



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

<http://www.didaktik-deutsch.de>
23. Jahrgang 2018 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Jörg Kilian

**WELCHE PRAXIS BRAUCHT DIE
DEUTSCHDIDAKTIK ALS
SCHULBEZOGENE
FACHWISSENSCHAFT?
KONSTRUKTIV-KRITISCHE
ANMERKUNGEN ZUR
PRAXISORIENTIERTEN FORSCHUNG
UND LEHRE IN DER
GERMANISTISCHEN
SPRACHDIDAKTIK**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 23. H. 44. S. 15-20.

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.

Jörg Kilian

WELCHE PRAXIS BRAUCHT DIE DEUTSCHDIDAKTIK ALS SCHULBEZOGENE FACHWISSENSCHAFT? KONSTRUKTIV-KRITISCHE ANMERKUNGEN ZUR PRAXISORIENTIERTEN FORSCHUNG UND LEHRE IN DER GERMANISTISCHEN SPRACHDIDAKTIK

Die Leitfrage der in diesem Heft aufgeworfenen Debatte ist nicht neu. Sie begleitet Wendepunkte, mithin Paradigmenwechsel in der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Man denke zum Beispiel an die Einführung der Zweiphasigkeit der Lehrerbildung und -ausbildung am Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. zum Überblick Blömeke 2009). Oder man denke, nun bereits mit konkreterem Blick ins Fach, an die Herausbildung der „Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin“ (Helmerts 1970: 19) in den 1960er-Jahren, namentlich durch Hermann Helmerts' „Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung“ aus dem Jahr 1966. Diese Herausbildung darf auch als Kritik der bis dahin bestehenden Verteilung der Zuständigkeiten verstanden werden, derzufolge eine *theoretisch* fundierende wissenschaftliche Sprachgermanistik für die Erforschung und Bereitstellung der Gegenstände des Sprachunterrichts zuständig zeichnete und eine Methodenlehre die *Praxis* des Sprachunterrichts bahnen und reflektieren sollte. Die Namen Leo Weisgerber einerseits und Erika Essen sowie Robert Ulshöfer andererseits mögen stellvertretend für diese Etappe der Vorgeschichte der Sprachdidaktik stehen (zum Zusammenhang zu empfehlen: Dawidowski/Noack 2017). Die zahlreichen seither unternommenen Versuche, das Verhältnis auf einen Begriff zu bringen und denselben in einer das Fach charakterisierenden Bezeichnung zu fassen (u. a. „praxisorientierte Wissenschaft“, „Fachunterrichtswissenschaft“, „Handlungswissenschaft“), zeugen vom langen Atem der Debatte.

Dieser Faden wird im vorliegenden Beitrag aufgegriffen und der Blick einmal ganz basal auf die fachlichen Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Fach Deutsch und in der Germanistik gelenkt. Das heißt: Es wird im Folgenden auf theoretische Rahmungen des Ausgeführten weitestgehend verzichtet, ebenso auf konkrete empirische Belege für die Substanz des Angemerkten. Für beide, das theoretische Dach und das empirische Fundament, ist in den letzten Jahren in der Deutschdidaktik eine enorme Forschungsleistung erbracht worden, deren Erträge in einem Debattenbeitrag ohnedies nicht angemessen zu würdigen wären. Eine wesentliche Frage wird im Gesamt der Theorie-Praxis-Debatte bislang indes eher selten gestellt, nämlich die nach Art, Struktur und Umfang *schulbezogener* Inhalte im Rahmen des fachlichen und des fachdidaktischen Wissens von Studentinnen und

Studenten des Faches Deutsch für das Lehramt. In Bezug auf die Konstruktion des fachlichen Wissens nehmen auch aktuelle Untersuchungen nicht selten ihren Ausgang von Binnenstrukturen und Inhalten der jeweils korrespondierenden fachwissenschaftlichen Teildisziplin, wie sie etwa in fachwissenschaftlichen Einführungen als fester Bestand der Fachwissenschaften dargeboten werden (vgl. z. B. Bremerich-Vos et al. 2011; Pissarek/Schilcher 2017). Die Konstruktion des fachdidaktischen Wissens erscheint demgegenüber oft weiterhin Konzepten zu folgen, die traditionell der Methodenlehre zugewiesen wurden. Begreift man die Deutschdidaktik indes als *schulbezogene* Fachwissenschaft, dann ist diese Verteilung von Zuständigkeiten zugunsten einer theoretischen Fundierung der fachlichen Inhalte durch die Fachdidaktik zu verschieben, und zwar einer Fundierung, die maßgeblich an den besonderen Anforderungen der Praxis des Deutschunterrichts zu orientieren ist, und zwar in Lehre und Forschung.

Zu Theorie und Praxis in der fachdidaktischen Lehre in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der sog. „Praxischock“, den Lehramtsstudentinnen und -studenten beim Übergang von der ersten in die zweite Phase beklagen, scheint in erster Linie *inhaltlich* bedingt zu sein (vgl. Beste/Kilian 2012: 293-296), und das heißt auch: nicht durch zu wenig Praxis im Studium, sondern durch zu wenig theoretisch fundierte und reflektierte fachliche und fachdidaktische Inhalte, die in der Praxis warten. Das Fach Deutsch an Schulen ist stärker von „gesellschaftlich gesetzten Bildungszielen“ (Ossner 2006a: 6) beeinflusst als zum Beispiel die naturwissenschaftlichen Fächer. Die Befähigung zur kulturellen Teilhabe in einer literaten Sprachgesellschaft darf als eines der vornehmsten dieser Bildungsziele gelten. Hinzu kommt die Aufgabe der Vermittlung und Erzeugung sprachlicher Kompetenzen, die auch dem Unterricht in den anderen Fächern zugutekommen sollen. Das beginnt im Anfangsunterricht mit dem Auf- und Ausbau von Phonem-Graphem-Korrespondenzen und hört mit einer Befähigung zum kritischen Lesen noch lange nicht auf; in der Sekundarstufe II sollen die zahlreichen prozessbezogenen Kompetenzen in den Bereichen „Sprechen und Zuhören“, „Lesen“, „Schreiben“ als „Handwerkszeug“ zur Verfügung stehen (KMK 2012: 15). Ein „gesichertes Grammatikwissen“ sowie „semantische Kategorien“ sollen zur Analyse von „Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten“ herangezogen werden können (ebd.: 20) usw. – die Liste ließe sich beliebig erweitern. Dieses Wissen und Können muss auf der Grundlage eines wissenschaftlichen Fundaments im Deutschunterricht erzeugt werden; die sprachlichen Leistungen und metasprachlichen Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern müssen bewertet werden (vgl. auch das Beispiel in Ossner 2006b). Ein quantitatives Mehr an Praxis bereitet auf die souveräne Begegnung mit diesen Praxisanforderungen nicht besser vor. Der sprachdidaktischen Lehre im Sinne einer schulbezogenen Fachwissenschaft ist vielmehr aufgegeben, die fachliche und fachdidaktische Durchdringung

dieser für die Praxis gesellschaftlich und bildungspolitisch gesetzten Gegenstände in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit allem theoretischen Rüstzeug zu leisten, um ein auf die Inhalte bezogenes „vertieftes Hintergrundwissen“ und fachdidaktisches Wissen (im Sinne der COACTIV-Studie, vgl. <https://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/studie/fragestellung/index.html>) zu erzeugen. Es handelt sich bei den Inhalten mitunter durchaus um Gegenstände, die in der Forschung und Lehre der germanistischen Sprachwissenschaft nicht ganz oben auf der Prioritätenliste stehen; bisweilen werden die sprachdidaktische und die sprachwissenschaftliche Perspektive auch in unterschiedliche Richtungen weisen (wie zum Beispiel in Bezug auf das Verhältnis zwischen Deskription und Normierung sprachlicher Strukturen). In welchem Grad das vertiefte Hintergrundwissen zu rein akademischem Wissen über diese Gegenstände steht, wäre noch zu klären.

Die Beantwortung der Frage nach der Passung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis in der deutschdidaktischen Lehre muss überdies ihren Ausgang nehmen von den besonderen Rahmenbedingungen, in denen sich die deutschdidaktische Lehre im deutschen Sprachraum bewegt. Für die germanistische Sprachdidaktik besteht eine besondere Rahmenbedingung darin, dass die Gegenstände des schulischen Unterrichtsfaches Deutsch im alltäglichen Leben der Schülerinnen und Schüler eine größere Rolle spielen und bis zu einem gewissen Grad weitaus mehr in schulisch ungesteuerten Lernprozessen erworben werden, als es zum Beispiel in naturwissenschaftlichen Fächern der Fall ist. Die Befähigung zur wissenschaftlich fundierten Diagnose des ungesteuert Erworbenen und zu der darauf sowie auf professionellem Wissen über Spracherwerbs- und Sprachlernprozesse aufbauenden Förderung des gesteuerten Lernens im Deutschunterricht ist ein wesentliches Ziel der ersten Phase der deutschdidaktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Auch diese Befähigung ist nicht durch Beobachtung der Praxis oder eigene Unterrichtsversuche zu erlangen. Praxiserfahrungen tragen dazu bei, das fachliche und fachdidaktische Wissen und Können, ist es denn erst einmal vorhanden, zur Expertise zu führen. Doch das kann nur langfristig erfolgen (vgl. Baumert/Kunter 2006: 506); über einzelne Praxisphasen ist Expertise nicht zu erlangen. Die deutschdidaktische Lehre sollte sich diesbezüglich stärker der dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuwenden und sich in der ersten Phase auf die Erarbeitung der wissenschaftlichen Grundlagen konzentrieren. Auch die empirischen Befunde zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der ersten Phase (vgl. z. B. Bremerich-Vos et al. 2011) lassen nur den Schluss zu, dass die fachliche und fachdidaktische Qualifikation von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch nicht einer quantitativen Erweiterung der Praxisphasen bedarf, sondern einer qualitativen Vertiefung, d. h. einer praxisorientierten fachlichen und fachdidaktischen Grundlegung im Sinne einer schulbezogenen Fachwissenschaft. Zum Einfluss der Praxisanteile der ersten Phase auf die spätere Unterrichtsqualität liegen bislang noch keine belastbaren Ergebnisse vor. Insgesamt wird man aber nicht zu weit greifen, wenn man feststellt, dass dieselben zur Berufswahlorientierung einen bedeutsamen Beitrag leisten und auch einen

bisweilen hilfreichen „Praxisschock“ in Bezug auf die Erkenntnis inhaltlicher Anforderungen des Berufes bewirken. Dieser Beitrag der Praxisanteile ist indes nicht fachspezifisch, und er sollte im Bachelorstudium abgeschlossen werden. Für die Praxisphasen des Masterstudiums ist in den meisten Bundesländern ein Konzept des forschenden Lernens angesetzt. Dieses forschende Lernen in den Praxisphasen im Fach Deutsch sollte sich auf die Befähigung zu wissenschaftlich fundierter Vernetzung fachlicher und fachdidaktischer Kompetenzfacetten konzentrieren und verstärkt werden durch obligatorische Module, die der Entfaltung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens zu Inhalten des Deutschunterrichts im Sinne einer schulbezogenen Fachwissenschaft gewidmet sind (was auch heißt, dass sog. Kombi-Module weniger strukturell als inhaltlich zu konzipieren sind). Diese Module verfolgen weder praxeologische noch utilitaristische Ziele, sondern sollen im Verbund mit der Praxisphase zu „vertieftem Hintergrundwissen“ und fachdidaktischem Wissen führen (im Sinne der COACTIV-Studie, s.o.) und Studierenden Wege zur wissenschaftlich fundierten Lösung von Praxisproblemen aufzeigen.

Zu Theorie und Praxis in der fachdidaktischen Forschung

Die Befunde aktueller Schulleistungsstudien und Sprachstandserhebungen machen darauf aufmerksam, dass ein besorgniserregend hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten darin aufweist, lernaltersspezifische Kompetenzstufen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen zu erreichen. Für die Lesekompetenz ist dies durch die PISA- und IGLU-Erhebungen deutlich geworden; für die Orthographiekompetenz, die Wortschatzkompetenz, die metasprachliche Kompetenz zur Sprachreflexion lassen sich vergleichbare Befunde zusammentragen. Dass daneben auch Befunde über ganz hervorragende Leistungen von Schülerinnen und Schülern stehen, gehört ebenfalls zum Gesamtbild. In welchem Verhältnis diese Befunde zur Qualität des Deutschunterrichts stehen, ist bislang jedoch noch zu wenig erforscht (vgl. Klieme et al. 2008). Eine praxisorientierte deutschdidaktische Forschung muss aus solchen Befunden Forschungsaufgaben formulieren, zum Beispiel solche für die empirische Erforschung von Effekten deutschdidaktischen Handelns im Unterricht und solche für die theoretische Rahmung dieses Handelns. Als schulbezogene Fachwissenschaft wird eine solche Deutschdidaktik auch die Inhalte des sprachlichen Lernens und der sprachlichen Bildung genauer in den Blick zu nehmen und die didaktische Wertigkeit ihrer fachwissenschaftlichen Beschreibung zu prüfen haben. Man wird, um nur ein Beispiel zu nennen, hoffnungsvoll gespannt sein dürfen auf Befunde darüber, ob das Stellungsfeldermodell (topologisches Satzmodell) im Grammatikunterricht eher und besser zu vertieftem, nachhaltigem und für Textproduktion wie Textrezeption als „Handwerkszeug“ verfügbarem syntaktischen Wissen und Können führt, als es die „Glinz’schen Proben“ vermochten, oder ob beide Ansätze zu kombinieren sind.

Deutschdidaktische Forschung hat gewiss nicht ausschließlich die Praxis des Deutschunterrichts als Gegenstand der Forschung und Abnehmer der Forschungsergebnisse in den Blick zu nehmen. Ihr müssen das sprachlich-literarische Lernen und die sprachlich-literarische Bildung in einer Sprachgesellschaft wie der deutschen im Allgemeinen ein Anliegen sein, auch unabhängig von den institutionellen Bedingungen schulischen Lernens und schulischer Bildung. Insofern, als der Deutschunterricht im deutschen Sprachraum indes nicht ein Fach wie jedes andere ist, sondern, wie eingangs erwähnt, in hohem Maße gesellschaftliche Bildungsziele erreichen soll, ist der Deutschunterricht gleichwohl ein zentrales, wenn nicht gar *das* zentrale Forschungsfeld der Deutschdidaktik. Die Praxis des Deutschunterrichts steht indes insgesamt noch zu selten im Fokus der deutschdidaktischen Forschung. Das ist auch auf datenschutzrechtliche und ethische Bedingungen zurückzuführen, des Weiteren darauf, dass diese Forschung sehr aufwendig ist (etwa Unterrichtsvideographien). Wenn es aber zum Beispiel gilt, die in Fachzeitschriften entworfenen Unterrichtsmodelle und Unterrichts Anregungen auch in der Praxis zu evaluieren; oder wenn es gilt, die Texte, Instruktionen, Aufgaben in Schulbüchern nicht allein aus einer theoretischen deutschdidaktischen Perspektive zu bewerten, sondern auch in Bezug auf ihre Effizienz im Rahmen der kognitiven Aktivierung; oder wenn es gilt, zu ermitteln, ob und inwiefern Deutschlehrkräfte bei der Bewertung schriftsprachlicher Leistungen tatsächlich ausschließlich nach einem „Richtig“-„falsch“-Schema vorgehen oder nicht doch auch nach Prinzipien einer didaktisch begründeten funktionalen Angemessenheit – in all diesen und weiteren Fällen stellt die Praxis des Deutschunterrichts gleichsam die Forschungsfragen selbst. Die Deutschdidaktik sollte sie aufgreifen und empirisch, aber auch theoretisch zu beantworten suchen. Sie wird dazu die Anstrengungen, die sich derzeit dominant im Bereich der Professionsforschung bündeln, nach und nach auf die Praxis des Deutschunterrichts zu richten haben. Wenn sich dabei auch ein praxisorientierter Forschungsstrang der Deutschdidaktik der Inhalte im Sinne einer schulbezogenen Fachwissenschaft annimmt: umso besser.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 4. S. 469–520.
- Beste, Gisela/Kilian, Jörg (2012): Germanistik und Deutschunterricht. Positionspapier der beiden Teilverbände des Deutschen Germanistenverbandes. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. H. 3. S. 277–298.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt UTB. S. 483–490.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta/Willenberg, Heiner/Schwippert, Kurt (2011): Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann. S. 47–76.

- Dawidowski, Christian/Noack, Christina (2017): Kontroverse 1: Fachdidaktik als wissenschaftliche Theorie des Fachunterrichts oder als fachspezifische Hilfswissenschaft für die Unterrichtspraxis? In: *Der Deutschunterricht*. H. 2. S. 6–17.
- Helmers, Hermann (1970): *Didaktik der deutschen Sprache*. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. 5., neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Klieme, Eckhard et al. (2008): Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In: Klieme, Eckhard (Hg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim et al.: Beltz. S. 319–344.
- KMK (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 05.01.2018.
- Ossner, Jakob (2006a): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*. H. 21. S. 5–19.
- Ossner, Jakob (2006b): Theorie und Praxis im sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Studium (mit einem Beispiel). In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. H. 2–3. S. 224–242.
- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2017): FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: Krauss, Stefan et al. (Hg.): *FALKO: Fachspezifische Lehrkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster/New York: Waxmann. S. 67–112.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Jörg Kilian, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Germanistisches Seminar, Lehrstuhl für Deutsche Philologie/Didaktik der deutschen Sprache, Leibnizstraße 8, 24118 Kiel

kilian@germsem.uni-kiel.de