

**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>  
24. Jahrgang 2019 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Klaus Maiwald*

**„ANFORDERUNGEN DER  
SCHULISCHEN PRAXIS“ – NICHT  
DARIN AUFGEHEN, ABER  
ANGEHEN!**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 47. S. 4-9.

---

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.

Klaus Maiwald

## „ANFORDERUNGEN DER SCHULISCHEN PRAXIS“ – NICHT DARIN AUFGEHEN, ABER ANGEHEN!

Im Folgenden knüpfe ich an institutionell-diskursive und inhaltlich-pragmatische Aspekte der bereits stattgehabten Debatte zum Zusammenhang der Universitätsdisziplin *Germanistik* und dem Unterrichtsfach *Deutsch* an. Dies mündet in die Forderung einer ‚(Schul-)Germanistik‘, die dezidiert die Belange der schulischen Praxis berücksichtigt. Diese Forderung richtet sich am Ende auch an die Deutschdidaktik selbst.

Als Argumentationsbasis diene ein wenig Autobiographie: Ich schloss 1990 an einer bayerischen Universität ein Studium für gymnasiales Lehramt für Englisch und Deutsch ab. In den sechs germanistischen Examensprüfungen beschäftigte ich mich, teils selbst gewählt, teils zentral vorgegeben, mit Themen wie Barocklyrik, Friedrich Nietzsche, Gedichtinterpretation, Valenzgrammatik, Soziolinguistik, Donauländischem Minnesang und Didaktik der Trivilliteratur. Die Ergebnisse waren erfreulich, das Referendariat war erfolgreich und alsbald führte der Weg zurück an die Universität, in die Deutschdidaktik.

Eine Erfolgsgeschichte also in Sachen Universitätsdisziplin *Germanistik* und Unterrichtsfach *Deutsch*? Nur vordergründig. Trotz guter Noten war ich auf das Deutschlehrersein nicht gut vorbereitet. Aber mir fehlte kein Praxisbezug, mir fehlten keine Kompetenzen in der Gestaltung adaptiver Lehr-Lern-Settings, mir fehlte auch nicht, dass ich im heutigen hippen Sinne nicht „forschend“ gelernt hatte. Was mir fehlte, waren schulgermanistisches Wissen und Können: Man sollte nun ein Jugendbuch besprechen – Dietmar von Eist und Rühmkorf aber hatten keine geschrieben. Man konnte selbst Kommas richtig setzen und *das/dass* richtig schreiben – aber Basil Bernstein hatte dazu nichts gesagt, schon gar nicht, wie Schüler\*innen so etwas lernen können. Man konnte selbst leidlich Texte schreiben – aber was war eine Schilderung und wie ging nochmal ein Bewerbungsschreiben? (Ein bisschen kommunikative Wende war sogar in den bayerischen Aufsatzunterricht schon vorgedrungen.)

Ich litt nicht am sogenannten Praxisschock. Ich litt daran, dass ich von erheblichen Teilen des im Fach *Deutsch* zu Unterrichtenden nichts wusste: Lesen von kinder- und jugendliterarischen Texten und von Gebrauchstexten, Sprechen und Zuhören, narratives und journalistisches Schreiben (vom kreativen Schreiben nicht zu reden). Und daran, dass das von mir Studierte bestenfalls Randbereiche des Deutschunterrichts besetzte: Nietzsche, Minnesang, Soziolinguistik, Trivilliteratur. In der Not rekurrierte ich auf Naheliegendes: die eigenen Schulerinnerungen, auf Kurzgeschichten aus der Trümmerliteratur und auf dialektische Erörterungen etwa; und auf das mir von erfahreneren Kolleg\*innen weitergereichte Brauchtum: „Für die

Inhaltsangabe nehme ich den ‚Nis Randers‘. „Klar wurde mir all dies erst retrospektiv, nach einigen Jahren als Deutschlehrer, zurück in der universitären Deutschdidaktik. Ob diese Erfahrungen repräsentativ sind? Ganz sicher sind sie 30 Jahre alt, und in der Tat hat sich seither eine ganze Menge getan, sowohl in der Germanistik als auch im Schulfach Deutsch:

Die Germanistik hat sich in kultur- und medienwissenschaftliche Richtungen ausdifferenziert (Gender, Körper, Konstruktionen u. a. m.). Sie hat – z. B. in der Intermedialitätsforschung – ihren Textbegriff erweitert, und sie erschließt im Kontext der *digital humanities* neue Gegenstände und Forschungsfragen. Auch als Epiphänomen der Bologna-Reform hat sie spezialisierte Studiengänge entwickelt (z. B. „Ethik der Textkulturen“ in Augsburg). Sie hat – zumindest auf dem geduldigen Papier von Plänen und Handbüchern – ihre Studiengänge modularisiert und kompetenzorientiert ausgerichtet. Gerade in der Mediävistik sind zuletzt Anbindungsbestrebungen an den Deutschunterricht zu verzeichnen (z. B. Miedema/Sieber 2013). (Wieweit dies einem genuinen Interesse oder der Sorge um die eigene Existenz entspringt, sei dahingestellt.)

Nicht minder gäbe es in den letzten 20 Jahren im und in Bezug auf das Schulfach *Deutsch*. Im Zuge der *Mediatisierung* wurde diskutiert (schon auf dem Jenaer Symposium 2002 zwischen Abraham und Paefgen), ob der Deutschunterricht ein „Medienfach“ werden solle. Und abgesehen davon, dass auch Zeitungen und Reclamhefte Medien sind, ist er das ein Stück weit geworden! Bereits in den 2003 als Erstes veröffentlichten KMK-Standards für den Mittleren Bildungsabschluss ist ausgiebig von (neuen) Medien die Rede, z. B. von „E-Mails, Chatroom“ oder von „Online-Zeitungen, Infotainment, Hypertexte[n], Werbekommunikation, Film“ (Kultusministerkonferenz (Hg.) 2004: 12 u. 16). Die Frage nach der medialen Erweiterung der Gegenstände (z. B. Bilderbuch-Apps, Computerspiele) und nach der medialen Konfiguration sprachlich-literarischer Lernprozesse (z. B. Rechtschreib-Apps, Schreiben in Wiki-Umgebungen, Erklärvideos, BYOD) ist von anhaltender Virulenz. Weitgehend geklärt scheint zudem, dass „guter Deutschunterricht“ vor allem anderen *kompetenzorientiert* zu sein habe (vgl. den „Strategiefächer. Zur professionellen Planung und Reflexion von Unterricht“ bei Schilcher et al. 2017). Neben der Integration diverser Medien und der Orientierung an Kompetenzen bewältigt der Deutschunterricht *sprachliche und kulturelle Heterogenität*, die *Inklusion* lernbehinderter Schüler\*innen und – aktuell – die Anforderungen der *Digitalisierung*. Unlängst wurden für das „Unterrichten in einer digitalisierten Welt“ 19 verschiedene „medienbezogene Lehrkompetenzen“ verfügt (Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern 2017: 72).

Erhebliche Expansion und Ausdifferenzierung also auch im bzw. für das Schulfach Deutsch! Generell wäre daher zu fragen, wieweit *germanistische* Anteile (inkl. der fachdidaktischen) all das noch abdecken *können*, was Deutschlehrende später tun sollen. Denn über die etablierten bildungswissenschaftlichen Anteile hinaus sollten diese halbe Medienpädagog\*innen (Cyber-Mobbing!) und zudem halbe IT-Fach-

leute (Gamification!) sein. Das fachliche Zuständigkeitsprofil des Deutschunterrichts (zwischen Sonett, Suchmaschine und Suchtprävention) wäre eine gesonderte Debatte wert. Aber auch bei reduzierter „Offenheit gegenüber der undisziplinierten Welt“ (Kämper-van den Boogaart 2019: 26) stellt sich die Frage nach der Passung des Germanistikstudiums, wenn, etwas rhapsodisch gesprochen, angehende Deutschlehrkräfte dafür zu rüsten sind, heterogene Lerngruppen in digital gestützten Lehr-Lern-Settings unter einem erweiterten Textbegriff adaptiv zu einem selbst-gesteuerten, strategieorientierten Kompetenzaufbau in den Bereichen Sprechen, Schreiben, Umgehen mit Texten und Untersuchen von Sprache zu bringen.

Skeptisch stimmt einmal die genannte Ausdifferenzierung und Spezialisierung des Faches; zweitens eine nicht seltene Geringschätzung der (Aus-)Bildung von Deutschlehrer\*innen, selbst wenn man dieser wesentlich die eigene Ausstattung oder gar Existenz verdankt; drittens die starke Beharrungskraft fachwissenschaftlicher Anteile und Inhalte im Lehramtsstudium. Hierfür ein Beispiel: Die Lehramtsprüfungsordnung I in Bayern sieht für Deutsch an Gymnasien in Neuerer Deutscher Literaturwissenschaft, Deutscher Sprachwissenschaft und Älterer Deutscher Literaturwissenschaft 70 LP vor, hingegen ganze 8 LP in der Fachdidaktik. (Für die Realschule lautet das Verhältnis 45:10.) In deren Füllung darf insbesondere die Literaturwissenschaft nahezu frei schalten und walten: Aufgegeben sind ihr die Analyse von Texten, die Geschichte der Literatur sowie Grundlagen und Problemen der Literaturwissenschaft. Als Appendix erscheinen immerhin „Einblicke in die Beziehungen von Literatur und Medien“ (Bayerische Staatskanzlei (Hg.) 2019). (Dass auch „die Literatur“ ein „Medium“ ist, soll hier nicht weiter vertieft werden.) Erspart bleibt der Literaturwissenschaft die Vermittlung „gründliche[r] Kenntnisse zur Literatur für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene“ (ebd.) – diese ist erstaunlicherweise der mit 8 bzw. 10 LP ausgestatteten Fachdidaktik aufgetragen! Erspart bleibt der Literaturwissenschaft auch die „besondere[.] Berücksichtigung der Anforderungen der schulischen Praxis“ (ebd., Hervorh. d. Verf.), die von der Sprachwissenschaft immerhin verlangt wird. Und als einzige darf die NDL „Grundlagen und Probleme [...]“ ihrer selbst thematisieren.

Ich vermute, dass derlei Missverhältnisse kein bayerisches Sonderproblem sind. (Und bin für Gegenanzeigen dankbar.) Auf sie hinzuweisen ist ermüdend, aber nicht müßig. Angesichts der Ausdifferenzierungen in der *Germanistik* und im Schulfach *Deutsch* sind meines Erachtens noch größere Fehlbelegungen und Nichtbesetzungen in den Kompetenzen von Lehramtsabsolvent\*innen zu vermuten, als es meine vor 30 Jahren waren. Der Deutschunterricht ist längst nicht mehr in der Hauptsache „Literaturunterricht“ (wie ein Betreuer mir dies im Referendariat noch mitgab); das (bayerische) Lehramtsstudium ist aber zum größten Teil nach wie vor literaturwissenschaftlich. Aus aktuellen Bildungsplänen lässt sich ersehen, was Deutschlehrer\*innen alles wissen und können müssen: für ein strategieorientiertes Rechtschreiblernen, eine funktional-pragmatisch orientierte Sprachbetrachtung, die Analyse von Filmen und Hörtexten, einen prozessorientierten Schreibunterricht, ein

lesestrategieorientiertes Textverstehen, die Anleitung szenischer Spielformen etc. Mir scheint, (allzu) viel von alledem werden die Studierenden aus ihrem fachwissenschaftlichen Studium nicht beziehen können. Man muss noch nicht einmal an die speziellen Anforderungen eines *integrativen* Deutschunterrichts denken, um sie „allein gelassen“ von der Germanistik zu wöhnen (vgl. Rothstein 2019: 13). In der Tat bleiben insbesondere Gegenstände aus dem Primar- und Sek.I-Bereich „seitens der Germanistik unterbelichtet“ (Abraham 2019: 7).

Es geht nun nicht darum, die Fachwissenschaften pauschal als lehramtsvergessen zu *bashen*. In der Literatur- und Sprachwissenschaft finden sich zahlreich Kolleg\*innen, die die Lehrer(aus)bildung proaktiv ernst und annehmen. Aber *institutionell sichergestellt* ist das nicht oder nicht hinreichend. Meines Erachtens lindert man das Problem mit Team-Teaching, löst es aber nicht (vgl. Rothstein 2019: 16–17). Ebenso scheinen mir Professuren unter der Denomination „XY und ihre Didaktik“ nur bedingt zielführend. Schließlich würde ich auch in der Auslagerung der Lehrer\*innenbildung an eigene Hochschulen kein Allheilmittel sehen.

Erforderlich schiene mir, die fachwissenschaftlichen Studienanteile konsequent an den „Anforderungen der schulischen Praxis“ auszurichten. Das heißt nicht, angehenden Lehrer\*innen nur noch das und auf demselben Niveau beizubringen, was sie wiederum ihren Schüler\*innen beibringen müssen. Natürlich müssen Lehrer\*innen einen fachlichen und wissenschaftlich fundierten Vorsprung haben. Aber angehende Grundschullehrer\*innen benötigen kein Hauptseminar über den Minnesang oder das bürgerliche Trauerspiel, sondern eines über Kinderlyrik oder epische Kleinformen. Dass es doch jeweils um gleichartige textanalytische und literaturgeschichtliche Kompetenzen geht, ist meines Erachtens kein Argument. Warum die Kompetenzen nicht an den Gegenständen entwickeln, mit denen man später im Deutschunterricht hantieren muss? Warum Umwege nehmen? Wenn Deutschlehrer\*innen Filme und Hörspiele und Bilderbuch-Apps thematisieren sollen, müssen sie diese Gegenstände im Studium kennengelernt haben. Wenn sie journalistische Textsorten und Hypertexte behandeln sollen, brauchen sie dafür Fachkenntnisse. Auch sollten angehende Deutschlehrer\*innen statt ständiger (und immer nur halb-)wissenschaftlicher Referate und Hausarbeiten schulnähere Anchlüsse an Texte einüben: das literarische Gespräch, produktiv-imaginative Formen (z. B. Schreiben aus der Perspektive einer Figur), szenische Formen (z. B. Standbilder), eine Rezension.

In dem Ausmaß, in dem die Germanistik Lehrerbildung betreibt, schreibe sie sich, bitte schön, auch deutschunterrichtsnahe Inhalte und Kompetenzen auf die Fahne. (*Dagegen* die Freiheit von Forschung und Lehre oder die Sorge um Wissenschaftlichkeit einzuwenden, ist nur billig, aber nicht recht.) Wie es gehen kann, zeigen Sayatz/Schäfer (2019: 19) in ihrem Debattenbeitrag über „Die germanistische Linguistik als Fachwissenschaft in der Lehramtsausbildung“. Es muss verhandelt werden, welches Teilfach in der Germanistik wofür zuständig ist und zu sein hat – und welche Leistungspunkte dafür erforderlich sind. Kenntnisse zur Literatur für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, Erfahrungen mit szenischem Spiel oder

mit schulnahen Schreibformen, filmanalytische Grundfertigkeiten oder generell Expertise über „die Medien“ muss man nicht zwingend in der Fachdidaktik erwerben – aber irgendwo eben schon. Helfen könnte auch, wenn in den modularisierten Studiengängen weniger Polyvalenz zwischen dem Lehramt und Bachelor/Master herrschte. Nach den Einführungsmodulen brauchen angehende Deutschlehrer\*innen mehr und gezielter von dem, was sie später wissen und können müssen.

Zur Vorbeugung von Missverständnissen: Es hat gute sachliche Gründe, dass die Systematik der Disziplin Germanistik sich nicht mit der Systematik des Schulfaches Deutsch deckt (vgl. Kämper-van den Boogart 2019: 26–27) oder dass Hochschullehre und Schulunterricht „zwei Kulturen“ sind (Abraham 2019: 8). Es geht also mitnichten darum, eine „(Teil-)Identität von akademischer Disziplin und Schulfach“ (ebd.: 10) herbeizuführen. Wohl geht es aber darum, die Fachwissenschaften in die Pflicht zu nehmen, sich in der Lehrerbildung als ‚(Schul-)Germanistik‘ zu verstehen, die, ohne darin aufzugehen, die spezifischen Anforderungen der schulischen Praxis angeht.

Doch wie steht es mit uns selbst, der Fachdidaktik? In seiner Einleitung zur Debatte fragt Pohl (2019: 4) „nach dem generellen Zusammenhang unserer Wissenschaftsdisziplin (der Germanistik) einerseits und dem Deutschunterricht andererseits“. Man könnte ergänzend oder dagegen fragen, wie weit die Germanistik noch „unsere Wissenschaftsdisziplin“ ist. Sind wir nicht schon eher eine empirische Sozialwissenschaft? Ist unsere Gesprächspartnerin nicht schon eher die pädagogische Psychologie als noch die Literaturwissenschaft? Müssen Deutschdidaktiker\*innen überhaupt noch Deutschlehrer\*innen gewesen sein – oder werden (wollen)? Mit der Empirisierung hat die Deutschdidaktik große Gewinne erzielt, aber auch Verluste erlitten. Darum soll es hier nicht gehen – immerhin führen wir entsprechende Diskussionen! (Vgl. etwa Kepser 2013, Bräuer 2016 oder den „Offenen Brief“ von 12 Kolleg\*innen im Newsletter 57 des SDD 2018.) Ich frage gleichwohl, ob wir mit der seit geraumer Zeit in unserem Fach herrschenden, inhaltlich wie methodologisch immer spezieller werdenden Forschung uns nicht auch von dem entfernen bzw. schon erheblich entfernt haben, was angehende Deutschlehrer\*innen wissen und können müssen. Es geht nicht darum, rein schulpraktisch auszubilden, z. B. im Moderieren eines literarischen Gesprächs oder im Schreiben eines Kommentars. Aber mir schiene es wichtig, dass Studierende auch in der Didaktik ‚Grundlagen und Probleme‘ des Faches reflektieren: also z. B. etwas über die Kommunikative Wende wissen, theoretische Konzepte wie Literatur als kulturelle Praxis oder Symmedialen Deutschunterricht reflektieren, die Kompetenzorientierung als (menschengemachtes) Dispositiv und nicht als (naturgegebenes) Phänomen begreifen. Und dass sie über ‚guten Deutschunterricht‘ diskutieren, anstatt ihn fertig vorgesetzt zu bekommen (vgl. Schilcher et al. 2017). Mir schiene derlei für angehende Lehrer\*innen ungleich wichtiger, als ein leitfadengestütztes Interview zu professionellen Überzeugungen führen oder eine Interventionsstudie designen zu können. Leitfadeninterviews und Interventionsstudien sind schön und gut. (Und oft

auch wahr.) Aber keinesfalls und am allerwenigsten dürften doch der Deutschdidaktik die Anforderungen des Deutschunterrichts aus den Augen und aus dem Sinn geraten.

## Literatur

- Abraham, Ulf (2019): Die Germanistik und das Schulfach Deutsch, Oder: keine einfache Beschreibung eines komplexen Verhältnisses! In: Didaktik Deutsch 46. S. 6–12.
- Bayerische Staatskanzlei (Hg.) (2019): § 63 Deutsch. [https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO\\_1-63](https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_1-63). Abgerufen am 10.07.2019.
- Bräuer, Christoph (Hg.) (2016): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern (2017): Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. In: merz. H. 4. S. 65–74.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Fach und Disziplin. Deutschunterricht und Germanistik. In: Didaktik Deutsch 46. S. 25–31.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch 34. S. 52–68.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2004): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf). Abgerufen am 10.07.2019.
- Miedema, Nina/Sieber, Andrea (Hg.) (2013): Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pohl, Thorsten (2019): Zum fachlichen Zusammenhang zwischen der Universitätsdisziplin Germanistik und dem Schulfach Deutsch. In: Didaktik Deutsch 46. S. 4–5.
- Rothstein, Björn (2019): Allein gelassen? Lehramtsstudierende zwischen fachwissenschaftlicher germanistischer Ausdifferenzierung und integrativem Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 46. S. 13–18.
- Sayatz, Ulrike/Schäfer, Roland (2019): Die germanistische Linguistik als Fachwissenschaft in der Lehramtsausbildung. In: Didaktik Deutsch 46. S. 19–24.
- Schilcher, Anita/Finkenzeller, Kurt/Knott, Christina/Pronold-Günthner, Friederike/Wild, Johannes (Hg.) (2017): Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte. Seelze: Klett/Kallmeyer.

### Anschrift des Verfassers:

*Klaus Maiwald, Universität Augsburg, Phil.-Hist. Fakultät,  
Universitätsstraße 2, D-86159 Augsburg  
klaus.maiwald@philhist.uni-augsburg.de*