

Leitfrage: Was ist im Deutschunterricht der vergangenen Jahrzehnte auf der Strecke geblieben, welche Bereiche und welche methodischen Elemente werden durch die neuere Didaktik vernachlässigt ?

1. Der Begriff der Hoch- oder der Schriftsprache und deren Abgrenzung von der Umgangssprache wurde vernachlässigt bzw. aus der Didaktik weitgehend entfernt.
Im Zuge der deskriptiven Umorientierung der linguistischen Theorie einerseits und der Forderung nach Überwindung sozial bedingter Unterschiede beim Lernen andererseits **hat der Deutschunterricht an den weiterführenden Schulen in großen Teilen den Anspruch aufgegeben, sprachliche Vorbilder und Niveaus für die Lernenden vorzugeben.**
2. Durch die Didaktik der Nach-Siebziger Jahre wurde die gesonderte Behandlung sprachlich formaler Aspekte abseits der Textrezeption abgeschafft, teilweise sogar für unzulässig erklärt. Dadurch **wurden die Möglichkeiten bzw. die Anlässe zur praktischen Einübung sprachlicher Formen und Muster erheblich eingeschränkt.**
Übungsaufgaben zum Sprachgebrauch fristen in den gängigen Lese- und Arbeitsbüchern ein Randdasein. Grammatische Phänomene werden, wenn überhaupt, nur an der Oberfläche, kaum auf einer anspruchsvolleren Ebene dargestellt.
3. **Der systematische Aufbau eines individuellen Wortschatzes ist nicht mehr ausdrückliches Ziel des Deutschunterrichts an weiterführenden Schulen.**
Die Vorgaben für einen anzustrebenden Wortschatzumfang, wie es sie für Fremdsprachenunterricht explizit gibt, beschränken sich – wenn überhaupt vorhanden – auf die Grundschuljahrgänge. Danach wird eine Wortschatzerweiterung nicht mehr als Maßstab eines sprachlichen Lernzuwachses vorangetrieben.
4. **Die Gewichtung der sog. Darstellungsleistung in Klausuren wurde in den vergangenen Jahrzehnten erheblich zurückgefahren bzw. relativiert.** Zudem wird der Begriff der „Darstellungsleistung“ vielfach verwischt.
Während der Begriff teilweise nur auf sprachlich-formale Aspekte wie Rechtschreibung und Grammatik angewendet wird, werden zum andern oft auch die Form und das Niveau des sprachlichen Ausdrucks und die gedankliche Komplexität einbezogen. In den Bewertungskriterien bei standardisierten Aufgabenformen wie Lernstandserhebungen oder im Abitur fehlen hierzu klare und unmissverständliche Hinweise.
5. **Der prozessuale Aspekt des Unterrichts findet in der Didaktik und in den Lehrplänen der vergangenen Jahrzehnte zu wenig Beachtung. Die Beschreibung von Kompetenzen bleibt zu allgemein und benennt nicht die konkret zu fördernden sprachlichen Fähigkeiten.**
Zugleich lassen die vorgeschriebenen Formate für die schriftlichen Arbeiten kaum die Möglichkeit zu, sprachlich elementare Aspekte und einen Zuwachs oder Nichtzuwachs an sprachlichem Ausdrucksvermögen im Anschluss an entsprechende Unterrichtsphasen angemessen zu würdigen.
Auf diese Weise fehlt einerseits der Anreiz für die Schülerinnen und Schüler sich sprachlich weiter zu entwickeln, und andererseits werden Mängel und Schwächen im sprachlichen Ausdruck unkritisch perpetuiert in Stufen, in denen diese faktisch und curricular nicht mehr thematisiert und letztlich auch nicht mehr bewertet werden.

6. **Die Gleichrangigkeit der Leistungsbereiche „Klausuren“ bzw. „Schriftliche Arbeiten“ einerseits und „Sonstige Mitarbeit“ andererseits ist in der Praxis mehr und mehr zur Gleichrangigkeit von „schriftlichen“ und „mündlichen“ Leistungen degeneriert.**

Hinter dieser Unterscheidung verschwindet aber zum einen die Möglichkeit, unterrichtliche Aktivität stärker nach Qualität (gedanklicher Tiefe) als nach Quantität (Konstanz der Beteiligung) zu bewerten, zum anderen wird die Tatsache ausgeblendet, **dass Sorgfalt und Genauigkeit des sprachlichen Ausdrucks im schriftlichen Kontext weitaus besser bedacht und eingeübt werden können als in momentbezogener mündlicher Kommunikation.**

7. In der Sekundarstufe I wurden **Aufgabenformate eingeführt, die kaum noch auf ein prozessual zu entwickelndes ganzheitliches Verstehen von Textzusammenhängen zielen.** Stattdessen setzt die Auseinandersetzung ein jeweils individuelles Globalverstehen voraus, von dem aus Wahrnehmungen oder Urteile formuliert oder kreative Texte verfasst werden sollen.

Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler auf das (analytische) Erarbeiten und Verstehen von anspruchsvollen und komplexen Texten während der Sekundarstufe I nicht mehr ausreichend vorbereitet.

8. **Die erfolgte Verringerung der Anzahl schriftlicher Arbeiten in der Sekundarstufe I bedeutet einen Verlust an qualitativer Lernprogression,** weil die individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen (schriftlichen) Textgestaltung anhand der Korrektur und Verbesserung von Seiten des Lehrers immer weniger Raum bekommt.

In gleicher Weise wirkt die Vorgabe, dass keine schriftlichen Hausaufgaben mehr gestellt werden dürfen, in dieser Hinsicht kontraproduktiv. **Schreiben als Prozess wird für die Schülerinnen und Schüler nicht mehr wirklich erfahrbar.** Gleichwohl sollen sie zu Beginn der Oberstufe in der Lage sein, eine umfangreichere Facharbeit anzufertigen.

9. Die Klagen über die mangelnde Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsfähigkeit der heutigen Schülergeneration sind zum großen Teil durch methodische Veränderungen im DU selber verursacht. Zumindest hat der Unterricht den Anspruch aufgegeben, diesem Mangel aktiv entgegenzuwirken.

Namentlich **wurden gerade solche Lern- und Aufgabenformen aus der Unterrichtspraxis weitgehend entfernt, die auf die Schulung des Wahrnehmungsvermögens und auf konzentrierte Gedächtnisleistung zielten** – beispielsweise Vorlesen und Zuhören, aktives Vorlesen und das (memorierende) Diktat.

Auch das Verfassen gedanklich und textlich zusammenhängender Arbeiten in Aufsatz- oder Berichtsform wird nicht mehr ausreichend gefordert – und demzufolge auch nicht gefördert.

10. **Vernachlässigt werden auch analytisch strukturierendes und perspektivisch relativierendes Denken und Argumentieren.**

Arbeitsaufträge wie das Umschreiben eines Textes aus der Perspektive einer anderen Person mögen zwar die Fähigkeit zur Empathie fördern, nicht aber die Fähigkeit der kritisch relativierenden **Darstellung eines Sachverhalts aus der grammatisch gebotenen Wiedergabeperspektive, die für analytische Textarbeit letztlich unverzichtbar ist.** Während die Aktionsform des (linearen) Argumentierens stärker noch als früher praktiziert wird, spielt die Arbeitsform der abwägenden und kritisch reflektierenden Erörterung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I kaum noch eine Rolle.

Aufforderungen zur kritischen Stellungnahme zu einem Sachverhalt, ein fester Bestandteil zahlreicher Abituraufgaben, erbringen daher zumeist höchst einseitige und oberflächige Resultate.

Fazit: Was ist zur Stärkung der „Bildungssprache Deutsch“ unbedingt erforderlich?

Insgesamt haben sich die Anforderungen des Deutschunterrichts in den vergangenen Jahrzehnten allen Bekundungen zum Trotz nicht dem Anspruch der „individuellen Förderung“ genähert, sondern faktisch davon entfernt.

Der Entwicklung der individuellen Sprachkompetenz muss deshalb in der Realität wieder mehr Raum gegeben werden. Individuelle Sprachkompetenz entsteht aber nur in den seltensten Fällen aus sich selbst heraus (aus Kreativität), wie es die Didaktik des Deutschunterrichts glauben machen will, sondern sie bedarf des sprachlichen Vorbilds und der Anleitung durch den Lehrer oder die Lehrerin. **Dabei müssen Sprachnormen wieder eine stärkere Vermittlungsverbindlichkeit erhalten und die zu erzielende sprachliche Gestaltungskompetenz („Kreativität“) durch einen umfassenden Einblick in das Repertoire der sprachlichen Möglichkeiten sowie durch aktives Einüben sprachlicher Muster gefördert werden.**

Insgesamt muss der Deutschunterricht wieder mehr als dienendes Element in einem wichtigen Teilbereich der Persönlichkeitsbildung wahrgenommen werden, was bedeutet, dass wieder mehr das „Wie“ der gedanklichen Auseinandersetzung betrachtet werden muss – und weniger das „Was“. **Nicht was der Schreibende inhaltlich (vielleicht) meint, muss entscheidend sein, sondern ob er das, was er meint, in angemessener und nachvollziehbarer Weise sprachlich verdeutlichen kann.**

Deutschunterricht ist Sprachunterricht – diese Erkenntnis muss wieder den Weg in die Praxis finden.

Erlauben Sie mir abschließend eine Beobachtung vorzubringen, die jeden am Stellenwert des Faches Deutsch Interessierten ernsthaft nachdenklich machen müsste: Bei einem Besuch der diesjährigen Bildungsmesse Didacta in Köln habe ich mit einer Kollegin die aktuellen Publikationen der Schulbuchverlage – speziell die gängigen Deutsch- Lese- und Arbeitsbücher – gesichtet.

Stellvertretend für das Gros der zahlreichen Verlagsangebote möchte ich hier das „Deutschbuch 5“ für Gymnasium G9 (neue Ausgabe) in NRW nennen. Dieses Buch enthält bei genauer Betrachtung ganze 15 % primärer (literarischer) Lesetexte. Weitere etwa 15% bieten nützliche Informationen oder Erklärungen zu sprachlichen Phänomenen und Werkzeugen. Die übrigen 70 % Seitenumfang umfassen (illustrierende) Abbildungen, (oft eher verwirrende) „Übersichten“ und „Einführungen“, (umständliche und überdetaillierte) Handlungsanweisungen, (rein metamethodisch angelegte) Beobachtungs- und Reflexionsaufträge nebst Impulsfragen. Diese methodischen Vorgaben können im Grunde gänzlich vom Lehrer oder der Lehrerin erbracht werden. Hier werden in großem Maßstab mediale Ressourcen verschwendet, Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler werden für unselbständig erklärt und der Unterrichtsprozess zeitlich mit Nebensächlichkeiten strapaziert.

Um zu einer „Bildungssprache“ zurückzukehren, muss „Bildung“ auch wieder als Wert anerkannt und müssen Lehrer und Schüler auch wieder als (selbst) denkende Wesen ernstgenommen und gleichermaßen herausgefordert werden.