ihren Erfahrungen und Lesarten in den Mittel-

punkt der Auseinandersetzung und emanzipieren sich vom didaktischen Zeigefinger. Eine Vielfalt an Möglichkeiten, irritierende und berührende Wirkungen von Literatur in der Schule zu thematisieren, bietet der Sammelband *Wir Jandln!* (Schweiger/Nagy 2013).

Steht statt der Form-Inhalt-Analyse die Wirkung im Blickpunkt, kann auch vermittelt werden, inwiefern sich Wissen niederschlägt, ohne kognitiv gezähmt zu sein. Wie machtvoll Literatur Affekte und Emotionen regiert, wurde literaturtheoretisch vielfach nachgewiesen. So ließ sich im Zusammenhang mit dem bürgerlichen Roman darlegen, wie er einer ganzen Klasse zu Selbstverständnis und Identität verhelfen sollte (Eagleton 1994). Als »gesunkenes Literaturgut« sind Texte auch nicht auf ihre Zeitgenossen angewiesen, sondern entfalten noch jahrelang ihre Wirkung bis in die Schlafzimmer hinein (Jakobson 1979).

Die Reproduktion dessen, was in Literatur und anderen Medien an Handlungs-, Denk- und Ausdrucksweisen angelegt ist, gilt es, in ihrer Vermitteltheit kennenzulernen. Wie darf und kann man lieben und hassen, wie sind Worte und Gesten privilegiert oder sanktioniert, mit welchen Bedeutungen sind Farben, Formen oder Bewegungen besetzt? Mit solchen Fragen zu machtvollen Details werden Denkkonventionen demontiert, seien sie national, politisch, ethisch oder geschlechtlich motiviert. Dass sich dies auch im Unterricht gut bewerkstelligen lässt, wurde beispielsweise anhand von Unterrichtsmaterialien zum Thema »Körper und Macht« vorgeführt (vgl. Pfabigan/Zelger 2012). Auch in anderen didaktischen Bearbeitungen des Themas »Gesundheit« (vgl. <http://www.mehr-als-ethik.at>) wird im diskursiven Zusammenhang die Hierarchie zwischen Texten abgebaut. Alles Geschriebene, seien es Artikel, Romane, Blogs oder wissenschaftliche Texte, ist im diskursiven Zusammenhang wirksam und nach dem Zustandekommen des normalisierenden Wissens zu befragen.

5. Literatur als Kommunikationsangebot statt als erklärbare Texte

Man? Er? Ich? J.? – Zur Identifikation des Helden suchen Sie, bitte, die → Taufstelle auf. Wen die tiefen Gründe für den Erzählerwechsel nicht interessieren, der folge mir gleich zur → »Brücke«. (Okopenko 1983, S. 12)

Gegen die Vorstellung von verfüg- und lehrbarem literarischem Wissen richtet sich das Konzept von Literatur als Kommunikation, indem es davon ausgeht, dass Wissen in Handlungen hergestellt und transformiert wird. Realisiert werden kann ein solcher Zugang im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht, wo es zu erfahren gilt, wie Vorstellungen gesteuert werden, Spannung erzeugt wird oder Pluriperspektivität zum Einsatz kommt. Das Spiel der ErzählerInnen mit den Lesenden und ihren Figuren bezüglich Wissen, Nichtwissen und Mitwissen kann auf kognitive, kreative und affektive Weise nachvollzogen werden (vgl. Gattermaier/Siebauer 2014, S. 137). Auf beeindruckend vielfältige Art lassen sich literarische und gesellschaftliche Wissensordnungen aufstöbern, die auch in Konkurrenz zueinander stehen können. Das didaktische Augenmerk kann auf Formen der Fokalisierung gelegt werden, um zu erfahren, wer spricht und wer sieht. Wenn die Kommunikation mit

den RezipientInnen nicht offen zutage liegt, lässt sich nachfragen, ob tatsächlich niemand den Namen von Rumpelstilzchen »weiß«. Bei dominanten Erzählinstanzen kann deren Rolle und Wirkung nachgespürt werden.

Auch abseits der erzählerischen Perspektive lässt sich die Herstellung von Wissen auf vielfältige Weise nachvollziehen. In der gegenwärtigen »Prekariatsliteratur« beispielsweise wird deutlich, wie das Wissen über die eigene Person lebenslaufgerecht formatiert werden muss (vgl. Zelter 2006). Eher unspezifisch, und deshalb didaktisch besonders spannend, bleiben die Wissenstransformationen bei Kathrin Röggla (2010), wenngleich deren diskursive Verortung über den Konjunktiv angedeutet ist: »wisse man doch: man müsse diesbezüglich den Mund halten, sich zumindest etwas zurückhalten mit der eigenen Meinung, wisse man doch: was dürfe man sagen und was nicht, und immer hübsch darauf achten, eine Autoklasse drunter zu sein, sich nie allzu auffällig zu verhalten, habe man ihm nicht lange sagen müssen, das verstehe sich von selbst.« (Ebd., S. 32f.)

In experimenteller Literatur werden Konstruktion und Montage von Wissens-elementen meist direkt veranschaulicht – und eben nicht kaschiert –, sodass die Kommunikation mit den LeserInnen direkt zum Ausdruck gebracht ist. So wird etwa in Andreas Okopenkos *Lexikon-Roman* (1983) auf einen chronologischen Textfluss zugunsten einer individualisierten Rezeption verzichtet, und jedeR kann sich über Verweise selbst einen Faden durch das Buch suchen. Die Möglichkeiten sind vielfältig, auf die verschiedenen Kommunikationsangebote einzugehen. Dies gilt, freilich versteckter, für jeden literarischen Text. Wie Rancière (2009) vorschlägt, genügt es, ein Buch vorzulegen und Raum für Aufmerksamkeit zu schaffen: Die Kommunikation kann beginnen.

6. Literatur als Kommunikationsstörung statt als Garant für Sinnstiftung

Es muß immer etwas anderes sein, als es ist. Es ist nie etwas anderes als das, was war. Alles muß anders werden, als es ist. Sich zumindest so fühlen, das müssen Sie uns einfach glauben! Blut wird fließen, damit es anders wird, aber nicht, damit alles anders wird, sondern damit die neuen Blusen vollkommen anders werden als die alten. Damit sie vollkommen dasselbe sind, nur anders, woanders, wo Sie dann leider auch sein werden. (Jelinek 2013, S. 9)

Inwiefern der Wissenstransfer in gewaltvollen Verhältnissen stattfindet oder selbst gewaltvoll ist, führt Literatur, zumal moderne, insbesondere über Kommunikationsbrüche vor. Sie ironisiert und lässt offen, wo die Grenze der Ironie erreicht ist. Sie montiert widersprüchliche Versatzstücke und enthält sich einer Erklärung. Und sie gibt sich bisweilen ganz »ohne Sinn« und verstärkt damit die Aufforderung, sich weiter und anders dem Text zu nähern. Experimentelle Texte, für die Irritationen konstitutiv sind, sollten jedoch nicht als schwierige Texte abgetan und den Kindern und Jugendlichen vorenthalten werden. So empfehlen sich etwa Annäherungen an Elfriede Jelineks Poetik, wo sie sich aktuellen Fragen und Katastrophen widmet, wie Protestformen hierzulande oder brennenden Nähfabriken im Fernen Osten (<http://www.elfriedejelinek.com>). Immer ist es die sprachliche Zurichtung, die die gewalttätige Konstitution von Wissen bloßlegt und mittels Redeweisen und Kalauer die

LeserInnen daran beteiligt. Wie Ernst Jandls »heruntergekommene Sprache«, die in die Gebiete des Nicht-Sagbaren und des Lärms vorrückt, lässt sprachzentrierte Literatur Räume der Anteillosen aufblitzen (vgl. Rancière 2006). So ist es etwa auch bei Peter Waterhouse (1996) in seiner eher durch Lücken als durch Wörter vorgeführten Reise in das Kriegsgebiet der bosnischen Krajina.

Wenn sich hier die LeserInnen an den blanken Seiten abmühen, können dort, wo Texte wie geschmiert laufen, didaktische Störungen zum Einsatz kommen und fehlende Perspektiven und Figuren, unterschlagene Laute und Rhythmen ausgemacht und ergänzt werden. Oder aber es wird mittels »Musenkusmischmaschine« (Mosler/Herholz 2003) gleich zur Produktion von surrealistischen Texten geschritten, um zu zeigen, wie gerade der Zufall und die Entgrenzung von Normen und Parametern Wissen erzeugen kann: wenn sich Regenschirm und Nähmaschine am Seziertisch unterhalten, Wörter eines Artikels blind ummontiert oder ein Gedicht durch Synonyme reihum immer wieder neu übersetzt wird. Die Gewaltmechanismen des Wissens und der Wissensvermittlung sind damit allemal ausgehebelt.

7. Schlussbemerkung

Wenn Wissen im gewaltvollen Zusammenhang verortet wird, muss auch die schulische Wissensschmiede zur Diskussion gestellt werden. Dieser Beitrag tut dies unter Rückgriff auf sozialwissenschaftliche, literaturtheoretische und -didaktische Konzepte und zeigt einen anderen Umgang mit den problematischen Mechanismen des Wissens als Ware, als epistemische Gewalt, als pädagogische Verdummungspraxis. Als besonders geeignet erweist sich das Augenmerk auf die Spezifika der Literatur in Gesellschaft und Text, weil sich Literatur tendenziell ökonomischen Wertordnungen entziehen und Praktiken des Wissens als ökonomisches Gut freilegen kann. Bei veränderten Literaturkonzepten und Vermittlungskonventionen wird deutlich, wie das Wissen bei seiner Herstellung und Transformation formatiert und verschnitten wird, wie es unsere Denk- und Handlungsmöglichkeiten mitbestimmt, und das auf individueller, sozialer, politischer und kultureller Ebene. Dass diese Möglichkeiten immer im Wechselverhältnis von Text und LeserIn ausgehandelt werden – über Wirkungen, Kommunikationsangebote und Provokationen –, ist die Chance für einen Literaturunterricht, der sich der Gewalt des Wissens bewusst ist und die Erzählwelten in all ihrer Merkwürdigkeit rehabilitiert.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 42).
- BÄCKER, HEIMRAD (1997): *nachschrift 2*. Graz-Wien: Droschl.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2009): *Leben als Konsum*. Hamburg: Hamburger Edition.
- BENJAMIN, WALTER (1977): Kunst zu erzählen. In: Ders.: *Illuminationen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 314f.
- BOURDIEU, PIERRE (1999): *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BRECHT, BERTOLT (1982): Flüchtlingsgespräche. In: Ders.: *Gesammelte Werke, Prosa 4*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 1381–1515.
- BUCHER, NADJA (2011): *Rosa gegen den Dreck der Welt*. Roman. Wien: Milena.
- BUSCHE, MART; STUVE, OLAF (2012): *Intersektionalität und Gewaltprävention*. Online: <http://www.portal-intersektionalität.de> [Zugriff: 24.4.2015].
- CASTRO VARELA, MARÍA DO MAR; DHAWAN, NIKITA (2005): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- EAGLETON, TERRY (1994): *Ästhetik. Die Geschichte ihrer Ideologie*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- FOUCAULT, MICHEL (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (2012): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GADINGER, FRANK; JARZEBSKI, SEBASTIAN; YILDIZ, TAYLAN (Hg., 2014): *Politische Narrative. Konzepte, Analysen, Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- GATTERMAIER, KLAUS; SIEBAUER, ULRIKE (2014): *D[deutsch] in A4. Deutschunterricht im Praxisformat*. Regensburg: vulpes.
- GORZ, ANDRÉ (2001): *Welches Wissen? Welche Gesellschaft? Textbeitrag zum Kongress »Gut zu Wissen«, Heinrich-Böll-Stiftung, 5/2001*. Online: http://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download_de/wirtschaftsoziales/wissensgesellschaft_welchegesellschaft.pdf [Zugriff: 24.4.2015].
- JAKOBSON, ROMAN (1979): Was ist Poesie. In: Ders.: *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch, S. 67–82.
- JELINEK, ELFRIEDE (2013): *Nach Nora*. Online: <http://www.elfriedejelinek.com> [Zugriff: 24.4.2015].
- KLUGE, ALEXANDER (1968): *Schlachtbeschreibung*. Olten-Freiburg i. Br.: Walter.
- KRAMMER, STEFAN (2011): Zöglinge in Uniform. In: Ders.; Löffler, Marion; Weidinger, Martin (Hg.): *Geschlechterperspektiven auf de Staat der Zwischenkriegszeit*. Bielefeld: transkript, S. 105–118.
- KREIDL, MARGRET (o. J.): *Damenprogramm*. Berlin: Theaterverlag Hofmann-Paul.
- KREISKY, EVA; LÖFFLER, MARION (2015): Ansätze einer kritischen Theorie der Wissensgesellschaft. In: Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Demirović, Alex; Freytag, Tatjana (Hg.): *Handbuch Kritische Theorie, Bd. 1: Grundlagen kritischer Theorie: Methodologie, Wissenschaft, politische Ökonomie, Kultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MOSLER, BETTINA; HERHOLZ, GERD (2003): *Die Musenkussmischmaschine. 132 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Essen: Neue deutsche Schule.
- OKOPENKO, ANDREAS (1983): *Lexikon-Roman einer sentimental Reise zum Exporteurtreffen in Druden*. Frankfurt u. a.: Ullstein.
- PAULMICHL, GEORG (2014): Liebe Universitätsstudenten. In: Ders.: *Bis die Ohren und Augen aufgehen. Frühe Texte und Bilder*. Innsbruck: Haymon.
- PFABIGAN, DORIS; ZELGER, SABINE (2012): Körper und Macht. In: Dies. (Hg.): *Mehr als Ethik. Reden über Körper und Gesundheitsnormen im Unterricht*. Wien: facultas wuv, S. 197–208. Online: <http://www.mehr-als-ethik.at> [Zugriff: 24.4.2015].

- RANCIÈRE, JACQUES (2006): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (2009): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.
- RÖGGLA, KATHRIN (2010): *wir schlafen nicht*. Roman. Frankfurt/M.: Fischer.
- SCHWEIGER, HANNES; NAGY, HAJNALKA (Hg., 2013): *Wir Jandln! Didaktische und wissenschaftliche Wege zu Ernst Jandl*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide extra, Bd. 18).
- SPALT, LISA (2007): *Grimms*. Klagenfurt/Wien: Ritter.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY (1999): *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge, Mass.-London: Harvard University Press.
- STERNFELD, NORA (2009): *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien: Turia + Turia.
- WATERHOUSE, PETER (1996): *E 71. Mitschrift aus Bihać und Krajina*. Salzburg-Wien: Residenz.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide extra, Bd. 12).
- ZELGER, SABINE (2007): Wider die Macht des autorisierten Blicks. Die Arbeit am Wissen in Alexander Kluges »Schlachtbeschreibung« und Heimrad Bäckers »Nachschrift«. In: Egyptien, Jürgen (Hg.): *Der Zweite Weltkrieg in erzählenden Texten zwischen 1945 und 1965*. München: edition text+kritik (= treibhaus, Bd. 3), S. 39–64.
- ZELGER, SABINE; KRAMMER STEFAN (Hg., 2015): *Literatur&Politik. Theorie, Didaktik, Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (= Wiener Beiträge zur Politischen Bildung) [im Druck].
- ZELTER, JOACHIM (2006): *Schule der Arbeitslosen*. Tübingen: Klöpfer & Meyer.

The hegemony of statistics and research from above [...] – this culture of scientism, which could also be termed scientificism«, separates culture from knowledge, dissociating power from human interest as well. Science, then, emerges as a powerful and unchallenged principle of social rationalization, which serves only analytical goals, though eventually could be implemented in specific policies. Thus, science seems narrowly defined as a mixture of positivism and instrumentalism, and defended on the grounds of statistical rigor and objectivity.

TORRES, CARLOS A. (2015): Emergence of Global Citizenship Education in the Post-Education Agenda. In: *Sangsaeng*, Nr. 4, Spring, S. 8–12.

Stephan Müller

Der Knopf und die Löcher

Wissensspuren in der Literatur und wie man sie lesen kann – am Beispiel des *Meier Helmbrecht*

Welchen Wert hat »Wissen«, verstanden als »Faktenwissen«, wenn selbst die klügsten Köpfe über weniger davon verfügen als *Wikipedia*? Wenn »Wissen« in extremer Form demokratisiert und immer und überall barrierefrei verfügbar ist – und das ohne den spezialisierten Zugriff auf obskure Quellen, auf Bibliotheken und Archive, die nur wenige kennen? Was ist dann Wissen noch wert? Selbst jenseits eines antiquierten »Gelehrtentums«: Wollte man früher einmal – und das ist wirklich noch nicht lange her – sich über eine Sache, die man nicht kennt, informieren, musste man ein Lexikon haben, oder jemanden kennen, der eines hat und je besser, umso teurer waren diese. Heute googelt man und wer das geschickt macht, der ist schnell auf einem so neuen Stand, wie das die gedruckten Lexika nie wirklich sein konnten. Natürlich, man muss dabei anderes wissen, muss gute von schlechten Daten unterscheiden können, aber im Prinzip findet man meistens Antworten, wenn man nur die richtigen Fragen stellt, um die Informationen zu verstehen und über die Medien verfügt, die einem den Zugang zu denselben garantieren. Was Max Weber in seinem berühmten Vortrag *Wissenschaft als Beruf* 1919 als die »Entzauberung der Welt« beschrieb, die Gewissheit, dass man durch Wissenschaft alles berechnen könne und auf keine anderen Geister mehr angewiesen sei, scheint sich um einen Schritt weiterentwickelt zu haben: Vertrieb das Vertrauen auf das Wissen in der Moderne die »alten Geister«, so untergräbt jetzt die Verfügbarkeit dieses

Wissens das Vertrauen in dasselbe. Was der naive Famulus Wagner im *Faust* begehrt: »zwar weiß ich viel, doch möcht' ich alles wissen«, das ist zwar heutzutage weniger unmöglich als zu Goethes Zeiten, aber umso mehr gilt Fausts Kopfschütteln:

Wie nur dem Kopf nicht alle Hoffnung schwindet,
Der immerfort an schalem Zeuge klebt,
Mit gier'ger Hand nach Schätzen gräbt,
Und froh ist, wenn er Regenwürmer findet!
(Goethe 1996, S. 26)

Die »Regenwürmer« sind heute leicht zu haben, aber näher an die »Schätze« kommt man dadurch nicht.

Nun, die Antwort auf die eingangs gestellte Frage ist also banal und recht eigentlich hat man sich schon lange – und das schon vor dem Siegeszug des Kompetenzbegriffs und jenseits von *Wer wird Millionär* und ähnlichen Vorführungen – von der Aura des Faktenwissens verabschiedet. Und trotzdem reißt die immerwährende Klage nicht ab, was die aktuelle Schülerinnen- und Schülergeneration – und also auch die Studierenden alles nicht wissen. Eine immerwährende »laudatio temporis acti« trifft auch das Wissen der guten alten (und nur deshalb guten) Zeiten und die Millionen gibt es dann doch für den, der einen Haufen unnützes Zeug absondern kann. Es gibt eine Sehnsucht nach dem oder der Weisen, nach dem Mezzofanti der Weltsprachen, nach Wunderkindern, die die Zahl Pi bis auf 1.000 Stellen nach dem Komma kennen. Und doch hat sich in der gegenwärtigen Diskursformation eine Skepsis eingebürgert: Wissensvermittlung sei nicht gut, denn Wissen um seiner selbst willen sei weder exklusiv (Wikipedia ist, wie gesagt, fast immer schlauer) noch helfe es, die Welt zu bewältigen. Wichtiger seien Kompetenzen, und zwar solche, die helfen, mit den omnipräsenten Wissensformen auf die Herausforderungen unserer Welt zu reagieren. Es komme nicht darauf an, alle Religionsgemeinschaften der Welt definieren und beschreiben zu können, sondern darauf, Kompetenzen im Umgang mit Fremdem, mit dem »Anderen« zu haben. Sicher, schaden tut es wohl nicht, wenn man etwas über sein Gegenüber weiß und das Gegenüber etwas über mich, aber das kann erst virulent werden, wenn man Kontakt, ein Gespräch, einen Dialog aufnehmen kann. Das leuchtet ein und dass man Faktenwissen nicht zur Heiligen Kuh der Bildungssysteme erheben darf, liegt auf der Hand. Ich erinnere mich an ein Schulbuch mit dem Titel *Das sollst du können* – und erinnere mich auch an die Frage, die es in mir hervorrief: »Warum eigentlich?« Natürlich finde ich es gut, dass der aktuelle Diskurs meine Kinderfrage adelt, aber ein Lehrbuch mit dem Titel *Das sollst Du nicht können* hätte mich nicht weniger gewundert.

Es kann also nicht darum gehen, Wissen grundsätzlich in Frage zu stellen und für überflüssig zu erklären, die Frage muss vielmehr lauten: Welches Wissen ist wissenswert? Was muss Wissen leisten, wie muss es aussehen, damit seine Aneignung und besonders seine Anwendung nicht redundant ist? Eine Antwort kann vielleicht das Mittelhochdeutsche geben, was zugegebenermaßen eine Idee ist, auf die nur ein Altgermanist kommen mag. Das Verb *wizzen* ist im Mittelhochdeutschen ein

Präterito-Präsens. Jeder Germanist sollte das wissen und tut es im Idealfall ohnehin; für jene aber, denen die Details entfallen sein sollten (und die gerade nicht online sind), nur so viel: Präterito-Präsentien sind Verben, die einmal starke Verben waren und deren Vergangenheitsform Gegenwartsbedeutung annahm, weshalb sie eine neue Vergangenheitsform nach dem Muster der schwachen Verben ausgebildet haben. Wie aber kam es dazu, dass die Vergangenheitsform von *wizzen* Gegenwartsbedeutung angenommen hat? Das hat mit der Etymologie des Wortes zu tun, für das man eine Wurzel ansetzt, die so etwas bedeutet wie »wahrnehmen, erblicken«. Und das, was ich wahrgenommen habe, das »weiß« ich dann eben (vgl. Kluge 2011, S. 992). Die Handlung des Wahrnehmens in der Vergangenheit erzeugt einen Effekt für die Gegenwart – was ich wahrnahm, das weiß ich – und so nimmt die Vergangenheitsform eine Gegenwartsbedeutung an und man bildet eine neue Form, die dann im Neuhochdeutschen »wusste« lauten wird und den Prozess weiterdenkt, indem eine mögliche Folge des Wissens eine sprachliche Form bekommt, nämlich das Vergessen.

Sprachhistorisch sind also der Prozess des Wahrnehmens und das Faktum des Wissens aufeinander bezogen und die Erinnerung an diesen Zusammenhang könnte helfen, den Begriff des »Wissens« ein Stück weit zu rehabilitieren. Das Problem nämlich scheint mir zu sein, dass zumindest unser Begriff von »Faktenwissen« zu stark institutionell geprägt ist: »Wissen« ist zu einem Datum geworden, etwas, das da ist, akzeptiert ist und das einem (vor)gegeben wird. Der Begriff der »Kompetenz« scheint da etwas zu lindern, denn er gibt vor, das Subjekt etwas von der Leine zu lassen, und legt es nicht fest auf einen Kanon zu wissender Fakten. Mein Plädoyer dagegen ist, »Wissen« daneben als das zu begreifen, was es sprachhistorisch immer schon war, als Ergebnis eines Prozesses. Die Aufgabe im Unterricht muss es sein, Schülerinnen, Schüler, aber auch Studierende zu Aktanten dieses Prozesses zu machen und nicht nur (wenn natürlich auch) zu Konsumenten von Ergebnissen.

Die Literatur scheint mir ein ideales Medium zu sein, um das zu erreichen, und ich will das an einem Beispiel zeigen. Es geht um den mittelhochdeutschen *Meier Helmbrecht* (Wernher der Gartenære 1993), also um die Geschichte eines Bauernsohnes, der Ritter werden will, dessen Autor sich Wernher der Gärtner (*der Gartenære*, V. 1934) nennt. Der Bauer schafft es, verstößt so aber gegen die gottgegebenen Regeln der mittelalterlichen Ständeordnung und kommt unter die Räder: Er wird geblendet, vom Vater nicht als »verlorener Sohn« wieder aufgenommen und schließlich gehenkt. Eine kurze blutrünstige Geschichte über soziale Immobilität und unverrückbare Standeszugehörigkeit. Keine Chance für den Bauern, so schön und smart er auch ist. Mit dieser banalen Moral hat man den *Helmbrecht* immer wieder gelesen, natürlich voll der Freude, dass solche Zustände überwunden zu sein scheinen; wenn auch nur als Phantasma einer Gleichberechtigung, die faktisch indes immer zu wünschen übrig lassen wird. In der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts, als der *Meier Helmbrecht* entstand, unterstrich der Text die Geltung einer Ordnung, die in der Moderne ersetzt wurde. All das lässt sich schnell herauslesen, aber meine Erfahrung mit dem Text (und zwar auch durch die Lektüre dieses Textes in der Schule und im universitären Unterricht) ist eine tiefgehende: Jenseits der

banalen Moral gibt es Sinnschichten des Textes, die die Ordnung, die der Text abbildet, auch in Frage stellen. Denn: Alle Figuren des literarischen Textes wissen, was droht, und doch obwaltet in der epischen Welt eine Sehnsucht, die den Jungen an den Hof und die Eltern fast in den sozialen Ruin treibt. Sie statten den Sohn mit teuren Gewändern, Pferd und Geld aus und ermöglichen ihm so den Zutritt zu einem sozialen Zusammenhang, der ihm den Kopf kosten wird. Vor allem die Mutter und die Schwester Helmbrechts spielen leidenschaftlich mit dem Feuer, indem sie den jungen Bauern mit einer wunderbaren Haube und Kleidern ausstatten. Um diese Kleider soll es im Folgenden gehen, denn sie werden systematisch mit Sinn aufgeladen:

Hergestellt hat sie eine Nonne, und zwar eine »gefallene«, die sich mit ihrer klösterlichen Handwerkskunst eine goldene Nase an dem großenwahnsinnigen Jüngling verdient. Schon das ist eine Information, die zeigt, dass die Kleidung für die Störung einer Ordnung steht und aus einer den Bauern fremden Welt stammt. Auf der Haube sind nun zahlreiche literarische Stoffe prachtvoll abgebildet: Die Träume und Wünsche Helmbrechts sind nach außen gekehrt, sie sind sichtbar, und auf solche Sichtbarkeiten kam es dem Mittelalter besonders an, und zwar mehr als beim auch heute noch gültigen »Kleider machen Leute«. Man kann die Sache effektiv und schnell vermitteln, indem man die Figur beschreiben oder sogar zeichnen lässt. Wenig Individuelles wird dabei vorkommen, wie fast immer im Mittelalter: Parzival ist der rote Ritter. Seine Stimme, Statur, Augenfarbe, all das, was in der Moderne im Zentrum einer individualisierenden Personenbeschreibung stehen würde, ist völlig nebensächlich, nur die Hülle macht die Person – und so auch im *Helmbrecht*. Der Bauernsohn hat, so sagt der Text in vier Versen (V. 10–13), langes lockiges blondes Haar, das sich dadurch auszeichnet, dass darauf eben jene prachtvolle Haube sitzt, die der Text dann in fast 90 Versen (V. 14–103) beschreibt. Darüber hinaus trägt Helmbrecht einen *warkus*, also – nach dem *Mittelhochdeutschen Handwörterbuch* von Matthias Lexer – »eine art oberkleid, brustgewand, joppe« (Lexer 1878, Bd. 3, Sp. 691). Im Text ist er *blâ* (V. 169), also »blau«, und man hat sich gefragt, ob diese Farbe etwas bedeutet. Tatsächlich gilt Blau als teure Farbe, vor allem wenn man mit Indigo färbt, einer teuren Importware aus Indien und dem mittleren Osten. Zur Entstehungszeit des *Helmbrecht* dagegen baute man den heimischen Waid, eine Pflanze, die im Mittelalter schon lange in Mitteleuropa kultiviert war, gleichsam »industriell« an und befriedigte damit eine schnell steigende Nachfrage nach der Farbe Blau (Pastoureau 2013, S. 15 und S. 50). Aber durften Bauern Blau tragen? Zwar können wir für das 12. Jahrhundert noch Regelungen greifen, dass Bauern nur das Tragen von schwarzen oder grauen Kleidern erlaubt ist (Kaiserchronik 1892, V. 14791 ff.), aber im zweiten Büchlein des österreichischen Ritters Seifried Helbling heißt es am Ende des 13. Jahrhunderts, dass Bauern an Feiertagen Blau tragen dürfen (Seemüller 1886, II, 72 ff.), und als Sohn eines Meiers, also eines selbständigen Bauern, ist ihm das Tragen von Blau durch den Bayerischen Landfrieden von 1244 (Pax Bawarica 1896, S. 577, Artikel 71) ohnehin erlaubt (vgl. Seelbach 1987, S. 49). Der junge Helmbrecht ist also modisch gekleidet, trägt Besonderes, aber nichts Verbotenes. Um das herauszufinden, muss man Wissen zur Verfügung

haben, und die Literaturwissenschaft hat mit der Textsorte »Kommentar« für die Bereitstellung solchen Wissens eine Form etabliert. Dort kann man vieles nachlesen, indes nicht alles. Helmbrechts *warkus* will gelesen werden und die Farbe Blau steht für eine Mode des 13. Jahrhunderts, für einen neuen Markt eines heimischen Färbemittels. Ein weiterer Code, mit dem uns der *warkus* förmlich überflutet, sind eine fast absurde Menge an Knöpfen:

von der gürtel unz in den nac
ein knöpfel an dem andern lac.
diu wâren rôet vergoldet
(Helmbrecht, V. 179–181)

Vom Gürtel hinauf bis zum Nacken befand sich auf dem Rücken ein Knöpflein neben dem anderen. Dann geht es in voller Wucht weiter:

Dâ daz gollier unz an daz kin
reiche, unz an die rinken hin
diu knöpfel wâren silberwîz
(Ebd., V. 185–187)

Wo der Kragen – das »Collier« – an das Kinn reichte, bis an die Gürtelschnalle, waren die Knöpfchen silberweiß. Aber immer noch nicht genug:

driu knöpfel von kristalle
weder ze kleine noch ze grôz
den buosen er dâ mite beslôz
er gouch und er tumbe.
sîn buosen was al umbe
bestreut mit knöpfelînen
(Ebd., V. 194–199)

Drei kristallene Knöpfe, die weder zu klein noch zu groß waren, »verschlossen« die Brust des dummen Narren. Seine ganze Brust war mit Knöpfchen besetzt. Hier ist die Übersetzung insofern uneindeutig, da *besliezen* sowohl »zuschließen« aber auch »umfassen« heißen kann. Für das »zuschließen« spricht eine Lesart in Handschrift B, doch dazu später. Zuerst aber: Warum diese Unmengen an Knöpfen? Ist das ein Fetisch des Autors? Um welche Knöpfe handelt es sich? Vergoldet, silberweiß, kristallen, sind das ungeheuer wertvolle Knöpfe? Nun, wenn dem so wäre, dann wären sie aus Gold oder Silber und selbst Kristall bedeutet nicht unbedingt einen hohen materiellen Wert. Die Materialien und Macharten stehen nur für eine Vielfalt und ergeben so einen schillernden Effekt, denn es heißt weiter:

gel, blâ, grüne, brûn und rôet,
swarz und wîz, als er gebôt.
diu lûhten sô mit glanze
swenne er gie bî dem tanze,
sô wart er von in beiden,
von wîben und von meiden,
vil minneclîche an gesehen.
(Ebd., V. 201–207)

Gelb, blau, grün, braun und rot, schwarz und weiß, so wie er es wollte, leuchteten sie – also die Knöpfe – glänzend, wenn er tanzte. Deshalb wurde er von Frauen und Mädchen verliebt angeschaut.

Sehr, sehr viele Knöpfe also, die einfach nur auffallen sollen und das besonders bei Frauen. Ein schönes Accessoire also nur? Eine Funktion jenseits des Schmucks jedenfalls haben die meisten der Knöpfe nicht. Sie sind auf den blauen Stoff genäht und bringen ihn zum Leuchten. Nicht benutzen kann man sie dagegen zum Zuknöpfen! Wild verstreut sind sie, vorne und hinten auf dem Warkus. Nur drei der Knöpfe, mit denen Helmbrecht seinen *buosen beslöz* (V. 196), könnten zum Zuknöpfen der Joppe gedient haben. Die Frage ist nur, ob das etwas Besonderes ist? Der Kommentar zum *Helmbrecht* schweigt zur Funktion der Knöpfe, nur die Materialien – Gold, Silber und Kristall – werden besprochen. Und trotzdem hat man das Gefühl, dass die Knöpfe uns etwas sagen wollen und wir es nicht verstehen, weil uns »Wissen« fehlt, um die richtigen Fragen stellen zu können. Es fragt sich nur, welches Wissen das ist. Der Text enthält eine Spur, im Sinne Walter Benjamins, der »Spur« als Gegenbegriff zur »Aura« versteht: »Spur und Aura. Die Spur ist Erscheinung einer Nähe, so fern das sein mag, was sie hinterließ. Die Aura ist Erscheinung einer Ferne, so nah das sein mag, was sie hervorruft. In der Spur werden wir der Sache habhaft; in der Aura bemächtigt sie sich unser«. (Benjamin 1983, S. 560, M 16 A, 4) Entdeckt man die Spur, entsteht die Sehnsucht nach dem Absenten und einst Anwesenden. Literatur ist voll von solchen Spuren und guter Unterricht macht Leser zu Spurenlesern und für solche kann das öffentlich verfügbare Faktenwissen ganz neue Formen von Wissen erzeugen: Knöpfe ohne Löcher sind Luxus, der Warkus ist übersät mit Überflüssigem, dessen Wert in seiner Funktionslosigkeit besteht. Zierknöpfe könnte man sie nennen und sie werden nicht gezählt. Außer die drei, mit denen er den *buosen beslöz* (V. 196), zu diesen drei Knöpfen könnte der Warkus Knopflöcher haben. Also sind diese scheinbar nichts Besonderes, aber warum werden sie dann separat beschrieben? Folgt man der Spur, landet man – wie so oft, nur dass ich es für dieses Mal offen sage und zitiere – bei Wikipedia, und der Artikel »Knopf« ist wirklich sehr instruktiv.¹ Dort heißt es zur Geschichte des Knopfs: »Der Knopf als Ziergegenstand ohne Knopfloch oder Schlaufe war bereits in der Antike bekannt. Knöpfe mit Knopflöchern (statt Schlaufen) wurden im 13. Jahrhundert in Deutschland erfunden.« Zitiert wird ein Aufsatz aus dem Jahr 1962 (White 1962). Dort wiederum wird man weiterverwiesen auf zwei kunsthistorische Publikationen und in diesen geht es um die frühesten Zeugnisse für Knopflöcher aus dem 13. Jahrhundert: Auf der Adamspforte (ca. 1235) des Bamberger Doms ist das Gewand auf der Brust Kaiser Heinrichs II. zugeknöpft (Panofsky 1924, Tafel 74) ebenso auf einer Reiterstatue um 1240, die sich in der Pfarrkirche St. Martin in Bassenheim bei Koblenz befindet und zeigt, wie der Heilige Martin dem Bettler begegnet (Schnitzler 1935). Der Heilige trägt dort ein ärmelloses Übergewand, das am Hals mit drei (oder vier) Knöpfen geschlossen ist. Tatsächlich überlieferte Knopflöcher aus der

1 <http://de.wikipedia.org/wiki/Knopf>[Zugriff: 3.5.2015].

Zeit des Mittelalters gibt es nicht und das Wort »Knopfloch« ist erst ab dem 15. Jahrhundert belegt (Grimm 1873, Bd. 5, Sp. 1482).

Eine funktionslose Sache – der Knopf – bekommt also eine Funktion – die Löcher, die dann zum Verschließen von Kleidung dienen, und diese Erfindung lokalisiert und datiert man unweit vom *Helmbrecht*, und es sind immerhin zwei prominente Heilige, deren Gewänder Knopflöcher die frühesten Belege darstellen. Das also wirklich Besondere an den Knöpfen von Helmbrechts Warkus sind die drei Knopflöcher, in denen die drei kristallinen Knöpfe stecken könnten. Zierknöpfe, und seien es noch so viele, sie sind nichts Ungewöhnliches, aber Knöpfe, die das Gewand an der Brust verschließen, sind eine Innovation und so erklärt sich auch, warum wir über diese Knöpfe mehr erfahren als über die anderen: Es sind drei Knöpfe, und sie sind *weder ze kleine noch ze grôze* (V. 195). Und mehr noch: Handschrift B wird noch expliziter, statt des uneindeutigen *besloz* steht dort, dass Helmbrecht mit den drei Knöpfen *den buosem ... verslos* (V. 196), was noch deutlicher die Funktion der Knöpfe beschreibt.

Die bisherige Forschung hat das überlesen, sie hat die Spur nicht gesehen, ich hoffe aber gezeigt zu haben, wie man und wie jeder in der Literatur solche Spuren finden kann und wie dabei ein Wissen zu Tage kommt, das besonders in der Literatur steckt und das es sich zu suchen lohnt – und sei es nur das Faktum, dass der *Helmbrecht* die Knopflöcher in die Weltliteratur einführt.

Literatur fordert uns zum Spurenlesen auf, denn nichts in einem literarischen Text kann man mit einem Achselzucken abtun. Nichts ist sinnlos in der Literatur, selbst wenn der Sinn nur in der Inszenierung ihrer Sinnlosigkeit bestehen sollte. In literarischen Texten gibt es keinen Zufall, höchstens die Inszenierung desselben. In der Welt kann mir ein Glas aus der Hand fallen und ob es dann zerbricht oder nicht, das kann so oder so sein, ohne dass ich das persönlich nehmen müsste. In der Literatur geht das nicht so: Hier lässt der Autor das Glas fallen und wenn er das als zufällig erscheinen lassen wollte, dann ist diese Zufälligkeit doch Intention, die Regeln der Literatur sind gemachte und der Autor kann das fallende Glas zerbrechen, in der Luft aufhalten oder zu einem blauen Elefanten werden lassen. Das bedeutet, dass die Frage nach dem »Warum« in Texten immer gerechtfertigt ist (auch wenn sie zu keinem Ergebnis führen sollte). Und weiter noch: Die Frage nach dem »Warum« ist eine Frage nach Kultur, denn für Regeln der Natur kann man vielleicht Antworten finden, aber die helfen uns nicht unbedingt weiter, unser Leben besser zu verstehen. Warum hat das Zebra Streifen? Ich habe keine Ahnung, vielleicht dient das der Tarnung oder Warnung, ist also ein Produkt der Evolution. Eine Erzählung aber, dass einmal ein schwarzes und ein weißes Pferd sich trafen und eine ungleiche Liebe zu einer neuen Form führte, das würde uns etwas über eine Kultur verraten, die sich solche Geschichten erzählt, nichts dagegen über den eigentlichen Grund der Zebrastrreifen.

So auch die Knöpfe im *Helmbrecht*. Sie erzählen uns von den Spielregeln einer Kultur der Sichtbarkeit, in der die geistige und körperliche Physiognomie des Einzelnen an einem »gemachten« Äußeren sich ablesen lässt. Sie erzählen uns von einer Kultur, in der Knöpfe Schmuck waren, so überflüssig wie scheinbar das

Faktenwissen, aber eben auch von einer Kultur, die den Knöpfen einen neuen Sinn gibt, indem sie das Knopfloch erfindet. Solches Wissen steckt in der Literatur und auch wenn sie uns oft an der Nase herumführt, sie macht uns doch auch zu Akteuren einer Wissens-Bildung. Wer die Welt von Erzählungen betritt, darf sich an sein Weltwissen halten, das ist jedem Leser erlaubt, aber er muss damit rechnen, dass dieses Weltwissen ihn in die Irre führt. Literatur »verstehen«, wem das gelingt (und immer unter der Prämisse, dass es nicht darauf ankommt, Literatur »richtig« zu verstehen), dem zeigt sich, dass Dinge anders sein können, als sie scheinen. Dabei wird Wissen nicht einfach abgerufen, was in Zeiten der allgemeinen Abrufbarkeit auch trivial wäre, sondern im Prozess des Spurenlesens abgeholt, neu auf anderes Wissen bezogen und durch neues Wissen bereichert, ein Prozess, ohne den die Literatur stumm für uns bliebe oder zumindest nicht alles über die Welt verraten würde, was Literatur über die Welt weiß.

Literatur

- BENJAMIN, WALTER (1983): Das Passagen-Werk. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. V. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. xx.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (¹⁶1996): *Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd 3: Dramatische Dichtungen I, Faust. Erster Teil*. München: dtv.
- GRIMM, JACOB und WILHEM (1873): *Deutsches Wörterbuch*. Bd. 5. Leipzig: Hirzel.
- Kaiserchronik* (1892): Die Kaiserchronik eines Regensburger Geistlichen. Hg. von Edward Schröder. Hannover: Hahnsche Buchhandlung (= MGH Deutsche Chroniken 1,1).
- KLUGE, FRIEDRICH (2011): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 25. Auflage, bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin-Boston: de Gruyter.
- LEXER, MATTHIAS (1878): *Mittelhochdeutsches Handwörterbuch*. Bd. 3. Leipzig: Hirzel (Neudruck Leipzig 1974).
- PANOFKI, ERNST (1924): *Deutsche Plastik des 11. bis 13. Jahrhunderts*. München: Wolff.
- PASTOUREAU, MICHEL (2013): *Blau. Die Geschichte einer Farbe*. Berlin: Wagenbach [Französisch 2000].
- PAX BAWARICA (1896): Constitutiones et Acta publica imperatorum et regum. Hg. von Ludwig Weiland. Bd. 2, Nr. 427 (MGH Constitutiones II), S. 570–578.
- SCHNITZLER, HERMANN (1935): Ein unbekanntes Reiterrelief aus dem Kreise des Naumburger Meisters. In: *Zeitschrift des Deutschen Vereins für Kunstwissenschaft* 2, S. 398–423.
- SEELBACH, ULRICH (1987): Kommentar zum »Helmbrecht« von Wernher dem Gartenære. Göppingen: Kümmerle (= Göppinger Arbeiten zur Germanistik, Bd. 469).
- SEEMÜLLER, JOSEF (1886): *Seifried Helbling*. Halle a. S.: Niemeyer (Nachdruck Hildesheim 1987).
- WERNHER DER GARTENÆRE (1993): *Helmbrecht*. Hg. von Friedrich Panzer. 10., neubearbeitete Auflage von Hans-Joachim Ziegeler. Tübingen: Niemeyer/de Gruyter (= Altdeutsche Textbibliothek, Bd. 11).
- WHITE, LYNN (1962): The Act of Invention: Causes, Contexts, Continuities and Consequences. In: *Technology and Culture*, Bd. 3, Nr. 4, S. 486–500.

Andrea Moser-Pacher

Die Lust des Schülers, das Streben der Lehrer und ein pädagogisches Zauberwort

Ein Bericht aus dem Schulalltag zwischen widerständigem Lernen und gelingendem Wissenstransfer

Wir haben viel gelernt. Für den Test, für die Bildungsstandards. Aber wissen tun wir nix.
(Michael, 1. Klasse HTL)

Der Kern aller Schwierigkeiten, mit denen wir uns heute konfrontiert sehen, ist unser Verkennen
des Erkennens, unser Nicht-Wissen um das Wissen.
(Maturana/Varela 1987, S. 268)

Wie viel Schülerinnen und Schüler können und wissen sollten, was sie lesen müssten – ob nun Reich-Ranicki¹ einen Kanon vorschlägt oder *News*², all diese Listen, Vorschläge und Forderungen gehen größtenteils an der schulischen Realität vorbei.

Diese sieht vielfach anders aus, als sich das JournalistInnen oder SchriftstellerInnen, die sich in der Welt der schreibenden Künste bewegen und für die literarisches Lesen das tägliche Brot ist, vorstellen können. Konnte man noch bis in die 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts sicher sein, dass Maturantinnen und Maturanten viele Werke der deutschsprachigen Literatur und der Weltliteratur gelesen haben, so hat sich das Bild am Beginn des 21. Jahrhunderts grundlegend geändert: Google und Wikipedia ersetzen langwieriges Lesen. Das gelbe Reclam-Heftchen als Habitus-Merkmal für Oberstufenschülerinnen und -schüler und als Maßstab für ihre literarische Bildung scheint ausgedient zu haben. In den letzten Jahrzehnten hat sich der

ANDREA MOSER-PACHER unterrichtet Deutsch und Geographie an der HTL Weiz sowie Fachdidaktik Deutsch an der Karl-Franzens-Universität Graz. E-Mail: andrea.moser-pacher@uni-graz.at

1 Vgl. de.wikipedia.org/wiki/Der_Kanon [Zugriff: 16.5.2015].

2 NEWS 39/14, S. 76 –81.

Zustrom an die Allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) und Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) durch die offensive österreichische Bildungspolitik kontinuierlich erhöht, sodass sich der Kreis derjenigen, die eine höhere Schulen besuchen, deutlich erweitert hat. Was prinzipiell gut ist, hat allerdings Verschiebungen in der sozio-kulturellen Zusammensetzung der Schulbesucher/innen nach sich gezogen. Ein gut bestücktes Bücherregal im Elternhaus kann ebenso wenig als Ausgangspunkt für schulische Bildungsprozesse vorausgesetzt werden wie der Wunsch: Wie wäre es, gebildet zu sein? (Vgl. Bieri 2005) Mittlerweile legt der größte Teil der Maturantinnen und Maturanten in Österreich die Reife- und Diplomprüfung an einer BHS ab, nur mehr 41,9 Prozent (2013)³ maturieren an einer AHS.

Das Fach Deutsch hat in der BHS vielfach seinen Rang als Hauptgegenstand eingeübt, nicht nur von der Stundentafel her, sondern auch von der Wertigkeit und der Wichtigkeit für die Schülerinnen und Schüler, die bis zu 40 Stunden Unterricht pro Woche zu absolvieren haben. Davon entfallen zwei Wochenstunden auf das Fach Deutsch. Zeit zum Lesen? Kaum, denn immerhin müssen gerade viele BHS-Schülerinnen und -Schüler, die die Schulzentren in den Bezirkshauptstädten besuchen, tägliche Wegstrecken von bis zu drei Stunden zurücklegen. Typischerweise kommen sie aus kleinen Landgemeinden, also aus Gegenden fernab des groß- und mittelstädtischen Kulturbetriebes, den ihre Kolleginnen und Kollegen in Wien, Graz, Salzburg etwa genießen können. Auch aus diesem Grund herrschen andere Startbedingungen für das Fach Deutsch, da das kulturelle Kapital innerhalb des Landes ungleich verteilt ist.

Daher gleicht der Deutschunterricht in vielen Fällen einer abenteuerlichen Reise mit ungewissem didaktischem Ausgang, denn wie kaum in einem anderen Fach bewegt man sich auf so unsicherem Terrain, was das Vorwissen, die Interessen, die sprachlichen Begabungen, die Affektlogiken (vgl. Ciompi 1997, S. 51 f.) betrifft.

Die Literatur ist a S* *ß, sagt Christoph⁴. Ich hole den Vater herein. Ein vierschrotiger Caterpillarfahrer kommt mit dem zerknirschten großen – und jetzt kleinlauten – Burschen in die Sprechstunde. Mit dem gleichen rauen Ton, mit dem der Sohn seine Geringschätzung für die Literatur kundgetan hat, wird er vom Vater zurechtgewiesen. Welche Ehre für mich und mein Fach, dass der Vater gekommen ist! Der Bub sagt, ja ja, er werde sich bessern – und außerdem arbeite er ohnehin mit: Er besorge das Kopieren, schleppe die Bücher, sei immer hilfsbereit. Anerkennen, so wie es ist, denke ich mir.

Trotz der neuen kompetenzorientierten Lehrpläne und Bildungsstandards, die das Können der Schülerinnen und Schüler explizit garantieren⁵, zeigt sich in der Praxis, dass man den Respekt vor kulturellen Leistungen und die Neugierde, sich mit die-

3 [www.statistik.austria/Bildung,Kultur/Formale Bildung/Bildungsabschlüsse](http://www.statistik.austria/Bildung,Kultur/Formale%20Bildung/Bildungsabschl%C3%BCsse) [Zugriff: 16.5.2015].

4 Alle Schülernamen geändert.

5 Die Fügung mit dem Modalverb »können« ersetzt die Formulierungen der vorherigen Lehrplangenerationen. Da hieß es beispielsweise: Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, sollen Einblicke gewinnen, sollen erfassen können usw.

sen auseinanderzusetzen, nicht per Gesetz verordnen kann. Daher ist viel didaktisches Geschick und pädagogisches Gespür gefragt, damit sich die Schülerinnen und Schüler die Stoffgebiete zu eigen machen, die aus ihrer Logik heraus ursprünglich keinen Sinn für sie ergeben.

Ein Unterricht, der sich den didaktischen Kernfragen (Was? Wie? Für wen? Wozu?) immer wieder stellt, erfordert einen genauen Blick auf zweierlei: erstens auf das Sachwissen, das sich nicht als festgelegter Sprach- und Literaturkanon generiert, sondern fortwährend im Fluss ist, und zweitens auf die Spuren des Lernens in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen. Es geht darum, den lernseitigen Blick (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012, S. 21–28) zu entwickeln und immer mehr »lernseits« zu schauen und ein tieferes Verständnis für Schülerinnen und Schüler sowie ihre Aneignungsprozesse zu gewinnen. Auch darum, die Zugänge und Widerstände der Schülerinnen und Schüler als Spiegel zu begreifen, in dem das eigene Wissen reflektiert und zurechtgerückt wird. Durchaus kann der Blick in die Gefilde der Alterität bereichernd sein – für Lernende und Lehrende!

Einige Geschichten aus der Praxis sollen einen Einblick in die Tatsache geben, dass jenseits des Wissens, des Stoffes und des Lernens in der Schule wirklich »das Leben tobt«. Hildburg Kagerer gebührt das Verdienst, in ihrem 1978 erschienen Buch *In der Schule tobt das Leben* einen Einblick in den Deutschunterricht gegeben zu haben, der in einer Schule stattfindet, die nicht von Mittelschichtkindern besucht wird. Angelika Linke und Ingelore Oomen-Welke (1995, S. 317 ff.) weisen dezidiert auf die pädagogische und didaktische Fixierung auf die Mittelschicht hin und regen zur Selbstreflexion der Lehrkräfte an. Wolfgang Steinig (2013, S. 90–107) beleuchtet zwar die Frage der sozialen Milieus im Deutschunterricht, legt aber dabei sein Hauptaugenmerk auf die sprachlichen Defizite und weist daher implizit Sprachmächtigkeit und Sprachrichtigkeit als Distinktionsmerkmale der bildungsbürgerlichen Mittelschicht aus. Um provokant zu fragen: Ist das sexy?

Der Kopf des Schülers (Abb. 1)

Gregor hat mir diesen »Kopf« geschenkt. Endlich ein Bild dafür, was ich schon immer ahnte. Nun liegt es schwarz auf weiß vor mir. Meine Kolleginnen und Kollegen nicken, als ich ihnen das Bild im Konferenzzimmer zeige. Ja, so ist es, sagen sie. Was?

Gregor ist, wie er ist. Er kommt in die Klasse – was heißt, er kommt, er erscheint und hat neben dem Deutschunterricht und anderen Fächern, die nicht unmittelbar mit Prüfungsdruck verknüpft sind, allerlei zu tun: Dates mit seinen zwei



Abb. 1: Zeichnung eines Schülers, 4. Klasse HTL

Handys anzubahnen – selbstverständlich verboten, aber man kann nicht ständig alle Bankfächer und Schultaschen kontrollieren, Lernen für »wichtigere« Fächer, Geschäfte aller Art. Aufmerksamkeit für den Unterricht – gleich null. Scheinbar?⁶

Genervt frage ich ihn: Warum passt du nicht auf? Moment, sagt er, das hat nichts mit Ihnen zu tun. Sie sind die netteste, liebste und beste Deutschlehrerin, aber sorry – und er zeichnet den »Kopf« auf ein Blatt. Gut, ich bin entlastet, es liegt nicht an mir, auch nicht an meiner fachlichen Kompetenz, auch die Beziehungsebene – bei allem Ärger – scheint zu passen. Er deutet auf das Bild: Schauen Sie, so ist es. Tatsächlich, es ist ohne Worte beredt.

Was kann der Blick in andere, im Wesentlichen genussbetontere Lebenswelten uns lehren? Nimmt er unserem vielfach kopf- und textlastigen Zugang zum schulischen Lernen den Wind aus den Segeln? Wer macht da wen zum Gespött? Treffen Papageno und Sarastro aufeinander? Zetert die Deutschlehrerin gar als entmachtete Königin der Nacht?

Am Nachmittag lese ich in Liessmanns »Theorie der Unbildung« (2006, S. 54): »Die am antiken Ideal und am humanistischen Konzept orientierte Bildung galt in erster Linie als Programm der Selbstbildung des Menschen, eine Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den einzelnen zu einer entwickelten Individualität und zu einem selbstbewussten Teilnehmer am Gemeinwesen und zu seiner Kultur führen sollte.« Wunderbar formuliert – und im Subtext läuft das Bild des »Kopfes« mit. Zu welcher Kultur? Wie in diesen »Kopf« das Wissen der Bildungsgesellschaft, die ihre Vorstellung von kanonisiertem Wissen in die Lehrpläne schreibt, transferieren?

Hebbels »Nibelungen« steht am Abend am Programm. Viele Schulklassen sind ins Schauspielhaus gekommen. Oder wurden sie von bildungsbeflissenen Lehrerinnen und Lehrern dorthin getrieben? Die Luft ist zum Schneiden, die SchauspielerInnen spielen gegen eine Wand, das ist spürbar, wenn auch nicht sichtbar. Hörbar ist Gekichere, Geraschel, die Unaufmerksamkeit der Schüler ist förmlich greifbar.

In der Pause spricht mich die Dramaturgin an: Sind Sie Lehrerin? Wie halten Sie das aus? Dieses Sprechen und Spielen gegen ein Dickicht an Nicht-Verstehen, Sich-nicht-Einlassen, irrlichernder Gedankenwelten. Die SchauspielerInnen sind erschöpft, ihre Botschaften können sie nicht ausspielen.

Wir als Lehrpersonen müssen dieses Sprechen gegen eine Wand oft täglich ertragen, auch wenn das Dozieren vielfach gegen Arbeitsblätter ausgetauscht wurde.

Es gibt Oberstufenklassen, in denen viele solcher »Köpfe« sitzen, und häufig ist es der Fall, dass der Klassen-Kapo in diese Richtung schlägt: Vitalität vor Schulwissen heißt die Gleichung! Wir Lehrerinnen und Lehrer können ein Lied davon singen, wie erschöpfend es ist, in solchen Klassen zu unterrichten. Wir sind fix und fertig – zeitweise. Doch mit genügend professioneller Distanz, Humor und der Zuversicht, dass die Zeiten sich ändern und die Nebelwand sich lichtet, schaffen wir es, den Zeitpunkt zu erwarten, in dem der Modus der Wissensübertragung und der Kompetenzentwicklung relativ störungsfrei funktioniert.

6 Jahre später wird er mir aufzählen, was er sich so alles gemerkt hat. Merkwürdig, was da alles »hängen geblieben« ist. Gibt es ein Gedächtnis, das im Untergrund werkt und wirkt?

Aber es geht nicht allen so. Fernab dieser Schattenseiten gibt es beinahe paradiesische Zustände an manchen Schulen. Schulen, in denen das Wort, die Kunst und die Literatur einen hohen Stellenwert besitzen. Eine Schulpraktikantin erzählt:

Wir sind an den Lippen unseres Deutschlehrers gehangen. Gelesen haben alle, viele von uns haben sich selbst in literarischem Schreiben versucht. Wir haben uns überboten, unseren Deutschlehrer mit klugen Beiträgen und Bemerkungen zu beeindrucken.

Wie anders fällt der Unterricht in Klassen aus, zu deren Bildungsideal weder ein kultivierter Lebensstil mit einer großen Bibliothek noch eine gepflegte Sprache zählt. Wen oder was haben Bildungsexperten im Auge, wenn sie von Schule sprechen, wenn sie von Wissen sprechen? Sehen sie auch »the dark side of the moon«? Gehen sie nur von sich und ihrer Bildungswelt aus? Wissen ist nicht bestellbar, auch wenn wir Lehrkräfte das gerne hätten.

Dennoch: Das Prinzip Hoffnung lebt. Es sind nicht alle Klassen derart im defensiven bzw. widerständigen Lernen (vgl. Holzkamp 1992, S. 9) verhaftet. Pubertierende sind auf der Durchreise zu ihrem ureigenen Lebenskonzept. Auf diesem Lebensweg gibt es immer wieder »clashes of civilizations«, die sich im Klassenzimmer zwischen kulturell fordernden Lehrkräften und aus den Leistungs- und Wissensvorgaben abdriftenden Jugendlichen einstellen. Im schulischen Alltag kreuzen sich auch Personen, die unterschiedlichen Milieus entstammen. Manchmal verhüllt sich der Konflikt im Kleid der Überanpassung, das zu erlernende Wissen reduziert sich zur bloßen Währung für den Bildungs-Tauschmarkt (vgl. Kösel 2002, S. 351 ff.). Wird der Deutschlehrerhabitus schon aufgrund der umfassenden Ausbildung in Literaturwissenschaft noch immer dem Hochkulturschema zugeordnet, so zeigt sich in der Schullandschaft ein höchst heterogenes Bild.

Laut der letzten österreichischen Sinus-Milieu-Studien 2013⁷ und 2014⁸ konnten sechs Jugendmilieus identifiziert werden: Konservativ-Bürgerliche (16%), Postmaterielle (10%), Adaptiv-Pragmatische (18%), Performer (15%), digitale Individualisten (19%) und Hedonisten (22%). Selbstdarstellung und Konsum seien für alle wichtig. Der Autor der Studie, Bernhard Heinzlmaier, stellt trocken fest: »Die heutige Jugend ist hybrid.«

Die Literaturkunden, die in den Oberstufenformen verwendet werden, sind auf die Konservativ-Bürgerlichen zugeschnitten, die Angebote in den neuen kompetenzorientierten Lehrbüchern, die ohne den klassischen Wissenskanon auskommen, passen gut auf die Adaptiv-Pragmatischen und die Performer. Für den Deutschunterricht tun sich da zuweilen Abgründe auf: Wie in einer Gruppe von Computer-Freaks romantische Lyrik unterrichten? Wie ernsthafte Textarbeit bei den hedonistisch Orientierten anleiten? Sich von einem materiell-pragmatischen

7 Vgl. Online-Ausgabe der *Presse* vom 4.4.2013: »Jugendstudie: Hedonisten sind die neuen Proletarier« [Zugriff: 26.5.2015].

8 Vgl. Online-Ausgabe der *Presse* vom 25.9.2014: »Jugendstudie: Der ›Performer‹ stirbt aus« [Zugriff: 26.5.2015].

Schüler sagen lassen, dass die geschundene Mariann in Horváths *Geschichten aus dem Wiener Wald* nur saublöd ist, weil sie den gut situierten Fleischermeister Oskar nicht geheiratet hat?⁹

Trotz allem lautet die Regel Nummer 1 für Lehrkräfte: Nie auslassen, sich den Konflikten stellen, sich auch fordern und herausfordern lassen, Widerstand leisten, niemals und niemanden aufgeben, die Reste des humanistischen Bildungsansatzes in unserem Schulsystem nicht verraten.

Wissensvermittlung in dieser Phase des pubertären Widerstandes zeigt sich als etwas Abwegiges, und zwar in dem Sinne, dass Wissen nicht wie an den Universitäten (oder an Eliteschulen) in einem breiten ruhigen Strom in die Lernenden einfließen kann, sondern dass Wissen sich ins Unterholz verkriecht, von Lehrkräften aufgespürt¹⁰ und in verschiedene Bahnen gelenkt werden muss, um mit schier unerschöpflicher Geduld den Wissensdurst immer wieder anzuregen und das Feuer des Heraklit in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler zu entfachen.

Doch was bedeutet Wissen, Wissensvermittlung und Sicherung des Wissensertrags auf Lehrerseite?

Die Sicht des Lehrers

Drei Geschichten dazu und eine praktische Theorie:

»Ich habe das Buch ausgegeben, in einer Woche müssen die Schülerinnen und Schüler es gelesen haben. Dann gibt es eine Lernzielkontrolle. 10 Fragen. Ich bin streng.«

»Ich habe aus dem Killinger das Wichtigste zusammengeschrieben, das prüfe ich dann ab. Die Schüler sind zufrieden, denn sie wissen, was sie lernen müssen.«

Was für ein Wissen? Was für ein Wissen!

*Lisa steht vom Mittagstisch auf und sagt, sie müsse lernen. Was? Lernzielkontrolle – Gretchentragödie. Sie verdreht die Augen. Ich frage nach: Habt ihr das in der Schule gelesen? Nein. Habt ihr die Faust-CD angehört oder den Film angeschaut oder gar Szenen nachgespielt? Nein. Hast du den Text zuhause gelesen? Nein. Wie willst du das schaffen? Ich weiß, sie ist ehrgeizig. Die Hanni – das ist die Leseratte der Klasse – hat es gelesen, die sagt uns dann alles. Das schaffe ich schon.
Sie schafft es.*

Prinzipiell stellt sich da die Frage, was verrechnet die Lehrkraft mittels diverser Beurteilungsraster oder gar Excel-Tabellen als »gelernt«? Genügt da oberflächliches

9 Literarisches Lernen setzt voraus, dass die Empathiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler genügend ausgebildet ist, um die Tiefendimension eines Textes zu erfassen. Was tun, wenn dies nicht der Fall ist?

10 Beispielsweise sind die von Urs Ruf und Peter Gallin entwickelten »Reisetagebücher« (Ruf/Gallin 2005, Bd. 2, S. 87 ff.) Instrumente, um die Spurensuche des Lernens in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen aufzunehmen.

Sach- und Orientierungswissen? Warum auch nicht, wenn im Schul- und Prüfungskontext trotz aller Kompetenzorientierung¹¹ die Gleichung »Wissen ist gleich Oberflächenwissen« gilt. Gibt es daneben konkret auf das Fach Deutsch bezogen so etwas wie die Idee, der »Poetischen Kompetenz« der Schülerinnen und Schüler nachzuspüren? Dies bedeutet zu erfassen, wie sie ihr Weltwissen, ihr Textwissen mit ihrem Eigen-Sinn in einen lebendigen Zusammenhang bringen können und sich dem Spiel zwischen Gewusstem und Verdecktem, Verstandenem und Erfühltem überlassen können? (Vgl. Wintersteiner 2010, S. 27–30). Was geht in den Köpfen der Lehrpersonen vor? Welche Bilder von Lernenden werden dort sichtbar? Welche Vorstellungen von der Kraft des Lernens stecken hinter Lehreraussagen wie: Sie haben brav gelernt. Alle Punkte erfüllt, alle Checkboxes angekreuzt? Eher selten wird in Lehrerkreisen darüber reflektiert, welche Möglichkeitsräume des Lernens auszuloten wären (Abb. 2).

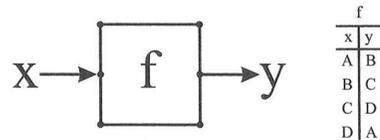


Abb. 2: Paradigma der trivialen Maschine. (Foerster 1999, S. 20)

Sind wir mit der trivialen Maschine Schüler zufrieden? (Vgl. Foerster 1999, S. 20–24) Der Output ist kalkulierbar, denn er entspricht dem Input. Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler können nach den Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität abgeprüft werden. Bei lernwilligen Schülergruppen mag die Rechnung aufgehen. Welche Lehrkräfte sind in der glücklichen Lage, ausschließlich diese klaglosen Transformationen zu sehen? Spätestens, wenn sich das Lernen von seiner widerständigen Seite zeigt, wird man zur Kenntnis nehmen müssen, dass der Mensch von Natur aus dem Paradigma der nicht-trivialen Maschine entspricht. In die Blackbox des menschlichen Gehirns haben wir keinen Einblick, außer SchülerInnen schenken einem so wie mir ein Bild vom Innenleben ihres Kopfs oder lassen uns in Gesprächen oder über Texte erahnen, auf welche Weise das Schulwissen zwischen Großhirn und Kleinhirn gewälzt wird. Auch wenn vieles verstörend wirkt, lohnt es sich, das Preisgegebene auf sich wirken zu lassen, denn es weist den Weg. Nur allzu schnell neigen wir dazu, den »Schülerkopf« wie Arnulf Rainer mit schwarzer Farbe zu übermalen, damit meinen wir die Widersprüche eliminieren zu können. Schwarze Pädagogik macht Lernen unsichtbar, vernichtet auch Spuren und verunmöglicht, neugierig auf die

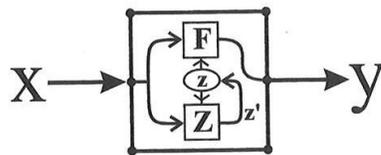


Abb. 3: Paradigma der nicht-trivialen Maschine. (Foerster 1999, S. 21)

¹¹ Minutiös ausgearbeitete und publizierte Erwartungshorizonte ermöglichen es nun auch Schülerinnen und Schülern, kompetenzorientierte Fragestellungen bei der mündlichen SRDP »auswendig« zu lernen.

nicht-triviale Maschine Mensch zuzugehen und Anschlussstellen zu suchen und zu finden (Abb. 3).

Was tun?

Der erste Schritt wäre das Ablassen von der pädagogischen Allmachtsphantasie, das Lernen und das Wissen der Schülerinnen und Schüler kontrollieren zu können. Als autopoietische Organisationen (vgl. Maturana/Varela, S. 50 ff.) können Menschen von außen nicht gezielt beeinflusst werden. Nur die Kontexte können planbar arrangiert werden, sodass die Lernenden die Wissensangebote der Schule eventuell als bedeutsam für ihr Leben ansehen können. Das heißt für uns Lehrerinnen und Lehrer, dass wir uns bescheiden müssen in unserer Rolle. Es gilt auch Abschied zu nehmen von der Vorstellung, die Schülerinnen und Schüler seien so wie wir. Sie sind es nicht.

Daher gelten als weitere Regeln:

Sich immer wieder angesichts der Verschiedenheit und Individualität der Schülerinnen und Schüler etwas einfallen lassen. Urs Ruf und Peter Gallin bezeichnen dies als Generierung von »Kernideen« (vgl. Ruf/Gallin 2005, S.17 -29). Das ist etwas originär Neues, in keinem Buch zu finden, auf keiner Web-Seite versteckt.

Gregor, unser »Kopf«, ist begeistert und bedankt sich bei mir für die Hausübung, die für ihn und seinen Schäd el äußerst nützlich war. Mir war folgende Aufgabenstellung eingefallen: Drei technische Fachartikel lesen, zusammenfassen und kommentieren mit der Frage: Was hat das mit mir zu tun? Dabei ist er auf einen Artikel über eine neue Technologie bei Motorradhelmen gestoßen. Das ist lebenswichtig für ihn, die Wissenspforte in seinen Kopf hinein hat sich geöffnet.

Systemisch gesehen eröffnet jedes Problem neue Möglichkeiten. Genügt das literarische Wort nicht, um Jugendliche in die Welt der konventionellen Kultur der Erwachsenen einzuführen, dann müssen eben andere Kanäle angesprochen werden. Gregor und seine Kollegen in der Maschinenbauklasse zeichnen gerne. Also eine Exkursion ins Kunsthistorische Museum. Eine zündende Idee!

Gregor ist nicht da in der Klasse, wie so oft. Aber er hat ein Portfolio hinterlassen, freiwillig und mit viel Mühe gemacht. Thema: Die Bilderwelt im Kunsthistorischen Museum. Frau Professor, da müssen Sie ihm eine gute Note geben. Einen ganzen Sonntagnachmittag hat er das für Sie – für Sie! – gemacht, sagen die anderen.

Emotionale Anker zu setzen, Files zu legen, Türen zu öffnen, scheint angesichts der Vergessenskurven und der Wissensangebote aus dem Netz unsere Kernaufgabe zu sein. Längst schon hat die Gehirnforschung (vgl. Spitzer 2002, S. 157–172) bewiesen, dass Lernen und Emotionen in einem engen Zusammenhang stehen.

Meier, 1. Klasse! Lukas strahlt und ein breites Lächeln verzaubert sein Gesicht. Wir sind in der 5. Klasse und ich nehme – was die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler betrifft – eher erfolglos die Lyrik um 1900 durch. Und plötzlich sind wir alle wieder in der 1. Klasse.

Den Schüler Meier gibt es nicht mehr. Aber wie von Zauberhand ist bei uns wieder die eine Stunde aus der 1. Klasse präsent. Selten so viel gelacht, selten war der Deutschunterricht so heiter. Schüler Meier hat mit seiner tiefen Stimme den Lehrer im »Werwolf« von Christian Morgenstern nachgespielt, Lukas hat inbrünstig damals als Wolf geheult.

Eine Stunde für ein kurzes Gedicht, aber dennoch wurde damals der Schlüssel geformt, um Jahre später die Köpfe und womöglich die Herzen aufzuschließen für Sachwissen über Lyrik und für nun bewusst wahrgenommene ästhetische Qualitäten von Sprache und Literatur.

Wie heißt nun das Zauberwort für den Deutschunterricht? In Resonanz gehen und Zeit zum Werden lassen. Die Ernte ist oft Jahre später einzufahren.

Literatur

- BIERI, PETER (2005): *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Online: www.nzz.ch/aktuell/startseite/article-DAIPS-1.182217 [Zugriff: 26.5.2015].
- CIOMPI, LUC (1997): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- FOERSTER, HEINZ VON (1999): Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: Voß, Reinhard (Hg.): *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik.* 3., durchgesehene Auflage. Neuwied: Luchterhand, S. 14–32.
- HOLZKAMP, KLAUS (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. Online: <http://www.kritische-psychologie.de/publikationen/projekt-digitalisierung/einfuehrungstexte-interviews-vortragmitschriften-einzelthemen/holzkamp-1992-die-fiktion-administrativer-planbarkeit-schulischer-lernprozesse/> [Zugriff: 26.5.2015]
- KAGERER, HILDBURG (1978): *In der Schule tobt das Leben. Eine 10. Hauptschulklasse und ihre Lehrerin machen sich selbst zum Thema.* Berlin: Basisverlag (= Basis Unterricht, 11).
- KÖSEL, EDMUND (2002): *Die Modellierung von Lernwelten. Bd. 1. Die Theorie der Subjektiven Didaktik. Wissenschaftliche Grundlagen.* Bahlingen: SD-Verlag für Subjektive Didaktik.
- LIESSMANN, KONRAD PAUL: *Theorie der Unbildung.* Wien: Zsolnay.
- LINKE, ANGELIKA; OOMEN-WELKE INGELORE (Hg., 1995): *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht.* Freiburg i. Br.: Fillibach.
- MATURANA, HUMBERTO R.; VARELA, FRANCISCO J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens.* München: Goldmann.
- RUF, URS; GALLIN, PETER (2005): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern.* Bd.2. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- SCHRATZ, MICHAEL; SCHWARZ, JOHANNA F.; WESTFALL-GREITER, TANJA (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung.* Innsbruck: StudienVerlag.
- SPITZER, MANFRED (2002): *Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens.* Heidelberg-Berlin: Spektrum, Akademischer Verlag.
- STEINIG, WOLFGANG (2013): Soziale Milieus und Deutschunterricht. In: Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 90–107.
- WINTERSTEINER, WERNER (2010): Wir sind, was wir tun. Poetisches Verstehen als fachdidaktische Herausforderung. In: Winkler, Iris; Masanek, Nicole; Abraham, Ulf (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23–36.

Cynthia Gutjahr, Anita Millonig, Lisa Wolf

Wissen, Reflexion, Erkenntnis

Edgar Morins Plädoyer wider die Komplexitätsreduktion¹

Edgar Morin ist einer, der Hoffnung macht. Einer, der es sich in Zeiten wie diesen, in denen Begriffe wie »Wissensüberflutung« Hochkonjunktur haben und in den Erziehungswissenschaften etwa der Frage nachgegangen wird, was angesichts des ständig steigenden Weltwissens vermittelt werden soll, zur Aufgabe gesetzt hat, die Gesamtheit nicht aus den Augen zu verlieren. Dafür, führt er aus, sei es dringend notwendig, unsere gewohnte Art zu denken zu erweitern und zu einer Form *komplexen Denkens* zu gelangen. Er ist auch einer, der sich nicht scheut, konstruktive Vorschläge zu machen, wenngleich er sich damit leicht dem Vorwurf aussetzt, pathetisch oder unrealistisch zu sein. Seit mehr als 50 Jahren tritt er für mehr Menschlichkeit und Verständnis ein; dies betont er, habe vor allem auch mit Selbsterkenntnis zu tun. Was ist der Mensch? – Morin zufolge ist er gleichzeitig einzigartig, individuell und auch Teil der Gemeinschaft aller Menschen. Er ist gleichzeitig ein biologisches (und dadurch mit der Erde, dem Kosmos, dem Leben an sich

CYNTHIA GUTJAHR studiert Deutsch und Englisch Lehramt an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: c1gutjah@edu.aau.at

ANITA MILLONIG studiert Englisch und Deutsch Lehramt an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: amilloni@edu.aau.at

LISA WOLF studiert Geografie und Regionalforschung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: liwolf@edu.aau.at

1 Dieser Beitrag ist das Produkt der Auseinandersetzung von drei (Lehramts-)Studentinnen mit dem französischen Philosophen und Soziologen Edgar Morin, speziell mit seinen pädagogischen Schriften.

verbunden), ein kulturelles und ein psychologisches Lebewesen. Er ist nicht nur *homo sapiens*, nein, er ist auch *homo demens*, (der irre, wahnsinnige Mensch), und das erhöht nicht nur seine Risiken, sondern vielmehr auch seine Chancen – weg von blindem Rationalismus, hin zu mehr Poesie in unserem Leben.

1. Die sieben Fundamente des Wissens

Von den zahllosen Publikationen, die der mittlerweile über neunzigjährige französische Philosoph verfasste, ist speziell eine im Kontext der Erziehungs- und Bildungswissenschaften von unmittelbarem Interesse, da sie sich dezidiert mit Fragen der Bildung auseinandersetzt und dieses Anliegen bereits im Titel *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft* sichtbar macht. Bei dieser Arbeit handelt es sich um einen Beitrag, den Morin 1999 der UNESCO zur Verfügung stellte, welche im Rahmen eines von den Vereinten Nationen initiierten internationalen Bildungsprogrammes beauftragt worden war, einem neuen Erziehungskonzept den Weg zu bereiten. Im Folgenden sollen die sieben Voraussetzungen, die Morin definiert, kurz skizziert werden.

Am Anfang steht die Notwendigkeit, Klarheit darüber zu erlangen, dass jegliche Erkenntnis fehlbar ist. Dies hängt damit zusammen, dass der Mensch alles, was er erkennt, nur durch den Filter seiner Sinneswahrnehmungen erkennen kann. Dadurch sind wir naturgemäß der Gefahr von Irrtümern ausgesetzt. Obwohl Affekte unsere Urteilskraft zusätzlich trüben können, sind auch sie eine Voraussetzung für intelligente Denkprozesse. Es ist wichtig, sich über Mechanismen der Selbsttäuschung bewusst zu werden sowie über die Gefahr, Illusionen zu erliegen. Ein tiefgreifendes Verständnis für diese Umstände muss vermittelt werden, um Selbstkritik und Reflexion in alle Erkenntnisprozesse zu integrieren.

Das zweite Fundament behandelt die Tatsache, dass es trotz der herausgearbeiteten Unsicherheiten in der Erkenntnis angesichts der wachsenden Probleme in der Welt unabdingbar ist, umfassende Erkenntnisse über diese Probleme zu gewinnen. Um dies erreichen zu können, ist eine Reform des Denkens erforderlich, die den Kontext, das Globale, das Multidimensionale und das Komplexe der Welt einbeziehen kann. Hierbei ist es wichtig, sich mit den Schwächen, die dem aktuell vorherrschenden Denken innewohnen, auseinanderzusetzen.

Im dritten Kapitel fordert Morin, die Grundlagen der *condition humaine* zu lehren. Dazu ist es unerlässlich, die Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Wissenschaften zusammenzuführen und neben den Natur- und Sozialwissenschaften auch die Literatur als wichtige Quelle aufzusuchen.

Anschließend daran geht es darum, junge Menschen mit ihrer »irdischen Identität« vertraut zu machen, d. h. ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass die Welt, wie sie sich uns heute darstellt, immer mehr zu einem Ganzen wird, was einerseits globale Bedrohungen beinhaltet, andererseits auch Anlass zu Hoffnung gibt, da die Vernetzung der Menschen auf dem gesamten Planeten dazu führen kann, dass sie sich als Gemeinschaft wahrnehmen anstatt sich zu bekriegen und ihren gemeinsamen Lebensraum Stück für Stück zu zerstören.

Als fünften Punkt nennt Morin die Vermittlung der Notwendigkeit, sich den Ungewissheiten zu stellen. Jeder Erkenntnisgewinn führt zu neuen Fragen, und die Zukunft ist nicht vorhersehbar. Die Geschichte verläuft nicht in geraden Bahnen. Kreative Schöpfungen können den Lauf der Geschichte beeinflussen. Gesetzte Maßnahmen können jedoch auch unliebsame Folgen haben, die sich erst zu späteren Zeitpunkten zeigen. Es ist wichtig, Strategien zu entwickeln, Aktionen laufend zu evaluieren und bei Bedarf wiederum einzugreifen und eventuell den Kurs zu ändern.

Das sechste Kapitel heißt »Verständnis lehren«. Das Verständnis zwischen den Menschen zu lehren, um mehr Solidarität zu wecken, betrachtet Morin als die grundlegendste Aufgabe jeder Erziehung. Ausführlich beleuchtet er verschiedene Verständnisprobleme und Hindernisse des Verstehens. Er weist auf die Gefahren ethno- und soziozentrischer Geisteshaltungen hin und warnt damit eingehend davor, Empörung an die Stelle von Prüfung und Analyse zu stellen. Toleranz bezeichnet er als Produkt einer ethischen Wahl.

Um Ethik geht es dann auch im letzten Kapitel: Das siebente Fundament enthält die Forderung nach dem Zustandekommen einer »Anthropoethik«, also einer menschlichen Ethik, die sowohl die individuelle Autonomie als auch die Teilhabe an der Gemeinschaft umfasst. Sie erfordert neben dem Bewusstsein darüber, der menschlichen Art anzugehören, bewusste Entscheidungen. Diese schließen den Willen ein, nach einer Humanisierung des Menschen zu streben, zu einer planetaren Gemeinschaft zusammenzuwachsen, ohne dabei die Unterschiede zwischen Individuen und kleineren Gemeinschaften geringzuschätzen, und auch den Willen, die Ethik der menschlichen Gattung zu lehren, sie also weiterzugeben.

2. Wissen und Erkenntnis

Nun darf man Morin nicht nur nach den sieben Fundamenten des Wissens beurteilen und zitieren. Liest man sich in seine zahlreichen Werke ein, dann erhält man den Eindruck, dieser Text liefere nur eine erste Zusammenschau seiner eigentlichen Forderungen an das Bildungssystem, jedes einzelne Individuum und die Gesellschaft. Er selbst erklärte, einige Denk- und Darstellungsformen wie das Prinzip des *Erkennens der Erkenntnis* erstmals in den Fundamenten entwickelt zu haben (vgl. Morin 2012, S. 165). Morin tritt für ein globales Verständnis jedes Individuums ein. Diese Forderung zieht sich wie ein roter Faden durch seine Schriften. Auch in *Der Weg* (2012; im Original *La Voie - Pour l'avenir de L'humanité*), stützt er sich auf die sieben Fundamente des Wissens. Im Grunde genommen werden diese in *Der Weg* noch genauer ausgeführt. Morin geht davon aus, dass Bildung, Wissen, Reflexion, Selbstreflexion, Erkennen und Wollen zu einer grundlegenden Gesellschaftstransformation führen können. Oder zugespitzt: In der Tat sieht Edgar Morin darin die einzige Überlebenschance für die menschliche Gesellschaft. Unsere Welt scheint immer komplexer zu werden, diese Komplexität muss jedoch erkannt werden:

Unsere Weise des Erkennens hat die Fähigkeit unterentwickelt, in Zusammenhängen zu denken, die Information zu kontextualisieren und in eine Gesamtheit zu integrieren, die ihr Sinn verleiht. (Morin 2012, S. 155)

Es bedarf laut Morin der Rationalität und vor allem auch der Bildung, um hier einzuheften – der Bildung, welche bereits im Kindergarten beginnt. Morin bezieht sich bei diesem seinem »Ultimatum« an das Bildungssystem auf Kant, in dem er die Systeme in Teile zerlegt, die genau so verstanden werden müssten wie das Ganze und umgekehrt (vgl. Morin 2012, S. 157 f.). Bildung soll Erkennen möglich machen und zum Denken anregen, denn ohne Denken gibt es keine Reflexion, weder dem Selbst noch Systemen gegenüber.

Etwas vage behandelt Morin in den genannten Texten den Begriff *Wissen*. Immer wieder spricht er von der Kontextualisierung durch Erkenntnis, vom Erkennen der Erkenntnis und der ständigen Reflexion (vgl. ebd., S. 169). Eine vorherrschende Rolle spielt für ihn »die poetische Verwirklichung des Lebens eines jeden« (ebd.). Stellt Morin gar Wissen mit Erkenntnis gleich? Diese Frage ergibt sich zwangsläufig aus dem Lesen seiner Texte. Durch die – wenn auch seltene – doch andere Verwendung des Wortes Wissen wird aber klar, dass er die Begriffe doch zu differenzieren scheint. Die Erkenntnisfähigkeit muss dem Individuum beigebracht werden. Betrachtet man dieses Erkennen mit einem Hauch Konstruktivismus, so wäre die Erkenntnis eines Menschen nie mit der eines anderen gleichzusetzen. Morin entkommt dieser gedanklichen Endlosschleife durch die Einführung der immer wieder von ihm hervorgehobenen Reflexion. Diese Reflexion macht es dem Individuum möglich, seine Erkenntnisse abzuwiegen und – spinnt man es weiter – in persönliches Wissen umzuwandeln. Dennoch ist Wissen damit nichts in Stein Gemeißeltes. Zielt man wie Morin auf eine Anthropeethik, dann folgt daraus die Verpflichtung jedes einzelnen Menschen, lebenslang zu lernen. Doch wird dieses Lernen heutzutage durch die Flut an Informationen erschwert, während allzu oft Ignoranz und Unwissenheit gepredigt werden.

Die Enteignung des Wissens, sehr unzureichend kompensiert durch die mediale Vulgarisierung, stellt ein historisches Schlüsselproblem der kognitiven Demokratie dar. (Morin 2012, S. 175)

Wissenschaft ist es, die Wissen schafft, und je komplexer unsere technologisierte Welt wird, desto mehr entgleitet Wissen dem Individuum und wird banalisiert. Morin spricht in diesem Kontext auch von einem damit einhergehenden und gefährlichen Rückgang der Demokratie (vgl. ebd.). Eine definitive Aussage, die Wissen und Demokratie in einen Zusammenhang stellt, lautet wie folgt: »Es ist jedoch unmöglich, ein von Natur aus in Fächer eingeteiltes und esoterisiertes Wissen zu demokratisieren.« (ebd., S. 175 f.) Er spricht in weiterer Folge von der Herausforderung und der Notwendigkeit, alternative Denkmuster (komplexe Denkmuster) umzusetzen bzw. auch über die Möglichkeit, zu anderen Systemen des Denkens zurückzukehren. Edgar Morin bezieht sich dabei sowohl auf die tägliche Erkenntnis der Welt und aller sozialen Dinge – wie er es nennt – als auch auf die wissenschaftliche Erkenntnis (vgl. Morin 2012, S. 176). Auch diese Ansicht weist darauf hin, dass

das Ganze mehr als die Summe seiner Teile ist, jedoch ohne seine Teile kein Ganzes bilden kann. Jedes Individuum zählt bei Morin, aber immer auch in Hinblick auf die Gesamtgesellschaft. Das Individuum als *homo sapiens* und *homo demens* – das Individuum, welches die Fähigkeit zur Solidarität wie auch zu radikalem Egoismus in sich trägt, dessen Antlitz zugleich Vernunft und Wahnsinn offenbart.

Diese Gegensätze lässt Morin nicht als Widerspruch stehen, er sieht darin vielmehr die Chance für eine Erziehung der Zukunft. Die sieben Fundamente sind, was sie sind – Grundsteine für eine weiterführende, generelle Gesellschaftstransformation, die es nur mit jedem und durch jedes einzelne Individuum geben kann. In einer Zeit, in der der technische Fortschritt mit Riesenschritten in Richtung Zukunft schreitet, ist es wichtig, Grundsteine zu legen, um die Menschheit, jedes Individuum darauf vorzubereiten, mit allem, was noch kommen mag, umzugehen. Es wird zukünftig immer wichtiger werden, komplexe Zusammenhänge zu erkennen. Doch Erkennen muss man lernen und lehren. Sich als Teil des Planeten wahrzunehmen und sich als Erdenbürger zu betrachten, erfordert noch viel Wissen – in diesem Sinne ein Plädoyer an alle Pädagogen und Pädagoginnen: Bildet die Auszubildenden.

3. Wege in die Praxis

Eine solche Forderung umzusetzen erscheint auf den ersten Blick recht banal, gestaltet sich aber, taucht man tiefer in die Materie ein, als äußerst komplex, da sich, wie Morin es verlangt, das Bildungssystem einem radikalen Umdenken unterziehen müsste. Eine solche Änderung setzt in der Praxis Regelungen voraus, die im Einzelnen nicht immer vom Philosophen vorgezeichnet sind, jedoch entwickelt werden sollten, da es sonst zu Missverständnissen und/oder Widersprüchen innerhalb des Systems kommen kann. Denn ausgehend von der Prämisse, dass Lehrende die Ansichten Morins positiv annehmen und weitergeben möchten, ist dennoch nicht zur Gänze klar, wie seine Fundamente junge Lernende erreichen und ob sie nicht ebenso negative Auswirkungen auf diese haben könnten: Die Umsetzung einer solchen Lehre wäre in einem Schul- und Bildungssystem wie dem unseren mit entsprechend großem Aufwand verbunden, welcher mitunter Schulfächer und -bereiche revolutionieren würde, da zuallererst zu entscheiden wäre, inwieweit und in welchen schulischen Gegenständen man die »neuen« Sichtweisen am besten einbindet. Da Morins Ideen so komplex und umfangreich sind, wäre es womöglich angebracht, ein eigenes Schulfach (Anthropoetik?) einzuführen. Zur Reformierung des Schulsystems wird in den *Fundamenten* leider nicht detailliert Stellung bezogen.

Schülerinnen und Schülern kritisches Denken und Reflektieren zu vermitteln ist im Schulalltag zwar ein Thema, allerdings nicht in einer solchen Dimension, wie Morin es vorschlägt. Fraglich ist, ab welchem Alter Kinder und/oder Jugendliche mit den *Fundamenten* konfrontiert werden sollten. Einerseits wäre es selbstverständlich von Vorteil, so früh wie möglich globales Verständnis bei einem Individuum auszubilden, doch bleiben die Bedenken, wie und in welchem Alter man eine solche Idee realisiert, versteht und in weiterer Folge umsetzt. Es wäre auch nötig,

mögliche Risiken einzukalkulieren. Beispielsweise könnte das erste Fundament des Wissens, welches unter anderem Selbstkritik, Reflexion und Erkenntnisprozesse beinhaltet, in der Adoleszenz eine bereits stark ausgebildete Fähigkeit zur Selbstkritik in nagende Selbstzweifel kippen lassen, zu den üblichen Problemen der Pubertät zusätzliche Unsicherheiten schüren und diese in einem höheren Maße ausbilden als ohne permanente Selbstreflexionen. Dieses Beispiel soll zeigen, dass es für Lehrende nicht genug sein kann und darf, Morins *Fundamente* kurz vorzustellen, sondern dass es deren Aufgabe ist, Lernende aktiv zu begleiten, um das nötige Verständnis zu entwickeln und zu fördern. In den *Fundamenten* wird globales Verstehen zwar häufig angesprochen, allerdings brauchen Jugendliche eine Anleitung bzw. einen Leitfaden, wie sie mit Morins Werken umgehen können (und sollen?). Sich in einem solchen Alter mit unserer komplexen Welt auseinanderzusetzen, fordert einiges an Reife wie auch an Willen, erst dann beginnt man, global zu verstehen, zu denken, zu handeln. Große Sensibilität ist in diesem Zusammenhang geboten, denn es ist gleichzeitig darauf zu achten, bereits in frühen Jahren relevante Themen zu bearbeiten, auch weil viele Lernende das Schulsystem bald verlassen und sich sonst die Gefahr einer Elitebildung im zweifachen Sinne ergibt. Denn Wissen ist, wie wir wissen, immer noch Macht.

Da die *Fundamente* in sich recht stimmig sind, wäre es ungenügend, nur Teile davon mit Lernenden zu besprechen, was einen immensen Zeitaufwand bedeuten kann, da hier zweifellos viele fruchtbare und herausfordernde Diskussionen (auch über aktuelle Themen des Weltgeschehens) entstehen werden. Fraglich ist, wie sich dies mit dem derzeitigen Schulsystem vereinbaren lassen könnte. Zwar fordert Morin, dieses grundlegend zu transformieren, doch scheint auch er zu wissen, dass erst genügend Stimmen laut werden müssen, bis dies geschehen wird – wie also bis zu einer derartigen »Revolution« mit seinen Ideen umgehen? Außerdem wäre es für ein besseres Verständnis von Vorteil, mehrere seiner Werke im Unterricht zu behandeln. Erneut Unterrichtszeit, die man haben muss...

Problematisch ist, wie bereits erwähnt, dass *Wissen* an sich von Morin nicht genauer definiert wird, was bedeutet, dass hier Lücken im System sichtbar werden, die danach verlangen, gefüllt zu werden. Eine möglichst einheitliche Definition des Begriffs Wissen sollte sich im Zuge dieser menschlichen Weiterentwicklung herauskristallisieren, eine, die allerdings nicht festgelegt, sondern erweiterbar, diskutierbar bleiben sollte. Es muss entschieden werden, welches Wissen wichtig ist und nach welchen Kriterien man differenziert. Problematisch ist, dass, sollte jedes Individuum für sich differenzieren, es wieder keine Einheit, wie Morin sie vorschlägt, gibt. In jedem Fall muss unsere Wissensgesellschaft den Unterschied zwischen totem und lebendem Wissen, vor allem notwendigem Wissen, erkennen. Denn nur durch das entsprechende Wissen kann man die Welt zumindest teilweise verstehen. Keinesfalls zu vernachlässigen ist das gewaltige Potential, das Morin der Literatur bei der Bildung zuerkennt – sie allein bildet den Menschen und die Welt in ihrer Ganzheit ab.

4. Fazit

Liest man die *Fundamente*, erhält man viele Antworten, erkennt inspirierende Ansätze und bekommt ein Werkzeug, mit dem man arbeiten kann; allerdings bleiben ebenso Fragen offen, neue werden beim Lesen erst gebildet, für die es dann teilweise keine oder unzureichende Antworten gibt. Die Kritik am bisherigen Bildungssystem, welches als starr und zu sehr von der Politik geprägt erscheint, ist dennoch klar ersichtlich. Für uns bedeutet das, dass das Weitergeben der Ideen, die in Morins *Fundamenten* dargelegt werden, eine anzunehmende Herausforderung für Lehrende darstellt, wobei jene wohl in gewissem Sinne gegen das bisherige System kämpfen müssen, um die gewollte Gesellschaftsreformation in Gange zu bringen. Dies kann ein spannendes Unterfangen sein. Ein solcher Wandel innerhalb des Bildungssystems ist längst überfällig und unabdingbar für die Entwicklung jedes Individuums. Die Welt könnte sich, so meint der Philosoph optimistisch, hin zu einer besseren verändern. Zu einer Welt, die nicht ideal sein muss, nicht perfekt, aber besser als die derzeitige: Durch mehr denkende Köpfe wird die menschliche Gemeinschaft weiter ausgebaut, Jugendliche können ihre Zukunft aktiv mitgestalten, Morins Ideen werden durch sie weitergetragen und weiterentwickelt und hoffentlich endlich in der Praxis gelebt.

Literatur

MORIN, EDGAR (2012): *Der Weg. Für die Zukunft der Menschheit*. Hamburg: Krämer.

DERS. (2001): *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft*. Hamburg: Krämer.

Betrachtet man die Studenten als Kunden, denen, wie in einem Warenhaus, etwas angeboten wird, was sie kaufen können oder auch nicht, dann geht etwas verloren, was wir bisher als den Bildungsauftrag dieser Institutionen angesehen haben. Das bedeutet jedoch mehr als die Umdefinition dieser Institutionen.

Es bedeutet die Umdefinition des Lebens, des Erlebenswerten.

OSKAR NEGΤ (2010): *Der politische Mensch*. Göttingen: Steidl, S. 193f.

Daniel Just

Wissen [M]acht Schule

Bibliographische Notizen

Die vorliegende Bibliographie versteht sich als knapper Überblick zum Wissensbegriff aus pädagogischer und didaktischer Sicht. Freilich stellt sich dabei vor allem in Hinblick auf die Mannigfaltigkeit unterschiedlichster Wissensbereiche das Problem der Komplexitätsreduktion. So sollen im ersten, der schnellen Orientierung dienenden Kapitel einführende Texte zu den Themen Wissen und Wissensgesellschaft dargeboten werden. Im zweiten Kapitel werden nicht nur Fragen nach dem Was, sondern vor allem Fragen nach dem Wie des Wissens in den Mittelpunkt gerückt. Hier gehe ich auf die Themenbereiche Wissenstheorien, Wissensproduktion, Wissenskulturen, Wissenschaft und Erkenntnistheorie sowie machttheoretische Fragestellungen ein. Abgerundet wird dieses Kapitel mit einem Blick auf den Zusammenhang von Medien und Wissen. Das dritte Kapitel befasst sich mit lern- und bildungstheoretischen Zugängen zum Wissen. Noch konkreter wird es im vierten Kapitel, welches sich mit der Wissensproblematik in der Deutschdidaktik auseinandersetzt. Auch dabei konnte nur eine kleine Auswahl berücksichtigt werden. Den Abschluss bildet ein Abschnitt über das Zusammenspiel von Wissen und Kompetenz.

1. Einführende Texte

Auer, Thomas; Sturz, Wolfgang (2007): ABC der Wissensgesellschaft. Reutlingen: Doculine.

Engelhard, Anina; Kajetzke, Laura (Hg., 2010): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld: Transcript.

Evans, Ian; Smith, Nicholas D. (2012): Knowledge. Cambridge: Polity Press.

DANIEL JUST ist Doktorand am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Medientheorie, Systemtheorie und Grenztheorie. E-Mail: djust@edu.aau.at

- Schwanitz, Dietrich (2002): *Bildung. Alles was man wissen muß*. München: Goldmann.
- Schützeichel, Rainer (Hg., 2007): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK.
- Sentker, Andreas (Hg., 2009): *Das Wissen dieser Welt. Der ZEIT-Bildungskanon; 50 Redakteure erklären Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur*. Hamburg: Zeitverlag Bucerius.
- Weber, Tilo (Hg., 2009): *Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

2. Wissensproduktion und Wissenskulturen

2.1 Wissenstheorien

- Casullo, Albert (2012): *Essays on A Priori Knowledge and Justification*. Oxford: Oxford University Press.
- Craig, Edward (2002): *Knowledge and the State of Nature: An Essay in Conceptual Synthesis*. Oxford: Clarendon Press.
- Ernst, Gerhard (2002): *Das Problem des Wissens*. Paderborn: Mentis.
- Geertz, Clifford (1983) *Local knowledge. Further Essays in interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Hoffmann, J. (1996): *Die Welt der Begriffe. Psychologische Untersuchungen zur Organisation des Wissens*. Weinheim: Psychologie-Verlag.
- Knoblauch, Hubert (2005): *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.
- Kompa, Nikola (2001): *Wissen und Kontext. Eine kontextualistische Wissenstheorie*. Paderborn: Mentis.
- Lehrer, Keith (1974): *Knowledge*. Oxford: Clarendon Press.
- Lehrer, Keith (2000): *Theory of Knowledge*. Boulder/CO: Westernview Press.
- McDowell, John (1998): *Meaning, knowledge, and reality*. Harvard: Harvard University Press.
- Neuweg, Georg Hans (Hg., 2000): *Wissen, Können, Reflexion*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Polanyi, Michael (1967): *The tacit dimension*. New York: Anchor Books.
- Pritchard, Duncan (2009): *Knowledge*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Russel, Bertrand (1992): *Theory of Knowledge. The 1913 Manuscript*. London: Georg Allen & Unwin.
- Shapin, Steve (1994): *A Sozial History of Truth*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wehling, Peter (2006): *Im Schatten des Wissen? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens*. Konstanz: UVK.
- White, Alan R. (1982): *The nature of knowledge*. New Jersey: Rowman and Littlefield.
- Williams, Michael (2001): *Problems of Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Williamson, Timothy (2000): *Knowledge and its Limits*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, Edward O. (1999): *Die Einheit des Wissens*. Berlin: Siedler.
- Woolgar, Steve (Hg., 1988): *Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge*. London-New York: Routledge.

2.2 Wissenschaft und Wissen

- Gloy, Karen (2007): *Von der Weisheit zur Wissenschaft. Eine Genealogie und Typologie der Wissensformen*. Freiburg-München: Alber.

- Hug, Theo (Hg., 2001): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* 4 Bde. Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feyerabend, Paul (1986): *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Knorr Cetina, Karin (2002): *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kuhn, Thomas (1967): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2000): *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Liotard, Jean-François (1993): *Das postmoderne Wissen*. Wien: Passagen.
- Putnam, Hilary (1995): *Pragmatism. An open Question*. Cambridge/MA.: Blackwell Publishers.
- Rancière, Jacques (2009): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.
- Sandkühler, Hans Jörg (Hg., 2007): *Repräsentation und Wissenskulturen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Sandkühler, Hans Jörg (Hg., 2014): *Wissen. Wissenskulturen und die Kontextualität des Wissens*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Zittel, Claus (Hg., 2002): *Wissen und soziale Konstruktion*. Berlin: Akademie Verlag.

2.2 Erkenntnistheorien

- Ammon, Sabine (2009): *Wissen verstehen. Perspektiven einer prozessualen Theorie der Erkenntnis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Bernecker, Sven; Dretske, Fred (2000): *Knowledge. Readings in Contemporary Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Brülisauer, Bruno (2008): *Was können wir wissen? Grundprobleme der Erkenntnistheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boghossian, Paul (2006): *Fear of Knowledge: Against Relativism and Constructivism*. Oxford: Oxford University Press.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): *Wege des Wissens – Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Günther, Gotthard (1976): *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik*. Hamburg: Meiner.
- Maturana, Humberto R.; Varela Francisco J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- Rorty, Richard (1991): *Objectivity, Relativism and Truth. Philosophical Papers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schnotz, Wolfgang (1994): *Aufbau von Wissenstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb von Texten*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Schubert, Axel (2012): *Die Praxis des Wissens. Können als Quelle der Erkenntnis*. Heusenstamm: Ontos.
- Sosa, Ernest; Kim, Jaegwon; Fantl, Jeremy; McGrath, Matthew (Hg., 2008): *Epistemology. An Anthology*. Malden: Blackwell.

2.3 Macht und Wissen

- Aithal, Vathsala; Dias, Patrick V. (Hg., 1999): Wissen – Macht – Transformation. Frankfurt/M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Felder, Ekkehard (2013): Faktizitätsherstellung in Diskursen – die Macht des Deklarativen. Berlin: de Gruyter.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Grundmann, Reiner; Stehr, Nico (2011): Die Macht der Erkenntnis. Berlin: Suhrkamp.
- Hempfer, Klaus W. (2005): Macht – Wissen – Wahrheit. Freiburg: Rombach.
- Nuissl, Ekkehard (2011): Wissen – Potential und Macht. Bielefeld: Bertelsmann.
- Obrecht, J. Andreas (2014): Wozu wissen wollen? Wissen – Herrschaft – Welterfahrung. Ein Beitrag zur Wissensdiskussion aus kultur- und wissenssoziologischer Perspektive. Wien – Ohlsdorf: Edition Ausblick.
- Peter, Tobias (2010): Wissen und Kontrolle. Ordnung, Regierung und Legitimation wissensbasierter Gesellschaften. Baden-Baden: Nomos.
- Wasmuht, Ulrike C.; Bathscheider, Tordis (1992): Ist Wissen Macht? Baden-Baden: Nomos.

2.4 Medien und Wissen

- Ammon, Sabine; Heineke, Corinna; Selbmann, Kirsten (Hg., 2007): Wissen in Bewegung. Vielfalt und Hegemonie in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück.
- Bachmair, Ben (2009): Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebnisswelten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beckers, Katrin (2012): Kommunikation und Kommunizierbarkeit von Wissen. Prinzipien und Strategien kooperativer Wissenskonstruktion. Berlin: Erich Schmidt.
- Bonfadelli, Heinz (1994): Die Wissenskluft-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz: UVK Medien/Ölschläger.
- Boos, Margaret (2008): Wissenskommunikation in virtuellen (Lern-) Gemeinschaften. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Burke, Peter (2014): Die Explosion des Wissens – Von der Encyclopedie bis Wikipedia. Berlin: Klaus Wagenbach.
- Castells, Manuel (2000–2001) Das Informationszeitalter. Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur. 3 Bände. Opladen: Leske + Budrich.
- Caspary, Ralph/Kahl, Reinhard (Hg., 2011): Wissen 2.0 für die Bildung. Wie Wikipedia und Co. Unsere Kultur verändern. Stuttgart: Steiner.
- Drossou, Olga (Hg., 2006): Die wunderbare Wissensvermehrung. Wie Open Innovation unsere Welt revolutioniert. Hannover: Heise.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg., 2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. München: Weinheim.
- Gutounig, Robert (2015): Wissen in digitalen Netzwerken. Potenziale neuer Medien für Wissensprozesse. Wiesbaden: Springer.
- Hohoff, Ulrich (Hg., 2009): Wissen bewegen – Bibliotheken in der Informationsgesellschaft. Frankfurt/M.: Klostermann.
- Moskaliuk, Johannes (Hg., 2008): Konstruktion und Kommunikation von Wissen mit Wikis. Theorie und Praxis. Boizenburg: Hülsbusch.

- Pscheida, Daniela (2010): Das Wikipedia-Universum. Wie das Internet unsere Wissenskultur verändert. Bielefeld: Transcript.
- Rötzer, Florian (Hg., 1999) Megamaschine Wissen. Vision: Überleben im Netz. New York: Campus.
- Spinner, Helmut F. (1994): Die Wissensordnung. Ein Leitkonzept für die dritte Grundordnung des Informationszeitalters. Opladen: Springer.
- Voss, Andreas (2006): Print- und Hypertextlesekompetenz im Vergleich. Münster: Waxmann.

3. Lern- und Bildungstheorien

3.1 Lerntheorien

- Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R. (Hg., 2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Baumgart, Franzjörg (Hg., 2007): Entwicklungs- und Lerntheorien: Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Stuttgart: UTB.
- Bodenmann, Guy; Perrez, Meinrad; Schär, Marcel (2004): Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie, Bern: Huber.
- Christof, Eveline; Schwarz, Johanna F. (Hg., 2013): Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Edelmann, Walter (2000): Lernpsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Edmondson, Willis; House, Juliane (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen-Basel: Francke.
- Foerster, Heinz von (1993): Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied: Luchterhand 1996, S. 14 -32.
- Gebhard, Ulrich (Hg., 2014): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht. Berlin: Springer VS.
- Keller, Stefan; Bender, Ute (Hg., 2012): Aufgabekulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren. Seelze: Klett | Kallmeyer.
- Kiesel, Andrea (2011): Lernen: Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kösel, Edmund (2002): Die Modellierung von Lernwelten. Bd. 1. Die Theorie der Subjektiven Didaktik. Wissenschaftliche Grundlagen. Bahlingen: SD-Verlag für Subjektive Didaktik.
- Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (2014): Grundwissen Didaktik. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Mazur, James E. (2004): Lernen und Gedächtnis. München: Pearson.
- Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Schmidt, Siegfried J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien: Turia & Kant.

3.2 Bildungstheorien

- Elschenbroich, Donata (2002): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt erkennen können.* München: Goldmann.
- Hastedt, Heiner (Hg., 2012): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie.* Stuttgart.
- Kegelmann, Udo (2008): *Wissensmanagement im Unterricht. Schulisches Lernen und Bildungsarbeit.* Marburg: Tectum.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Hagen: Beltz Bibliothek.
- Kress, Gunter R. (Hg., 2003): *Multimodal literacy.* New York: Peter Lang.
- Liessmann, Konrad Paul (2008): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft.* München: Piper.
- Liessmann, Konrad Paul (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift.* Wien: Zsolnay.
- Maset, Pierangelo (1995): *Ästhetische Bildung der Differenz.* Stuttgart: Radius.
- Morin, Edgar (2001): *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft.* Hamburg: Krämer.
- Stamm, Margit (2010): *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.* Stuttgart: UTB.

4. Deutschdidaktik und Wissen

4.1 Deutschdidaktik, Literatur und Wissen

- Abraham, Ulf; Launer, Christoph (Hg., 2002): *Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Abraham, Ulf (2004): *Lernen – Lesen – Wissen. Fächerverbindender Literaturunterricht und Lesekompetenz.* In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hg.): *Weg zum Lesen und zur Literatur.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 215–230.
- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 42).
- Ballstaedt, Steffen-Peter; Molitor, Sylvie; Mandl, Heinz (1987): *Wissen aus Text und Bild.* Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Fehr, Wolfgang (2007): *Fachdidaktische Wissensformen und Organisation von Unterricht – Zu einer Theorie der Literaturdidaktik.* Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg., 2004): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik.* Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Oomen-Welke, Ingelore (1998): *»ich kann da nix!« – Mehr zutrauen im Deutschunterricht.* Freiburg: Fillibach.
- Pompe, Anja (Hg., 2012): *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schües, Christina (2010): *Sapere aude : Bildung und Wissen im Widerstreit ?* In: Hermann von Laer (Hg.): *Was sollen unsere Kinder lernen? Zur bildungspolitischen Diskussion nach den PISA-Studien.* Berlin: LIT, S. 11–26.
- Willenberg, Heiner (2001): *Aktiver Wissenserwerb: Vor dem Lesen und nach dem Lesen.* In: *Deutschunterricht 2*, S. 19–25.

Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch* 22, S. 71–88.

4.2 Deutschdidaktik und Sprache

- Andresen, Helga; Funke, Reinhold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula u. a. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1. Paderborn: Schöningh UTB, S. 438–452.
- Birkmeyer, Jens; Spieß, Constanze (Hg., 2014): *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Kritik und Wissen – Probleme germanistischer Deutschlehrer/-innen-ausbildung*, H. 2.
- Funke, Reinhold (2000): Wann ist grammatisches Wissen in Funktion? In: *Der Deutschunterricht* 52, H. 4, S. 58–68.
- Funke, Reinhold (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Niemeyer.
- Granzow-Emden, Matthias (2013): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Grewendorf, Günther; Hamm, Fritz; Sternefeld, Wolfgang (1987): *Sprachliches Wissen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hochstadt, Christiane; Krafft, Andreas; Olsen, Ralph (2013): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ivo, Hubert; Neuland, Eva (1991): Grammatisches Wissen. In: *Diskussion Deutsch* 121, S. 437–485.
- Neuland, Eva; Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner (2011): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, 4., neue bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, 38).

4.3 Deutschdidaktik und Kompetenz

- Abraham, Ulf (2007): Kompetenzmodelle – Überfällige Professionalisierung des Faches oder Familienaufstellung in der Deutschdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* 22, S. 10–12.
- Arnold, Rolf (2012): *Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 5., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg., 2010): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fingerhut, Karlheinz (2004): Integrierte Unterrichtseinheiten als Kompetenzmodelle. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 117–142.
- Gailberger, Steffen; Krelle, Michael (Hg., 2007): *Wissen und Kompetenz – Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.; 2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München: Weinheim.
- Köster, Juliane (2004): Kompetenzorientierung im Deutschunterricht. In: Kämper-van den Boogaart: Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 99–116.
- Kammler, Clemens (Hg., 2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Stuttgart: Klett.
- Krelle, Michael; Gailberger, Steffen (Hg., 2006): Wissen und Kompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kübler, Hans-Dieter (1996): Kompetenz der Kompetenz. Eine Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: Medien praktisch 798, S. 11–15.
- Ossner, Jakob (2006a): Wissen, System und Erklärkompetenz in der Sprachthematization. In: Krelle, Michael; Gailberger, Steffen (Hg.): Wissen und Kompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 211–227.
- Ossner, Jakob (2006b): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, S. 5–19.
- Paechter, Manuela; Stock, Michaela; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Slepcevic-Zach, Peter; Weirer, Wolfgang (Hg., 2012): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Philipp, Maik (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2013): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 6., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia; Wirthwein, Heike (2014): Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösch, Heidi (Hg., 2005): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrefe.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg., 2007): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr.
- Tschirner, Erwin (2001): Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse. In: Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hg.): Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag, München: Iudicium, S. 106–125.
- Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Willenberg, Heiner (Hg., 2007): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projektes. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Witte, Hansjörg u. a. (Hg., 2000): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kommentar

Andrea Moser-Pacher

Vom Glanz des Wissens und dem Potenzial der Kompetenzen

Bot der Deutschunterricht bisher ein buntes Bild an Zugängen und Methoden, so droht im Zuge der Standardisierung und Zentralisierung eine didaktische Monokultur und der Verlust eines großzügigen Blicks sowohl auf die Lehrinhalte als auch auf die Schüler und Schülerinnen.

In vielen Schulen besteht nun der Trend zur Vereinheitlichung: im Gleichschritt zur Matura. Das zeigt sich auch an der Präferenz für Lehrbücher, die auf einem sehr engen Kompetenzbegriff fußen: *Sie können die vier Erzählsituationen unterscheiden. Sie können den Aufbau einer Gegenstandsbeschreibung erklären usw.* Dagegen ist im Prinzip nichts einzuwenden, bedenklich ist hingegen, dass viele Lehrkräfte die weiter gefassten Kompetenzen, die sich schwer operationalisieren und damit kontrollieren lassen, ausblenden. Daher wird das Potenzial von Schulbüchern, die durch einen erweiterten Kompetenzbegriff sehr viel didaktische Lebendigkeit einbringen, häufig nicht erkannt.

Ein Beispiel dazu: Im Schulbuch *ansprechend - Deutsch 1* (Lercher u. a. 2011) gibt es eine wunderbare Sequenz

im Kapitel »Orte«, in der sowohl die im Kompetenzmodell der BHS abgebildeten Kompetenzen integrativ zum Tragen kommen als auch Kompetenzen im weiteren Sinn (vgl. Positionspapier der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch¹): interkulturelles Verständnis und weltbürgerliche Bildung (Global Citizenship Education), wie sie vehement von der UNESCO gefordert wird.

Ausgehend von Khaled Hosseinis Roman *Drachenläufer*, der u. a. das Schicksal afghanischer Flüchtlinge und die Gewaltspirale der Taliban zum Thema hat, wird die Beschreibung von Räumen und Orten fokussiert und didaktisch sprachsensibel angeleitet. Hörbeispiele, Textstellen und Filmsequenzen eröffnen für Jugendliche den Blick in eine andere kulturelle Welt und höchst aktuell in menschliche Tragödien, die geprägt sind von Gewalt und Fanatismus. Und dennoch bilden Freundschaft, Mut und Menschlichkeit den dominierenden Akkord. Vielerlei Fragen tauchen dabei auf: Taliban? Afghanistan-Krieg? Russen-Kommunismus? Flucht? Migration? Asyl? Wo liegt Afghanistan? Fragen über Fragen und weit und breit kein im Vorhinein festgelegter Erwartungshorizont: Wissen als offenes System und Wissenserwerb geboren aus dem Chaos der Neugier und des Mitgefühls.

Als Kontrapunkt zu dieser fremden Welt geht es für die Schüler_innen in ihre Nähe, zu ihren Rückzugsorten. Fotos von Teenagern und Jugendzimmern. Wem gehört welches Zimmer? Das ist eine spannende Frage für Jugendliche: Mündliches und schriftliches Argumentieren in der Gruppe und allein sowie das Beschreiben von Personen und Räumen erfolgen nahe-

zu mühelos. Durch diesen identitätsorientierten Ansatz wird eingeladen, eine innere Beziehung zu den Stoffen zu gewinnen. Dass dies die Basis für einen kompetenzorientierten Unterricht bildet, wird ignoriert, denn im Zuge der zentralen Prüfungen und Testungen scheint sich nahezu alles um die äußere Form und um messbare kleine Wissenshappen zu drehen. Ein Angelpunkt dabei sind die Operatoren.

Während Ulf Abraham und Annemarie Saxalber (2012) in einem sehr klugen Text die Operatoren in ihrer Komplexität für die Deutschlehrkräfte plausibel erläutern und betonen, dass es sich um eine offene Liste (S. 2) mit einer dienenden Funktion (S. 3) handle, sieht dies in anderen Gegenständen weniger liberal aus: Es existieren Operatoren-Wortlisten für die drei Anforderungsbereiche Reproduktion – Transfer – Reflexion, die strikt einzuhalten sind. »Was bei euch Deutschlehrern als Leitlinie gilt, wird bei uns zum Dogma«, konstatiert ein Religionslehrer trocken.

Aber nicht nur das: Mit dem Ziehen der Maturafragen hat die Glücksspielrhetorik in die Schule und in das staatliche Prüfungswesen Einzug gehalten. In etlichen Schulen wurden von den Kandidat_innen Bälle mit Nummern aus nicht einsehbarer Gefäßen gezogen. Das Glück ist a Vogerl, das Wissen auch? Nein, das verkennt die Tatsache, dass junge Menschen das Recht haben, mit ihrem Wissen zu brillieren. Früher

konnten die Lehrkräfte die Fragen zu teilen und damit steuernd eingreifen, d. h. wohlwollend die »schwächeren« Schüler_innen prüfen und Spitzen-schüler_innen in einem Prüfungs-gespräch, das im Modus »der allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden« verlaufen ist, dazu bringen, all ihr Wissen, ihre Begeisterung und auch sich selbst als »reife« Persönlichkeit sichtbar werden zu lassen.

Der Glanz des Wissens auf den Gesichtern der jungen Leute, wie wir sie bei solch gelungenen Maturaprüfungen stets beobachten konnten, wird der Happiness des Zufalls weichen, allein schon deshalb, weil die prüfenden Lehrkräfte und Kommissionsmitglieder damit beschäftigt sein werden, die Häkchen in die Checkboxen des Erwartungshorizonts zu setzen, um die eingepackten Kompetenzen sicher einzufangen zu können.

Fußnote

- 1 <https://www.bifie.at/node/596> [Zugriff: 21.7.2015].

Literatur

- ABRAHAM, ULF; SAXALBER, ANNEMARIE (2012): *Typen sprachlichen Handelns (»Operatoren«) in der neuen standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch*. Online: <https://www.bifie.at/node/1770> [Zugriff: 21.7.2015].
- LERCHER, ELISABETH; KOLLREIDER, OSWALD; SAXER, MARIA-LUISE (2011): *ansprechend – Deutsch 1*. Wien: Dornier.



Mag.ª Andrea Moser-Pacher

ist seit 1981 im Schuldienst und unterrichtet Deutsch und Geographie an der HTL Weiz sowie seit 2004 Fachdidaktik Deutsch an der Karl-Franzens-Universität in Graz. Lehrerfortbildung an der PH Steiermark seit 1996, Mitglied der Lehrplankommission für Deutsch an HTL. Schwerpunkte: Identitätsorientierte Deutschdidaktik und Didaktik des Erzählens. E-Mail: andrea.moser-pacher@uni-graz.at

ide empfiehlt



Ulrich Gebhard (Hg.)

Sinn im Dialog

Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht.

Wiesbaden: Springer VS, 2014. 282 Seiten.

ISBN 978-3-658-01546-6 ● EUR 34,99

ISBN 978-3-658-01547-3 ● EUR 26,99 (eBook)

Der Sammelband *Sinn im Dialog* ist das schriftlich niedergelegte Ergebnis eines Kolloquiums, zu dem sich im Herbst 2012 VertreterInnen sämtlicher Fachrichtungen in Hamburg getroffen haben. Dieser Band ist ein in mehrerer Hinsicht wichtiger und zeitgemäßer Beitrag zur Debatte um eine Didaktik, die sich der Unmittelbarkeit und besonderen Kraft des Gesprächs verpflichtet fühlt. Der vorliegende Band präsentiert dabei keine simplen Modelle, die es der Lehrkraft ermöglichen, gut verschnürte Wissenspakete von A nach B zu transportieren, sondern geht von grundlegenden Fragestellungen aus: Weshalb ist das Gespräch so unersetzlich, wenn es darum, geht eben nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern Sinn

erfahrbar zu machen? Wie müssen Gespräche angelegt sein, die eine solche Suche nach Sinn (und dessen zumindest temporäre Findung) ermöglichen, und entspricht das, was wir heute in schulischen Kontext als »Unterrichtsgespräch« bezeichnen, wirklich dem, was man benötigt, um einen sinnhaften (und dabei auch sinnlichen) Zugang zur Welt und nicht bloß praktizistisches oder formelhaftes Wissen zu erlangen? Die Antworten, die in diesem Sammelband gegeben werden, gehen von der Bedeutung des Fraglich-Werdens für ein authentisches und damit sinnhaftes Gespräch aus. Dabei nehmen die AutorInnen des Bandes an, dass der Wunsch, Sinn zu suchen, eine anthropologische Konstante ist, die im Verlaufe von Bildungsprozessen sowohl untergraben oder zumindest eingeschränkt, als auch befördert werden kann. Der hier vertretene Ansatz geht dabei von der Partizipation aller Beteiligten aus. Lehrende und Lernende werden dabei in ihrem Wunsch nach Sinnhaftigkeit und ihrer Suche nach Bedeutung als PartnerInnen betrachtet. Der unleugbare Wissensvorsprung der Lehrenden wird dabei der individuellen Fähigkeit, Fragen aufzuwerfen bzw. wahrzunehmen, gegenübergestellt. Dementsprechend geht es den hier vertretenen Ansätzen nicht (nur) um die Antworten, zu denen wir im Laufe eines Lern- oder Erkundungsprozesses gelangen können, sondern um die Entdeckung und Bedeutsamkeit der Frage. Eine Art Phänomenologie des Fragens steht auch im Mittelpunkt der meisten in diesem Band beschriebenen didaktischen Modelle, die aus unterschiedlichsten Fachrichtungen kommen. Beiträge aus der Literatur-

didaktik stehen hier neben solchen aus der Geographie, dem Sportunterricht, dem Religionsunterricht, den klassischen naturwissenschaftlichen Fächern oder der Musikpädagogik. Die Einleitung von Ulrich Gebhard, Arno Combe und Jens Birkmeyer legt einen theoretischen Rahmen um diese zum Teil sehr praxisnahen Beispiele aus sämtlichen Bereichen, weshalb das Experiment eines transdisziplinären Ansatzes in diesem Fall auch gelingt. Die transdisziplinäre Ausrichtung scheint bei diesem Sammelband ebenfalls authentisch und nicht allein aus dem Wunsch, eben transdisziplinär sein zu wollen, entstanden zu sein, sondern aus der tatsächlichen Bedeutsamkeit der hier verhandelten Fragen für den gesamten Fächerkanon: Die Vermittlung sämtlichen Wissens erfolgt über Gespräche. Wie diese gestaltet sein müssen, damit Authentizität und damit Sinn entsteht, und dass mit all dem auch ethische Aspekte verbunden sind, überlegen wir uns in didaktischen Zusammenhängen viel zu selten. Deshalb und auch auf Grund seiner theoretischen Tiefe, die durch zahlreiche praktische Beispiele illustriert wird, ist dieser Band für alle, die im Unterricht tatsächlich mit ihren SchülerInnen sprechen (wollen), empfehlenswert.

NICOLA MITTERER siehe Seite 69.

Reden über Literatur und Kunst

*55. Literaturtagung
des Instituts für Österreichkunde und des
Instituts für Deutschdidaktik der
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt*

27. bis 29. November 2015
Hippolyt-Haus, St. Pölten

Lektüre- und Kunsterlebnisse entfalten ihre Wirkung zuallererst in den Individuen selbst, und doch setzt ästhetischer Genuss Wissen und Erfahrung voraus. Zudem werden ästhetische Rezeptionsakte dazu verwendet, um sich im Gespräch über und entlang von Literatur und Kunst gesellschaftlich zu vergewissern und zu positionieren. Nicht zuletzt wird das Reden über Literatur und Kunst im Rahmen der institutionellen Sozialisation als eine Praxis eingeübt, die darüber bestimmt, ob unsere Gesellschaft hermeneutische Prozesse als (sinnstiftende) Prozesse eines (alternativen) Weltzugangs zulässt.

Unsere zentralen Fragestellungen lauten also: Wer spricht wann und mit welchen Mitteln über Literatur und Kunst? Wie bedeutend ist die Rolle professioneller Vermittlungsinstanzen? Wo und wie verlaufen die Grenzlinien und/oder Brückenschläge zwischen so genannten Expert/inn/en und Laien? Wer hat die diskursive Macht und wer unterläuft diese scheinbar naiv, frech ignorant oder herausfordernd subversiv?

Wissenschaftliche Leitung:
Nicola Mitterer und Gerda E. Moser
(beide: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)

Anmeldung:
Birgit Dörfl, Institut für Österreichkunde
Hanuschgasse 3/III, A-1010 Wien
Tel./Fax: *43/1/512 79 32
ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

Homepage:
www.aau.at/deutschdidaktik/tagung

Wir freuen uns auf Ihr Kommen!

Neu im Regal

Katrin Beckers

Kommunikation und Kommunizierbarkeit von Wissen

Berlin: Erich Schmidt, 2012. 408 Seiten.
ISBN 978-3-5031-3711-4 • EUR 59,80

In der Wissens- und Informationsgesellschaft wird zum einen nicht nur die Weitergabe von Wissen vom Laien zum Experten erschwert, sondern führt auch zu Problemen sowohl innerhalb der Gruppen von ExpertInnen als auch innerhalb jener von Laien. Zum anderen wird Wissen mehr und mehr gesammelt und in unterschiedlichen Formaten, wie zum Beispiel TV-Shows, weitergegeben. Somit befasst sich die Autorin mit subjekt- und objektorientierten Strategien des Wissenstransfers und stellt sich die Frage: »Wie wird Wissen kommuniziert und welche Parameter sind für eine gelingende kommunikative Wissensvermittlung ausschlaggebend?« (S. 10) In fünf Kapiteln verortet sie den kommunikativen Wissenstransfer transdisziplinär und diskutiert darauf basierende theoretische Grundlagen. Im Anschluss beschäftigt sie sich mit der Kommunikation und Kommunizierbarkeit von Wissen in der Alltagskommunikation und widmet sich wissenstransferierenden Prozesse in der Text-Leser-Interaktion am Beispiel *Der Process* von Franz Kafka. Ihr Schlussplädoyer umfasst ein »kooperatives und soziokulturell orien-

tiertes kommunikatives Wissensmanagement« (S.377). Eine Verbesserung der Wissenskommunikation kann es nur dann geben, wenn der soziokulturelle Hintergrund des Gegenübers berücksichtigt und dadurch reflexiv sowie kontinuierlich und intensiv sowie aktiv kommuniziert wird.

Jörg Hagedorn (Hg.)

Jugend, Schule und Identität

Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule.

Wiesbaden: Springer VS, 2014. 754 Seiten.
ISBN 978-3-6580-3669-0 • EUR 59,99

Schule als Forschungs- und Praxisfeld umfasst viele Aspekte. Vielleicht ist dies auch der Grund, dass dabei unabdingbare Themen wie Jugend und Identität oftmals in den Hintergrund geraten. Diese bedeutenden Themen werden nämlich vernachlässigt, argumentieren die Texte im Sammelband *Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*.

Der Herausgeber Jörg Hagedorn schreibt in seiner Einführung in das Themenfeld, dass der Entwicklungs- und Selbstwertungsprozess von Jugendlichen normativ die Dreifaltigkeit von Qualifikation, Allokation/Selektion und Integration umfasst. Wenn dies in der schulischen Erziehung ernst genommen wird, kann nur ein pädagogischer Unfall folgen, der uns danach fragen lässt, inwieweit Schule »in die Lebensentwürfe und vor allem in die (Bildungs-)Biographien Jugendlicher eingreift, welche Potenzialitäten Schule in der Förderung gestärkter SchülerInnen-Selbste bereithält, aber auch welche Risiken und (biographischen)

Krisen Schule diesbezüglich hervorgerufen kann« (S. 18).

Dass dieses Vorhaben ein großes ist, zeigen nicht nur die rund über 760 Seiten, sondern auch die unterschiedlichen Beiträge aus den Blickwinkeln unterschiedlicher Disziplinen verfasst. So umfasst der Sammelband inklusive der Einleitung sechs Kapitel (Jugend und Jugendlichkeit in modernen Gesellschaften, Klassische Ansätze, Theorien und Diskursfelder zum Begriff der Identität, Krise der Identität in der krisenhaften Spätmoderne, Neue Ansätze und Diskursfelder zum Begriff der Identität sowie Forschungsfelder zum Zusammenhang von Jugend, Schule und Identität), die unterschiedlich gewichtet sind, wobei das letzte Kapitel nicht weniger als 16 Beiträge umfasst und damit mehr als zwei Drittel des Sammelbandes ausmacht.

Hervorzuheben ist im ersten Drittel der Beitrag von Olaf Sanders, der sich mit Schule als einem transversalen Identitätsraum beschäftigt. Hier stellt er abschließend die Frage, ob Schule ein Identitätsraum bleiben soll. Sanders setzt sich für einen fließenden, larvenhaften Identitätsbegriff ein, der Bildung und Widerstand vereinen soll. Larven versprechen nämlich, zukünftig etwas anderes zu werden und betonen damit ein Anders-Denken.

Innerhalb des letzten Abschnitts beschäftigt sich Gabriele Fenkart im Beitrag »Geschlechterrollen und Identitätskonstruktion« mit der literalen Praxis im Kontext Schule. Auch sie betont die Instabilität von Identität und problematisiert geschlechtstypisierendes Sozialisationsverhalten beim Lesen in der Schule. Ihre didaktische Antwort ist der Einsatz von transdifferenten Lese-

szenarios, die Handlungsspielräume der Schülerinnen und Schüler erweitern.

Natürlich können hier nur Blitzlichter des umfassenden Sammelbandes skizziert werden. Die Anzahl und Vielfalt der Beiträge zeigen, dass »Schule eben nicht als eine nur zweck- und zielgerichtete homogene Sinngestalt der formalen Bildung, sondern als ein vielflächiges soziales Gebilde, das auf höchst vielfältige Weise seinen Beitrag in der Ausformung individueller Lebens- und Bildungsbiographien leistet« (S. 13), zu sehen ist. *Jugend, Schule und Identität* ist somit eine zu beachtende Textsammlung, an der kein Weg vorbei führt, wenn man sich mit schulischer Identitätskonstruktion und Selbstwerdung beschäftigt.

ANDREAS HUDELIST

Eva Neuland, Corinna Peschel
Einführung in die Sprachdidaktik

Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler, 2013. 309 Seiten.
 ISBN 978-3476023742 • 19,95

Einführungen in die Sprachdidaktik gibt es mittlerweile sehr viele und es ist schwierig, sich für ein bestimmtes Werk zu entscheiden. Das Fachgebiet vergrößert sich ständig und es ist unumgänglich, für einführende Bände eine Auswahl zu treffen. Der vorliegende Band zeichnet sich dadurch aus, dass Arbeitsfelder der Sprachdidaktik identifiziert werden, die Anschlussstellen zu anderen Bereichen der Deutschdidak-

ANDREAS HUDELIST ist Senior Scientist am Institut für Deutschdidaktik der AAU Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkt: Mediendidaktik.
 E-Mail: andreas.hudelist@aau.at

tik bilden, was zu einer interdisziplinären Ausrichtung beiträgt: Hier wären insbesondere die interkulturelle Orientierung (mit Berücksichtigung der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit), die Lebenswelt und sprachliche Sozialisation der SchülerInnen, reflektierter Sprachgebrauch als zentrale Leitvorstellung und eine linguistische Fundierung der Sprachdidaktik, die den Text zum zentralen Bezugspunkt macht, zu nennen. Die beiden Autorinnen unterteilen den Band in drei große Kapitel: Im grundlegenden ersten Kapitel spüren sie der Entwicklung der Sprachdidaktik nach 1945 nach und wenden sich daran anschließend den Leitvorstellungen einer aktuellen Sprachdidaktik zu, die sich an der sozialen und interkulturellen Lebenswelt der LernerInnen orientiert. Im zweiten und umfangreichsten Kapitel werden in vier Unterkapiteln (mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch, Reflexion über Sprache und Textrezeption) Arbeitsfelder und Lernbereiche ausgehend von theoretischen Konzepten beleuchtet und anhand von Beispielen veranschaulicht. Im abschließenden dritten Teil werden schließlich ausgewählte, für eine zeitgemäße Sprachdidaktik besonders relevante Schwerpunkte (vom Sprachwandel über Mehrsprachigkeit bis zur Bedeutung neuer Medien für den Sprachgebrauch) in den Blick genommen. Ein besonderes Plus dieser Publikation ist die übersichtliche, zweifarbige Gestaltung mit zahlreichen Grafiken, Abbildungen und Beispielen sowie die Hinweise zu weiterführender Literatur im Anschluss an jedes Kapitel und im Anhang zur gesamten Publikation.

URSULA ESTERL

Jakob Ossner, Heike Zinsmeister (Hg.)
Sprachwissenschaft für das Lehramt

(= StandardWissen Lehramt).

Paderborn: Schöningh UTB, 2014. 363 Seiten.

ISBN 978-3-8252-4083-7 • EUR 22,98

Ursula Bredel

Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht

(= StandardWissen Lehramt).

Paderborn: Schöningh UTB, 2013.

2., durchgesehene Auflage. 319 Seiten.

ISBN 978-3-8252-3838-4 • EUR 19,99

Die Reihe *StandardWissen Lehramt* möchte angehenden, aber auch bereits aktiven LehrerInnen Know-how und Wissen zu unterschiedlichen Bereichen, die für einen zeitgemäßen Unterricht erforderlich sind, zur Verfügung stellen. Die beiden hier vorgestellten Publikationen haben dabei die Sprache im Blick. Im Band *Sprachwissenschaft für das Lehramt* versammeln Jakob Ossner und Heike Zinsmeister Beiträge von ausgewiesenen ExpertInnen zum Thema, die grundlegende Bereiche der Sprachwissenschaft (Phonetik und Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikologie und Semantik, Pragmatik, aber auch Sprachgeschichte und Spracherwerb, Orthographie und Schriftspracherwerb) berücksichtigen und dabei insbesondere auch auf die Entwicklungen und Erkenntnisse der letzten Jahre eingehen. Ursula Bredel stellt in ihrer Publikation die viel diskutierten sprachdidaktisch komplexen Bereiche Sprachbetrachtung und Grammatik ins Zentrum ihrer Ausführungen. Dabei bietet sie grundlegende Einblicke in Formen der Sprachbetrachtung, Entwicklung von Sprachbetrachtung sowie das Zusammenspiel von Sprachbetrachtung und Schule.

Beide Bände bieten Orientierung in komplexen Wissensbereichen, stellen theoretisches Wissen zur Verfügung und regen zur praktischen Weiterarbeit an. Sie sind übersichtlich gestaltet, trotz komplexer Inhalte gut verständlich aufbereitet und dazu angetan, neues Wissen aufzubauen, können aber auch bei im Unterrichtsalltag auftretenden didaktischen Fragen jederzeit als fachliche Nachlese herangezogen werden.

URSULA ESTERL

Stefan Keller, Ute Bender (Hg.)

Aufgabenkulturen

Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren.

Seelze: Klett | Kallmeyer, 2012. 312 Seiten.

ISBN 978-3-7800-4904-9 • EUR 16,95

Der zentralen Bedeutung, die Aufgabenstellungen für das Lehren und Lernen einnehmen, trägt dieser Sammelband Rechnung. Dabei wird der Blick auf Lernaufgaben – und nicht auf Prüfungsaufgaben – gerichtet, und zwar sowohl auf diejenigen, die SchülerInnen zur Auseinandersetzung mit zentralen Inhalten des jeweiligen Faches anregen sollen, als auch auf jene Aufgaben, die dazu angetan sind, überfachliche Kompetenzen aufzubauen. Dabei wird betont, dass verbindliche Standards und individuelle Lernwege kein Widerspruch sein müssen. Im Zentrum der Publikation steht die Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Sekundarstufe, Lernaufgaben werden dabei als didaktische Werkzeuge gesehen, die Einblicke in fachdidaktische Reformprozesse erlauben. Den HerausgeberInnen zufolge sagt die

Analyse von Lernaufgaben viel aus über spezifische Lernkultur in einem Fach oder einer Schulart. Und so stehen überfachliche »Brennpunkte« der Aufgabenkultur und unterschiedliche fachliche Perspektiven im Zentrum der ersten beiden Abschnitte dieses Bandes.

Ute Bender und Stefan Keller verorten Aufgabenkulturen im Viereck von Fachdidaktiken, Fachwissenschaften, Unterrichtsforschung und Erziehungswissenschaften, wodurch sichtbar gemacht wird, wie komplex und herausfordernd es ist, gute Lernaufgaben zu entwickeln. Diese sollen fachliche Herausforderungen oder Phänomene berücksichtigen und gleichermaßen SchülerInnen dazu anleiten, neue Kompetenzen zu erwerben und anzuwenden. Bei der Konzeption von Lernaufgaben, die idealerweise lerndiagnostischen und lernfördernden Charakter haben, muss bedacht werden, welche Fragestellungen, Strategien oder Materialien die SchülerInnen unterstützen und fördern können. Eine höchst anspruchsvolle Anforderung, auf die angehende Lehrer und Lehrerinnen im Zuge ihres Studiums unbedingt gut vorbereitet werden müssen.

Gerade in einer Zeit, in der SchülerInnen mit zahlreichen Prüfungsaufgaben, Standards und Ähnlichem konfrontiert werden, ist es von größter Bedeutung, das Potenzial, das gelungene Lernaufgaben für den individuellen Lernfortschritt mit sich bringen können, zu erkennen und im Unterricht umzusetzen. Der vorliegende Band stellt eine profunde Auseinandersetzung mit dieser für den Unterricht so relevanten Thematik dar.

URSULA ESTERL