

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 86 (1999)
Heft: 6: Fachdidaktik

Artikel: Professionalität der Deutschdidaktik?
Autor: Sitta, Horst
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530808>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Professionalität der Deutschdidaktik?¹

Horst Sitta berichtet in seinem Beitrag darüber, auf welchem Weg man in seiner Generation Deutschdidaktiker geworden ist und mit welchem (semi-)professionellen Selbstverständnis man diesen Beruf ausgeübt hat. Aus den daraus gewonnen Erkenntnissen wünscht er für die nächste Generation von Deutschdidaktiker den inneren Ausbau des Faches: Dies erfordert einerseits Investitionen in fachdidaktische Forschung und andererseits Investitionen in die Konzipierung und Strukturierung einer professionellen Aus- und Weiterbildung von Fachdidaktikerinnen.

Es geht mir im Folgenden um einen Beitrag zu der Frage, was Professionalität in der Deutschdidaktik bedeuten könne. Die grundsätzliche (um nicht zu sagen: fundamentalistische) Ausrichtung dieser Frage ist nicht zufällig: Wir stehen in der Lehrerbildung generell und in der Deutschdidaktik speziell mit der unmittelbar bevorstehenden Umgestaltung des tertiären Sektors (ich denke an die Entwicklung von Pädagogischen Hochschulen, an die bevorstehende Einrichtung von Fachhochschulen bzw. an die Etablierung einer eigenständigen Lehrerbildung an den Universitäten – und wie die Stichworte im Einzelnen heissen mögen) vor einem markanten Einschnitt in der Schweizer Bildungsgeschichte. Es wird neue Gefässe für die Lehrerausbildung geben und – jedenfalls wenn und soweit wir das wollen – neue Inhalte. Die neuen Institutionen werden ein eigenes Selbstbild entwickeln, und sie werden von aussen eine neue Wahrnehmung erfahren. In dieser Situation ist es irritierend, mehr: es ist schockierend, dass aus der Fachdidaktik insgesamt und zumal aus der Fachdidaktik Deutsch so gut wie nichts Substanzielles zu vernehmen ist. Zu Wort melden sich die Administratoren – lautstark und durchaus nicht nur zu Administrativem; zu Wort melden sich die Allgemeindidaktiker und die Erziehungswissenschaftler – als ob Allgemeine Didaktik oder Erziehungswissenschaft Unterrichtsfächer in unseren Schulen wären. Wir schweigen. Es ist allerhöchste Zeit, dass auch wir uns zu Wort melden, uns einmischen – in unsere ureigensten Angelegenheiten. Ich möchte das, was ich vorzubringen habe, auf drei Inhaltskomplexe verteilen, die sich um folgende Fragen gruppieren:

- Zur Ausgangssituation: Wie sind wir in meiner Generation Deutschdidaktiker geworden, und wie kommen wir mit unserem (Semi-)Professionalisierungsgrad zurecht? Fast möchte ich hinzufügen: Wie auch kommt die Welt mit uns zurecht?
- Was kann das Stichwort *Professionalität in der Deutschdidaktik* für die Didaktiker der nächsten Generation bedeuten?
- Wie müsste eine künftige (entwickelte) Deutschdidaktik unter der Perspektive *Professionalität in der Deutschdidaktik* aussehen?

Es ist schockierend, dass aus der Fachdidaktik insgesamt so gut wie nichts Substanzielles zu vernehmen ist.

Zur Ausgangssituation

Zur ersten Frage: Wie sind wir in meiner Generation Deutschdidaktiker geworden, und wie kommen wir mit unserem (Semi-)Professionalisierungsgrad zurecht?

Wer in meiner Generation Deutschdidaktiker geworden ist, hat in aller Regel Germanistik studiert, hat sich dabei auf den Gymnasiallehrerberuf vorbereitet, hat im besseren Fall die Möglichkeit gehabt, schon während seines Studiums Auswahlen aus dem Veranstaltungsangebot in Orientierung an seiner Berufsentscheidung vorzunehmen, und ist dann tatsächlich Lehrer in der Schule geworden – Lehrer für Deutsch (jedenfalls zunächst), nicht für Deutschdidaktik. Zur Deutschdidaktik kam er, weil ihm sein Unterricht gelungen ist (aus welchen Gründen auch immer) und weil andere von dieser seiner Kunst profitieren wollten. Wiederum in aller Regel: Wir haben nicht Deutschdidaktik studiert, wir sind – mit allen Vor- und Nachteilen, die das hat – Autodidakten. Nur in Parenthese: Zu den schwer wiegenden Nachteilen gehört, dass wir in unserer fachdidaktischen Arbeit nie so etwas wie ein Professionalitätsbewusstsein entwickeln konnten. Ich komme auf diesen Punkt zurück. Für unser Selbstbild hat die Rückbindung an unser Fach, die Germanistik, eine wichtige Rolle gespielt. Das gilt nicht gleichermassen für eine zweite Gruppe, die in meiner Generation zur Deutschdidaktik gefunden hat: die Methodiklehrer. Sie hatten ihren Rückhalt eher in der praktischen Erfahrung, konzentrierten sich (oft gar zu ausschliesslich) auf das rein Methodische und optierten, wenn sie sich zu einer Bezugswissenschaft bekennen mussten, tendenziell eher für die Pädagogik als für die Germanistik.

Die Zukunft wird über das entscheiden, was wir – die einen ebenso wie die anderen – geleistet haben. Ich hoffe, wir waren im Ganzen gar nicht so schlecht, aber wir hatten es objektiv schwer und wir haben subjektiv gelitten. Ich stelle das, was ich meine, an einer Reihe von Merkmalen dar, die ich nicht nur an mir selbst oft wahrgenommen habe, sondern die mir über eigenes Erleben hinaus in vielen Gesprächen mit Mitstreitern immer wieder begegnet sind:

- Der Deutschdidaktiker meiner Generation ist immer ein Einzelkämpfer. Er hat niemanden, an den er sich halten kann, wenn er Unterstützung braucht. Er erhält vor allem – jedenfalls als Deutschdidaktiker – keine Bestätigung. Hier liegt ein wichtiger Grund für das prägende Gefühl der Isoliertheit, der Unsicherheit und der daraus resultierenden Mutlosigkeit, das wir bei so vielen Kollegen antreffen – und das (geben wir es zu) auch uns selbst immer wieder zu schaffen macht. Auch wo ich auf hohes Können und ausgeprägtes berufliches Bewusstsein stosse, nehme ich immer wieder eine eigentümliche Ambivalenz wahr: Die Kollegen, die so ausnehmend gut sind, wissen nichts davon, dass sie gut sind und wie gut sie sind. Sie sind vielmehr geplagt von ständigen Skrupeln und Selbstzweifeln.
- Wir haben nicht nur als Individuen, sondern auch als deutschdidaktische Gemeinschaft kein professionelles Selbstbewusstsein. *Ich bin Germanist* – so hört man sagen, wie man sagen hört: *Ich bin Jurist. Ich*

*Wir haben nicht
Deutschdidaktik
studiert, wir sind
Autodidakten.*

bin Arzt. Das kommt selbstbewusst daher wie das alte *Civis Romanus sum*. Ich beziehe mich ein. Dazu bin ich (auch) Deutschdidaktiker (und stolz auf den Ehrendokortitel einer Pädagogischen Hochschule). Aber in aller Regel pflege ich zu sagen, dass ich eben nur *auch* Deutschdidaktiker bin, und ich würde – so wie ich in der Wissenschaft sozialisiert worden bin – gegebenenfalls wahrscheinlich zögern, voll zu bekennen: *Ich bin Deutschdidaktiker.*

- Für uns in der Schweiz kommt noch etwas Spezielles dazu – einmal etwas sehr grundsätzlich Schweiz-Typisches, dann etwas, was typisch ist für die Deutschdidaktik in der Deutschschweiz. Und das kumuliert sich auf eine sehr kontraproduktive Weise. In der Schweiz neigt man dazu, sein Licht eher unter den Scheffel zu stellen. Das gilt auch für die Deutschdidaktik. Entgegen dieser allgemeinen Tendenz möchte ich einmal als einer, der von draussen gekommen ist und deswegen den hier gültigen Normen vielleicht nicht in jedem Einzelfall voll nachleben muss, in aller Form feststellen: Aus der Aussenperspektive gesehen gelten wir eigentlich als gut in der Schweiz, in der Schweizer Lehrerbildung, wir gelten mancherorts sogar als sehr gut. Diese Einschätzung, die ich gern übernehme, habe ich z.B. während meiner langen Herausgeberschaft bei «Praxis Deutsch» immer wieder von den deutschen Kollegen erfahren, wenn ich Beiträge aus der Schweiz mitgebracht habe, und ich habe es dankbar auch hören können, als wir in Zürich das «Symposion Deutschdidaktik» veranstaltet haben. Unsere Lehrerausbildung wird als erfolgreich wahrgenommen. Wir aber übernehmen solche Urteile nicht, nehmen sie nicht einmal wahr, sie prägen nicht unser Selbstbild.
- Aus all dem resultieren dann wahrhaft merkwürdige Verhältnisse und Bräuche, die der Beschreibung durch einen scharfsinnigen Ethnologen oder Volkskundler harren.
 - Wir haben keine Organisation, keinen Verband, in dem wir zu einer *corporate identity* finden könnten.
 - Wir haben keine Zeitschrift, in der wir unsere spezifischen fachdidaktischen Fragen diskutieren könnten.
 - Wir haben keine deutschdidaktischen Verlage, die es sich zur Ehre anrechnen würden, uns eine Stimme in der gesamtdeutschsprachigen Diskussion zu geben.

Das doppelt so bevölkerungsreiche Österreich hat das alles fraglos; das – rechnet man nur die deutschsprachige Bevölkerung – etwa 15-mal bevölkerungsärmere Südtirol hat es auch. Wir hingegen arbeiten in unserer Lehrerausbildung mit Basisartikeln der deutschen Zeitschrift «Praxis Deutsch» (im besseren Fall haben wir sie allerdings wenigstens noch selbst geschrieben); wir fahren nach Deutschland zum «Symposion Deutschdidaktik» (wo wir dann – alle zwei Jahre – die Freude haben, die Kollegen aus Biel oder St. Gallen zu treffen); wir publizieren in deutschen Zeitschriften und lassen unsere Bücher in Deutschland verlegen (aus guten Gründen: Bücher aus unseren Verlagen erreichen ihre Leser in Deutschland nur mit Mühe: Das *Handbuch Rechtschreiben*, das ich zusammen mit Peter Gallmann im Zürcher Kantonalen Lehrmittelverlag publiziert habe, oder

In der Schweiz neigt man dazu, sein Licht eher unter den Scheffel zu stellen.

Mit manchem, was wir tun, werden wir einfach auch gar nicht wahrgenommen.

unsere kleine Grammatik aus demselben Verlag, die Orientierung für Lehrer, ist in Deutschland weitherum nur unter Anwendung mafïöser Praktiken – und dann nur mit erheblichem Aufpreis – zu kaufen. Das setzt aber schon voraus, dass man von unseren Arbeiten dort überhaupt etwas weiss und dass man aktiv nach ihnen fragt. Und das tun natürlich auch nicht alle, so dass wir mit manchem, was wir tun, einfach auch gar nicht wahrgenommen werden).

Wirklich, ich lebe in finsternen Zeiten möchte ich mit Bert Brecht sagen und ihm folgen, wenn er hinzufügt:

Ihr, die ihr auftauchen werdet aus der Flut

In der wir untergegangen sind

Gedenkt

Wenn ihr von unseren Schwächen sprecht

Auch der finsternen Zeit

Der ihr entronnen seid.

Professionalität in der Deutschdidaktik

Nun muss es allerdings, bevor die Nachfolgenden wirklich behaupten können, sie seien der finsternen Zeit entronnen, noch einige Veränderungen geben. Ich komme damit zu meiner zweiten Frage. Sie lautete: Was kann das Stichwort *Professionalität in der Deutschdidaktik* für die Didaktiker der nächsten Generation bedeuten?

Ich könnte mir die Antwort auf diese Frage leicht machen und einfach entwerfend das positive Gegenbild zeichnen zu den Verhältnissen, die meiner Generation Probleme bereitet haben. Ich könnte also beispielsweise relativ technisch den Verband einklagen, der nach aussen so etwas wie eine *corporate identity* verbürgen könnte, die Zeitschrift, die Fachverlage usw., die ganze organisatorische Infrastruktur also, und ich will das alles in seiner Bedeutung auch nicht herunterspielen. Viel wichtiger aber und vordringlicher – jedenfalls in der gegenwärtigen Situation – scheint mir etwas anderes zu sein: Wir müssen – um der Weiterentwicklung unseres Faches willen und um Professionalität für die Vertreter unseres Faches in der nächsten Generation schaffen und garantieren zu können – vor allem anderen in den *inneren* Ausbau unseres Faches investieren. Konkreter bedeutet das für mich vor allem zweierlei:

- Wir müssen investieren in Forschung.
- Wir müssen investieren in die Konzipierung und Strukturierung einer professionellen Aus- und Weiterbildung mit anschliessender Supervision der praktischen Arbeit.

Beides muss zugleich sachlich fundiert und von fachlichem Selbstbewusstsein getragen sein; die äusseren Insignien können dann folgen, und sie werden mit einer gewissen Automatik folgen.

Was mir unter dem Stichwort *innerer Ausbau unseres Faches* in diesem Sinne als Aufgabe, als Forderung vorschwebt, ist alles andere als leicht zu realisieren. Das hängt – neben vielem anderen, das hier noch zu nennen wäre – in meinen Augen vor allem damit zusammen, dass bei dieser Arbeit immer drei Perspektiven in feiner wechselseitiger Abstimmung aufeinander zu berücksichtigen sind:

- die Perspektive schulischer Deutschunterricht/Schüler
- die Perspektive hochschulische Lehrerausbildung/Lehrerstudent
- die Perspektive fachdidaktische Wissenschaft/Lehrerausbildner

Aus allen drei Perspektiven resultieren spezifische Pflichten.

Ich expliziere die beiden genannten Forderungen hier skizzenhaft und hoffe, dass das Grundsätzliche dabei trotz der Skizzenhaftigkeit sichtbar wird.

Zu meiner ersten Forderung, der Forderung nach Forschung:

Deutschdidaktik (jedenfalls wie sie mir vorschwebt) ist eine Wissenschaft, die sich eigenständig um Forschung kümmert. «Eigenständig» meint hier, dass sie eigenen Fragen in selbstverantworteter Fragestellung nachgeht. Ausdrücklich kann es nicht darum gehen, forschend der Germanistik Konkurrenz zu machen (hier hätten wir im Übrigen gegenüber der etablierten Germanistik gar keine realistische Chance). Am Beispiel und damit etwas konkreter: Nicht prototypisch gehören in unseren Forschungsbereich Fragen wie: Wann hat Goethe mit Friederike Brion wo was angestellt? Wie hat sich das germanische *e* im Althochdeutschen und dann im Mittelhochdeutschen entwickelt?, sondern – und hier bemühe ich mich, andeutungsweise den vorhin vorgestellten Perspektiven verpflichtet zu bleiben – Fragen wie die folgenden:

- Unter der Perspektive schulischer Deutschunterricht/Schüler:
- Auf welche Weise eigentlich, mittels welcher Strategien bauen Kinder in ihrem Kopf grammatische Begriffe wie «Nomen» auf, Begriffe, die sie in unserer spezifischen Schreibkultur der Nomengrossschreibung sehr früh beherrschen müssen?
- Was geht in den Köpfen vor, wenn Kinder lesen lernen?
- Mittels welcher Strategien bewältigen Kinder produktiv die Sprachsituation der Deutschschweiz mit Mundart und Standard sowie deren medialer Verteilung?

Aber auch:

- Nach welchen Argumentationsmustern sollen wir in der gymnasialen Oberstufe die Lektüreauswahl vornehmen?
- Wie legitimieren wir Grammatik im muttersprachlichen Unterricht, welche Inhalte ergeben sich aus unseren Legitimationsüberlegungen und welche Methoden sind angemessen?
- Wie sinnvoll ist die Praxis, einen stark *formal* orientierten Grammatikunterricht in der Sekundarstufe I zu konzentrieren, ohne in der Sekundarstufe II, wenn die kognitiven Voraussetzungen für Grammatikunterricht (und einen auch *inhaltlich* orientierten Grammatikunterricht) viel besser sind, wieder auf Grammatisches zurückzukommen? Welche Alternativen sind denkbar?

Unter der Perspektive hochschulische Lehrerausbildung/Lehrerstudent und implizit (c) unter der Perspektive fachdidaktische Wissenschaft/Lehrerausbildner:

- Was braucht der Lehrerstudent an Verfügungswissen als Lehrer, was braucht er als (weiterzugebendes) «Endverbraucherwissen»? Wie schaffen wir es, dass diese beiden Arten von Wissensbeständen auseinandergehalten werden?

Deutschdidaktik ist eine Wissenschaft, die sich eigenständig um Forschung kümmert.

Wie schaffen wir es, dass die Lehrerstudenten problematische Erfahrungen so aufarbeiten, dass ihre Lehrertätigkeit durch sie nicht belastet wird.

- Wie schaffen wir es, dass die Lehrerstudenten problematische Erfahrungen in Einzelbereichen während ihrer Schulzeit so aufarbeiten, dass ihre Lehrertätigkeit durch sie nicht belastet wird (ein Paradebeispiel für diese Frage ist der Grammatikunterricht, aber auch im Schreib- und Leseunterricht findet sich viel mehr, als man zunächst anzunehmen geneigt ist).
- Wie können wir dafür sorgen, dass die Lehrerstudenten ihr Wissen in einer Weise aufbauen, die ihnen Modelle für das Lernen der Schüler gibt?

Fragen wie diese sind in der deutschdidaktischen Forschung, nicht in der germanistischen aufgehoben. Zu ihnen finden wir auch einen besseren Zugang als der prototypische Germanist – und wir werden die besseren Antworten finden.

Nicht von geringem Gewicht ist übrigens in diesem Zusammenhang die Beachtung zweier Punkte, die man – als eher technischer Art – womöglich im Moment eher etwas in den Hintergrund zu drängen geneigt ist. Mir sind sie wichtig:

- Wir müssen dafür sorgen, dass die Reflexion der uns wichtigen Fragen (wie sie zuvor paradigmatisch angesprochen worden sind) ins Pflichtenheft eines jeden aufgenommen wird, der professionell Deutschdidaktik treibt. Das bedeutet den Auftrag zu Forschung für jeden Einzelnen, es bedeutet auch die Notwendigkeit der Ermöglichung des Zugangs der Deutschdidaktik zu Forschungsmitteln, konkret den Zugang zur Forschungsförderung durch den Nationalfonds, von der die Didaktik als eine angewandte Forschung bislang im Prinzip ausgeschlossen ist.
- Wir müssen bei der Kooptation in den Stand der Deutschdidaktiker, konkret: bei anstehenden Berufungen und bei der Nachwuchsförderung, dafür sorgen, dass an unseren Lehrerausbildungsinstitutionen Kollegen und Kolleginnen arbeiten, die explizit der didaktischen Perspektive verpflichtet sind. Das scheint eine Äusserlichkeit zu sein, ist aber vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Umwandlung der Seminare in Wissenschaftliche (Pädagogische) Hochschulen in Deutschland der 60er-Jahre nicht zu unterschätzen. In dem Moment, in dem die Pädagogischen Seminare zu wissenschaftlichen Hochschulen wurden, erlagen nicht wenige der Versuchung, Forschung nach Art der Germanisten an den Universitäten zu machen. «Universitätes spielen» haben wir das im Schwäbischen genannt – «Funktionsflüchtlinge» nannte der nordrhein-westfälische Minister Jochimsen diese Kollegen schon 1976.²

Ich komme zu meiner zweiten Forderung, zur Forderung nach Konzipierung und Strukturierung einer professionellen Aus- und Weiterbildung mit anschliessender Supervision der praktischen Arbeit: Sehr einfach formuliert kann diese Forderung auch lauten: Die Wissenschaft Deutschdidaktik muss sich sorgfältig und entschieden um die Praxisbereiche kümmern, die ihr zugeordnet sind – in der Lehre ebenso wie in der Forschung. Diese Praxisbereiche konstituieren zum einen die Hochschule mit der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung, zum andern die

Schule in all ihren Formen und Stufen. Ihre Klienten in diesen beiden Teilbereichen sind die Hochschullehrer und die Lehrer, der Bezugsrahmen, innerhalb dessen sie agiert, ist die Öffentlichkeit und die ihr gegenüber bestehende Verpflichtung – und das bedeutet (es sei nur kurz angedeutet), dass in die Selbstdefinition der Wissenschaft Deutschdidaktik sehr viel weiter gehende Komponenten eingehen müssen als im engen Sinn fachliche.³

Werfen wir einen Blick auf beide Praxisbereiche:

Bezogen auf die Hochschule muss postuliert werden: Deutschdidaktik in der Lehrerausbildung ist keine Hilfswissenschaft der Germanistik, deutschdidaktische Veranstaltungen können daher nicht als didaktischer Anhang im Sinne von Verwendungshinweisen für das zuvor im «Fachstudium» akkumulierte «Fachwissen» organisiert werden. Deutschdidaktik ist vielmehr – bezogen auf die Lehrerausbildung – eine Basiswissenschaft, die *zu Beginn* des Studiums Orientierung und Steuerung gibt, *während* des Studiums als Reflexionsinstanz wirkt und *nach* dem Studium selbstverständlicher Leitstern für alle ist, die sich als Deutschlehrer verstehen. Ich polemisiere mit einer solchen Einschätzung ausdrücklich gegen das gängige Selbstverständnis der Germanistik, wie es auch heute noch weitgehend die Deutschlehrerausbildung an den Universitäten bestimmt. Klassisch ausformuliert hat es 1966 der deutsche Literaturwissenschaftler C. O. Conrady so:⁴

Deutschdidaktik in der Lehrerausbildung ist keine Hilfswissenschaft der Germanistik.

Die Universität hat nicht die Aufgabe, die Studenten als Lehrer auszubilden, sondern sie Wissenschaft zu lehren. Das ist nicht widersinnig, sondern im Gegenteil die einzig sinnvolle Vorbildung für den späteren Beruf... Um Missverständnisse auszuschliessen: Pädagogisches Tun und didaktische Überlegungen sind nicht minderen Wertes als das wissenschaftliche Bemühen um einen Text, sie sind nur von anderer Beschaffenheit. Pädagogisch-didaktische Erwägungen aber haben im literaturwissenschaftlichen Fachstudium nichts zu suchen. Wer solches dennoch fordert, vermengt die Bereiche, und zwar geht das zu Lasten sowohl des wissenschaftlichen Studiums als auch und besonders der Leistungsfähigkeit des späteren Deutschlehrers. Leider scheint diese Tatsache oft nicht ernst genommen zu werden. Fragen der Didaktik im weitesten Sinne können erst dann fruchtbar werden, wenn zuvor die Sache selbst, die sie notwendigerweise mit einbeziehen, in ihren eigenen Dimensionen erkannt worden ist.

Als Deutschdidaktiker leiste ich gegen solche Positionen ausdrücklich und vehement Widerstand.

Bezogen auf die Schule sollte gelten: Wir müssen ein Verhältnis von Theorie und Praxis entwickeln, wie es im universitären Bereich für mich beispielhaft in der Medizin erreicht ist. Die Theorie dient hier von vornherein ausdrücklich der Praxis. Die Ausbildung gehorcht praktischen Erfordernissen, erfolgt nicht zuletzt am Krankenbett, persönliche Beratung von Lernenden ist selbstverständlich, Forschung, Lehre und Krankenversorgung sind einem gemeinsamen Konzept untergeordnet; selbstverständlich ist auch Weiterbildung und Supervision. Die praktische

Tätigkeit ist im guten Sinne eine Dienstleistungstätigkeit – ohne dass zu ihrer Beschreibung modische Formeln, wie sie auf der Bildungsdirektion des Kantons Zürich gegenwärtig so geschätzt werden, herangezogen werden müssten.

Ich sehe in den vielfältigen Überlegungen zur neuen Lehrerausbildung, die an verschiedenen Orten in der Deutschschweiz angestellt werden, so manches, was in diese Richtung weist, und wir sollten hier weiterdenken. Mit Respekt erlebe ich etwa, was ich aus der Neukonzeption der Lehrerausbildung am Didaktikum in Aarau kenne (wobei ich nicht verhehlen möchte, dass mir auch hier die typische Unterbelichtung fachdidaktischer Aspekte gegenüber allgemeindidaktischen ein Dorn im Auge ist). Und die postulierte Orientierung könnte es überdies ermöglichen, dass aus der guten alten Tradition der seminaristischen Lehrerausbildung mit ihrer Praxisnähe viel mehr herübergerettet werden kann, als die gegenwärtig übliche Abwertung der Seminarbildung vermuten lässt.

Die Qualität der universitären Ausbildung ist im höchsten Masse bedroht.

NB: Man fürchte in diesem Zusammenhang den Vergleich mit der Universität nicht. Die Qualität der universitären Ausbildung ist im höchsten Masse bedroht, nicht zuletzt durch den Ansturm der Massen und den fehlenden Ausbau auf der Seite der Lehrenden. Um nicht missverstanden zu werden: Ich spreche nicht von einem allgemeinen Verfall der Universitäten, es gibt hier hervorragende Leistungen. Aber wer an der Universität will, kann sich – und das hängt ganz einfach mit dem zahlenmässigen Verhältnis von Lehrenden und Studierenden zusammen – wirklich auf minimalistischem Niveau durchschlagen.

Ich breche meine Überlegungen zu diesem Punkt hier ab und wende mich in meinem dritten Schritt noch etwas grundsätzlicher der Frage zu, wie eine künftige (entwickelte) Deutschdidaktik, die uns für unsere Aufgaben als Bezugswissenschaft zur Verfügung stehen könnte, aussehen müsste. In diesem Zusammenhang greife ich einige Gedanken auf, die ich an anderer Stelle schon vorgetragen habe.⁵

Künftige Deutschdidaktik

Die Position, für die ich in Beantwortung der Frage hier werben möchte, lässt sich in vier Punkten zusammenfassen:

- Didaktik (im Allgemeinen) ist für mich die Wissenschaft von den Bedingungen, Zielen und Inhalten von Lehre und Lernen. In dieser Sicht gehört zu ihrem Gegenstandsbereich nicht allein die Methodik, sondern vor allem auch die Theorie der Lerninhalte. Eine allgemeine Didaktik hat unter diesen Voraussetzungen in meinen Augen als Wissenschaftsdidaktik das primäre Ziel, die Voraussetzung von Wissenschaft zu reflektieren und wissenschaftliches, auf die Praxis bezogenes Handeln zu legitimieren. Als Hochschul- und Schuldidaktik reflektiert sie die Bedingungen und Ziele der Vermittlung von Wissenschaft.
- Fachdidaktik (im Speziellen) bedeutet dann für mich die Anwendung der didaktischen Fragestellung im genannten Sinn auf die spezifischen Verhältnisse innerhalb einer Einzeldisziplin. Als Hochschul- und Schuldidaktik ist sie die Wissenschaft von den Bedingungen und

Zielen von Lehre und Lernen innerhalb einer Einzeldisziplin, zu der sie integral gehört. Dabei greift sie notwendig über die Grenze einer jeden Einzeldisziplin hinaus und eröffnet ein spezifisches Verhältnis zu den Erziehungswissenschaften, zu anderen Sozialwissenschaften sowie zur Schulpraxis. Insofern es hier um Erziehung geht, ist sie von vornherein nicht wertneutral. Formuliert in Anlehnung an Überlegungen der Arbeitsgruppe Fachdidaktik der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung 1996 kann ich auch bestimmen: Fachdidaktik erforscht und etabliert die Vermittlung zwischen den genannten Bezugsgrößen, indem sie

- Lernenswertes und Lernbares auswählt;
- fachspezifische Lernwege eröffnet, beobachtet und begleitet;
- Wissen und Können in Lerninhalte umsetzt, d.h. in den Erfahrungs- und Denkhorizont der Lernenden bringt; und
- Lehrgänge und Lernhilfen zur produktiven Aneignung der Lerninhalte erforscht, erarbeitet und überprüft.

Es ist wohl keine Frage, dass für diese Fachdidaktik souveräne Beherrschung des Gegenstandsbereichs der jeweiligen Bezugswissenschaft, in unserem konkreten Fall also der Germanistik, selbstverständlich ist.

- Im gegebenen Zusammenhang möchte ich vor allem anderen einen Aspekt herausstellen, der in den Diskussionen um das Selbstverständnis der Didaktik normalerweise nicht gelehrt, aber immer sehr implizit behandelt wird: Didaktik – so verstanden, wie ich es angedeutet habe – hat eine zentrale Funktion als Reflexions- und Legitimationsinstanz einer jeden Disziplin. Sie organisiert die Dimension, in der wesentlich die Reflexion der Wissenschaft auf ihren Begründungs- und Verwendungszusammenhang geleistet wird. In diesem Prozess der Reflexion und der Legitimation des Faches, in dem die Didaktik fast so etwas darstellt wie das Gewissen eines Faches, müssen Kategorien wie Moral und Norm eine im Wortsinn grundlegende Rolle spielen.
- Für die Bestimmung des Profils eines Deutschdidaktikers, wie ich ihn mir nach diesen Überlegungen vorstelle, greife ich gern zurück auf Formulierungen meines Ludwigsburger Deutschdidaktikkollegen Karlheinz Fingerhut, der schreibt:⁶

Er (= der Deutschdidaktiker) ist charakterisiert durch die Entwicklung eigener, spezifischer Forschungsfragen bei gleichzeitiger Anerkennung der zentralen Bedeutung berufsbezogener Ausbildungsaufgaben der Universität. Dieser Fachdidaktiker sieht es als seine Forschungsaufgabe an, zu prüfen, ob und, wenn ja, wie Ergebnisse der Germanistik auf den Gebieten der Editionswissenschaft, der Sprach- oder Literaturtheorie, der Interpretation und der Kommentierung in Lehr- und Lernprozesse einzubringen seien, wie Schüler von diesen Erkenntnissen profitieren und wie sie mit ihnen umgehen können, wie dementsprechend Unterrichtsthemen verändert oder ergänzt werden sollten. Dazu wendet er Methoden der Unterrichtsforschung (aus Psychologie und Pädagogik) fachspezifisch an, er stellt zugleich Fragen an die Germanistik, z.B. die Frage, wie es denn kulturell um die Herausbildung und Entwicklung von kanonischen Texten in der literari-

Didaktik hat eine zentrale Funktion als Reflexions- und Legitimationsinstanz einer jeden Disziplin.

schen Öffentlichkeit bestellt sei. Er untersucht schliesslich die Entwicklung schulischer Perspektiven (neuerdings z.B. die Betonung von kreativen an der Stelle von analytischen Tätigkeiten beim Umgang mit Texten) im Verhältnis zu denen in der Germanistik (z.B. der Durchsetzung dekonstruktivistischer Interpretationen gegenüber der Frage nach der Autorenintention, rezeptionsästhetischer gegenüber produktionsästhetischer Forschungen). Dieser Fachdidaktiker ist Germanist und zugleich «Relationswissenschaftler». Sein Forschungsgebiet ist «Sprache und Literatur in Lernkontexten» und «Literatur unter institutionell bestimmten Rahmenvorgaben» als Teil einer umfassenden Text- und Kommunikationswissenschaft.

Auffassungen, wie ich sie hier vorgetragen habe, finden eher weniger Zuspruch.

Es ist mir durchaus bewusst, dass Auffassungen, wie ich sie hier vorge-
tragen habe, eher weniger Zuspruch finden. Es liegt mir daher daran,
noch einmal nachzudoppeln. Dabei greife ich gern auf ein Buch zurück,
das mir Freunde und Kollegen 1996, als ich einen runden Geburtstag zu
überstehen hatte, geschenkt haben.⁷

Was mich an diesem Buch ganz besonders beeindruckt hat, ist das Ein-
leitungskapitel, in dem die Verfasser aus der gängigen germanistischen
Wissenschaftspraxis einen – wie sie es nennen – «versteckten oder viel-
leicht gar nicht so versteckten Konsens darüber» herausdestillieren,
«wie Sprachwissenschaft zu betreiben ist, einen Verhaltenskodex, eine
Art linguistischer Sittenlehre» (S. 25). Als Grundprinzip dieser Sitten-
lehre erkennen sie den Satz: «Fälle keine moralischen Werturteile!»
Diesem Satz ordnen sie fünf Handlungsmaximen zu, Verhaltensanwei-
sungen – wie sie sagen – «denen wir folgen, sobald uns die Gefahr droht,
ein Werturteil formulieren zu wollen oder zu müssen – und diese Gefahr
droht einem bei der Beschäftigung mit Sprache eben durchaus und im-
mer wieder.» (ib.) Diese Maximen (wohlgemerkt: des Sprachwissen-
schafters, nicht des Sprachdidaktikers) lauten:

- Sei deskriptiv! Beobachte und beschreibe, beschreibe so genau wie
möglich. (S. 25)
- Differenzier! Entdecke Gesichtspunkte, die es dir erlauben, die
Phänomene neu zu gruppieren und auf andere Weise zu sehen.
(S. 27)
- Funktionalisiere! Zeige, dass die Phänomene in ihrem Kontext
funktional sind. (S. 28)
- Parzelliere! Und betritt kein fremdes Territorium! (S. 29)
- Halte dir immer bewusst: Es braucht noch weitere Forschung!
(S. 30)

Germanistische Sprachwissenschaft – jedenfalls germanistische Sprach-
wissenschaft ohne didaktische Dimension –, das ist auch mein Eindruck,
funktioniert genau so. Ich bin mir bewusst, dass ich, wenn ich das zu-
gebe, auch zugebe: Im besten Fall ist sie damit nicht falsch, sie ist aber
jedenfalls nutzlos.

Setzen wir dagegen einmal konkrete Utopien – oder auch Träume! Wie
wäre es mit einer Wissenschaft, die sich an ganz diametral entgegen-
gesetzten Grundsätzen orientierte, etwa an dem Prinzip:
Habe den Mut, Werturteile zu fällen!

und dem zugeordnet an Maximen wie

- Sei nicht nur deskriptiv! Beobachte und beschreibe, beschreibe genau, und auf dieser Basis werte!
- Funktionalisiere nicht nur! Frage nicht nur nach der inneren Stimmigkeit deiner Aussagen, sondern auch nach ihrem Nutzen für die Menschen ausserhalb des Faches!
- Grase über den Hag! Rechne damit, dass die wirklich interessanten und relevanten Fragen im Zwischenbereich zwischen etablierten Wissenschaftsgebieten liegen könnten. Suche die Zusammenarbeit mit denen, die in diesen Gebieten zu Hause sind!

Ohne Frage: Mit solchen Prinzipien und Maximen wären wir bei einer anderen, gewiss einer nützlicheren Wissenschaft. Sie enthielte viel von dem, was ich der Didaktik zuordne. Ich habe es schon gesagt: Was ich hier vorgetragen habe, gehört in den Bereich der Träume. Aber bei Hölderlin steht auch: Ein Gott ist der Mensch, wenn er träumt, und ein Bettler, wenn er nachdenkt. In diesem Sinne träume ich weiter davon, dass einmal der Tag kommt, an dem unsereins vielleicht verschämt sagt: *Ich bin auch Germanist, aber voll Stolz: Ich bin Deutschdidaktiker.*

Mit solchen Prinzipien und Maximen wären wir bei einer anderen, gewiss einer nützlicheren Wissenschaft.

¹ (Sanfte) Überarbeitung eines Referats an der Rorschacher Deutschdidaktiktagung VI vom 12.11.1997 (Perspektiven der Deutschdidaktik). Ich danke Peter Sieber für viele wichtige Anregungen.

² Vgl. Karlheinz Fingerhut, Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Zeit von 1964 bis 1994; in: L. Jäger (Hrsg.), Germanistik: Disziplinäre Identität und kulturelle Leistung. Vorträge des deutschen Germanistentags 1994. Weinheim 1995. S. 87–104, hier: S. 90 Fingerhut charakterisiert diesen Typ des «Funktionsflüchtlings» treffend so: Er «ist Mitglied der Philosophischen Fakultät, meist aber durch eine Institutsgrenze von den «reinen» Germanisten getrennt, er kooperiert punktuell mit Psychologen, Pädagogen und empirischen Sozialwissenschaftlern, sieht sich aber in erster Linie als Linguist oder Literaturwissenschaftler, die mit ihm manchmal punktuell kooperieren... Auf dem Germanistentag ist er eher bereit, einen Vortrag zu übernehmen, als auf dem Symposium Deutschdidaktik.»

³ Vgl. zu diesem Punkt detaillierter die Überlegungen unten unter Künftige Deutschdidaktik und vor allem H. Sitta, Sprachwissenschaft, Norm, Moral und Didaktik; in: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Verleihung der Ehrendoktorwürde an Herrn Prof. Dr. Sitta am 27.11.1996, S. 24–36.

⁴ C.O. Conrady, Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft, Hamburg: 1966. S. 81f.

⁵ H. Sitta, a.a.O.

⁶ Karlheinz Fingerhut, a.a.O.; S. 90f.

⁷ Ann Peyer, Paul Portmann (Hrsg.), Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion, Tübingen: 1996.