

Tilman von Brand • Jörg Kilian • Anette Sosna
Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.)

BASISWISSEN LEHRERBILDUNG:

Deutsch unterrichten



Tilman von Brand · Jörg Kilian · Anette Sosna · Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.)

BASISWISSEN LEHRERBILDUNG:

Deutsch unterrichten

Internet-Links zu externen Webseiten Dritter, die in diesem Titel angegeben sind, wurden vor Erstellung der eBook-Version sorgfältig auf ihre Aktualität geprüft. Der Verlag übernimmt keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Seiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind. Rechtswidrige Inhalte waren zum Zeitpunkt der Verlinkung nicht erkennbar.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Tilman von Brand · Jörg Kilian · Anette Sosna · Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.)

BASISWISSEN LEHRERBILDUNG:

Deutsch unterrichten

1. Auflage 2022

Das vorliegende E-Book folgt der Buchausgabe: 1. Auflage 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2022. Kallmeyer in Verbindung mit Klett

Friedrich Verlag GmbH

D-30159 Hannover

Alle Rechte vorbehalten.

www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Dirk Haupt, Leipzig

E-Book Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-1497-9 (pdf)

ISBN: 978-3-7727-1496-2 (print)

Tilman von Brand · Jörg Kilian · Anette Sosna · Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.)

BASISWISSEN LEHRERBILDUNG:

Deutsch unterrichten

Mit Beiträgen von

Ulf Abraham, Tabea Becker, Tilman von Brand, Julia Ricart Brede, Natalie Busche, Christian Dawidowski, Gerhard Eikenbusch, Christine Garbe, Matthias Granzow-Emden, Elke Grundler, Jörg Kilian, Klaus Maiwald, Astrid Müller, Mara Rader, Gesa Ramm, Sara Rezat, Thomas Riecke-Baulecke, Anita Schilcher, Anette Sosna, Carmen Spiegel, Jan Standke, Frauke Wietzke, Dieter Wrobel

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 festfügten 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, Erlkönig*.

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

1970a). Dementsprechend sind auch seine frühen Zielformulierungen von einer über den bisher exemplifizierten Kritik-Begriff des Bremer Kollektivs hinausgehenden Verve. Im Anschluss an Adornos *Erziehung nach Auschwitz* gelte es,

„Wissen über die Macht der Kollektivgebilde Sprache und Literatur zu vermitteln und zum kritischen Widerstand gegen deren Herrschaftsansprüche zu erziehen“.

(Grünwaldt 1970b, S. 181)

Damit überschreitet Grünwaldt Zielsetzungen, die sich beispielsweise bei Hubert Ivo (1969) oder Christa Bürger (1970) finden, die ebenfalls ihren Schwerpunkt im Sinne „gemäßigter“ Kritik auf Aufklärung über Machtverhältnisse und die Heranbildung einer demokratischen Grundhaltung legen.

Im Bereich der Sprachdidaktik sind die Umwälzungen der 1970er-Jahre fundamental. Der Einfluss der Soziolinguistik motiviert die Thematisierung von Jugend-, Gruppen- und Milieusprachen – generell wurde nun das Augenmerk immer weiter von der Schrift abgezogen im Sinne einer Aufmerksamkeit für Mündlichkeit. Die „kommunikative Wende“ zeigte sich so in allen Bereichen des Sprachunterrichts: Im Sinne einer demokratischen Erziehung ging es um den Abbau von sprachlichen Defiziten, um über den Weg der sprachlichen Bildung eine soziale Chancengleichheit zu erzielen (sog. kompensatorischer Sprachunterricht); eine gesteigerte Sprachbewusstheit (auch durch die Untersuchung von Jugendsprache und politischer Rede, vgl. Polz 2012) sollte dazu befähigen, Strategien und Effekte der sprachlichen Beeinflussung zu erkennen und ihnen zu widerstehen. Die alte Aufsatzdidaktik wurde durch eine rezipientenorientierte Didaktik „für Leser“ abgelöst (vgl. Abraham 2014), die teils auch im Gefolge des Bremer Kollektivs die Bedeutung des orthografischen Regelwerks relativierte (vgl. Reißig 2015). Insgesamt sind also die Errungenschaften der didaktischen Wende um 1970 in höchstem Maße prägend für die heutige Gestalt von Deutschdidaktik und -unterricht, legitimieren recht verstanden ihre Existenz als forschende Disziplin und wissenschaftlich begründetem Schulfach, das sie außerdem eng an den verfassungsgemäßen Auftrag der Erziehung zur Demokratie und an das Recht des Kindes auf altersgemäße schulische Bildung und Erziehung binden. Daran ist der Auftrag von Didaktik und Unterricht bis heute zu messen.

1.4 Konsolidierung und Wende

Wie oben vermerkt, ist im Deutschunterricht der DDR seit etwa 1970 eine zunehmende ideologische Verhärtung zu konstatieren, die sich seit der Übernahme des Bildungsressorts durch Margot Honecker (1963) deutlich verstärkte. Das Ministerium für Volksbildung gewann besonders nach dem

Machtantritt Erich Honeckers 1971 immens an Einfluss und verfuhr bis 1989 regimetreu unter der Aufgabe der Erziehung zum sozialistischen Menschen. In didaktisch-methodischer Hinsicht waren ab 1975 keine gravierenden Änderungen mehr möglich. Die Schulbücher verfahren stark normierend, und der Deutschunterricht stand bis zur Wende 1989/90 unter dem Diktum des in der Staatspublikation *Literatur und Persönlichkeit* (Autorenkollektiv 1986) abgebildeten Reflexionsstandes: „Der Literaturunterricht ist“, schreibt hier der leitende Herausgeber Hans Koch unter Berufung auf Aussagen Honeckers, „ein unverzichtbarer Teil allseitiger sozialistischer Persönlichkeitsbildung“ (S. 13). Mit der Wende setzte unmittelbar eine intensive, auch vergleichende fachgeschichtliche Auseinandersetzung mit den Errungenschaften der DDR-Pädagogik und ihren Problemen in der Honecker-Ära ein. Hier zeigte sich einmal mehr der immense Einfluss des Deutschunterrichts auf die Sozialisation Jugendlicher, aber auch die Schwierigkeiten der Transformation wurden an Einzelforschungen bei Lehrenden (vgl. Kunze 2004; Führer 2013) oder an quantitativer, vergleichender Leistungsforschung wie in der *Aufsatzstudie Ost* (Hartmann & Jonas 1996) deutlich, der es gelang, die sprachlich-literarische Leistungsfähigkeit von DDR-Schülerinnen und Schülern positiv gegenüber der Verflachung von Schreiben und literarischem Lesen im Westen herauszustellen.

In Westdeutschland gerieten Teile des Literaturunterrichts unter den Einfluss des Poststrukturalismus (vgl. Wegmann 1993; Spinner 1995; Spinner 2000; Förster 2000, 2002), dem in der didaktisch-methodischen Anverwandlung das gleiche Schicksal beschieden war wie den komplexen Grammatiktheorien zuvor: Die Aufnahme gelang nur sporadisch, denn zu groß waren die Hürden der Theorie für die Lehrenden in der didaktischen Reduktion. Die Institutionalisierung der Fachdidaktiken an Universitäten führte jedoch auch zu intensiven Einflussnahmen durch die Erziehungswissenschaften und die Methodik anderer Schulformen: In dem Maße, in dem die Leitbilder der Philologien durch den kritischen Deutschunterricht geschwächt wurden, rückten einzelne Lernende in den Fokus einer nun stark adressatenorientierten Methodik, die von der Primarstufendidaktik lernte: Die Handlungs- und Produktionsorientierung (HPU) wurde nach etwa 1985 zum leitenden Paradigma und bestimmte in den 1990er-Jahren vor allem auch die Sekundarstufen. Gerhard Haas, Ingo Scheller, Wolfgang Menzel, Günter Waldmann und Kaspar H. Spinner dominierten eine Theoriebildung, die sich aus reformorientierten Theorien der 1920er-Jahre und der Rezeptionsästhetik und des Poststrukturalismus der 1970er-Jahre speiste. Der Akzent verlagerte sich nun in Sprach- und Literaturdidaktik deutlich auf Prozesse statt Produkte, auf Praxis statt Theorie. Demzufolge wurden Methodiken und Methoden wieder zentral, die den kreativen, selbstbestimmten und spielerischen Umgang mit Sprache und Texten ins Zentrum rückten. Die Abgrenzung von der Philologie könnte deutlicher nicht sein: Statt Textexegese und -autorität ging es nun darum, Ler-

nende als Autorinnen und Autoren zu definieren, Selbstgeschriebenes und -gestaltetes zu fördern, zu Texten zu musizieren, zu malen oder Texte zu inszenieren. Hier wird deutlich, dass ein wesentliches Ziel auch in der Motivation bestand: Freude am Umgang mit Sprache und Literatur zu wecken, zum Lesen hinzuführen – sicherlich auch bereits als eine Reaktion auf fehlende Leselust in der „Fernsehgeneration“.

Das „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ stellte die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses in den Vordergrund; diese Ganzheitlichkeit mündet in die Handlungsorientierung ein, die den ganzen Menschen, nicht nur seine geistigen Fähigkeiten in den Lernprozess integriert. Kreativitätsförderung ist ein wesentliches Ziel der Produktionsorientierung, die eher kognitiv orientiert ist und das Erzeugen neuer Texte anzielt. Der HPU stellt also bestehende Verstehensbegriffe vom Kopf auf die Füße: Wirkliches Verstehen bedeutet „kognitive, sinnenhafte und affektive Zugänge“ (Spinner 2002, S. 247) zu verbinden, um den ganzen Menschen auch in seinen produktiven Fähigkeiten (andere Methoden betonen eher die rezeptiven Fähigkeiten) in den Umgang mit Sprache und Kunst einzubeziehen. Im Gefolge der Rezeptionsästhetik entstand eine neue Vorstellung des Lesens und Verstehens von Texten:

„Der Leser von Literatur [ist] selbst mitschaffend an der Sinnbildung beteiligt.“
(Spinner 2002, S. 250)

Das Verstehen von Texten ist also eng verbunden mit den kreativen und fantasiereichen Handlungen des individuellen Lesers. Günter Waldmann konkretisierte den Verstehensbegriff der Produktionsorientierung in enger Anlehnung an die Hermeneutik Gadammers, allerdings mit besonderer Betonung auf dem Element des Subjektiven. So definiert er das Verstehen als Bezug auf das „eigene aktualisierte Sinnsystem“:

„Einen literarischen Text zu verstehen, bedeutet [...] seine textuellen Entwürfe imaginativ durch Bezug auf die eigene Lebenssituation, die eigenen Erlebnisse [...] zu konkretisieren und ihn so mit seiner [...] Fantasie subjektiv anzueignen.“ (Waldmann 2000, S. 26)

Die Kritik am HPU wurde immer vehementer, denn Subjektivismus und das Element des Spielerischen führten zur Beliebigkeit in der Textauswahl, zur Missachtung der Textautorität und auch zu Problemen bei der Bewertung. Die Schulleistungstudien seit der Jahrtausendwende dokumentierten und belegten Defizite der deutschen Schülerschaft bei elementaren Kulturtechniken – ob diese allerdings auf das Paradigma HPU zurückzuführen sind, ist angesichts empirischer Überprüfungen von dessen Leistungsfähigkeit (vgl. Fritzsche 2006) eher unwahrscheinlich.

1.5 Fazit – zum Selbstverständnis der Fachdidaktik Deutsch

Die diachrone Betrachtung der Entwicklung der Fachdidaktik Deutsch in der entscheidenden Epoche der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnte belegen, wie sich ein szientifischer Zugang zur schulischen Sprach- und Literaturvermittlung in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit der politischen Indienstnahme des Deutschunterrichts seit 1870 herausbildete und sich a) wissenschaftlich durch empirische und historische Forschungsarbeit, b) pädagogisch-sozial durch die Bezugnahme auf einen demokratischen Bildungsauftrag legitimierte. Dabei dürfen die philologischen Traditionen des Faches nicht vergessen werden, denn auch die Gegenstände Sprache und Literatur sind historisch gewachsene und in Gesellschaft und Kultur tief eingebettet; es gilt also auch, ihre Dignität zu wahren und zu schützen. Der Deutschunterricht steht also letztlich an einer Schnittstelle von Kultur und Gesellschaft und setzt sich zur Aufgabe, im Sinne demokratischer und freiheitlicher Meinungs- und Persönlichkeitsbildung Kinder und Jugendliche wissenschaftlich abgesichert an deutsche Sprache und Literatur heranzuführen. Die Fachdidaktik vermittelt zwischen den Ansprüchen der Germanistik (Gegenstände Sprache und Literatur), der Pädagogik (Kinder und Jugendliche, Lerntheorie) und nicht zuletzt der Schule als Institution (Bildungsauftrag in einer demokratischen Gesellschaft, Selektion, Allokation). Deutschdidaktik wird demnach verstanden als eine eigenständige Disziplin mit empirischen Forschungsaufgaben. Sie integriert als Wissenschaft erfahrungs-, reflexions- und handlungswissenschaftliche Elemente. Sie beobachtet (deskriptiv, empirisch) und regelt (normativ) die (schulische) Vermittlung von Sprache und Texten. Die Fachgeschichte zeigt die große Verantwortung dieses Vorgehens in der Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur und der DDR, die bis 2000 leitend für alle Debatten um den Deutschunterricht waren. Seitdem tauchen andere Probleme auf, die eher den Umgang mit der Digitalisierung jugendlicher Lebenswelten und die Frage um die Wahrung von Kulturgütern betreffen – dennoch kann sich die Zielbestimmung von Deutschunterricht nicht von seiner Geschichte lösen, deren Prägekraft bedeutsam ist und bleibt.

Literatur

- Abraham, U. (2014): Geschichte schulischen Schreibens. In: H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. DTP Bd. 4. Baltmannsweiler, S. 3–32.
- Autorenkollektiv unter Leitung von H. Koch (1986): Literatur und Persönlichkeit. Berlin.
- Baumgärtner, A. C. (Hrsg.) (1982): Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler.
- Bremer Kollektiv (1974): Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Stuttgart.
- Bürger, C. (1970): Deutschunterricht – Ideologie oder Aufklärung. Frankfurt a. M. u. a.

- Dahrendorf, M. (1983): Das Mädchenbuch und seine Leserin. Jugendlektüre als Instrument der Sozialisation. Weinheim.
- Dawidowski, C. (Hrsg.) (2013): Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung. Bildungsdis-kurse literaturvermittelnder Institutionen 1900–2000. Frankfurt a. M.
- Dawidowski, C. (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn.
- Dawidowski, C. (2020): Kritik und Fremdheit in Lesebüchern für die Sekundarstufe I der 1970er Jahre. Erscheint 2020 in: S. Gailberger & R. Köhnen (Hrsg.): Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs.
- Eggert, H.; Berg, H. C. & Rutschky, M. (1975): Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht. Köln.
- Ehlert, K.; Hoffacker, H. & Ide, H. (Bremer Kollektiv) (1971): Thesen über Erziehung zu kriti-schem Lesen. In: Diskussion Deutsch, H. 4, S. 101–107.
- Essen, E. (1956): Methodik des Deutschunterrichts. Heidelberg.
- Förster, J. (Hrsg.) (2000): Schulklassiker lesen in der Medienkultur. Stuttgart.
- Förster, Jürgen (2002): Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalis-tische Tendenzen. In: K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München, S. 231–246.
- Frank, H. J. (1973): Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. München.
- Friedrich, B. (Hrsg.) (2006): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 1). Un-terricht nach Plan? Untersuchungen zur Schule in der SBZ/DDR. Frankfurt a. M.
- Fritzsche, J. et al. (2006): Literaturunterricht kontrastiv. Der handlungs- und produktionsori-entierter Literaturunterricht auf dem Prüfstand. Baltmannsweiler.
- Führer, C. (2013): Transformationen des Deutschunterrichts. Interviewstudien zu Selbstkon-zepten, Kultur- und Geschichtsbewusstsein in Ostdeutschland. Wiesbaden.
- Geißler, R. (1970): Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Bestandsaufnahme – Kritik – Neuansatz. Hannover.
- Gerlach, D.; Köhling, L.; Möhlmann, K. & Wewerka, J. (1976): Lesen und soziale Herkunft. Eine empirische Untersuchung zum Leseverhalten von Jugendlichen. Weinheim u. a.
- Glinz, H. (2006): Geschichte der Sprachdidaktik. In: U. Bredel et al. (Hrsg.): Didaktik der deut-schen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn, S. 17–29.
- Glotz, P. & Langenbucher, W. (1984): Versäumte Lektionen. Ein Lesebuch. Frankfurt a. M.
- Grünwaldt, H.-J. (1970a): Sind Klassiker etwa nicht antiquiert? In: Diskussion Deutsch, H. 1, S. 16–31.
- Grünwaldt, H.-J. (1970b): Didaktik des Deutschunterrichts in der Wandlung. In: H. Ide (Hrsg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Stuttgart, S. 171–186.
- Haas, G.; Menzel, W. & Spinner, K. H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Litera-turunterricht. In: PD, H. 123, S. 17–25.
- Hartmann, W. & Jonas, H. (Hrsg.) (1996): Deutschunterricht im Umbruch. Die Aufsatzstudie Ost von 1991. Frankfurt a. M.
- Helmers, H. (1966): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der mutter-sprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart.
- Helmers, H. (Hrsg.) (1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt.
- Heuer, J. (2015): Gegenwartsprosa im Literaturunterricht. Eine diskursanalytische Studie zur literaturdidaktischen Auswahlpraxis in den 1950er und 1970er Jahren. Frankfurt a. M.
- Hiecke, R. H. (1842): Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch. Leipzig.
- Hohmann, J. S. (1994): „Noch weit entfernt vom demokratischen Geist ...“. Der Deutschun-terricht in der Bundesrepublik aus der Sicht der DDR. In: ders. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute. Frankfurt a. M., S. 255–281.

- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1988): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente.* Frankfurt a. M.
- Iser, W. (1975): *Der Lesevorgang. Eine phänomenologische Perspektive.* In: R. Warning (Hrsg.): *Rezeptionsästhetik.* München
- Ivo, H. (1969): *Kritischer Deutschunterricht.* Frankfurt a. M. u. a.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2010): *Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts.* In: M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht.* Bd. 11/1. In: W. Ulrich (Hrsg.): *DTP. Deutschunterricht in Theorie und Praxis.* Baltmannsweiler, S. 3–85
- Knopke, L. (2011): *Schulbücher als Herrschaftssicherungsinstrumente der SED.* Wiesbaden.
- Kügler, H. (1971): *Literatur und Kommunikation. Ein Beitrag zur didaktischen Theorie und methodischen Praxis.* Stuttgart.
- Kunze, I. (2004): *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern.* Wiesbaden.
- Müller-Michaels, H. (1980): *Positionen der Deutschdidaktik seit 1949.* Königstein/Ts.
- Müller-Michaels, H. (1987): *Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe.* Weinheim.
- Müller-Michaels, H. (2007): *Anfänge und Entwicklung des Literaturunterrichts in den beiden deutschen Staaten.* In: Gabriele Czech (Hrsg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M. S. 49–70.
- Nentwig, P. (1960): *Dichtung im Unterricht. Grundlegung und Methode.* Braunschweig.
- Nündel, E. & Schlotthaus, W. (1978): *Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen.* München.
- Ossner, J. (2014): *Geschichte der Grammatikdidaktik – von den Anfängen bis zur Gegenwart.* In: H. Gornik (Hrsg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht.* DTP Bd. 6. Baltmannsweiler, S. 3–40.
- Polz, M. (2012): *Die Entwicklung des Lernbereichs: Von der Rhetorik zur Didaktik mündlicher Kommunikation.* In: M. Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik.* DTP Bd. 3. Baltmannsweiler, S. 3–24.
- Reißig, T. (2015): *Die Geschichte des Orthographieunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert.* In: U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieerwerb.* DTP Bd. 5. Baltmannsweiler, S. 48–82.
- Spinner, K. H. (1995): *Poststrukturalistische Lektüre im Unterricht – am Beispiel der Grimmschen Märchen.* In: DDU, H. 6, S. 9–18.
- Spinner, K. H. (2000): *Brecht dekonstruktivistisch oder Die Chance für einen neuen Zugang zu einem Schulklassiker.* In: Jürgen Förster (Hrsg.): *Schulklassiker lesen in der Medienkultur.* Stuttgart u. a., S. 80–92.
- Spinner, K. H. (2002): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht.* In: K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik.* München, S. 247–257.
- Susteck, S. (2010): *Zwischen den Zeiten. Die ersten zwei Generationen gymnasialer Deutschlehrpläne in Westdeutschland ab 1945.* In: T. Roberg, S. Susteck & H. Müller-Michaels (Hrsg.): *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2): Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme.* Frankfurt a. M., S. 111–134.
- Ulrich, W. (2011): *Geschichte der Wortschatzarbeit in der Schule.* In: I. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.): *Wortschatzarbeit.* DTP Bd. 7. Baltmannsweiler, S. 3–17.
- Ulshöfer, R. (1965): *Methodik des Deutschunterrichts. Unterstufe.* Stuttgart.
- Ulshöfer, R. (o. J.): *Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe I.* Stuttgart.
- Wackernagel, K. E. P. (1843): *Der Unterricht in der Muttersprache.* Stuttgart.
- Waldmann, G. (2000): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht.* Baltmannsweiler.
- Wegmann, N. (1993): *Literarische Bildung in Zeiten der Theorie.* DDU, H. 4, S. 12–25.

2 Deutschunterricht, Bildung und Gesellschaft

2.1 Einführung

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer Gesellschaft auf, die durch komplexe Prozesse der Pluralisierung, Globalisierung und Digitalisierung geprägt ist. Die zunehmende Geschwindigkeit von Veränderungen stellt höhere Anforderungen an Verstehens-, Orientierungs- und Anpassungsfähigkeiten. Weitreichende Folgen dieser Entwicklung sowie deren Auswirkungen auf das Heranwachsen und die damit verbundenen Prozesse der Identitätsbildung zeigen sich in vielen Bereichen des Lebens:

„Die Erosion stabiler sozialer Zusammenhänge und identitätsverbürgender Lebensformen hat tiefgreifende Konsequenzen für die ‚Innenseite‘ des Subjekts, d.h. für die individuelle Lebensführung und die Identitätsbildung der Menschen. [...] Nach der Auflösung kulturell vordefinierter Identitätsmuster wird dem Einzelnen die Verarbeitung der verschiedenen Rollen, Lebensformen und Sinnelemente zu einem Sinn Ganzen als permanente Eigenleistung und Konstruktionsaufgabe zugemutet.“

(Eickelpasch & Rademacher 2004, S. 6 f.)

Mehr denn je ist Identitätsarbeit eine „riskante Chance“ (ebd.), die auch zentrale biografische Bezugspunkte von Kindern und Jugendlichen wie z. B. die Teilnahme an Schulunterricht betrifft. Lebensformen und Lebensverläufe flexibilisieren sich, was sich auch an Bildungsprozessen und der Rede vom „lebenslangen Lernen“ abzeichnet: Bildung wird zur „Daueraufgabe“ (vgl. Junge 2002, S. 8).

Vor diesem Hintergrund sind die Schule als staatliche Institution und mit ihr der Deutschunterricht, in dem sich die eingangs genannten Herausforderungen in besonderer Weise bündeln und verdichten, dazu aufgefordert, die Sozialisation und Enkulturation von Kindern und Jugendlichen nicht nur pädagogisch zu begleiten, sondern sich durch die Wahl und Setzung ihrer Inhalte zu diesen Prozessen zu verhalten – auch und gerade in Anbetracht der Tatsache, dass in Deutschland Schulpflicht besteht und darum alle Schülerinnen und Schüler in einer Phase ihrer Bildungsbiografie Deutschunterricht durchlaufen müssen. Die Schulpflicht, so könnte man formulieren, verpflichtet daher nicht nur Heranwachsende zur Teilnahme an Bildungsprozessen, sondern auch die verpflichtenden Institutionen zu einer verantwortungsvol-

len, nachvollziehbar begründeten und sinnhaften Konzeption von Bildung im schulischen Kontext – zielt diese in einem demokratischen Staat doch schlussendlich auf nichts weniger als eine vereinbarte und strukturell eingesetzte Vorstellung davon, welche Grundlagen und Perspektiven für die Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe von Individuen gelten sollen.

2.2 Was ist Bildung?

Diese gesellschaftliche Teilhabe entsteht und vollzieht sich in komplexen intra-, interindividuellen und sozialen Prozessen. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive sind dabei insbesondere die Prozesse der Sozialisation, Enkulturation, Erziehung und Bildung zentral. Enkulturation kann als Teilprozess der Sozialisation verstanden werden: Im Rahmen der Sozialisation als der „Gesamtheit aller sozialen Prozesse [...], in denen der einzelne Mensch zum Mitglied einer Kultur und Gesellschaft wird“ (Kron, Jürgens & Standop 2013, S. 40) ist Enkulturation „das Lernen von Kultur“ (ebd., S. 37):

„Das zentrale Definitionskriterium zur Abgrenzung der beiden Begriffe [i.e. Enkulturation und Sozialisation, Anm. d. Verf.] ist der unterschiedliche Inhalt. Im Enkulturationsprozess lernt der Mensch die kulturellen Inhalte überhaupt, z. B. die materialen Inhalte, z. B. im Unterricht die Sprache, die Geschichte, die Mathematik; im Sozialisationsprozess lernt er die moralischen Ordnungen, z. B. den Gebrauch der Sprache in den verschiedenen Lebens- und Handlungsfeldern zur Regulierung von sozialen Interaktionen.“

(ebd., S. 41)

Erziehung gilt dabei allgemein hin als „die bewusste und/oder geplante Beeinflussung von Personen, insbesondere von Heranwachsenden“ (ebd., S. 44). So betrachtet sind Schule und Deutschunterricht erzieherisch agierende Institutionen und Handlungsräume, da die darin vorgenommene, zeitlich begrenzte (vgl. Koller 2017, S. 164) Beeinflussung von Heranwachsenden bewusst und geplant, also intentional geschieht und sich dabei nach bestimmten gesellschaftlichen Übereinkünften oder vorherrschenden Tendenzen richtet, wie sie sich beispielsweise in Wertvorstellungen oder Bildungszielen ausdrücken. Vorstellungen und Konventionen von Bildung und Bildungsziele sind damit stets der gesellschaftlichen Diskussion wie auch dem gesellschaftlichen Wandel ausgesetzt und verhandelbar – dies gilt auch und gerade angesichts der Tatsache, dass Lerngruppen stets zu einem gewissen Maß Gesellschaft und damit auch kulturelle Vielfalt und Heterogenität abbilden.

Zeugnis davon geben nicht nur aus historischer Perspektive die zahlreichen Bildungsbegriffe und -konzepte, die in den vergangenen Jahrhunderten in verschiedenen wissenschaftlichen Traditionen – zu nennen sind hier vor allem geisteswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Denktradi-

tionen – entwickelt wurden, sondern auch aktuelle Diskussionen um eine (Neu-)Akzentuierung des Bildungsbegriffs in Zeiten der Digitalisierung und den damit einhergehenden Herausforderungen wie z. B. gestiegenen Anforderungen an den Umgang mit Informationen. Klieme et al. umreißen in ihrer Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (im Folgenden abgekürzt als „Klieme-Expertise“) fünf Problemdimensionen, die die Begründung von Bildungszielen in modernen Gesellschaften charakterisieren:

„(1) Unentscheidbarkeit der anthropologischen und gesellschaftlichen Prämissen für Bildungsprozesse, (2) Offenheit der Zukunft für Individuen und Gesellschaft, (3) Unbestimmtheit der Aufgaben und Anforderungen, (4) Pluralität und Konflikthaftigkeit der Erwartungen sowie (5) Utopieüberschuss und Realisierungsprobleme.“

(Klieme-Expertise 2007, S. 58)

Aktuelle zeitgenössische Rahmenbedingungen wie diese kollidieren zweifellos mit Bildungsvorstellungen Humboldt’scher Prägung, die die harmonisierende Entfaltung des Menschen, „die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (zitiert nach Koller 2017, S. 74) zum Ziel haben. Die Liste der Kritik an diesem und anderen Bildungsbegriffen ist lang – so lang, dass gelegentlich auch eine Verabschiedung des Bildungsbegriffs in Erwägung gezogen wurde (vgl. Koller 2017, S. 95): Er sei veraltet, den Anforderungen der Gegenwart nicht mehr gewachsen, nur noch Ausdruck und Instrument sozialer Distinktion und zudem begrifflich-konzeptuell zu vage (ebd., S. 94).

Erschwerend kommt hinzu, dass sich Bildungsbegriffe geisteswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Denktraditionen gegenüberstehen: Bildung als „harmonische Entfaltung aller Kräfte im Menschen“ (Kron, Jürgens & Standop 2013, S. 66) trifft hier – je nach Perspektive ergänzend oder konkurrierend – auf Bildung im Sinne „unterschiedliche[r] gesellschaftlich anerkannte[r] Qualifikationen, die die Mitglieder einer Gesellschaft in verschiedenen Institutionen erwerben und durch die ihre Stellung in der Gesellschaft bestimmt wird“ (ebd., S. 66). Die Frage „Was ist Bildung?“ kann also auf dem gegenwärtigen Stand der Forschung allgemein nur aus unterschiedlichen Perspektiven und unter dem Vorbehalt aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen beantwortet werden. Gerade dies aber schafft Anlass und Notwendigkeit für Lehrkräfte, ihr eigenes Bildungsverständnis zu reflektieren, zu begründen und auf ihr professionelles Handeln zu beziehen.

2.3 Deutschunterricht und Bildung

Die Perspektive, die Deutschunterricht auf die unterschiedlichen geistes- und sozialwissenschaftlichen Denktraditionen des Bildungsbegriffs richtet,

umfasst beides: Deutschunterricht trägt sowohl zur Entfaltung der Heranwachsenden als auch zum Erwerb von Qualifikationen bei – gerade Letzteres soll im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung im folgenden Unterkapitel näher beleuchtet werden.

Bildungsziele des Deutschunterrichts, die eher der geisteswissenschaftlichen Denktradition von Bildungskonzepten angehören, finden sich häufig in Vorworten und Präambeln zu Bildungsplänen, so auch in den länderübergreifenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, im Folgenden abgekürzt als „KMK-Standards“ 2003 für den mittleren Schulabschluss und 2012 für die Allgemeine Hochschulreife. Neben der Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben, der Unterstützung dabei, „Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten“ (KMK-Standards 2003, S. 6), der Vermittlung von Werte- und Normvorstellungen, der sprachlichen Bewältigung von Lebenssituationen und der Persönlichkeitsentwicklung (ebd.) sind dort auch Qualifikationsaspekte des Bildungsbeitrags wie z. B. berufswelt- oder schullaufbahnbezogene Aspekte genannt (ebd.). Ähnlich verfahren die Standards für die allgemeine Hochschulreife, die nicht nur den „grundlegenden Beitrag [i.e. des Faches Deutsch, Anm. d. Verf.] zu den Bildungszielen der gymnasialen Oberstufe“ (KMK-Standards 2012, S. 13) herausstellen, sondern auch Aspekte wie z. B. den Umgang mit Alterität oder den Zugang zum kulturellen Gedächtnis (ebd.).

Deutlich wird, dass Deutschunterricht damit eine zentrale Rolle in den eingangs genannten Prozessen der Sozialisation und Enkulturation spielt: Prozesse und Inhalte des Deutschunterrichts treffen auf Heranwachsende, die sich im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung und Individuation mit ihrer sozialen Umwelt, deren Traditionen, Wissensbeständen, Werten, Konventionen etc. auseinandersetzen. Mit dem Soziologen Heinz Abels soll in diesem Beitrag – Fachdidaktikern wie Volker Frederking folgend (vgl. Frederking 2013, S. 428) – unter Identität das Bewusstsein verstanden werden, „ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben“ (Abels 2006, S. 254). Identität kann damit als dynamisches Phänomen gelten, bei dem innere Entwicklungen und äußere Einflüsse über Interaktion miteinander vermittelt werden und sich in einem andauernden Prozess der Ausbalancierung befinden. Wesentliche Teilprozesse der Identitätsentwicklung sind Abgrenzung und Identifikation (vgl. z. B. Kron & Horacek 2009, S. 8). Der Begriff der Persönlichkeit, wie er in den KMK-Standards Verwendung findet, zielt hingegen stärker auf das jeweilige System unterschiedlicher Variablen, das zwar auch einem Entwicklungsprozess unterworfen ist, dessen Systemcharakter aber stärker im Vordergrund steht (vgl. Schneewind 2000). Deutschunterricht beeinflusst Identitätsbildung in vielerlei Hinsicht, so z. B. durch die Auswahl der Inhalte und Gegenstände, durch die Art und Weise, wie diese thematisiert wer-

den, und schließlich auch durch die Ziele, die erreicht werden sollen. Im Deutschunterricht treffen Lernende auf elementare Voraussetzungen für Bildungs- und Sozialisationsprozesse: Sie erlernen z. B. grundlegende Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben und entwickeln diese weiter; über Texte unterschiedlicher medialer Form treten sie in Kontakt mit verschiedenen Modi der Welterfahrung, darunter die für den Deutschunterricht relevanten der „ästhetisch-expressive[n]“, „linguistische[n]“ und „historische[n]“ Modi der Welterfahrung (vgl. Klieme-Expertise 2007, S. 67); sie erlernen und erproben diskursive Fähigkeiten wie Argumentieren oder Kommentieren. Dabei stoßen sie immer wieder auf Situationen, in denen ihre bisherigen Strategien zur Lösung von Problemen nicht ausreichen: Sie sind gefordert, neue Strategien zu entwickeln und ihr Welt- und Selbstverhältnis entsprechend zu modifizieren. Insbesondere Letzteres verweist darauf, dass sich Bildungsprozesse grundlegend von Lernprozessen unterscheiden:

„Während Lernen als Aufnahme neuer Informationen verstanden werden kann, handelt es sich bei Bildung um höherstufige Lernprozesse, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch die Art und Weise der Informationsverarbeitung sich verändert. Bildung ist demnach nicht nur als Kompetenzerwerb, sondern vielmehr als grundlegende Veränderung der Person zu begreifen.“ (Koller 2020, S. 16)

Wenngleich Lernen und Kompetenzerwerb komplexere Dimensionen als in diesem Zitat dargestellt aufweisen (vgl. dazu z. B. Faulstich 2010), so verweist Koller hier mit Bezug auf Kokemohr auf die weitreichende Bedeutung, die Irritationen und Krisen als Impulsen für Bildungsprozesse zukommt:

„[...] Kokemohr [beschreibt] Bildung als Veränderung der grundlegenden *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen, die sich potentiell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverständnisses nicht mehr ausreichen [...]. Bildungsprozesse bestehen demzufolge also darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden.“ (Koller 2012, S. 15 f.)

Diese grundlegende Beobachtung dient neueren bildungstheoretischen Ansätzen als Ausgangspunkt für eine Reformulierung des Bildungsbegriffs, wie sie z. B. Koller im Anschluss an Rainer Kokemohrs Überlegungen zu den Auswirkungen von Fremdheitserfahrungen im Rahmen von Bildungsprozessen vorgenommen hat. In diesem gehen nicht nur die bereits bestehenden Bildungsziele des Deutschunterrichts auf, sondern er bietet auch Anschlussmöglichkeiten für aktuelle und zukünftige Herausforderungen. Koller fasst die „Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ in die folgende Definition:

„Bildung besteht (1) in einem Prozess der Transformation (2) grundlegender Figuren des Verhältnisses zur Welt, zu andern und zu sich selber, der (3) durch Krisenerfahrungen ausgelöst wird, die die bisherigen Welt- und Selbstbezüge eines Menschen in Frage stellen.“
(Koller 2020, S. 16)

Krisenerfahrungen können in diesem Zusammenhang nicht nur im Sinne einer „als bedrohlich oder destabilisierend erlebten Zuspitzung einer Entwicklung“ (Sosna 2014, S. 232) verstanden werden, sondern insgesamt als durch Irritationen ausgelöstes Veränderungsgeschehen, das eine Modifikation des Welt- und Selbstverhältnisses erforderlich macht – wobei Koller dabei mit berücksichtigt, dass eine Konfrontation mit neuartigen Problemen auch zu einer (Re-)Stabilisierung des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses führen kann, „indem die Herausforderung verleugnet bzw. so umdefiniert wird, dass sie doch mit verfügbaren Handlungsmustern bearbeitet werden kann“ (Koller 2020, S. 16). Gerade Letzteres erfordert – auch angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen – eine sensible und reflektierte Begleitung von Bildungsprozessen im Deutschunterricht.

Es liegt auf der Hand, dass ein solches Grundverständnis von Bildung mit dem bereits skizzierten Anspruch des Deutschunterrichts, mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen wie z. B. *Fake News* in einer zunehmend an Komplexität gewinnenden medialen Situation (vgl. Sosna 2020, S. 10 f.), aber auch mit individuellen Entwicklungsaufgaben z. B. in der Adoleszenz korrespondiert. Transformatorische Bildungsprozesse vollziehen sich in allen Bereichen des Deutschunterrichts, sei es in den Bereichen des Umgangs mit Texten und anderen Medien, Sprachreflexion u. a. m. Allein die Begegnung mit literarischen Texten schafft in diesem Zusammenhang zahlreiche Bildungsanlässe: Literarische Texte sind bildungsrelevant, weil sie u. a. auf *inhaltlicher* Ebene anthropologische Grundfragen thematisieren, im Rahmen der *Rezeption* durch Abgrenzung und Identifikation Prozesse der Identitätsbildung anregen und durch *Interpretation* den für Welt- und Selbstverhältnisse zentralen Umgang mit Bedeutungen reflektieren (vgl. Sosna 2020, S. 11).

2.4 Bildung, Kompetenzen und Wissen

Vor dem Hintergrund des dargestellten Spannungsverhältnisses von Bildungsanspruch und Kompetenzorientierung des Deutschunterrichts überrascht es nicht, dass sich der fachdidaktische Diskurs intensiv mit einer Positionierung dazu auseinandersetzt. Aktuelle Debatten der Fachdidaktik Deutsch, wie sie sich beispielsweise komprimiert in einem Themenheft der Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes aus dem Jahr 2019 erneut abgezeichnet haben, kreisen noch immer um die Frage, ob

Kompetenzorientierung „Fluch oder Segen“ (Spinner 2019, S. 16) darstellt. Flankiert wird diese Diskussion in der Regel durch eine kritische Auseinandersetzung mit empirischen Ansätzen in der Deutschdidaktik und der Spannung, die diese zwischen empirisch erfassbaren und weniger erfassbaren Bildungsinhalten und Kompetenzen beispielsweise im Bereich der Literaturdidaktik auslösen.

Stein des deutschdidaktischen Anstoßes ist dabei vor allem die pragmatische Ausrichtung von Kompetenzbegriff und Bildungsstandards, wie sie insbesondere durch die hierzulande wirkungsreiche Klieme-Expertise geschärft wurde. Demnach stehen Bildungsstandards zwar im Zusammenhang mit allgemeinen Bildungszielen (Klieme-Expertise 2007, S. 19), fassen diese jedoch im Sinne einer „Output-Orientierung“ (ebd., S. 12) in Kompetenzmodelle, die wiederum eine konkrete Überprüfung des jeweils erreichten Kompetenzstands ermöglichen sollen:

„Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Der Darstellung von Kompetenzen, die innerhalb eines Lernbereiches oder Faches aufgebaut werden, ihrer Teildimensionen und Niveaustufen, kommt in diesem Konzept ein entscheidender Platz zu. Kompetenzmodelle konkretisieren Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung. Sie formulieren damit eine pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten.“ (ebd., S. 9)

Obwohl Klieme et al. an anderer Stelle der Studie diese pragmatische Antwort in ihrer Prozessorientierung explizit an den Bildungsbegriff im Sinne der „Fähigkeit zum Umlernen und Neulernen“ und der „Fähigkeit zur kritischen Beobachtung der Welt und des eigenen Lernens“ (ebd., S. 66) anknüpfen, sind kritische Fragen insbesondere vonseiten der Literaturdidaktik gestellt worden: Denn literaturbezogene Aspekte wie Vorstellungsbildung oder Empathie sind nicht nur empirisch schwer zu erfassen, sondern lassen sich – im Unterschied zu einer Reihe an sprachbezogenen Kompetenzen – auch nur sehr bedingt zu Kompetenzmodellen systematisieren (vgl. dazu z. B. Spinner 2006 und 2019; Kepser 2012). Diese aber bilden die Grundlage für die Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen (vgl. Klieme-Expertise 2017, S. 10). Dem leistet auch die derzeit in den Fachdidaktiken gängige Definition von Kompetenzen Vorschub, die durch Weibert aus der Expertiseforschung auf den schulischen Bereich übertragen wurde. Kompetenzen sind demnach

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“
(Weinert 2001, S. 27 f.)

Mit Weinert unterscheiden Klieme et al. für die jeweils individuelle Ausprägung von Kompetenz die Aspekte Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (Klieme-Expertise 2007, S. 73). Jeder dieser Aspekte ist für sich genommen ein komplexes und in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen diskutiertes Phänomen.

Ein Beispiel hierfür ist der Aspekt des Wissens. Wissen kann zunächst definiert werden als „[r]elativ dauerhaft (im Langzeitgedächtnis) gespeicherte Gedächtnisinhalte, deren Bedeutsamkeit durch soziale Übereinkunft festgelegt wird („Allgemeinwissen“)“ (Wild & Möller 2015, S. 449). Hinter dieser scheinbar einfachen Definition verbergen sich jedoch komplexe Prozesse:

„Die Gleichsetzung von Wissen mit Information, die man sich aus Lexika, Handbüchern, Sach- oder Fachliteratur und natürlich aus dem Internet ‚holen‘ kann, scheint naheliegend, ist aber falsch. Informationen können unzusammenhängend, fragmentarisch, in Bezug auf ihre Herkunft undurchsichtig und aus ihrem Kontext gerissen schwer verständlich sein. Zudem hat, wer nur an Information denkt, einen veräußerlichen Wissensbegriff, der suggeriert, man könne Wissen nach Belieben an sich bringen und ebenso beliebig weitergeben. Wissen ist aber eher ein geistiger Zustand als etwas derart Objektivierbares. Wissenserwerb meint den geistigen Prozess der Aneignung (nicht das Herausschreiben oder -kopieren von ‚Information‘). Wissen wird im Kopf strukturiert, auf Begriffe und vor allem mit vorliegenden Erfahrungen und Kenntnissen zusammengebracht. Diese geistige Leistung kann dem Einzelnen kein Handbuch, kein Lexikon und keine Internetseite abnehmen.“
(Abraham 2021, S. 55)

Die in verschiedenen Wissenschaften anzutreffenden Wissenssystematiken zeugen von dieser Komplexität. Weitgehende, wenn auch in der Grenzziehung zwischen beidem variierende Einigkeit besteht bei der grundlegenden Unterscheidung von *deklarativem* und *prozeduralem* Wissen (vgl. Wild & Möller 2015, S. 4): Demnach bezieht sich deklaratives Wissen auf „wissen, dass“, also einzelne Fakten wie z. B. eine Grammatikregel oder komplexe Zusammenhänge wie z. B. das Feldermodell. Prozedurales Wissen hingegen umfasst „wissen, wie“, also z. B. die konkrete Handhabung des Feldermodells bei der Analyse von Sätzen. Eine weitere zentrale Art von Wissen ist *metakognitives* Wissen, also z. B. Wissen über Wissenserwerb, die Planung des eigenen Vorgehens oder Wege der Überprüfung, ob und mit welcher Qualität dieses Vorgehen eingehalten wurde (vgl. ebd., S. 5). Metakognitives Wissen und metakognitive Strategien sind insbesondere für den Bereich der Selbstregulati-

on wichtig, also bei Lernprozessen, die von Lernenden mithilfe verschiedener Strategien selbst gesteuert, kontrolliert und reguliert werden.

Deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen können aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven weiter ausdifferenziert und ergänzt werden (vgl. z. B. de Jong & Ferguson-Hessler 1996, S. 105 ff.). Diese und weitere Wissensarten bzw. -typen sind insbesondere in ihrer Anwendungsdimension mit unterschiedlichen Wissensqualitäten verknüpft, die sich z. B. im Grad der Verarbeitungstiefe oder der Vernetztheit äußern (Wild & Möller 2015, S. 6; de Jong & Ferguson-Hessler 1996, ebd.). Diese Anwendungsdimension als „simultane[r] Einsatz von Wissen und Können bei der Bewältigung von Anforderungssituationen“ (Klieme-Expertise 2007, S. 78) ist auch ein grundlegendes Ziel der Kompetenzorientierung. Gerade auf höheren Kompetenzstufen, die z. B. erfordern, „das eigene Vorgehen beim Bearbeiten von Problemen zu reflektieren und argumentativ darzustellen“ (ebd., S. 79), sieht sich die Kompetenzorientierung selbst daher in der Nähe bildungstheoretischer Ansprüche und Modelle.

Gerade für Deutschlehrkräfte sind angesichts der Komplexität des Zusammenhangs von Bildung, Wissen und Kompetenzen ein reflektierter Umgang mit Kompetenzorientierung und eine eigene Positionierung dazu von Bedeutung, sind sie doch einerseits zunehmend mit regelmäßigen Vergleichsarbeiten oder Lernstandserhebungen wie z. B. VERA konfrontiert, deren Ergebnisse es für die jeweilige Lerngruppe fruchtbar zu machen gilt, andererseits aber auch dazu aufgefordert, Aspekte wie z. B. literaturbezogene ästhetische Rezeptions- und Produktionsfähigkeit oder auch „Genussfähigkeit“ beim Lesen im Blick zu behalten. Kompetenzen sind Teil von Identität, Identität ist mehr als Kompetenzen – eine Beobachtung, die die Deutschdidaktik bereits geraume Zeit vor dem Einzug des Weinert'schen Kompetenzbegriffs u. a. in der Auseinandersetzung mit Habermas angestellt hat (vgl. z. B. Kreft 1977). Vor diesem Hintergrund bleibt die Kompetenzdebatte für das Fach Deutsch, das durch seine sprachlichen und ästhetischen Kernbereiche das Welt- und Selbstverhältnis von Schülerinnen und Schülern in besonderem Maße betrifft, aktuell und relevant, verweist sie doch auf ein für sprachliche und literarische Lern- und Bildungsprozesse grundlegendes Spannungsfeld:

„Kompetenzorientierung verdeutlicht, dass Bildung weder ein mechanischer Erwerb materialer Gegenstände noch eine magische Entfaltung schöngestiger Vermögen ist. Fragen nach dem für die Lebensbewältigung in einer komplexen Gesellschaft Erforderlichen als auch Fragen nach sichtbaren Ergebnissen von Bildungsprozessen müssen gestattet sein.“

(Maiwald 2016, S. 67)

Dieses Spannungsfeld ermöglicht es Lehrkräften, Kompetenzmodelle und die damit verbundenen Operationalisierungen und Testierungen als heuristische Instrumente zu betrachten, die der Erschließung, Systematisierung,