

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
17. Jahrgang 2012 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Christian Dawidowski*

**„BILDUNG“ ODER:  
FACHDIDAKTIK ALS  
WISSENSCHAFT  
Ein Zwischenruf**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 32. S. 5-9.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Christian Dawidowski

## „BILDUNG“ ODER: FACHDIDAKTIK ALS WISSENSCHAFT

### Ein Zwischenruf

Mit dem Heft 31/ 2011 scheint die Debatte um die Nachwirkungen der PISA-Studie und die Neuordnung des Bildungssystems einen vorläufigen Höhepunkt erreicht zu haben. Es mehren sich Anzeichen einer Rückbesinnung der Fachdidaktik Deutsch auf fachwissenschaftliche Schnittstellen. Bei genauerem Hinsehen allerdings wird deutlich, dass es sich in der Regel um einen halbseitigen Diskurs handelt, der von Literaturdidaktikern maßgeblich beeinflusst wird, die wiederum die Fachdidaktik Deutsch neu zu verorten suchen im Spannungsfeld der eher geisteswissenschaftlich-germanistischen Tradition und der pädagogischen und empirischforschenden Fachrichtung, die oft von der Sprachdidaktik dominiert wird. Es ist hier jedoch nicht mein Anliegen zu diskutieren, ob die aktuelle Bildungsdebatte in der Fachdidaktik Deutsch nicht auch als Symptom einer in zwei Fachkulturen zerrissenen Didaktik gewertet werden kann; vielmehr geht es mir darum, einige der Ausführungen des Heftes 31 hinsichtlich ihres zu Grunde liegenden Theorie-Praxis-Verständnisses zu hinterfragen und Konsequenzen für die Aufgabe und Funktion der Fachdidaktik Deutsch zu formulieren.

Clemens Kammler weist in seinem Beitrag im letzten Heft Werner Wintersteiner handwerkliche Unsauberkeiten (S. 6) und verfehlte Adressierungen (S. 7) nach, vor allem aber wirft Kammler Wintersteiner einseitige Lesarten der scheinbar „psychometriefixierten Literaturdidaktik“ (S. 8) vor und überführt ihn schließlich des von ihm selbst eingeklagten Vergehens. Die solchermaßen emotionalisierte Debatte wird im selben Heft auch von Thomas Zabka weiter geschürt, der Wintersteiners Gewährsmann Münch Simplifizierungen besonders im Begriff des „Humankapitals“ vorwirft, die – Zabka folgend – durch eine Lektüre von Foucaults Geburt der Biopolitik korrigiert werden können, so dass man im Liberalismus der bildungspolitischen Enthaltksamkeit in inhaltlichen Vorgaben (aber: Zentralabitur?) durchaus auch den förderlichen Aspekt des „verstärkten Nachdenkens über Inhalte“ (S. 27) in den Lehrerkollegien sehen könnte. Statt Foucault reklamiert Sieglinde Grimm im selben Heft die Beachtung von Georg Bollenbecks Studie Bildung und Kultur, habe doch das „neuhumanistische Deutungsmuster der Bildung“ (S. 16) letztlich die „Vernachlässigung und Abwertung wirtschaftlicher und praktisch-politischer Lebensbereiche“ (S. 17) verursacht. Neuerdings bestehe nun die Gelegenheit, „dass gerade diese den hehren Ansprüchen des idealistischen Geistes nicht gemäßen Bereiche mit dem Kompetenz-Begriff wieder eingefordert werden“ (S. 19, i. O. kursiv).

Kernbegriff dieser drei Beiträge ist – neben dem Kompetenz-Paradigma – der Bildungsbegriff, der im Verhältnis zum Kompetenzbegriff inhaltlich neu gewichtet (Zabka) oder seiner obsoleten Lückenhaftigkeit überführt wird (Grimm), nachdem Werner Wintersteiner zuvor die „ständig zunehmende Delegitimierung der literari-

schen Bildung“ (Wintersteiner 2011, S. 7) vermeldet hatte. Einmal mehr scheint „Bildung“ wie bereits bei Thomas Mann in den Betrachtungen eines Unpolitischen gegen ihr Anderes, ihr Gegenüber ausgespielt zu werden. In der Verbindung zur spezifisch deutschen Traditionslinie literarischer Bildung, die die Ganzheitlichkeit der Person im Blick hat, ist das Gegenbild zwar nicht der Zivilisationsliterat, dennoch aber mit „McKinsey & Co.“, „England und Frankreich“ (S. 18) das jeweils auch topographisch Andere. Natürlich optieren Kammler, Grimm und Zabka für eine Korrektur dieser deutschen Traditionslinie der Bildung, ohne dabei ihren Kernbestand aufgeben zu wollen. Dieser Kompromiss erscheint der/dem literaturwissenschaftlich sozialisierten, jedoch sozialwissenschaftlich-empirisch versierten Literaturdidaktiker/in vertretbar und sinnvoll, denn er versöhnt die oft widersprüchlichen Ansprüche zweier Wissenschaftskulturen im Denken des Zwitterwesens, das die/der Literaturdidaktiker/in heute ist. Wer aus tiefstem Inneren bei der Lektüre von Wintersteiners Rede genickt, andererseits jedoch sich den Gewissheiten sozialwissenschaftlicher Methodologien verpflichtet fühlt, lebt in jener paradoxalen Grundstimmung, von der in den Beiträgen Wintersteiners und Kämper-van den Boogaarts (2011) die Rede ist.

Dennoch: Der Umgang mit dem Kampfbegriff „Bildung“ in der derzeitigen Debatte erscheint zumindest aus der Perspektive soziologisch motivierter Bildungstheorie vorschnell. Das grundlegende Missverständnis scheint mir darin zu bestehen, dass sich der fachdidaktische bildungswissenschaftliche Diskurs zwar längst von inhaltlichen Bestimmungsversuchen und Präjudizierungen von dem, was „Bildung“ zu sein hat, entfernt, dennoch nie zu einer funktionalen Betrachtungsweise hinsichtlich der Zwecke von „Bildung“ in sozialen und historischen kommunikativen Zusammenhängen gefunden hat. Das Adorno zugeschriebene Bonmot vom fehlenden Kontinuum zwischen Theorie und Praxis bewahrheitet sich so in besonderem Maße im Denken der Fachdidaktik (wo auch sonst?). Ich will versuchen, diese einleitenden kritischen Bemerkungen zu konkretisieren; ein Einfallstor bietet hier der Begriff des „Deutungsmusters“ der in Heft 31 von Sieglinde Grimm im Rekurs auf Georg Boltenbeck verwendet wird. Wenn es heißt, „dass das neuhumanistische Deutungsmuster mit der Trennung von Staat und Politik im Namen des autonomen Individuums ‚Politik und Ökonomie weitgehend‘ ausgrenzte“ (S. 18), später dann „‚Kompetenz‘ im Gegensatz steht zum humboldtschen Bildungsverständnis“ (S. 19), bricht sich ein mechanistisches Verständnis eigentlich hochkomplexer und strikt dynamischer sozialer Prozesse Bahn, das in der Folge suggeriert, dass wir durch die (pädagogische, didaktische) Beeinflussung solcher Deutungsmuster Bildungsbegriffe korrigieren oder mit alternativen handlungsleitenden Vorzeichen versehen könnten. Das mag auf niedrigstufigen Ebenen des pädagogischen Handelns auch funktionieren (z. B. in der Konditionierung auf bestimmte Handlungsmuster im Umgang mit literarischen Texten wie dem der Analyse), in der Regel jedoch sind Deutungsmuster in sozialisatorischer Hinsicht alt und milieuspezifisch fest geformt. Oevermann spricht in diesem Zusammenhang von einer „sozialen Realität von objektiven Bedeutungsstrukturen“ (Oevermann 1979, S. 368); diese „objektiven Strukturen“ (Reichertz 2003, S. 515) sind „unabhängig von der je konkreten intentionalen Repräsentanz der Inter-

aktionsbedeutungen auf Seiten der an der Interaktion beteiligten Subjekte“ (Oevermann 1979, S. 379). Deutungsmuster sind also „Motivstrukturen, Erwartungshaltungen und Einstellungen“ (Oevermann 1980, S. 21); sie weisen Überschneidungsbe-  
reiche mit dem Diskurs-Begriff Foucaults (Foucault 1991) ebenso auf, wie mit dem Habitus-Begriff Bourdieus (Bourdieu 1997, S. 125 ff.). Solche Deutungsmuster sind also im streng konstruktivistischen Sinne kollektiv geteilte Zuschreibungen und kommunikative Elemente in einem machtorientierten Diskurs. Darauf verweist Luhmann an mehrfacher Stelle: „Bildung“ erscheint „um 1800 in der Ideenformierung der neuhumanistischen Pädagogik“ als „Selbstbeschreibungsprogramm des Erziehungssystems“ und wird schnell „ins Prätentiose hochstilisiert“ (Luhmann 1987, S. 628), also mit Erwartungen überfrachtet. Nur „Bildung“ sei im Stande, Fremd- und Selbstreferenz ausgleichend zu stabilisieren, eine Notwendigkeit, die mit der Entdeckung von Individualität aufkam. Nun wird „Erziehung als ‚Bildung‘“ (Luhmann 2002, S. 177) begriffen, und der Bildungsbegriff avanciert zur „Kontingenzformel“ im Erziehungssystem (ebd., S. 183), bewältigt also die Unbestimmtheit im System (ähnlich wie der Gottesbegriff in der Religion).

Für eine auf konkrete Handlungsoptionen im pädagogischen Feld ausgerichtete Fachdidaktik ernüchternd, beschreiben soziologische Bildungstheorien nach der Umstellung auf rein funktionale Betrachtungsweisen, wie die Kontingenzformel „Bildung“ als strategisches Selbstverortungsprogramm auch noch aktuelle Debatten strukturiert. Pädagogische Versuche zur Anschlussgewinnung an das Handlungsfeld und die Praxis erliegen damit auch in Bildungsdebatten auf höherer Ebene den Verlockungen des Sollen-Sein- oder normativen Fehlschlusses. Sowohl historische wie auch soziologische Klärungsversuche erhellen die Wechselbeziehungen zwischen Deutungsmustern und sozialer Praxis, die nie vom Typus eines Ursache-Wirkungs-Schemas geordnet sind. So legt beispielsweise die historische Kanonforschung nahe, dass die (bildungs)politisch verordnete Neuausrichtung und indoktrinäre Indienstnahme des nationalsozialistischen Deutschunterrichts nie zu einer Aufweichung des am Humanitätsideal orientierten tradierten Deutungsmusters geführt hat – einem Kanon als materialem Selbstverständigungsmedium eben dieses Deutungsmusters ist nur in eingeschränktem Maße durch Verordnungen beizukommen, er sortiert sich anderen und subtileren Gesetzen folgend (vgl. Korte 2011). Kultursoziologisch motivierte Diagnosen zur literarischen Bildung der Gegenwart (vgl. Dawidowski 2009) zeigen, dass die Oppositionsbildung klassische, nicht-materialistische Bildung versus ökonomischer Liberalismus für die Deutungsmuster gegenwärtiger Adoleszenter in keiner Weise zutrifft – diese verbinden längst und selbstverständlich den ökonomischen Nutzen mit den „hehren Ansprüchen des idealistischen Geistes“ (Grimm 2011, S. 19). So zeigt sich die Realität immer komplexer, als es die bildungspolitischen Debatten suggerieren – zumal uns jüngst Joseph Vogl gelehrt hat, dass auch das, was wir „Ökonomie“ oder „Kapitalismus“ nennen, in fundamentaler Weise auf kommunikativen Aushandlungsprozessen aufruh, ganz ähnlich wie das System „Bildung“ (vgl. Vogl 2010). Und: Die Folgen des „Reformgewitters“, das als Konsequenz einer medial hochgekochten Debatte – und damit kommunikativer Inszenierung – die Kinder und Jugendlichen in den Schulen heimsucht, hat Andreas Grusch-

ka eindrucksvoll aufgezeigt und dabei nicht mit Kritik an der Didaktik gespart (vgl. Gruschka 2011). Dieselbe muss sich also den Vorwurf gefallen lassen, mit vereinfachenden kommunikativen Strategien teils fatale und durchaus reale Folgen mitproduziert zu haben.

Was bleibt für die Deutschdidaktik? Die obigen Ausführungen erscheinen fundamentalkritisch und resignativ. Bei Licht besehen, motivieren sie jedoch zu mehr (und anderer) Forschung bei aller Nüchternheit. Eine Metaperspektive auf die interne Kommunikation der Fachdidaktik selbst könnte so zeigen, dass Ausdifferenzierung und Professionalisierung derselben mit einer Umorganisation zentraler Deutungsmuster ihrer Profession korrespondieren (vgl. zum Folgenden Dawidowski 2012). Ablesbar wird dieser Sachverhalt an Unterschieden zwischen historischen und aktuellen didaktischen Begründungszusammenhängen, wie sie in Literaturpädagogiken bis 1933 und aktuellen Einführungen gegeben werden. Im 19. Jahrhundert treten „Deutschtum“, „Literatur“ und „Bildung“ in eine Zirkelstruktur, ein Tableau ein, das temporalisiert (zeitlich verstetigt) wird, so dass „Literatur“ zu einem Hochwertbegriff avanciert und mehrgestaltig ausformbar wird. An den Didaktiken Lehmanns (1909) oder Havensteins (1925) kann exemplarisch gezeigt werden, wie „deutsche Bildung“ zur Zielvorstellung des Literaturunterrichts erhoben wird, die deutsche Literatur dabei allerdings gleichzeitig Mittel und Ziel des Deutschunterrichts ist. So heißt es beispielsweise bei Susanne Engelmann im Jahr 1927: „Erziehung zum genießenden Verstehen, zur Liebe deutscher Dichtung heißt Erziehung zum Deutschtum.“ (S. 95) Der Grundgedanke ändert sich in seiner Struktur auch hier nicht: Zur Ziel-Mittel-Ambivalenz tritt das Attribut „Deutschtum“ hinzu und so wird durch deutsche Literatur erzogen zur deutschen Bildung, deren Implikat wiederum das genießende Verstehen deutscher Literatur ist.

Im 21. Jahrhundert gibt es offensichtlich ebenfalls wieder eine Zirkelstruktur, die im Zeichen der „Vermittlung“ auf die Forderungen der Pädagogik antwortet. Ausdifferenzierung und Professionalisierung sorgen für die Rationalisierung metaphysischer Schlacken im System, indem die als inkommensurabel aufgefasste (paradoxe) Ziel-Mittel-Ambivalenz der Literatur diskursiv neu geordnet wurde. So besteht der Zirkel nun aus den Begriffen „literarische Bildung“, „gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt“ und „Kompetenz“.

Ablesbar wird dies ebenfalls an den Zielvorstellungen und Begründungszusammenhängen, wie sie in aktuellen Einführungen präsentiert werden (vgl. Dawidowski 2012, erfasst wurden hier Abraham/ Kepser 2009, Lange/ Weinhold 2007, Leubner/ Saupe/ Richter 2010, Frederking u.a. 2010, Kämper-van den Boogart/ Spinner 2010). Damit erhält Literatur eine klare Funktion im Vermittlungssystem. Das „Vermittlungssystem 1900“ – wie man in Anlehnung an Kittlers Aufschreibesysteme sagen könnte (Kittler 1987) – lässt der Literatur zwar eine völlig andere Rolle zukommen, das „Vermittlungssystem 2000“ jedoch tilgt diese nicht vollständig, sondern rationalisiert sie und ordnet sie in primär pädagogisch definierte Kategorien ein. „Literatur“ bleibt dem Vermittlungssystem 2000 einbeschrieben, rückt jedoch aus der Zentralstellung als Hochwertbegriff, der das kulturell und pädagogisch-politisch Erwünschte in sich vereinigte, mehr und mehr in den Status eines Vehikels.

Diese Umschichtungsprozesse innerhalb des Bildungsdiskurses gilt es zunächst deskriptiv in den Griff zu bekommen. Überprüfbar wäre dies durch qualitative Studien und eine Forschung, die nicht nur „der Vorstellung einer psychometriefixierten Literaturdidaktik anhängt“ (Kammler 2011, S. 7 f.). Der fachdidaktische Diskurs ist als eine Stimme unter vielen im Aushandlungsprozess um die Bedeutung von literarischer „Bildung“ zu begreifen – er sollte sich allerdings als Expertendiskurs von den anderen unterscheiden, indem er um seine historische und soziale Bedingtheit weiß und den Stellenwert von „Bildung“ im sozialen Gefüge bestimmen kann. Natürlich muss fachdidaktisches Denken den Hiatus zwischen regulativen und deskriptiven Orientierungen immer neu überbrücken – die deskriptive Forschung erscheint derzeit jedoch monodimensional und praxisfixiert. Eine Literaturdidaktik, die sich „gerne als reine Handlungswissenschaft sieht“ (Wintersteiner 2011, S. 11), erliegt somit nicht nur der Gefahr, mit der Literatur das eine Objekt ihrer Reflexion aus dem Blick zu verlieren, sondern opfert mit der nur noch praxisfixierten Reflexion hochkomplexer Vermittlungsprozesse auch ein Gutteil ihrer Glaubwürdigkeit als empirisch abgesicherte Reflexionswissenschaft. Damit verschiebt sich das interdisziplinäre Gefüge, in dem die Literaturdidaktik an der Literaturwissenschaft, der Pädagogik und dem schulisch-bildungspolitischen Zusammenhang partizipiert, in bedenklichem Maße – der Preis ist mit der (zumindest partiellen) Einbuße von Wissenschaftlichkeit zu hoch.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Christian Dawidowski, Universität Osnabrück, Fachbereich 7 Sprach- und Literaturwissenschaft, Neuer Graben 40, 49069 Osnabrück  
christian.dawidowski@uos.de*