

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



| | |
|---------|---|
| Vorwort | 6 |
|---------|---|

Grundlagen des Deutschunterrichts

Christian Dawidowski

| | |
|---|---|
| 1 Geschichte und Selbstverständnis des Faches Deutsch seit 1945 | 8 |
|---|---|

Anette Sosna

| | |
|---|----|
| 2 Deutschunterricht, Bildung und Gesellschaft | 21 |
|---|----|

Gerhard Eikenbusch

| | |
|--|----|
| 3 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen | 38 |
|--|----|

Thomas Riecke-Baulecke & Tilman von Brand

| | |
|--|----|
| 4 Unterrichtsqualität und Unterrichtsplanung | 54 |
|--|----|

Anita Schilcher & Mara Rader

| | |
|---|----|
| 5 Professionalität von Deutschlehrkräften – auf der Suche nach der guten Deutschlehrkraft | 72 |
|---|----|

Kompetenzfelder des Deutschunterrichts

Tabea Becker & Natalie Busche

| | |
|-----------------------|----|
| 6 Schriftspracherwerb | 90 |
|-----------------------|----|

Christine Garbe

| | |
|---|-----|
| 7 Lesekompetenz – Lesesozialisation – Leseförderung | 106 |
|---|-----|

Jan Standke

| | |
|-------------------------------|-----|
| 8 Kinder- und Jugendliteratur | 125 |
|-------------------------------|-----|

Dieter Wrobel

| | |
|------------------------|-----|
| 9 Literarisches Lernen | 141 |
|------------------------|-----|

Klaus Maiwald

| | |
|--------------------|-----|
| 10 Medienkompetenz | 156 |
|--------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| Elke Grundler | |
| 11 Miteinander sprechen | 176 |
| Carmen Spiegel | |
| 12 Vor und zu anderen sprechen | 190 |
| Matthias Granzow-Emden | |
| 13 Grammatik | 204 |
| Astrid Müller | |
| 14 Rechtschreibung und Zeichensetzung | 218 |
| Sara Rezat | |
| 15 Schreiben | 231 |
| Jörg Kilian | |
| 16 Wortschatz | 250 |
| Jörg Kilian | |
| 17 Sprachreflexion und Sprachkritik | 270 |
| Übergreifende Aspekte | |
| Tilman von Brand | |
| 18 Methodische Zugänge und Handlungsformen | 285 |
| Frauke Wietzke & Gesa Ramm | |
| 19 Diagnostik und Leistungsmessung | 299 |
| Timan von Brand | |
| 20 Umgang mit Heterogenität und Inklusion | 316 |
| Julia Ricart Brede | |
| 21 Deutschunterricht und Mehrsprachigkeit | 329 |
| Ulf Abraham | |
| 22 Integrativer Deutschunterricht | 348 |

Vorwort

Das Fach Deutsch ist ein Leitfach schulischer Bildung und leistet damit einen wichtigen Beitrag zum Bildungsweg von Schülerinnen und Schülern aller Schularten und Schulstufen. Deutsch zu unterrichten bietet Lehrkräften vielfältige didaktische, methodische und inhaltliche Möglichkeiten, erfordert aber auch einen hohen Grad an Professionalität und Flexibilität angesichts gesellschaftlicher, bildungspolitischer und fachdidaktischer Entwicklungen – einschließlich neuer Chancen und Herausforderungen, die mit Begriffen wie *Digitalisierung*, *Inklusion* oder *Mehrsprachigkeit* nur unzureichend erfasst werden können.

Der Band *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* bietet für die zentralen Bereiche des Deutschunterrichts aktuelle, fundierte und anregende Grundlagen und Impulse. Er richtet sich an Lehrkräfte aller Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsphasen: Studierende unterstützt er dabei, Fachdidaktik Deutsch aus wissenschaftlicher wie auch praxisbezogener Perspektive kennenzulernen, einen Überblick über die Bereiche des Deutschunterrichts und tragfähiges Wissen über Deutschunterricht aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden zu gewinnen; Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst finden in den Beiträgen wertvolle Erkenntnisse für ihr eigenes Unterrichten und eine vertiefte Reflexion der Verknüpfung von Theorie und Praxis; ausgebildeten Lehrkräften kann der Band berufsbegleitend der eigenen Fort- und Weiterbildung dienen, um das Wissen und die Erfahrung auch aus langjähriger Berufstätigkeit gewinnbringend mit aktuellen fachdidaktischen Entwicklungen und empirisch fundierten Erkenntnissen zu verknüpfen.

Die Beiträge des Bandes gliedern sich in Grundlagen, Kompetenzfelder und übergreifende Aspekte des Deutschunterrichts. Die Darstellung von *Grundlagen* in den Kapiteln 1–5 reicht von der Geschichte und Gegenwart des Deutschunterrichts über bildungstheoretische Hintergründe und entwicklungspsychologische Dimensionen bis hin zu Unterrichtsqualität, Unterrichtsplanung und Professionalität von Deutschlehrkräften. Die *Kompetenzfelder* des Deutschunterrichts in den Kapiteln 6–17 führen Leserinnen und Leser forschungsbasiert durch konkrete Kompetenzbereiche wie Lesekompetenz, literarisches Lernen, Medienkompetenz, Schreibkompetenz oder Sprachreflexion. Die Beiträge 18–22 schließlich sind übergreifenden Aspekten wie Unterrichtsmethodik, Leistungsmessung oder Mehrsprachigkeit gewidmet. Eröffnet werden innovative Perspektiven auf die Gestaltung eines modernen Deutschunterrichts, der lebendig, motivierend und effektiv auf die Herausforderungen unserer Zeit antwortet.

Der Band ist ein Fundament zur Vielfalt und Komplexität von Theorien, Modellen und Forschungsergebnissen der Fachdidaktik Deutsch mit dem Ziel, die Erkenntnisse so zu fokussieren, dass sie denk- und handlungsleitend für alle werdenden und ausgebildeten Lehrkräfte sein können. Dem

Herausgeberteam wie auch den Beitragenden war es ein Anliegen, im Rahmen einer schulart- und bundeslandübergreifenden Perspektive konzeptionelle Grundlagen eines guten Deutschunterrichts kompakt und prägnant darzustellen, Kompetenzen und Inhalte gleichermaßen zu berücksichtigen und dabei Bezugswissenschaften der Fachdidaktik mit einzubeziehen. Entstanden sind Beiträge, die nicht nur den aktuellen Stand der fachdidaktischen Forschung eingängig darlegen, sondern auch Zukunftsimpulse für die Weiterentwicklung des Deutschunterrichts setzen.

Tilman von Brand, Jörg Kilian, Anette Sosna und Thomas Riecke-Baulecke
im Februar 2022

1 Geschichte und Selbstverständnis des Faches Deutsch seit 1945

Die Entwicklung der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kann als maßgeblich für den Zustand des Faches heute beschrieben werden. Zwar hat der Paradigmenwechsel um die Jahrtausendwende (vgl. den Artikel von Anette Sosna in diesem Band) eine Umorientierung von Didaktik und Unterrichtspraxis bewirkt, diese jedoch inkorporieren nach wie vor die meisten zentralen Elemente der Forschung und der handlungswissenschaftlichen Dimensionen, die sich aus der Evolution des Faches ergeben, gewichten sie teils nur anders. Der vorliegende Artikel soll daher die diachrone Entwicklung in einem zentralen Ausschnitt (1945–2000) darlegen, dabei immer das (auch spannungsvolle) Ineinander von fachlicher Reflexion in der Didaktik und Handlungspraxis im Unterricht, soweit sie sich aus Lehrplänen, Unterrichtsmedien und historischer Forschung rekonstruieren lassen, beachtend.

1.1 Rückblick

Es ist nicht möglich, die tiefen, teils auch öffentlich geführten Debatten nach 1945 um das Deutsche Lesebuch oder um den Umgang mit dem nationalen literarischen Erbe wie auch die um den Stellenwert der Orthografie oder der mündlichen Kommunikation zu verstehen, ohne dabei die gravierende Verstrickung des Faches in die Nationalgeschichte spätestens seit 1870/71 zu bedenken – und die damit verbundenen, vehementen Abgrenzungsstrategien in oft auch reformorientierten Perioden der Fachgeschichte. Von Beginn an stand der muttersprachliche Unterricht im Zeichen der sich emanzipierenden Nation, deren Einigung insbesondere durch die sprachliche und kulturelle (also vor allem auch literarische) Einheit erwartet wurde (vgl. Dawidowski 2016, S. 35 ff.). Das muttersprachliche Schreiben und die Wortschatzarbeit sind ohne die Ablösung von der Latinität im Bereich der Rhetorik etwa um 1770 nicht denkbar (vgl. Glinz 2006; Abraham 2014). Vorbilder für das gute Schreiben, aber auch für die Herausbildung einer gemeinsamen Kultur des Denkens erkannte bereits Herder in seinen Schulreden in der entstehenden muttersprachlichen Literatur. Die auch deutlich pädagogisch geprägte Reflexion fand ihre ersten Höhepunkte mit den Werken Hieckes (1842) und Wa-

ckernagels (1843) in den 1840er-Jahren, die bereits im Zeichen der Diskussionen um eine Nation deutscher Sprache standen. Agierte die Bildungspolitik Wilhelms I. noch verhältnismäßig liberal, ablesbar an Lehrplänen und Lesebüchern, änderte sich dies mit dem Regierungsantritt Wilhelms II. Die Berliner Schulkonferenz postulierte 1890 nach der Kaiserrede ebenda neue, dezidiert auch nationale Ziele für den Deutschen Unterricht (vgl. Dawidowski 2016, S. 38 ff.; vgl. Frank 1973, S. 485 ff.). Zwar war Nationalität immer ein Anliegen der Literatur- und Sprachpädagogen, jedoch änderte sich nun die Semantik des Begriffs: Ging es zuvor meist um sprachliche und geistige Gemeinsamkeiten eines Kulturraums im Entstehen, so redete man nun von einer moralisch-christlichen, teils auch bereits militärisch-strategischen oder gar völkisch-biologisch determinierten Gemeinschaft in Abgrenzung zum Anderen (vgl. Dawidowski 2013). Um diese Ziele zu erreichen, sollte der muttersprachliche Unterricht beispielsweise über etymologische Arbeit oder das Memorieren und Deklamieren Perfektion im Sprechen und Annäherung an geschriebenes Hochdeutsch garantieren (vgl. Polz 2012). Literarische, geografische und geschichtswissenschaftliche Texte in Lesebüchern waren nun nicht mehr nur solche, die sich der ästhetischen oder gedanklichen Schulung widmeten, sondern dienten der Preisung der (auch imperialen) Errungenschaften des Kaiserreichs oder würdigten lobend Sagenhaftes oder auch Geschichtliches aus der Vorzeit der Nation. Im ausgehenden 19. Jahrhundert meldeten sich erste Gegenstimmen, die entweder im Zeichen der Schülerschaft (beispielsweise die Arbeitsschulbewegung) oder der Ästhetik (die Kunsterzieher) ein Umdenken forderten. Diese konnten sich erst nach dem Ersten Weltkrieg behaupten, trafen dabei jedoch auf ein verhärtetes revisionistisches Lager, das sich als „Deutschkunde“ verstand und rasch die Deutungshoheit über das Fach gewann (vgl. Frank 1973, S. 571 ff.). Die Wissenschaft der deutschen Sprache und Literatur ging hier in eine Form deutscher Volkskunde über, die sich als übergreifendes Fach verstand und neben den geisteswissenschaftlichen Schulfächern auch solche wie Biologie oder Geografie in einem „Superfach“ auflöste. Hier wurde das vorbereitet, was in den 1930er-Jahren allmählich zum verordneten Konsens wurde und die nationalsozialistische Deutschpädagogik prägte: Ablehnung des Literarisch-Ästhetischen, Politisierung und völkische Kanonisierung der Lesebücher, praktische Sprecherziehung mit dem Leitbild der agitatorischen Rede in der „Volksgemeinschaft“, die als Sprachgemeinschaft aufgefasst wird.

1.2 Nachkriegszeit

Didaktik und Deutschunterricht der Nachkriegszeit standen in allen Bereichen in direkter Auseinandersetzung mit der Korrumpierung des Deutschunterrichts in den Jahrzehnten zunehmender Nationalisierung und damit

verbundener Indoktrination. Dabei ist nicht zu vergessen, dass es weder in den westlichen Besatzungszonen noch in der SBZ (sowjetisch besetzten Zone) möglich war, den muttersprachlichen Unterricht neu zu erfinden: Menschen und Materialien (auch Schulbücher) waren meist dieselben, obwohl die „Säuberung“ der Schulbücher eine der ersten Aufgaben und Errungenschaften der Besatzer waren. Eine konsequent antifaschistische Erziehung gab es nur in der SBZ, die in vielerlei Hinsicht an die reformorientierten Bestrebungen der Weimarer Republik (Arbeitsschule) anknüpfte und hier mit Vertretern wie Walter Schönbrunn auch Vordenker zur Verfügung hatte. Im Westen gab es gedankliche Bezugnahmen auf die Deutschkunde, deren nationale Tendenz jedoch vermieden wurde. Robert Ulshöfer und später Erika Essen entwarfen Mitte der 1950er-Jahre sehr einflussreiche Methodiken für die Unter-, Mittel- und Oberstufen. Die Grundlagen für eine Sprachreflexion und -erziehung waren allerdings geprägt durch die „inhaltbezogene Sprachwissenschaft“ Leo Weisgerbers. In allen Ländern und Schulstufen nahm die Weimarer Klassik die zentrale Rolle ein, fand man hier doch das Vorbild eines national unverdorbenen Denkens und reinen Sprechens. Trost im christlichen Glauben und im Heimatgedanken waren im Westen zwei weitere und wesentliche Orientierungen für Kinder und Jugendliche in zerstörten Städten und oft vaterlosen und hungernden Familien, die durch Lebenshilfe-Konzepte (Applikation) gestützt und vermittelt wurden. Die Verdrängung von Scham und Schuld spielte im Deutschunterricht des Westens eine große Rolle.

Lesebücher in Westdeutschland trugen in dieser Zeit Titel wie *Die neue Saat* oder *Schauen und Schaffen*. Sie illustrieren eine zumeist bäuerliche und idyllische Lebenswelt, wobei auch bereits in den 1950er-Jahren Ausnahmen existierten, die den Einbezug von Gegenwartsliteratur forcierten und zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden anregten (vgl. Heuer 2015). Ein vom Lesebuch getrenntes Sprachbuch gab es in der Regel nicht; auch beinhalteten Lesebücher noch keine Aufgabenstellungen, sondern waren reine Textanthologien. Man schloss an die bewährte Aufsatzdidaktik im Bereich des Schreibens an (vgl. Abraham 2014), wobei das Produkt und seine Qualität hier im Sinne der Schriftorientierung entscheidend waren. Innerhalb der Grammatik und Wortschatzarbeit waren Weisgerbers Theoreme von entscheidendem Einfluss (vgl. Glinz 2006; Ossner 2014): Ausgehend von der das jeweilige Weltbild bestimmenden Rolle der Muttersprache dominierte eine inhaltsbezogene Grammatik, die von festgefügt sprachlichen Einheiten ausging. Didaktiken verfahren integrativ und waren als Methodiken angelegt – Lehren nahm die Bedeutung von „Lehrkunst“ im Anschluss an die Formalstufentheorie Herbarts ein, was zumindest tendenziell die Freiheit des Lernenden negiert (vgl. Müller-Michaels 1980, S. 1). So gründet Ulshöfer seine Methodik „nicht auf die Sprache an sich, sondern auf die sozialen, sittlichen, religiösen Kräfte, aus denen das wahrhaf-

te Wort hervorgeht“ (Ulshöfer 1965, S. 22). Der Deutschunterricht muss anleiten „zum Verstehen der Sinnhaftigkeit des Daseins“, dieses ist „bezogen auf einen Ursinn“ (Ulshöfer o. J., S. 12). Verstehen und Verständnis sind „Grundlage unseres Menschseins“ (ebd., S. 16). Im Sinnlichen ist das Übersinnliche (Religiöse) beheimatet. Jedes Verstehen entfaltet sich unter Anleitung des Lehrenden in Stufen: Das „Erlebnis“ ist zunächst „spontanes, unmittelbares Betroffenwerden“ (S. 18), welches zweitens im „Nachgestaltungsversuch“ bewältigt, dann im „eigentlichen Verstehen“ zum „Sinnerkennen“ geführt wird (S. 19). Für jedes Erziehungsbemühen – denn Ulshöfer ging es im Kern um Persönlichkeitsbildung – existierte das „Leitbild des ritterlichen Menschen“ für die „Charakterentwicklung des Jugendlichen“ (ebd., Bd. II, S. 45). Ulshöfers Methodik stützt sich auf das Lesebuch; seine Textbeispiele für die Mittelstufe entstammen ganz der klassischen Literatur: *Götz, Meister Martin der Kürfner, Das Amulett, Der Taugenichts, Else von der Tanne, Der Husar in Neiß, Krambambuli, Kellers Abendlied, Erbkönig*.

Paul Nentwigs und Erika Essens Methodiken führen Ulshöfers Entwürfe weiter; Nentwig will Jugendlichen das „Herz öffnen für die Schönheit und Wahrheit der Dichtung, damit sie ihren Anruf vernehmen und zu dem ‚Besseren‘ in sich geführt werden“ (Nentwig 1960, S. 162), und Essen postuliert für die Oberstufe, dass der junge Mensch „in der Betrachtung [des Meisterwerks] Klärung und Ordnung für eigenes Erleben und Fragen [gewinnt]“, damit sein „Dasein das richtige Maß“ erhält (Essen 1956, S. 11). Die Lehrpläne nach 1945 sind dominiert von solchen „abendländischen“ Konzepten, die Christlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Harmonie im Zeichen einer restaurativen „langsamen Modernisierung“ und am Leitfaden der wissenschaftlichen Konzeptionen Leo Weisgerbers (Muttersprachlichkeit) und Emil Staigers (Werkimmanenz) vermitteln (vgl. Susteck 2010).

Anders die Entwicklung in der SBZ: Die ersten didaktischen Entwürfe nach dem Krieg sehen in methodischer Hinsicht Formen des Arbeitsunterrichts vor, die hinsichtlich der Zielstellung auf Humanitätsideale und antifaschistische Erziehung hin organisiert sind. Es entstand damit eine klare Kanonorientierung mit deutlichem Bezug zur Literatur der Weimarer Klassik. Diese Grundform veränderte sich auch in den Folgejahren kaum, wenngleich eine zunehmende Stereotypisierung und ideologische Verhärtung im Geiste des Sozialismus konstatiert werden kann (vgl. Kämper-van den Boogaart 2010). Harro Müller-Michaels (2007) teilt den Verlauf des Deutschunterrichts in Ostdeutschland in vier Phasen und erkennt etwa 1961 einen ersten Bruch mit der anfänglichen Ausrichtung im Übergang zum forcierteren Ausbau der sozialistischen Einheitsschule, der etwa 1970 abgeschlossen war. Dieser Übergang war gekennzeichnet durch eine immer stärkere Normierung der Lesestoffe, oft orientiert an sowjetischer Literatur. Lesebücher werden im Extremfall zu „Herrschaftssicherungsinstrumenten der SED“ (vgl. Knopke 2011). Zwar bot der Unterricht zahlreiche Nischen

(vgl. Friedrich 2006), dennoch wurde offiziell der Unterricht der BRD als geistige Manipulation verstanden (vgl. Hohmann 1994) – hier hoffte man auf einen politischen Umschwung durch die seit Mitte der 1960er-Jahren begonnenen Reformen. In der DDR jedenfalls hatte man mit der empirischen Rezeptionsforschung bereits begonnen; deren Ergebnisse wurden zur Förderung der Sprach- und Lesefähigkeiten eingesetzt.

1.3 Reform in der BRD

Seit etwa 1965 waren der Deutschunterricht und die -didaktik von tiefgreifenden Paradigmenwechseln geprägt, die bis heute nachwirken. Der Strukturalismus brach in der Literaturwissenschaft mit der herrschenden werkimmanenten Methode, spätestens seit den Auschwitz-Prozessen ist von einer nachhaltigen und kritischen Politisierung vor allem jüngerer Generationen in Abgrenzung zu den noch im Nationalsozialismus sozialisierten Älteren zu sprechen (Einfluss der Frankfurter Schule), außerdem begann in den 1960er-Jahren eine Popularisierung von Kultur, nicht zuletzt durch die Verbreitung des Fernsehens: Diese gesellschaftlichen Umschichtungen wirkten auf den Deutschunterricht. Zu erwähnen ist zunächst die Lesebuch-Debatte, ausgelöst durch einen Aufsatz Robert Minders über die restaurative Rückständigkeit deutscher Lesebücher (vgl. Helmers 1969). Im Zuge der teils vehementen Lesebuchkritik (vgl. Dawidowski 2020) entstand ein völlig neuer Typus: das Arbeitsbuch, das neben literarischen Texten Aufgaben und andere Textsorten enthielt, außerdem das davon abgelöste Sprachbuch. Die Bücher spiegelten nun die Lebenswelt der Lernenden in einem wesentlich höheren Maße. Die „linguistische Wende“ um 1970 im Zuge der Rezeption des linguistischen Strukturalismus sowie die „kommunikative Wende“ in der Mitte der 1970er-Jahre im Zuge der Rezeption pragma- und soziolinguistischer Befunde brachten neue Paradigmen vor allem im Bereich der Sprachdidaktik. Die Dominanz der „inhaltsbezogenen Grammatik“ wurde gebrochen, Sprachwissen und Sprachbewusstheit wurden relevanter als eine Orientierung an einer rein „muttersprachlichen Bildung“. Der Paradigmenwechsel führte allerdings bisweilen zu einer didaktisch unreflektierten „Linguistisierung“ des Sprachunterrichts im Sinne einer Abbilddidaktik. Die im selben Zeitraum entwickelten Ansätze eines „kritischen Deutschunterrichts“ setzen demgegenüber stärker darauf, auch Funktionen von Sprache zu reflektieren. Die Schriftorientierung der Nachkriegszeit wurde so allmählich relativiert (vgl. Ossner 2014; Ulrich 2011) – im Gefolge des Strukturalismus aufkommende Grammatiktheorien (Dependenzgrammatik, Valenzgrammatik) konnten sich allerdings in den Schulen kaum durchsetzen. Mit Hermann Helmers' *Didaktik der deutschen Sprache* entstand 1966 die erste strukturierte Gesamtdidaktik mit wissenschaftlichem Anspruch auf dem Fundament

des Strukturalismus (strukturalistisch beeinflusste Literaturdidaktiken waren beispielsweise die von Geißler [1970] oder Kügler [1971]). Die Rezeptionsforschung der DDR wurde mit Interesse zur Kenntnis genommen, zumal mit der in Westdeutschland seit den späten 1960er-Jahren aufkommenden Rezeptionsästhetik (vgl. Iser 1975) ein methodisches Fundament gerade auch für die Literaturdidaktik bereitgestellt wurde. Erste auch an die Buchmarktforschung und an die empirische Literatursoziologie anknüpfende Arbeiten (vgl. Baumgärtner 1982; Dahrendorf 1983; Eggert, Berg & Rutschky 1975, Gerlach et al. 1976; Müller-Michaels 1987; Nündel & Schlotthaus 1978) entwarfen ein neues Paradigma einer forschenden Didaktik, die Sprech- und Lesehandlungen von Kindern und Jugendlichen (und Lehrpersonen!) in den Blick nahmen, um darauf ein abgesichertes Theoriegebäude entwerfen zu können.

Gleichzeitig begann eine intensive Beschäftigung mit der Geschichte der eigenen Disziplin, auch zur Selbstvergewisserung der historischen Grundlagen: Der muttersprachliche Unterricht wurde vermehrt Forschungsgegenstand (vgl. beispielsweise die Buchreihe Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts im Verlag Peter Lang), sodass sich neben der empirischen auch die bildungs- und fachgeschichtliche Forschung als bedeutende und grundlegende Zweige der Didaktiken etablieren konnten. Die auf diese Weise auch an die DDR-Forschung angelehnte zunehmende Szientifizierung der Didaktiken führte in den 1970er-Jahren zur Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und zur Institutionalisierung der Didaktiken an Universitäten.

Im Zuge dieses Paradigmenwechsel gewann insbesondere die kritische Dimension des Denkens der Frankfurter Schule (Horkheimer, Adorno) an Einfluss. Adornos Erziehung nach Auschwitz (1966), teilweise sicherlich auch die *Theorie der Halbbildung* (1959) und natürlich die Kulturindustriethesen aus der *Dialektik der Aufklärung* (1988, bereits 1944), zeitigten unmittelbare Auswirkungen auf die didaktisch-pädagogische Dimension vor allem des Deutschunterrichts. Die Frankfurter Schule verband eine vehemente Kritik am Nationalsozialismus und seiner Bewältigung mit tiefen Aversionen gegen die Kapitalisierung Westdeutschlands durch die US-amerikanische Kultur, der sie vorwarf, Bildung durch Gewinnstreben auch in den Bereichen Kultur und Bildung zu zerstören. Im Zuge der Auschwitz-Prozesse und unter dem Einfluss eines zu dieser Zeit noch recht erfolgreichen DDR-Sozialismus stieß diese Kritik bei den Nachkriegsgenerationen auf fruchtbaren Boden. Zu Protagonisten der Bewegung avancierten das Bremer Kollektiv (Heinz Ide, Helmut Hoffacker, Bodo Lecke, Jochen Grünwaldt und andere), aber auch durch die Frankfurter Schule beeinflusste Germanistinnen und Germanisten wie Christa Bürger, Malte Dahrendorf oder Michael Rutschky. Der kritische Deutschunterricht, dessen Ziele sich teils mit denen des kommunikativen Deutschunterrichts überschneiden, bestimmte teilweise in den 1970er-Jahren die auch praktische Ausrichtung von Didaktiken und Lehrplänen. Arbeitsbücher wie *Kritisches Lesen* oder *Drucksachen*

waren zwar am Markt weniger erfolgreich, riefen jedoch durch zahlreiche Zulassungsdebatten und Verbote eine umfassende öffentliche Diskussion um den Deutschunterricht hervor, die 1972 im Streit um die radikal reformorientierten *Hessischen Rahmenrichtlinien* eskalierten. Deren Formulierung ging u. a. auf den Deutschdidaktiker Hubert Ivo zurück, der das „kritische Lesen“ und die „Reflexion über Sprache“ in seinem Konzept eines „kritischen Deutschunterrichts“ begründete. Die Lesebuchdebatte gewann an Fahrt insbesondere über die Publikation *Versäumte Lektionen* (Glotz & Langenbacher 1965, 1984), die solche Texte der deutschen Literaturgeschichte enthielt, die bislang kein Lesebuch aufführte. In der Folge gewann der heutige Kanon der Schulautorinnen und -autoren Kontur: Brecht, Heine, Büchner, aber auch populäre Texte wie Triviale, Sachtexte und Comics wurden integriert (vgl. 2). Die Kinder- und Jugendliteratur wurde in den Rang eines Unterrichtsgegenstandes erhoben – eine eminent wichtige Errungenschaft.

Harro Müller-Michaels vermerkt 1980 zum Kritischen Deutschunterricht, Kritik sei hier zunächst „Kritik der Ökonomie“, die allerdings verbunden mit dem „Interesse an vernünftigen Zuständen“, damit mit Habermas also von einem „emanzipatorischen Erkenntnisinteresse“ geprägt sei (S. 111 ff.). Hinzu kommt, weiterhin Müller-Michaels folgend, die Orientierung an der Habermas’schen idealen Sprechsituation, die das kommunikative Handeln macht- und hierarchiefrei organisiert, und demzufolge insbesondere im diskursiven Kontext Schule als Mikrokosmos demokratischer Gemeinschaft vorbildlich installiert sein sollte. Tatsächlich finden sich diese an der Frankfurter Schule orientierten Bestimmungen in den zeitgenössischen Didaktiken wieder. So heißt es im *Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts* des Bremer Kollektivs unter den Zielbestimmungen, es sollte als allgemeinstes Ziel gelten:

„Die Demokratisierung der Gesellschaft in allen ihren Bereichen. [...] Folglich tritt neben das allgemeine Fernziel gleichwertig ein konkretes: Die Emanzipation des Individuums, d. h. die Ablösung aus individueller und sozialer Heteronomie durch die Befähigung des Schülers, sie zu erkennen und im politischen Handeln zu überwinden.“

(Bremer Kollektiv 1974, S. 21)

Dieser Begriffsverwendung am Leitfaden der Kritischen Theorie ist durchaus Verengung vorzuwerfen, die in den *Thesen über Erziehung zu kritischem Lesen* des Bremer Kollektivs besonders deutlich wird:

„Der Begriff ‚kritisch‘ meint: gesellschaftskritisch, d. h. auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Veränderbarkeit reflektierend.“

(Ehlert, Hoffacker & Ide 1971, S. 103)

Hans Joachim Grünwaldt sprach gar die (später revidierte) Forderung aus, Klassiker seien aus dem Literaturunterricht zu entfernen (vgl. Grünwaldt



Tilman von Brand lehrt als Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der *Universität Rostock* mit den Schwerpunkten Literaturdidaktik, Individualisierung/Differenzierung/Inklusion, Historisch-politisches Lernen sowie Methodik des Deutschunterrichts. Er ist Mitherausgeber der Zeitschrift PRAXIS DEUTSCH.



Jörg Kilian ist Professor für Deutsche Philologie/Didaktik der deutschen Sprache an der *Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU)*. Zu seinen Schwerpunkten zählen Wortschatzdidaktik, Didaktische Sprachkritik, Leistungsbeurteilung, Stereotypenforschung. Er ist Mitherausgeber der Zeitschrift DER DEUTSCHUNTERRICHT.



Anette Sosna ist Referentin für Deutsch am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL). Sie ist Aus- und Fortbildnerin für Deutsch an Gymnasien, wirkt in zentralen Landeskommissionen Baden-Württembergs mit und hat im Fachgebiet Didaktik der deutschen Sprache und Literatur habilitiert.



Thomas Riecke-Baulecke ist Präsident des *Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden-Württemberg*. Zuvor hat er das *Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein* geleitet sowie die weiterbildenden Masterstudiengänge *Schulmanagement und Qualitätsentwicklung und Leitung frühkindlicher Bildungseinrichtungen* etabliert.

Deutsch ist ein Leitfach schulischer Bildung, guter Deutschunterricht damit ein zentraler Baustein der Förderung von Schülerinnen und Schülern. Der Band stellt schularten- und schulstufenübergreifend das fachdidaktische Grundlagenwissen für die Theorie und Praxis des Deutschunterrichts zur Verfügung.

Ziel des Bandes ist es, die Grundlagen und Bereiche des Deutschunterrichts auf dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Forschung in kompakter Form sichtbar zu machen und damit (angehende) Lehrkräfte bei der Planung und Durchführung wirksamen Unterrichtens zu begleiten und zu unterstützen. Beleuchtet werden zentrale Bereiche der Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik sowie historische, psychologische, methodische, strukturelle und integrative Aspekte des Deutschunterrichts. Darüber hinaus wird das Fach Deutsch in gesellschaftliche und kontextuelle Zusammenhänge gestellt, so z. B. mit Blick auf Mehrsprachigkeit oder Digitalisierung.

Renommierte Expertinnen und Experten, die über langjährige Erfahrungen in der deutschdidaktischen Lehre und Forschung verfügen, stellen die einzelnen Bereiche des Deutschunterrichts übersichtlich, wissenschaftsbasiert und mit zukunftsweisenden Impulsen dar.

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

