

Sektion 4: Die Modi fachlichen Denkens im Deutschunterricht

Leitung: Thorsten Pohl (Universität zu Köln); Helen Lehndorf (Freie Universität Berlin)

Programm

Montag, 16.9.2024

- | | |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10.30-11.10 Uhr | Helen Lehndorf & Thorsten Pohl: Eröffnung und Einführung in die Sektion |
| 11.10-11.50 Uhr | Stefan Born: Lebenssinn oder Lebenspraxis? Eine historische Kontroverse über die Fundierung von Fachlichkeit |
| 11.50-12.30 Uhr | Iris Winkler & Dorothee Wieser: Die Reflexion narrativer Vermittlung als zentraler Modus fachlichen Denkens im Deutschunterricht |
| Pause | |
| 13.45-14.25 Uhr | Manuela Böhm & Anne Frenzke-Shim: Linguistisches Argumentieren als Ausdruck fachlichen Denkens im Deutschunterricht |
| 14.30-15.10 Uhr | Christel Meier: Zentrale Denkoperationen des Deutschunterrichts am Beispiel „literarästhetischer Sprachreflexion“ |
| 15.15-15.55 Uhr | Helen Lehndorf & Thorsten Pohl: Abschlusspräsentation und -diskussion |

1. Lebenssinn oder Lebenspraxis? Eine historische Kontroverse über die Fundierung von Fachlichkeit

Die Klieme-Expertise hat klargestellt, dass Bildungsstandards fachlich zu sein haben. Befragt man dieselbe Expertise, was unter Fachlichkeit zu verstehen ist, wird man auf Modi der Welterfahrung verwiesen, die sich in Einzelfächern jeweils unterschiedlich ausprägen sollen (Klieme et al. 2007, S. 68 f.) und in ihrer Mannigfaltigkeit für eine allseitige Abdeckung der menschlichen Geistestätigkeiten durch das Bildungsangebot sorgen. Die Expertise bezieht sich an dieser Stelle auf Jürgen Baumert, der ausführt, dass sein Modell bereits durch Wilhelm Flitner pädagogisch vermittelt worden sei (Baumert 2002, S. 107). Während Flitner aber in Anlehnung an Humboldt tatsächlich dafür argumentiert, dass die Komposition des Fächerkanons die „Allseitigkeit der menschlichen Geistestätigkeit“ (Flitner 1997, S. 107) abzubilden habe und dadurch für Allgemeinbildung Sorge, widerspricht er der Argumentation der Expertise in einem anderen Punkt.

Denn während die Expertise behauptet, dass Unterrichtsfächern wissenschaftliche Disziplinen „korrespondieren“ (Klieme et al. 2003, S. 25), wobei offen gelassen wird, auf welche Weise, bekämpft Flitner energisch die „falsche Neigung zum wissenschaftlichen Lehrplan“ (Flitner 1997, S. 79). Flitner betont, dass Schulfächer unabhängig von wissenschaftlichen Disziplinen für sich stehen. Er verwendet das Bild eines „Keims“, der – z. B. im Literaturunterricht – gelegt wird und an der Universität zu wissenschaftlicher Disziplinarität zwar auswachsen kann, dabei aber auch leicht seine lebensweltliche Relevanz beziehungsweise seinen „Lebenssinn“ verliert (ebd., S. 92).

Diese Auffassung steht in einer bis heute wirksamen Tradition fachlichen Denkens, das nicht den Rekurs auf Fachwissenschaft, sondern auf „Leben“, „Lebenswelt“, „Lebenssinn“ oder auch „Lebenshilfe“ für fundamental hält, wenn es um schulfachliches Denken geht.

In meinem Vortrag stelle ich historische Voraussetzungen der bis heute wirksamen Alternative zwischen einem fachwissenschaftlichen und einem lebensweltlichen Modus schulfachlichen Denkens dar. Dafür werfe ich einen Blick in die Fachgeschichte und beschreibe am Beispiel der

literaturdidaktischen Diskussion im Umfeld der Flitner-Intervention (1965 ff.), wie über das Verhältnis der Fachlichkeit des Deutschunterrichts zur Fachwissenschaft gedacht wurde. An verschiedenen Ansätzen (Ivo 1969; Arendt 1974 u. a.), die eine Nähe oder sogar „Identität“ von Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft behaupten, wird gezeigt, wie es möglich ist, einen Lebenssinn beziehungsweise Lebensweltbezug des Fachs zu denken, ohne dabei auf disziplinäre Fundierung zu verzichten.

Literatur:

Arendt, D. (1974). Literaturdidaktik und Fachwissenschaft. In H. Christ (Hrsg.), Reform des Literaturunterrichts (S. 228–267). Suhrkamp.

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius & J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), Die Zukunft der Bildung (S. 100–150). Suhrkamp.

Flitner, W. (1997). Grundlegende Geistesbildung. Untersuchungen über die Eigenart der Schulfächer und ihre Komposition [1939/1965]. In Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 10 (S. 77-113). Schöningh.

Ivo, H. (1969). Die Einheit von Fachwissenschaft und Didaktik. Anmerkungen zur künftigen Ausbildung von Deutschlehrern. In: Ders.: Kritischer Deutschunterricht (S. 109–127). Verlag Moritz Diesterweg.

Klieme, E. et al. (2007). Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. BMBF.

Sektion 4

Dorothee Wieser (Technische Universität Dresden); **Iris Winkler** (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

2. Die Reflexion narrativer Vermittlung als zentraler Modus fachlichen Denkens im Deutschunterricht

Die Frage nach spezifischen Modi des fachlichen Denkens ist in der literaturdidaktischen Diskussion nicht ganz neu. Schon Kaspar Spinners (2006) Aspekte literarischen Lernens sind als Versuch zu verstehen, Gegenstands- und Kompetenzorientierung miteinander zu verbinden und von Kernideen des Literaturunterrichts auszugehen. In diesem Beitrag profilieren wir unter Bezug auf vergleichbare Ansätze (Dreher et al., 2018; Meyer & Land, 2006; Pohl, 2020) unseren Begriff von ‚Modi fachlichen Denkens‘. Auf dieser Grundlage diskutieren wir, inwiefern sich aus den Aspekten literarischen Lernens bzw. aus dem auf ihnen aufbauenden Konzept der Bezugspunkte literarischen Lernens (Zabka et al., 2022) Modi fachlichen Denkens ableiten lassen. Von einer direkten Entsprechung wird dabei nicht ausgegangen, weil die Bezugspunkte literarischen Lernens vom Textverstehensprozess aus gedacht sind. Vielmehr scheint hinsichtlich der Modi fachlichen Denkens einzelnen Bezugspunkten wie dem Lernen in Bezug auf Fiktionalität oder dem Lernen in Bezug auf perspektivische Darstellung eine Schlüsselfunktion zuzukommen.

Im zweiten, umfassenderen Schritt des Beitrags soll Letzteres, die Reflexion der narrativen Vermittlung, im Fokus stehen: Die narratologische Unterscheidung und Relationierung des Was und Wie einer Erzählung kann als Modus fachlichen Denkens in der Literaturwissenschaft betrachtet werden (vgl. z. B. Martínez & Scheffel, 2019). Die Prominenz von erzählanalytischem Wissen in Lehrplänen wie Lehrbüchern spiegelt, dass diese Differenz auch für den unterrichtlichen Umgang mit Erzählungen als zentral erachtet wird. Zugleich ist jedoch festzustellen, dass trotz zahlreicher literaturdidaktischer Bemühungen, narratologische Beschreibungssysteme zu adaptieren (z. B. Leubner & Saupe, 2009), bisher kein Modell vorliegt, das die Reflexion der narrativen Vermittlung in schulischen Kontexten explizit unterstützt (vgl. Lehndorf, 2022, S. 86). Als besonders problematisch erweist sich dabei, dass die Betrachtung des Wie, d. h. der Art und Weise der Steuerung durch die Erzählinstanz, in der Regel nicht konsequent mit der Frage nach der Bedeutung für das Was, d. h. für die

Rekonstruktion des Dargestellten durch die Lesenden verbunden wird. Wir stellen deshalb in unserem Beitrag ein neues Analyse-Modell zur Diskussion. Dieses setzt Fragen narrativer Vermittlung und ihrer Wirkungen auf das Dargestellte von vornherein in Beziehung und bietet so eine Antwort auf die skizzierten Herausforderungen an. Die Vorstellung des Modells wird ergänzt durch Überlegungen zur Progression der schulischen Auseinandersetzung mit dem Konzept narrativer Vermittlung und zu exemplarischen Lerngegenständen. Diskutiert wird schließlich auch, inwiefern die Reflexion der narrativen Vermittlung, die zunächst als literaturspezifisch verstandener Modus fachlichen Denkens begriffen wird, auch erkenntnisrelevant in Bezug auf faktuale Texte ist (vgl. Martínez, 2016/2021).

Literatur:

Dreher, A., Lindmeier, A., Heinze, A. & Niemand, C. (2018). What Kind of Content Knowledge do Secondary Mathematics Teachers Need? *Journal für Mathematik-Didaktik*, 39(2), 319–341. <https://doi.org/10.1007/s13138-018-0127-2>

Lehndorf, H. (2022). Aufgabentypen zum Perspektivenverstehen – eine exemplarische Analyse an Deutschbüchern für den gymnasialen Unterricht in den Klassen 5 und 8. In H. Lehndorf & V. Pietsch (Hrsg.), *Figuren, Räume, Perspektiven - (Re)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens* (S. 77–111). Peter Lang.

Leubner, M. & Saupe, A. (2009). *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Schneider-Verlag Hohengehren.

Martínez, M. (2016). Grenzgänger und Grauzonen zwischen fiktionalen und faktualen Texten. *Der Deutschunterricht*, (4), 2–8.

Martínez, M. (2021). Was ist und wozu dient Faktualitätskompetenz? Faktuale Erzähltexte als Gegenstand medialer Bildung. *MiDU - Medien im Deutschunterricht*, 3(2), 1–11. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.2.2>

Martínez, M. & Scheffel, M. (2019). *Einführung in die Erzähltheorie* (11., überarbeitete und aktualisierte Auflage). C.H. Beck.

Meyer, J. & Land, R. (2006). Threshold concepts and troublesome knowledge. An introduction.

In J. Meyer & R. Land (Eds.), *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge* (pp. 3–18). Routledge.

Pohl, T. (2020). Basiserkenntniskonzepte für den Kompetenzbereich "Sprache und Sprachgebrauch untersuchen". In A. Peyer & B. Uhl (Hrsg.), *Positionen der Deutschdidaktik: Band 10. Sprachreflexion - Handlungsfelder und Erwerbskontexte* (S. 33–56). Peter Lang.

Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, (200), 6–16.

Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D. & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht: Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Kallmeyer.

3. Linguistisches Argumentieren als Ausdruck fachlichen Denkens

Ein Blick in Modulhandbücher (z.B. der PH Heidelberg, PH Schwäbisch Gmünd, Universität Konstanz) und in Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Rothstein et al. 2022, Kap. 7) zeigt, dass von angehenden Lehrenden im Fach Deutsch auch erwartet wird, dass sie die Fähigkeit, linguistisch zu argumentieren im Laufe ihres Studiums auf- und ausbauen.

Damit verknüpft ist die Überlegung, dass sie Schüler:innen generell an fachlich basierte Auseinandersetzung heranführen und dabei modellbildend wirken. Die Kompetenz, linguistisch zu argumentieren, kann als Teil der von der KMK (2022) für den Mittleren Schulabschluss geforderten „Analyse- und Reflexionskompetenz“ verstanden werden und findet sich in beiden domänenspezifischen Kompetenzbereichen der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss von 2022 und für die Allgemeine Hochschulreife von 2012 wieder: Sobald Schüler:innen die Sprachlichkeit von Äußerungen oder Texten kommentieren (KMK 2012, S. 19; KMK 2022, S. 36), z.B. indem sie ein Grammatikalitätsurteil formulieren, sollte dies durch Argumente erfolgen, die linguistisches Fachwissen voraussetzen.

Was braucht es dafür? Welche Denkoperationen und sprachliche Handlungen setzt das voraus? Generell ist damit zunächst die Fähigkeit angesprochen, die in den linguistischen Teildisziplinen gängigen und geteilten Theorieannahmen und analytischen Praktiken als Ausgangspunkt für eine Positionierung hinsichtlich sprachlicher Phänomene zu nutzen und dazu eine aus linguistischer Sicht plausible Position zu formulieren. Dazu braucht es neben der Fähigkeit zur metasprachlichen, metakommunikativen und metamedialen Betrachtung auch Wissen zu Form-Funktions-Relationen sowie terminologisches und Kategorienwissen.

In unserem Vortrag thematisieren wir, auf der Grundlage einer ersten, kleinen Erhebung, wie Lehramtsstudierende am Anfang und am Ende ihres Studiums der Aufgabe linguistischen Argumentierens begegnen. Das Setting sieht vor, dass Studienanfänger:innen und Masterstudierende am Ende ihres Studiums sich zu einem grammatischen Zweifelsfall

positionieren und dies linguistisch fundiert begründen, indem sie verschiedene Varianten diskutieren. Damit erheben wir sowohl Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich die Studierenden in der Schulzeit angeeignet haben, als auch Kompetenzen, die im Verlauf des Studiums erworben wurden. So zeigen wir das Spektrum von mit linguistischem Argumentieren assoziierten Handlungen und Denkopoperationen auf und ziehen daraus erste Schlussfolgerungen.

Literatur:

- KMK (2012). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- KMK (2022). Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- Rothstein, B., Stark, L., Betz, A. & Schuttkowski, C. (2022). Wissenschaftliches Arbeiten in der Linguistik (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Narr Francke Attempto.

4. Zentrale Denkopoperationen des Deutschunterrichts am Beispiel „literarästhetischer Sprachreflexion“

Entsprechend der vier „Modi der Weltbegegnung“ nach Baumert gehört das Fach Deutsch wie Kunst und Musik zum Modus der „ästhetisch-expressive[n] Begegnung und Gestaltung“, dem u. a. der Modus der „kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt“ gegenüberstehe (Baumert, 2002, S. 106–107; vgl. Klieme et al., 2003, S. 68). Für viele Modi fachlichen Denkens im Deutschunterricht ist diese Einordnung jedoch wenig zielführend. Sogar der Literaturunterricht, der dem „ästhetisch-expressive[n]“ Modus wohl eher zuzuordnen wäre als der Sprachunterricht, ist damit kaum beschreibbar, da auch hier vielfältige Modi greifen. Ingedahl z. B. differenziert „Reflexion als Handlung“ im Deutschunterricht anhand von vier „Erfahrungsmodi“ in „praktische“ („nutzerorientierte“, „ethisch-politische“), „theoretische“ und „ästhetische“ „Reflexionsformen“ aus (Ingedahl, 1999, S. 57-60; Hervorh. i. Orig.).

Der Vortrag zeigt am Beispiel des Kompetenzmodells „Literarästhetische Sprachreflexion“ (Meier, 2022), welche Denkopoperationen entsprechend des „theoretische[n]“ Modus nach Ingedahl (1999, S. 60) in diesem Kontext zentral sein dürften. Für das Erfassen der „Textstrategie“ (vgl. Eco, 1992, S. 169) wird auf Ecos Abduktionstypen für eine semiotische Interpretation zurückgegriffen (vgl. Eco, 1985, S. 68–71; Eco, 1992, S. 312–314), für die „literarästhetische Sprachwahrnehmung“ auf Theorien des Strukturalismus (z. B. Šklovskij, 1916/1971, S. 17), des Foregrounding (z. B. Hakemulder, 2020; van Peer, 1986) sowie der Sprachdidaktik (Waller, 1986) und für den Umgang mit „fachspezifischem Wissen“ u. a. auf de Jong & Ferguson-Hessler (1996) sowie Wieser (2016). Die strukturelle Unterscheidbarkeit dieser auf verschiedene Denkopoperationen bezogenen Teilfähigkeiten wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen an Daten des DFG-Projekts „Literarästhetische Urteilskompetenz“ (Meier et al., 2017) quantitativ-empirisch abgesichert (vgl. Meier, 2022) und durch qualitative Studien ergänzt (vgl. Meier, 2023). Aufbauend auf den quantitativen Ergebnissen wird im Vortrag u. a. an exemplarischen Lautdenkdaten von Gymnasiastinnen der zehnten Jahrgangsstufe qualitativ gezeigt, wie sich bei Aufgaben

zur Identifikation und Beschreibung sprachlicher Besonderheiten literarischer Texte verschiedene Denkoperationen sowie Aneignungsgrade fachlichen Denkens manifestieren und welche Rolle dabei die Prozesskompetenz „Lesen“ spielt.

Es wird argumentiert, dass diese am Spezialfall „literarästhetischer Sprachreflexion“ exemplifizierten Denkoperationen, die sicher durch weitere Operationen zu ergänzen wären, auch für andere Bereiche des Deutschunterrichts zentral sind (z. B. für die Rezeption weiterer Textsorten und Medien, die sprachbewusste Lektüre in einer prozedurenorientierten Schreibdidaktik oder für die Textrevision).

Literatur :

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Suhrkamp.

Eco, U. (1985). *Semiotik und Philosophie der Sprache*. Fink.

Eco, U. (1992). *Die Grenzen der Interpretation*. Hanser.

Hakemulder, F. (2020). Finding Meaning Through Literature: ‘Foregrounding’ as an Emergent Effect. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 31(1), 91–110. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2020/1/8>

Ingendahl, W. (1999). *Sprachreflexion statt Grammatik*. Niemeyer.

Jong, T. de, & Ferguson-Hessler, M. G. M. (1996). Types and Qualities of Knowledge. *Educational Psychologist*, 31(2), 105–113. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3102_2

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF.

Meier, C. (2023). *Ästhetische Evaluationen beim Foregrounding: Quantitative und qualitative Befunde zur literarästhetischen Sprachwahrnehmung Jugendlicher aus dem Projekt*

"Literarästhetische Urteilskompetenz". In M. Magirius, C. Meier, S. Kubik & C. Führer (Hrsg.), KREApus: Bd. 28. Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens: Theorie und Empirie (S. 203-221). kopaed.

Meier, C. (2022). Kompetenzfacetten literarästhetischer Sprachreflexion: Theoretische Verortung – empirische Analysen – Ansatzpunkte didaktischer Förderung. Positionen der Deutschdidaktik: Band 15. Lang.

Meier, C., Roick, T., Henschel, S., Brüggemann, J., Frederking, V., Rieder, A., Gerner, V., & Stanat, P. (2017). An Extended Model of Literary Literacy. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), Competence Assessment in Education (S. 55–74). Springer International Publishing.

Šklovskij, V. (1916/1971). Die Kunst als Verfahren [1916]. In J. Striedter (Hrsg.), Russischer Formalismus: Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa (S. 3–35). Fink.

Van Peer, W. (1986). Stylistics and psychology. Croom Helm.

Waller, M. (1986). Metasprachliche Entwicklung: Forschungsgegenstand, Schwerpunkte, Desiderata und Perspektiven der empirischen Forschung. Bericht aus dem Psychologischen Institut der Universität Heidelberg. <http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/institutsberichte/DP/DP47.pdf>

Wieser, D. (2016). Wissen und literarisches Lernen – zwischen Takt und Merkkästen. In T. Möbius & M. Steinmetz (Hrsg.), Wissen und literarisches Lernen: Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte (S. 43–59). Lang.