

utb.

Charis Goer | Katharina Köller (Hg.)

# Fachdidaktik Deutsch

Grundzüge der Sprach-  
und Literaturdidaktik

4. Auflage



## **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn  
Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln  
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto  
facultas · Wien  
Haupt Verlag · Bern  
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn  
Mohr Siebeck · Tübingen  
Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen  
Psychiatrie Verlag · Köln  
Ernst Reinhardt Verlag · München  
transcript Verlag · Bielefeld  
Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart  
UVK Verlag · München  
Waxmann · Münster · New York  
wbv Publikation · Bielefeld  
Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

# **Literaturwissenschaft elementar**

herausgegeben von Norbert Otto Eke

Charis Goer /  
Katharina Köller (Hg.)

# Fachdidaktik Deutsch

**Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik**

4., überarbeitete und aktualisierte Auflage

BRILL | FINK

Umschlagabbildungen:  
© pressmaster-fotolia.de  
© oscarEspinosa-fotolia.de  
© Faber Visum-fotolia.de  
© Picture-Factory-fotolia.de

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich  
unter [www.utb.de](http://www.utb.de)

#### 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.

4., überarbeitete und aktualisierte Auflage 2023

© 2014 Brill Fink, Wollmarktstraße 115, D-33098 Paderborn, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich) Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotel, Brill Schönigh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, V&R unipress und Wageningen Academic.

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany.  
Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn  
Einbandgestaltung: siegel gestaltung | konzeption

UTB-Band-Nr.: 4171  
ISBN 978-3-8252-6003-3  
eISBN 978-3-8385-6003-8

# Inhalt

---

<b>Vorwort</b> (Charis Goer / Katharina Köller) . . . . .	7
<b>I. Grundlagen des Deutschunterrichts</b> . . . . .	9
1. <b>Geschichte des Deutschunterrichts</b> (Charis Goer) . .	11
2. <b>Fachdidaktik, Wissenschaft und Unterricht</b> (Charis Goer) . . . . .	21
3. <b>Bestimmungsmomente und Prinzipien des Deutschunterrichts</b> (Elke Düsing / Katharina Köller) . .	29
3.1 Wegbereiter der aktuellen Deutschdidaktik . .	29
3.2 Prinzipien des Deutschunterrichts . . . . .	34
4. <b>Bildungsstandards und Kompetenzen für das Fach Deutsch</b> (Elke Düsing) . . . . .	51
4.1 Ziele der Unterrichtsstunde . . . . .	52
4.2 Kompetenzen . . . . .	53
4.3 Kernlehrpläne, Lehrpläne und Richtlinien . . .	56
4.4 Bildungsstandards . . . . .	57
5. <b>Kulturelle und sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht</b> . . . . .	63
5.1 Interkulturalität im Deutschunterricht (Inga Pohlmeier) . . . . .	64
5.2 Sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht (Nicole Marx) . . . . .	77
6. <b>Fachspezifische Leistungsbewertung und -beurteilung</b> (Sara Rezat) . . . . .	97
6.1 Die grundsätzliche Problematik der sprachlichen Leistungsbewertung und -beurteilung . . . . .	97
6.2 Beurteilung schriftlicher Leistungen . . . . .	100
6.3 Beurteilung mündlicher Leistungen . . . . .	105
6.4 Beurteilung kreativer und produktiver Leistungen . . . . .	107

<b>II. Lernbereiche des Deutschunterrichts</b> . . . . .	113
<b>7. Sprechen und Zuhören</b> (Elke Düsing) . . . . .	115
7.1 Arbeitsfeld mündliche Kommunikation . . . . .	117
7.2 Gesprächs- und Rederhetorik im Deutschunterricht . . . . .	127
<b>8. Schreiben</b> (Katharina Köller) . . . . .	141
8.1 Arbeitsfeld Texte schreiben . . . . .	142
8.2 Arbeitsfeld Rechtschreiben . . . . .	166
<b>9. Lesen – mit Texten und Medien umgehen</b> . . . . .	193
9.1 Arbeitsfeld Lesen (Elke Düsing) . . . . .	194
9.2 Geschichte und Konzepte der Literatur- didaktik (Charis Goer / Michael Hofmann) . .	219
9.3 Methoden des Literaturunterrichts (Juliane Eckhardt) . . . . .	240
9.4 Leseförderung und literarische Bildung durch Kinder- und Jugendliteratur (Juliane Eckhardt) . . . . .	258
9.5 Mediendidaktik und Deutschunterricht (Charis Goer / Michael Hofmann) . . . . .	274
<b>10. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen     und reflektieren</b> (Sara Rezat) . . . . .	291
10.1 Sprachbetrachtung und der Lernbereich Sprache und Sprachgebrauch unter- suchen und reflektieren . . . . .	292
10.2 Konzepte des Grammatikunterrichts und der Sprachbetrachtung . . . . .	296
10.3 Sprache als System . . . . .	300
10.4 Sprache im Gebrauch . . . . .	307
<b>Antwortteil</b> . . . . .	321
<b>Quellennachweise Abbildungen</b> . . . . .	337
<b>Anmerkungen</b> . . . . .	339
<b>Sach- und Personenregister</b> . . . . .	381
<b>Zu den Beiträgerinnen und Beiträgern</b> . . . . .	389

# Vorwort

---

Der vorliegende Band bietet eine kompakte Einführung in die zentralen Themen, Konzepte und Ansätze der Fachdidaktik Deutsch. Er richtet sich an Lernende, aber auch Lehrende des Unterrichtsfachs Deutsch in allen drei Phasen der Lehrerbildung sämtlicher Schulformen und -stufen: Lehramtsstudierende, Referendarinnen und Referendare, Berufsanfängerinnen und -anfänger sowie Auszubildende in Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Studienseminaren und Schulen. Fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Grundlagen- und Orientierungswissen wird verständlich vermittelt, praxisnah aufbereitet und diskutiert.

Der Einführungsband gliedert sich in einen allgemeinen und einen speziellen Teil: Der erste grundlegende Teil ist historischen und systematischen Aspekten der Fachdidaktik Deutsch und des Unterrichtsfachs Deutsch sowie den Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens im Bereich der deutschen Sprache und Literatur gewidmet. Der zweite spezielle Teil orientiert sich an der Kompetenzbereichsgliederung der von der Kultusministerkonferenz festgelegten Bildungsstandards sowie den hieran anschließenden, in den Lehrplänen üblichen Lernbereichsunterteilungen des Deutschunterrichts. Die Einteilung in die Bereiche ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘, ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ und ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren‘ greift damit unmittelbar die Strukturierung des Fachs auf, wie sie den Lernenden und den Lehrenden in der Lehramtsausbildung und der schulischen Praxis begegnet.

Die einzelnen Kapitel informieren in kompakter Form über zentrale Sachverhalte des jeweiligen Themas, veranschaulichen sie an Beispielen und thematisieren kontroverse Positionen. Stichwörter in der Marginalspalte und typografisch hervorgehobene Definitionen, Beispiele und Erläuterungen sollen eine rasche Orientierung ermöglichen. Hinweise auf weiterführende Literatur und Testfragen mit Musterantworten zur Rekapitulation und Verständnisüberprüfung zu jedem Kapitel bieten Anregungen bei der Verwendung des Bandes im Selbststudium wie auch in einführenden Lehrveranstaltungen.

*Charis Goer (Utrecht) und Katharina Köller (Paderborn)*



# **I. Grundlagen des Deutschunterrichts**



# Geschichte des Deutschunterrichts 1.

---

Der Deutschunterricht in seiner heutigen Gestalt und Bedeutung hat sich in jahrhundertelangen kontroversen Debatten um seine Legitimation, Ziele, Inhalte und Methoden formiert. Das Kapitel gibt einen knappen Überblick über den historischen Wandel der Inhalte und Zielsetzungen des Deutschunterrichts und seine Positionen im deutschen Schul- und Bildungssystem vom Mittelalter bis in die Gegenwart.

Deutsch war nicht immer das Hauptfach, wie man es heute kennt, dem innerhalb des Fächerkanons und der Stundentafel der Schulen ein besonderes Gewicht zukommt. Auch wenn es selbstverständlich zu sein scheint, dass das Fach Deutsch im deutschen Schulsystem von zentraler Bedeutung ist, so war dies historisch keinesfalls immer unstrittig. Im Gegenteil bedurfte es jahrhundertelanger kontroverser Debatten um Legitimation, Ziele, Inhalte und Methoden, um dem Deutschunterricht seine heutige Gestalt und Rolle zu geben – und dieser Prozess geht weiter, da Gesellschaft und mit ihr Schule sich im steten Wandel befinden. Der heutige Deutschunterricht ist das vorläufige Ergebnis einer wechselhaften Geschichte im Einflussbereich unterschiedlicher politischer, gesellschaftlicher und kultureller Kräfte und ist untrennbar verbunden mit den jeweiligen zeitgeschichtlichen Entwicklungen.

In der Geschichte des Deutschunterrichts hat Horst Joachim Frank, historische und systematische Betrachtungen verknüpfend, acht zentrale Zielsetzungen herausgearbeitet:<sup>1</sup>

1. Sachunterricht als Sprachunterricht
2. Erziehung durch Texte
3. Befähigung zum Schreiben
4. Förderung der Kommunikationsfähigkeit
5. Sprachbetrachtung
6. Erschließung von Literatur
7. Schöpferische Selbstentfaltung
8. Politische Bildung

Diese Ziele haben jeweils zu verschiedenen Zeiten Konjunktur, werden im Laufe der Geschichte unterschiedlich interpretiert und

Ziele in der  
Geschichte des  
Deutsch-  
unterrichts

bestehen durchaus auch nebeneinander, wie ein kurzer historischer Überblick deutlich macht.<sup>2</sup>

Lateinschulen

In den mittelalterlichen Lateinschulen, die nach einem Erlass Karls des Großen (747–814) von 787 an allen Bischofs- und Abtsitzen seines Reichs eingerichtet werden sollten, ist das Deutsche als Zielsprache der Übersetzungen aus dem Lateinischen im Gebrauch, so dass im Nebeneffekt dabei Wortschatz- und Grammatikarbeit an der deutschen Sprache, allerdings mit der Tendenz einer Angleichung des Deutschen an das Lateinische, geleistet

Schreibschulen

wird. Im Gegensatz zu den Lateinschulen, die auf eine geistliche oder akademische Tätigkeit vorbereiteten, konzentrieren sich die ab dem 14. Jahrhundert entstehenden deutschen Schreibschulen, die Vorläufer der späteren Volksschulen, auf die Vermittlung pragmatischer Fertigkeiten und bürgerlich-utilitaristischer Bildungsinhalte. Folglich können hier neben dem Rechnen das Lesen und Schreiben der deutschen Sprache erlernt, basale Kenntnisse der deutschen Rechtschreibung und Grammatik erworben und das Aufsetzen von Schriftstücken wie Verträgen oder Briefen auf Deutsch eingeübt werden. Im Unterschied zu den Lehrern an den Lateinschulen, die ihre Qualifikation durch ein Theologiestudium erworben haben, sind die an diesen Schulen tätigen Lehrer von einem ‚Schulmeister‘ im Unterrichten ausgebildet worden und sind Generalisten, die alle Fächer unterrichten. Demgegenüber

Katechismus-  
schulen

wird an den in der Reformationszeit aufkommenden Katechismusschulen und im Katechismusunterricht, der an den Schreibschulen erteilt wird, Wert darauf gelegt, nicht allein die praktische Lesefertigkeit zu vermitteln, sondern mittels der gelesenen Texte, insbesondere der Bibel, christliche Inhalte und Werte zu vermitteln. Auch den Muttersprachschulen im 17. Jahrhundert ist es ein Anliegen, Sprach- und Sachkenntnisse miteinander zu verbinden, jedoch nicht orientiert an der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, sondern an der Lebenswelt der Lernenden. Dieser Ansatz basiert auf den pädagogischen Reformkonzepten Wolfgang Ratkes (1571–1635) und Johann Amos Comenius' (1592–1670), die, ausgehend von einer Kritik am schematischen, inhaltsleeren Sprachunterricht der Lateinschulen, einen realitätsbezogeneren und anwendungsorientierteren Unterricht in der Muttersprache fordern. Diese Forderung verwirklicht sich allerdings zunehmend in einzelnen Sachfächern, so dass der Deutschunterricht weiterhin keinen klar umrissenen eigenen Gegenstandsbereich vorweisen kann. Ob der Deutschunterricht überhaupt den Status eines eigenen Faches benötige, oder ob er nicht vielmehr als ein allgemeines Prinzip aller Fächer gelten solle, und wenn er denn ein eigenes

Muttersprach-  
schulen

Fach bilde, welches dann seine spezifischen Inhalte, Methoden und Ziele seien – dies bleibt bis weit ins 19. Jahrhundert hinein eine offene Diskussion.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bilden sich an den Gymnasien, die aus den mittelalterlichen Lateinschulen hervorgegangen sind, die Lernbereiche Aufsatz-, Grammatik- und Literaturunterricht als zentrale Elemente des Deutschunterrichts heraus.<sup>3</sup> Von der Durchsetzung des Deutschen als Wissenschaftssprache seit der Mitte des 18. Jahrhunderts und dem Aufkommen der Germanistik als akademische Disziplin zu Beginn des 19. Jahrhunderts profitiert der gymnasiale Deutschunterricht zunächst jedoch kaum; er muss sich dort weiterhin gegen die Dominanz der klassischen Philologien, des Latein- und Griechischunterrichts, behaupten.<sup>4</sup> Bezeichnend hierfür ist die Gewichtung der Unterrichtsfächer in der Stundentafel für preußische Gymnasien, in der 1837 von den auf neun Jahre verteilten insgesamt 276 Wochenstunden 22 auf Deutsch, hingegen 86 auf Latein und 42 auf Griechisch entfallen, was sich bis 1891 nur unwesentlich verändert auf 26 Stunden Deutsch von 252 Stunden insgesamt und immer noch 62 für Latein und 36 für Griechisch.<sup>5</sup> Mit der 1812 von Wilhelm von Humboldt (1767–1835) ausgearbeiteten Reifeprüfungsordnung wird Deutsch zum abiturelevanten Hauptfach an preußischen Gymnasien. Der Unterricht wird jedoch meist von Lehrenden erteilt, die als klassische Philologen ausgebildet sind, was sich erst mit der preußischen Lehrerprüfungsordnung vom 20. April 1831 ändert, weshalb dieses Datum vielfach als der ‚Geburtsstag des Deutschlehrers‘ gilt.<sup>6</sup> In diesem *Reglement für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamts* wird festgelegt, dass sich die Prüfung für zukünftige Deutschlehrer „auf die allgemeine Grammatik, auf den eigenthümlichen Charakter und die Gesetze der deutschen Sprache, so wie auf ihre historische Entwicklung und die Geschichte ihrer Litteratur“ beziehen solle.<sup>7</sup>

Bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts liegt der Schwerpunkt des Deutschunterrichts auf der Unterweisung in Grammatik und Rhetorik, die deutsche Literatur hingegen spielt nur eine untergeordnete Rolle. Während die klassische lateinische und griechische Literatur durch den Vorbildcharakter der Antike legitimiert ist, bestehen gegenüber der deutschen Literatur Vorbehalte: Da bei ihr keine Übersetzungsleistung vonnöten ist, verführe sie, so ein verbreitetes pädagogisches Verdikt, zum reinen Vergnügungslesen, zumal sie es an sprachlicher Qualität und geistigem Gehalt nicht mit den antiken Klassikern aufnehmen könne. So muss die deutschsprachige Literatur ihre Berechtigung als

Gymnasien

Latein und  
Griechisch vs.  
DeutschSprach- vs.  
Literaturunterricht

Unterrichtsgegenstand erst mühsam erringen; sie ist um 1800 noch längst nicht Bestandteil höherer Bildung, wie Johann Gottfried Herders (1744–1803) Frage an Examenskandidaten des Weimarer Gymnasiums 1796 deutlich macht: „Wer unter euch, ihr Jünglinge[,] kennt Uz und Haller, Kleist und Klopstock[,] Lessing und Winkelmann wie die Italiener ihren Ariost und Tasso, die Britten ihren Milton und Shakespeare, die Franzosen so viele ihrer Schriftsteller kennen und ehren?“<sup>8</sup> Dass sich das allmählich ändert, ist maßgeblich auf die humanistischen Bildungs- und Erziehungstheorien besonders Herders selbst sowie auch Friedrich Schillers (1759–1805) und Wilhelm von Humboldts zurückzuführen, die der Literatur eine zentrale Rolle bei der Bildung des Menschen zu Humanität und Freiheit zuschreiben.

Volksschulen

Erste deutsch-  
didaktische  
Lehrwerke

Geleitet von aufklärerisch-emanzipativen Ideen setzt sich Adolf Diesterweg (1790–1866) für die Verbesserung der Volksschulen durch eine hochwertigere Ausbildung der Volksschullehrer und eine deutlichere Schülerorientierung des Unterrichts ein. In seinem *Praktischen Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache* (1830) entwickelt er Methoden der Sprach- und Schreiblehre sowie einer ‚höheren Leselehre‘, die das logische und analytische Denken schulen sollen. Trotz solch ambitionierter Reformbemühungen beschränkt sich der Deutschunterricht an den Volksschulen bis ins 20. Jahrhundert weitgehend auf die Vermittlung basaler Lese-, Schreib- und Sprechfertigkeiten mit Relevanz für die Arbeitswelt. Der Literaturunterricht ist dabei eng an die Leselehre gekoppelt und dient in erster Linie der Gesinnungserziehung. Einen Diesterweg vergleichbaren Ansatz entwickelt Robert Heinrich Hiecke (1805–1861) für den gymnasialen Deutschunterricht, der nicht wie in den Volksschulen aus der Elementarbildung hervorgegangen ist und dadurch seine Berechtigung findet, sondern noch einer genaueren Bestimmung und überzeugenden Begründung bedarf. In Hieckes literaturdidaktischer Pionierleistung *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien* (1842) erfährt die Literatur der deutschen Klassik eine pädagogische Aufwertung, und zudem entwickelt er eine Diesterwegs ‚höherer Leselehre‘ vergleichbare literaturanalytische Methodik für den Umgang mit muttersprachlichen Texten. Die Literaturrezeption verknüpft er zudem mit der schriftlichen (Re-)Produktion: Im ‚gebundenen‘ Aufsatz soll eine sachliche, klar strukturierte Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen, vor allem der Literatur, erfolgen – eine Idee, die von Ernst Laas (1837–1885) weiterentwickelt wird. Bei ihm wird der Aufsatzunterricht zur Hauptaufgabe des Deutschunterrichts, da das Verfertigen logisch-rhetorischer Auf-

sätze die bestmögliche Art der Denkschulung darstelle. Auch die deutsche Sprachdidaktik gewinnt in der Nachfolge der sprachgeschichtlichen und -philosophischen Theorien Herders und Humboldts mit Lehrwerken wie Karl Ferdinand Beckers (1775–1849) *Deutscher Sprachlehre* (1827) und Raimund Jakob Wursts (1800–1845) *Praktischer Sprachdenklehre* (1836) an Eigenständigkeit. Während Beckers und Wursts Sprachdidaktiken vor allem das Ziel verfolgen, durch die Analyse sprachlicher Strukturen das logische Denken zu schulen, kritisiert Rudolf Hildebrand (1824–1894) in *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule* (1867) die einseitige Verstandesorientierung in der Bildung und legt das Augenmerk dagegen auf eine historische Sprachbetrachtung und die Pflege des Deutschtums.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zeichnet sich dann eine Tendenz zur Rücknahme der stärker analytisch ausgerichteten Ansätze wie der Diesterwegs, Hieckes, Laas', Beckers und Wursts ab. Stattdessen betonen nun Deutschdidaktiker wie Philipp Wackernagel (1800–1877) und Rudolf von Raumer (1815–1876) die Bedeutung von Einfühlung und Erlebnis als Zugangsweisen zur Dichtung. Das Gefühl, nicht der Verstand, sei für die Erschließung von Literatur zuständig, die Poesie wird im Unterricht feierlich zelebriert, der Deutschlehrer fungiert als eine Art Priester, Vorlesen, Auswendiglernen und Deklamieren werden zu bevorzugten Methoden der emphatischen Aneignung. Mit ähnlicher Tendenz kritisiert auch der Hildebrand-Schüler Konrad Burdach (1859–1936) die aufklärerisch-vernunftorientierte Ausrichtung der humanistischen Bildung und fordert statt einer Orientierung an der griechisch-römischen Antike, deren allgemeine Vorbildhaftigkeit er anzweifelt, eine deutlicher nationale Positionierung. Auch die Reformpädagogik um 1900 steht den pädagogischen Institutionen und Praktiken der Zeit kritisch gegenüber und setzt auf eine stärker ganzheitliche, kindgerechte Erziehung, weshalb sie das freie Schreiben statt des an Vorgaben orientierten gebundenen Aufsatzes und die Lektüre kindgemäßer Literatur befürwortet.<sup>9</sup>

Die Gymnasien geraten Ende des 19. Jahrhunderts auch schulorganisatorisch unter Druck: 1873, 1890 und 1900 finden preußische Schulkonferenzen statt, die als ‚Humanismus-Realismus-Streit‘ in die Geschichte eingegangen sind, da es bei ihnen darum ging, das Verhältnis von Gymnasien zu Realschulen, Realgymnasien und Oberrealschulen neu zu bestimmen und die Frage der Gleichwertigkeit einer naturwissenschaftlich-pragmatischen Schulbildung mit der neuhumanistisch-philologischen zu erörtern.<sup>10</sup> Auf der Konferenz von 1890 nutzt Wilhelm II. in seiner

Kognitiver vs.  
emotionaler  
Zugang

Reformpädagogik

Humanismus-  
Realismus-Streit

Eröffnungsrede die Gelegenheit, diese Richtungsdebatten mit einer politischen Forderung zu verknüpfen: „Wer selber auf einem Gymnasium gewesen ist und hinter die Coulissen gesehen hat, der weiß, wo es da fehlt. Und da fehlt es vor Allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht Griechen und Römer. Wir müssen von der Basis abgehen, die Jahrhunderte lang bestanden hat, von der alten klösterlichen Erziehung des Mittelalters, wo das Lateinische maßgebend war und ein Bischen Griechisch dazu. Das ist nicht mehr maßgebend. Wir müssen das Deutsche zur Basis machen.“<sup>11</sup>

Deutschkunde

Symptomatisch für diese ideologische Neubestimmung der Schule, bei der der Deutschunterricht eine zentrale Rolle spielt, ist die Gründung der *Zeitschrift für den deutschen Unterricht* 1887, deren Herausgeber Otto Lyon (1853–1912), ebenfalls ein Schüler Hildebrands, die Ablösung des Humanismus durch einen ‚Germanismus‘ fordert. Er wird damit zu einem der geistigen Väter der Deutschkunde, zusammen mit Walther Hofstaetter (1883–1968), der den Begriff prägt und nach Lyons Tod die Herausgabe der Zeitschrift übernimmt, die dann ab 1920 bis zum Ende ihres Erscheinens 1943 unter dem Namen *Zeitschrift für Deutschkunde* firmiert. Die Deutschkundebewegung beginnt 1912 mit dem Zusammenschluss von Hochschulgermanisten und gymnasialen Deutschlehrern zum Deutschen Germanistenverband. Sie fordern für alle Schularten eine Umgestaltung des Deutschunterrichts zu einer allgemeinen Deutschkunde, die sich der Pflege des Deutschen – was nicht allein die deutsche Sprache und Literatur, sondern die gesamte deutsche Kultur von den Künsten über Politik, Gesellschaft und Wirtschaft bis zur Geographie umfasst – widmen soll. Dieses deutschkundliche Prinzip wird im Folgenden auch auf andere Unterrichtsfächer ausgedehnt und beherrscht in der Weimarer Republik die didaktische

Deutsche  
Oberschule

Diskussion. Mit der Deutschen Oberschule wird im Zuge der Richert’schen Gymnasialreform 1924/1925 unter der Leitung des Ministerialbeamten Hans Richert (1869–1940) in Preußen eine weitere höhere Schule neben dem humanistischen Gymnasium, dem Realgymnasium und der Oberrealschule eingerichtet – die Abschlüsse der letzteren beiden Schulen sind seit 1900 in Preußen und in den Folgejahren auch in den anderen Ländern als Hochschulzugangsberechtigung anerkannt. Die Einführung der Deutschen Oberschule ist mit dem kulturpolitischen Ziel verbunden, das deutsche Nationalgefühl zu stärken: „Im deutschen Unterricht sollen die Schüler lernen, deutsch zu reden und zu schreiben, deutsch zu fühlen, zu denken und zu wollen“, heißt es in den *Richtlinien für die*

*Lehrpläne der Schulen Preußens* von 1925.<sup>12</sup> Folglich bilden die deutschkundlichen Fächer Religion, Geschichte, Erdkunde und insbesondere Deutsch ihren quantitativen und konzeptuellen Kernbereich – auf den Deutschunterricht entfallen in den neun Schuljahren in Preußen 44 Jahreswochenstunden und in Sachsen sogar 46.<sup>13</sup> Mit der Deutschkundebewegung ist bereits der Weg zur ideologischen Instrumentalisierung des Deutschunterrichts im Dritten Reich vorgezeichnet, in dem die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Literatur nunmehr in den Dienst der nationalsozialistischen Rassenkunde, des Führer- und Heldenkults und der Heimat- und Volkstümelei gestellt wird.<sup>14</sup>

Der Deutschunterricht nach 1945 bis zur Gegenwart durchläuft verschiedene Phasen und vollzieht mehrere Wenden (vgl. Kap. 3.1).<sup>15</sup> In der Nachkriegszeit gibt es verschiedene Bemühungen um eine Verbesserung der deutschunterrichtlichen Methodik, beispielsweise durch die Gründung der Zeitschriften *Deutschunterricht* in der DDR und *Der Deutschunterricht* in der BRD im Jahr 1948 sowie durch die Publikationen Robert Ulshöfers (1910–2009) und Erika Essens (1914–1986). Zielsetzung des Unterrichts ist es in dieser Zeit, den Lernenden Lebenshilfe zu leisten bzw., in der DDR, sie dem sozialistischen Menschenbild gemäß zu erziehen.<sup>16</sup> Wegweisend für die theoretische Fundierung des Deutschunterrichts und die Etablierung der Fachdidaktik Deutsch als universitäre Disziplin ist Hermann Helmers' (1923–1987) *Didaktik der deutschen Sprache* (1966). Helmers unterteilt die Deutschdidaktik in eine Didaktik im engeren Sinne, die er als Theorie der Bildungsinhalte begreift, und eine dieser nachgeordnete Methodik als die Theorie der Unterrichtsverfahren. Im Bemühen um eine Systematisierung der Lernbereiche des Deutschunterrichts entwirft er darüber hinaus ein Modell, für das er vier fundamentale Kategorien – Sprechen, Schreiben, Lesen, Verstehen – und für diese jeweils zwei Qualitätsstufen – eine grundlegende, normorientierte („recte“) und eine fortgeschrittene, gestaltende („bene“) – bestimmt.<sup>17</sup>

Bildungstheoretische Didaktik

#### Kategoriale Lernbereichsgliederung des Deutschunterrichts nach Hermann Helmers (1966)

	<i>Sprechen</i>	<i>Schreiben</i>	<i>Lesen</i>	<i>Verstehen</i>
<i>‚recte‘</i>	Sprachübung	Rechtschreibunterricht	Erstleselehrgang	Sprachbetrachtung
<i>‚bene‘</i>	Sprecherziehung	Aufsatzunterricht	weiterführender Leseunterricht	literarische Bildung

Kritisch-kommunikative Didaktik

Die stark sachorientierte bildungstheoretische Didaktik, der Helmers zuzurechnen ist, wird in den 1970er Jahren im Zuge der kritisch-kommunikativen Wende durch eine stärker gesellschaftsorientierte Didaktik abgelöst. Statt sich auf die kanonisierten literaturgeschichtlichen Klassiker zu konzentrieren, öffnet sich der Deutschunterricht nun auch für wirklichkeitsnähere Sachtexte und unterhaltsamere ‚Trivialliteratur‘, der stark normorientierte Rechtschreib- und Aufsatzunterricht weicht zunehmend dem pragmatischen Schreiben, und wichtiger als die Erziehung zum hochsprachlich reinen Sprechen wird die Beschäftigung mit Soziolinguistik und Mündlichkeit. Mit Blick auf den Erwerb kommunikativer Kompetenz als Ziel des Deutschunterrichts bestimmen Karl-Dieter Bünning (1939–2020) und Detlef C. Kochan (geb. 1925) vier Lernbereiche, die sich aus der Kombination der Teilaspekte Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Produktion und Reflexion ergeben:<sup>18</sup>

1. Mündliche Kommunikation
2. Schriftliche Kommunikation
3. Umgang mit Texten
4. Reflexion über Sprache

Diese Lernbereichseinteilung prägt in geringfügigen Abwandlungen die Deutschlehrpläne bis in die Gegenwart und lässt sich auch in den derzeit maßgeblichen Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (KMK-Beschluss vom 15.10.2004), den Hauptschulabschluss (KMK-Beschluss vom 15.10.2004) und den Mittleren Schulabschluss (KMK-Beschluss vom 04.12.2003) wiedererkennen:<sup>19</sup>

1. Sprechen und Zuhören
2. Schreiben
3. Lesen – mit Texten und Medien umgehen
4. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Die etwas abgewandelte Lernbereichseinteilung für die Allgemeine Hochschulreife (KMK-Beschluss vom 18.10.2012) lautet:<sup>20</sup>

1. Sprechen und Zuhören
2. Schreiben
3. Lesen
4. Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen
5. Sprache und Sprachgebrauch reflektieren

Die wichtigste Ergänzung seit den 1990er Jahren ist, basierend auf Beschlüssen der Bund-Länder-Kommission (BLK-Beschluss vom Dezember 1994)<sup>21</sup> und der Kultusministerkonferenz (KMK-Erklärung vom 12.05.1995),<sup>22</sup> die die Medienerziehung zur Aufgabe der traditionellen Fächer erklären (und nicht etwa eines eigenständigen neuen Unterrichtsfaches), der Umgang mit Medien als zeitgemäße Ergänzung des Bereichs Umgang mit Texten.

Seit den 1980er Jahren vollzieht sich auch im Deutschunterricht eine konstruktivistische Wende, die die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Lernprozessen und Interessenslagen in den Mittelpunkt rückt. Damit gewinnen handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsmethoden (vgl. Kap. 9.3) ebenso wie beispielsweise das kreative Schreiben (vgl. Kap. 8.1.5), eine schülerorientierte Literatúrauswahl (vgl. Kap. 9.1.3, 9.2 und 9.4) und die Beschäftigung mit neuen Medien (vgl. Kap. 9.5) an Bedeutung. An diesen didaktischen Paradigmenwechsel schließen auch die Bildungsstandards an, deren Benennung der Teilbereiche mit Tätigkeitsbezeichnungen statt der alten Inhaltsbeschreibungen durchaus programmatisch zu verstehen ist, da hierdurch eine Orientierung an Kompetenzbereichen zum Ausdruck kommen soll (vgl. Kap. 4). Durch die bildungspolitischen und didaktischen Entwicklungen der letzten Jahre wie etwa die Ausrichtung auf Standards und Kerncurricula, die Orientierung an Kompetenzen, die Einführung von Lernstandserhebungen und des Zentralabiturs, die Debatte über die Verkürzung der Gymnasialzeit und die wiederaufkommenden Diskussionen über einen Lektürekanon (vgl. Kap. 9.2.5) ebenso wie durch allgemeine gesellschaftliche Prozesse der weiteren Pluralisierung und Diversifizierung, Medialisierung und Digitalisierung (vgl. Kap. 5 und 9.5) bleibt der Deutschunterricht im Wandel. Doch wie auch immer er in Zukunft sein wird, gewiss ist, dass er auch weiterhin Kristallisationspunkt politischer, gesellschaftlicher und kultureller Debatten sein wird und seine Geschichte noch lange nicht endgültig geschrieben ist.

Konstruktivistische  
Didaktik

---

## Literatur

- Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. Hg. v. Joachim S. Hohmann u. a. Frankfurt a. M.: Lang 1988 ff.
- Eckhardt, Juliane: Der Lehrplan des Deutschunterrichts. Lernbereichskonstruktion und Lernzielbestimmung unter gesellschaftlich-historischem Aspekt. Weinheim: Beltz 1979 (= Pragmalinguistik 19).
- Frank, Horst Joachim: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München: Hanser 1973.
- Frank, Horst Joachim: Der Deutschunterricht in der Geschichte seiner Ziele. In: Jahrbuch der Deutschdidaktik 1978. Hg. v. Harro Müller-Michaels. Königstein i. Ts.: Scriptor 1978. S. 3–18.
- Hegele, Wolfgang: Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850–1990). Historische Darstellung – systematische Erklärung. Würzburg: Königshausen & Neumann 1996.

---

**Literatur**

---

Zimmer, Hasko: Bedingungen und Tendenzen der Entwicklung des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert. In: Geschichte der Unterrichtsfächer. Bd. 1: Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein, Griechisch, Musik, Kunst. Hg. v. Anneliese Mannzmann. München: Kösel 1983. S. 35–64.

---

**Fragen**

---

- 1.** Nennen Sie drei zentrale Ziele, die in der Geschichte des Deutschunterrichts verfolgt wurden, und bestimmen Sie deren heutige Relevanz.
- 2.** Beschreiben Sie das ‚kategoriale Modell‘ des Deutschunterrichts nach Hermann Helmers.
- 3.** In welche Lernbereiche unterteilen die KMK-Bildungsstandards den Deutschunterricht und woran orientieren sich diese?

# Fachdidaktik, Wissenschaft und Unterricht

## 2.

---

Das Kapitel befasst sich in historischer und systematischer Perspektive mit der Fachdidaktik Deutsch als wissenschaftliche Disziplin, thematisiert das Verhältnis der Deutschdidaktik zu ihren wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und zur Unterrichtspraxis und informiert über deutschdidaktische Forschungsbereiche, Fachzeitschriften und Fachgesellschaften.

Anders als die Pädagogik und die Germanistik, die sich im späten 18. bzw. frühen 19. Jahrhundert an den deutschen Universitäten etablieren, ist die Fachdidaktik Deutsch noch eine recht junge akademische Disziplin, die vor dem Hintergrund der bundesrepublikanischen Bildungsreformen der 1960er Jahre entstanden ist. Um eine breitere und bessere Bildung der Bevölkerung zu erreichen, wird in dieser Zeit u. a. die Volksschule durch Grund- und Hauptschulen abgelöst, es werden bundesweit einheitliche Grundstrukturen im Schulwesen geschaffen und zahlreiche Hochschulen neu gegründet. Diese allgemeine Tendenz der Bildungsexpansion und Verwissenschaftlichung hat auch Auswirkungen auf die Deutschlehrerausbildung in der BRD, für die nun auch die Notwendigkeit einer Akademisierung und Professionalisierung gesehen wird.

### Definition

Fachdidaktik Deutsch kann definiert werden als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen im Bereich der deutschen Sprache und Literatur.

Diese Definition beinhaltet ein Verständnis von Didaktik (von gr. διδάσκειν (didáskein) = lehren, belehren, unterrichten) als allgemeine Theorie des Unterrichts bzw. des Lehrens und Lernens, das – einer Begriffsdifferenzierung von Wolfgang Klafki folgend<sup>1</sup> – in einem weiteren Sinne sowohl eine Theorie der Bildungsinhalte und -ziele (des ‚Was‘ als dem Gegenstand einer Didaktik im

engeren Sinne) als auch die Lehre von den Unterrichtsverfahren (des ‚Wie‘, also die Methodik, von gr. μέθοδος (méthodos) = ‚Weg zu etwas hin‘) umfasst. Einer noch genaueren Ausdifferenzierung dieses weiten Didaktikbegriffs von Werner Jank und Hilbert Meyer zufolge kümmert sich die Didaktik um die Frage „wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit, warum und wozu lernen soll.“<sup>2</sup> Gegenüber einer so verstandenen allgemeinen Didaktik befasst sich die Fachdidaktik Deutsch jedoch speziell mit dem Lehren und Lernen im Bereich des Unterrichtsfachs Deutsch bzw. der deutschen Sprache und Literatur als dessen zentrale Bestandteile. Wie bei der allgemeinen Didaktik auch, die sich mit jeder Form des planmäßigen Lehrens und Lernens auch außerhalb der Schule befasst, so ist auch die Fachdidaktik Deutsch als wissenschaftliche Disziplin nicht auf die Beschäftigung mit dem Deutschunterricht allein beschränkt, hat diesen aber als wichtigsten Gegenstand.

Helmerts' *Didaktik der deutschen Sprache* (1966)

Ein wichtiger Impulsgeber für die Entwicklung der Fachdidaktik Deutsch als Wissenschaft ist der Oldenburger Deutschdidaktiker Hermann Helmers (1923–1987), dessen *Didaktik der deutschen Sprache* (1966) zu einem in zahlreichen Überarbeitungen immer wieder aufgelegtem Standardwerk der Disziplin geworden ist.<sup>3</sup> Hierin positioniert er die Deutschdidaktik wissenschaftstheoretisch, erläutert ihre Aufgaben und Methoden und legt systematisch die verschiedenen Lernbereiche des Deutschunterrichts (vgl. Kap. 1 und 4.2) dar. Indem er die Deutschdidaktik als ‚Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung‘ dezidiert im allgemeindidaktischen Sinne als Theorie sowohl der Bildungsinhalte als auch der Unterrichtsverfahren versteht, geht er über die in der Nachkriegszeit einflussreichen Methodiken des Deutschunterrichts wie Robert Ulshöfers (1910–2009) dreibändige *Methodik des Deutschunterrichts* (1952, 1957 und 1963) und Erika Essens (1914–1986) *Methodik des Deutschunterrichts* (1956) hinaus, die unterrichtspraktische Handreichungen ohne weiterreichenden Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und eigenständige Theoriebildung bieten. Auch Helmers' Ansatz, die Deutschdidaktik in einem „Wirkungsfeld verschiedener Wissenschaften“ zu verorten<sup>4</sup> – nämlich vor allem den Erziehungs- sowie den Sprach- und Literaturwissenschaften, daneben auch der Sprachpsychologie, -soziologie und -philosophie –, verhilft der Fachdidaktik Deutsch zu größerer Eigenständigkeit als in den vorherigen Ansätzen, in denen wie etwa bei Essen die Systematik der Fachwissenschaft, hier der Germanistik, auf das Unterrichtsfach, hier das Fach Deutsch, übertragen wird.

Fachdidaktik vs. Unterrichtsmethodik und Abbilddidaktik

**Erklärung**

In den älteren sogenannten ‚Abbild-Didaktiken‘ stellen wissenschaftliche Fragestellungen, Theorien und Methoden den Ausgangspunkt der Überlegungen dar, und die didaktische Aufgabe wird darin gesehen, diese für den Unterricht herunterzubrechen und aufzubereiten – Deutschdidaktik wäre also so etwas wie eine „[k]leine Germanistik für kleine Leute“. <sup>5</sup> Problematisch an dieser Konzeption ist nicht nur, dass es in der Germanistik zahlreiche, sich z. T. widersprechende Richtungen gibt, so dass nicht einfach von einem fachlichen Konsens ausgegangen werden kann, den es nur noch auf die Schule zu übertragen gälte. Fast noch bedenklicher an abbild-didaktischen Ansätzen ist, dass die (unterstellte) Sachlogik im Vordergrund steht und eine Schülerorientierung, wenn überhaupt, erst in einem zweiten Schritt einsetzt, so dass die spezifischen Interessen und Bedürfnisse der Lernenden keine hinreichende Berücksichtigung finden.

Zwar ist auch Helmers’ bildungstheoretische Didaktik in ihren Grundzügen stark sachorientiert, dennoch bereitet er einen disziplinären Positionswechsel vor, wenn er, in den späteren Auflagen zunehmend deutlicher, die „wissenschaftliche Deutschdidaktik als Berufswissenschaft des Deutschlehrers“ begreift, deren Aufgaben die Praxisanalyse und die Weiterentwicklung des Deutschunterrichts sind, wozu ein „interdisziplinäres Vorgehen nötig [ist], bei dem sich die Deutschdidaktik mit den Nachbarwissenschaften interdisziplinär verbindet.“ <sup>6</sup>

Im Laufe der 1970er Jahre werden an den westdeutschen Hochschulen zahlreiche Professuren mit deutschdidaktischer (Teil-) Denomination eingerichtet, die ausgehend vom 1970 veröffentlichten *Strukturplan für das Bildungswesen* des Deutschen Bildungsrats <sup>7</sup> in der Regel den korrespondierenden fachwissenschaftlichen Fachbereichen und Instituten – und nicht etwa den erziehungswissenschaftlichen – zugeordnet werden. Damit haben sich die Debatten um das akademisch-institutionelle Selbstverständnis der Fachdidaktiken jedoch keinesfalls erschöpft. Die Auffassungen davon, wie sich Fachdidaktik, allgemeine Didaktik, Fachwissenschaften und Unterricht zueinander verhalten (sollen) – dem einen oder dem anderen näherstehend, hierarchisch oder komplementär, subsumtiv oder unabhängig – gehen stark auseinander und haben sich auch immer wieder gewandelt. <sup>8</sup>

Wäre die Fachdidaktik Deutsch eine Person, so hätte sie mit Sicherheit das ein oder andere Mal Fausts Stoßseufzer zitiert: „Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust, / Die eine will sich von der andern trennen; / Die eine hält, in derber Liebeslust, sich

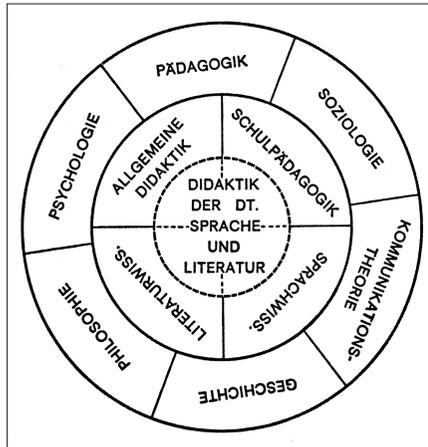
Theorie-Praxis-  
Problem

an die Welt, mit klammernden Organen; Die andre hebt gewaltsam sich vom Dust / Zu den Gefilden hoher Ahnen.“<sup>9</sup> Wie Goethes alter Gelehrter zerrissen wird von dem Streben nach Höherem und irdischen Bedürfnissen und Notwendigkeiten, so sucht auch die Fachdidaktik ihren Ort zwischen Wissenschaft und Schule, Theorie und Praxis, freier Forschung und berufsbezogener Ausbildung. Allzu oft erscheinen dabei die Wissenschaft mit ihrer Spezialisierung und Differenzierung, ihren Theorien und Abstraktionen und die unterrichtliche Wirklichkeit mit ihren Unwägbarkeiten und zahllosen Einzelfällen wie unvereinbare Sphären. Dieses Theorie-Praxis-Problem betrifft letztlich alle Wissenschaften, ist jedoch bei den untrennbar mit der Lehramtsausbildung verbundenen Fachdidaktiken besonders virulent. Doch wie Jakob Ossner zu Recht betont, kann es nicht Aufgabe der Fachdidaktik sein, ‚Patentrezepte‘ für die höchst spezifische, konkrete Unterrichtspraxis zu liefern, vielmehr soll sie einen Orientierungsrahmen schaffen und es ermöglichen, reflektierte und fundierte Entscheidungen zu treffen: „Die Fachdidaktik Deutsch sollte eine Antwort geben können, wenn es um Stofffragen und ihre Verteilung auf die Klassenstufen geht, sie ist aber sicherlich überfordert, wenn sie ganz konkrete Antworten zur Planung ganz konkreter Unterrichtsstunden geben soll. Letztere erfordern ein Wissen höchst konkreter Art über das Vorwissen der Schülerinnen, die konkret unterrichtet werden sollen, über den bisherigen Unterricht usw., was nur vor Ort, aber nicht allgemein gegeben werden kann.“<sup>10</sup>

Bezugswissenschaften

Als ob das Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und Unterrichtspraxis noch nicht kompliziert genug sei, gibt es zudem nicht einfach die eine Wissenschaft, auf die sich die Fachdidaktik Deutsch beziehen könnte, sondern zahlreiche Wissenschaften. „Habe nun, ach! Philosophie, / Juristerei und Medizin, / Und leider auch Theologie! / Durchaus studiert [...]“<sup>11</sup> – auch mit dieser Klage lässt sich Faust als Allegorie der Fachdidaktik lesen, für die einerseits die Germanistik, die sich nochmal in die weiteren, weitgehend eigenständigen Teilbereiche der Literatur- und der Sprachwissenschaft unterteilt, andererseits die allgemeine Didaktik und die Erziehungswissenschaft, die sich ihrerseits selbst wieder aus zahlreichen Anteilsfächern wie Pädagogik, Psychologie, Soziologie usw. zusammensetzt, und neuerdings auch jüngere Disziplinen wie die Medien- und die Kulturwissenschaft als Bezugswissenschaften von Relevanz sind.

Bezugswissenschaften der  
Deutschdidaktik nach  
Michael Krejci (1975)



### Definition

Bezugswissenschaften sind „alle Wissenschaften, mit denen die Fachdidaktik Deutsch (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur) als wissenschaftliche Disziplin in Beziehung steht, soweit sich ihre Forschungsgegenstände und -interessen überschneiden und beeinflussen. [...] ‚Bezugswissenschaften‘ bezeichnet heute ein kooperatives und interdisziplinäres Wechselverhältnis, in dem eine Vielzahl beteiligter Wissenschaften ihre Forschungsfragen und Handlungsstrategien (d. h. sowohl fachbezogene als auch als unterrichtstauglich bezeichnete Methoden) einbringt, die von der Fachdidaktik Deutsch als Wissenschaft im Hinblick auf ihre Aufgabe der Erforschung und Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse im Gegenstandsfeld von Sprache und Literatur für Individuum und Gesellschaft in ihrer Reichweite und Bedeutsamkeit geprüft bzw. verändert und neu entwickelt werden.“<sup>12</sup>

Mit Blick auf diese diffizile Ausgangslage ist es nicht verwunderlich, dass die Suche nach dem Selbstverständnis der Fachdidaktik Deutsch auch in den aktuelleren Diskussionen als ein un abgeschlossener Prozess betrachtet wird: „Als praktische Wissenschaft hat die Deutschdidaktik einen besonderen Spagat zu leisten. Gibt sie sich praktisch, wird sie von manch einem Vertreter der etablierten Universitätsdisziplinen skeptisch betrachtet; gibt sie sich theoretisch, so wird ihr der gesellschaftliche Nutzen abgesprochen und damit ihre Existenzberechtigung, denn es war der Bildungsaufbruch der späten 60er Jahre, dem sie ihre Geburt verdankt. Sie

Disziplin zwischen  
den Disziplinen

ist also auch eine junge Wissenschaft, die ihren Standort als eigenständige Disziplin zwischen den Disziplinen suchen und das Selbstverständnis in ihrem Denken, Handeln, Analysieren, Forschen und Bewerten weiter entwickeln muß<sup>4</sup>.<sup>13</sup> Positiv verstanden ermöglicht dieses Dasein im Dazwischen einen geschärften Blick dafür, dass die vermeintlichen Oppositionen – hier freie, aber praxisferne Theorie, dort zweckgebundene, aber nützliche Praxis, hier Fachwissenschaft, dort Didaktik und Methodik, hier hehre Forschung, dort profaner Unterrichtsalltag – so gar nicht aufrechtzuerhalten sind, die Verhältnisse vielmehr um einiges komplexer sind. Dies bedeutet eine Herausforderung, aber auch eine Chance, einen frischen, eigenständigen Zugang zu bestehenden Wissensbereichen zu finden und neue, genuine Gebiete zu erschließen.

Deutschdidaktische Forschungsgebiete

Neben der Erforschung der Geschichte des Fachs Deutsch und der Entwicklung von Lehrplänen und Unterrichtswerken sind wichtige aktuelle deutschdidaktische Forschungsfelder beispielsweise der (Schrift-)Spracherwerb, die Lese- und literarische Sozialisation, Schwierigkeiten beim Erwerb des Lesens und Schreibens, der Bereich Deutsch als Zweitsprache, unterrichtsbezogene Aspekte des Literaturkanons und der Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Die nicht zuletzt durch die PISA-Studie beförderte ‚empirische Wende‘ in der Bildungsforschung prägt auch die neuere deutschdidaktische Forschung, hat jedoch andere theoretischer orientierte Forschung nicht obsolet gemacht. Neben Monografien und Sammelbänden sind vor allem deutschdidaktische Fachzeitschriften wichtige Publikationsorte für aktuelle Forschungsergebnisse und -debatten, die sich sowohl an Studierende, Forschende und Lehrende an Hochschulen als auch an Lehrerinnen und Lehrer richten.

Deutschdidaktische Fachzeitschriften

---

## Exkurs

### Einige wichtige deutschdidaktische Fachzeitschriften:

- *Deutschunterricht. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II* (bzw. bis 2000 *Magazin für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aller Schulformen*) (gegr. 1948, Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann, Schroedel, Diesterweg, Schöningh, zuvor bis 1991 Berlin/DDR: Volk und Wissen, bis 2000 Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag und bis 2004 Braunschweig: Westermann)
- *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung* (= DU) (gegr. 1948, Seelze: Friedrich, zuvor bis 1983 Stuttgart: Klett)
- *Diskussion Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis* (1970–1995, Frankfurt a. M.: Diesterweg; seit 1996 vereinigt mit DU)

- *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* (= PD) (gegr. 1973, Seelze: Friedrich)
- *ide – informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* (gegr. 1976, Innsbruck u. a.: StudienVerlag)
- *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* (gegr. 1996, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren)
- *Praxis Deutschunterricht. Zeitschrift für den Unterricht* (gegr. 2008, Braunschweig: Westermann)

Seit 1989 gibt es außerdem eine eigene wissenschaftliche Fachgesellschaft, das Symposium Deutschdidaktik e. V., die auch Mitglied der Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. als Dachverband der fachdidaktischen Fachgesellschaften ist. Die Zielsetzung dieser Fachgesellschaft ist die Förderung der Deutschdidaktik, insbesondere des wissenschaftlichen Austauschs über die Aneignung und Vermittlung von Sprache und Literatur, und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Zu diesem Zweck gibt sie die halbjährliche Zeitschrift *Didaktik Deutsch* heraus, veranstaltet im Zweijahresrhythmus Tagungen und verleiht Wissenschaftspreise.<sup>14</sup>

Symposium  
Deutschdidaktik  
e. V.

## Literatur

- Abels, Kurt: Zum Verhältnis von Deutschunterricht und Germanistik vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis um 1960. In: Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Selbstbestimmung und Anpassung. Vorträge des Germanistentages Berlin 1987. Hg. v. Norbert Oellers. Bd. 1: Das Selbstverständnis der Germanistik. Aktuelle Diskussionen. Tübingen: Niemeyer 1988. S. 105–119.
- Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Hg. v. Christian Dawidowski u. Nadine J. Schmidt. Frankfurt a. M.: Lang 2017 (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 71).
- Fingerhut, Karlheinz: Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Zeit von 1964 bis 1994. In: Germanistik. Interdisziplinäre Identität und kulturelle Leistung. Vorträge des deutschen Germanistentages 1994. Hg. v. Ludwig Jäger. Weinheim: Beltz Athenäum 1995. S. 87–104.
- Germanistik und Deutschlehrausbildung in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. Hg. v. Gabriele Czech. Frankfurt a. M.: Lang 2019 (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 72).

---

**Literatur**

---

- Germanistik und Deutschunterricht. Zur Einheit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Hg. v. Rudolf Schäfer. München: Fink 1979 (= Kritische Information 87).
- Helmers, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung. Dokumentation und Neuausgabe. Hg. v. Juliane Eckhardt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1997.
- Hurrelmann, Bettina: Deutschdidaktik – Kein Ort, nirgends? In: Didaktik Deutsch, Sonderheft (1998). S. 13–38.
- Ivo, Hubert: Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Vorüberlegungen zu einer „Fachunterrichtswissenschaft“. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1977.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Fachdidaktik als Wissenschaft. In: Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Hg. v. dems. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen 2019. S. 82–97.
- Müller-Michaels, Harro: Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein i. Ts.: Scriptor 1980 (= Scriptor-Taschenbücher 126).
- Wieviel Germanistik brauchen Deutschlehrer? Fachstudium und Praxisbezug. Hg. v. Jürgen Förster. Kassel: University Press 2000.

---

**Fragen**

---

1. Definieren Sie Fachdidaktik Deutsch und erläutern Sie den darin enthaltenen Begriff von Didaktik.
2. Was versteht man unter Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Deutsch und welche sind dies?
3. Nennen Sie drei deutschdidaktische Fachzeitschriften.

# Bestimmungsmomente und Prinzipien des Deutschunterrichts

---

## 3.

Zur Planung eines zeitgemäßen Deutschunterrichts gehören Kenntnisse über die wesentlichen Prinzipien, die es ermöglichen, dass der Lernprozess im Sinne aller Schülerinnen und Schüler erfolversprechend verläuft. Dieses Kapitel stellt zunächst wesentliche Aspekte ausgewählter didaktischer Modelle dar, die maßgeblichen Einfluss auf den heutigen Stand der Deutschdidaktik nehmen, bevor daran anschließend die Prinzipien des Deutschunterrichts genauer erläutert werden.

### Wegbereiter der aktuellen Deutschdidaktik

---

#### 3.1

Der Deutschunterricht hat in den letzten Jahrzehnten wesentliche didaktische Umbrüche erlebt (vgl. Kap. 1). Vom Kriegsende bis etwa in die Mitte der 1960er Jahre kann man von einer ‚idealistischen Phase‘ sprechen. Die Nachkriegs- und Wirtschaftswunderzeit ist geprägt von dem Bestreben, materiell und geistig wieder aufzubauen, was durch die NS-Zeit und den Krieg zerstört wurde. Für die Geisteswissenschaft und Didaktik bedeutet dies vorrangig, an die Zeit vor 1933 anzuknüpfen. Von einer ‚idealistischen Phase‘ spricht man deshalb, weil für sie neben der Begeisterung für Neues vor allem eine bequeme und unreflektierte Weiterführung der gewohnten Pfade kennzeichnend ist.

Die kommunikative Wende in den 1970er Jahren führt dazu, dass an die Stelle der Verehrung hoher Dichtung und einer formal-strukturalistischen Grammatik die kritische Untersuchung von Texten aller Art rückt und die alltägliche Kommunikation das Primat der Hochsprache ablöst. Den Paradigmenwechsel in der Didaktik bringen die 1980er Jahre, in denen sich der Blick zunehmend auf die Schülerinnen und Schüler selbst als Subjekte ihres Lernens (Subjektivismus) richtet. Die Subjektperspektive stützt die zurzeit diskutierten Lerntheorien des Konstruktivismus, die davon ausgehen, dass Lernende nicht Wissen anhäufen, sondern aktiv konstruieren.<sup>1</sup>