

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
8. Jahrgang 2003 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Ursula Bredel

ZWIEGESPRÄCH

In: Didaktik Deutsch. Jg. 8. H. 15. S. 92-98.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Ursula Bredel

ZWIESPÄLTIG

Wolfgang Steinig & Hans-Werner Huneke: Sprachdidaktik Deutsch – Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002

Mit *Sprachdidaktik Deutsch – Eine Einführung* liegt eine lange überfällige Publikation vor, die mit dem Ziel antritt, die wichtigsten Ergebnisse der Deutschdidaktik überschaubar zusammenzufassen und Studienanfängern und -anfängerinnen einen Einstieg in die typischen Probleme des Faches zu ermöglichen und Lehrern und Lehrerinnen Hilfestellungen bei der Planung und Durchführung von Unterricht zur Verfügung zu stellen.

In Einklang mit der späten Emanzipation der Fachdidaktik als einer eigenständigen Disziplin mit eigenen Fragestellungen verspricht das Vorwort dann auch, weder „schnelle Unterrichtsrezepte [...] zu liefern“ (S. 7) noch „graue Theorie“ (ebd.) zu sein, sondern „nach den Lernwegen, die Kinder und Jugendliche beim Erwerb der gesprochenen und geschriebenen Sprache und beim handelnden und reflektierenden Umgang mit ihr gehen“ (ebd.) zu fragen. Damit ist der Anspruch der Monographie auf eine moderne Deutschdidaktik programmatisch vorweggenommen.

Das Buch umfasst 10 Kapitel. Kapitel 1 und 2 befassen sich mit den Grundlagen und der Genese des Faches. Die Kapitel 3-9 widmen sich grundlegenden sprachlichen Kompetenzen und ihrer Modellierung im und für den Deutschunterricht: Mündliche Kommunikation, Schriftspracherwerb, Textproduktion, Rechtschreiben, Sprachreflexion, Lesen und neue Medien, Mehrsprachigkeit. Nicht zu finden sind Ausführungen zum Hören sowie – sieht man von einigen Bemerkungen zum Bewerten von Texten ab – zur Beurteilung sprachlicher Leistungen sowie zu Testverfahren. Das Kapitel 10 liefert (doch noch) eine rudimentäre Rezeptologie zur Vorbereitung des Deutschunterrichts.

An jedes Kapitel schließen sich kommentierte Lektürehinweise an. Wer sich einen schnellen Überblick über wichtige Literatur zu ausgewählten Themen verschaffen will, soll sich im Anhang unter *Arbeitsmittel zur Sprachdidaktik und zum Sprachunterricht* informieren können, in dem Literaturhinweise nach Sachgebieten portioniert sind. Ein recht knappes Glossar erklärt wichtige Fachbegriffe.

Steinig und Huneke orientieren sich nicht an den üblichen Termini bei den Kapitelüberschriften (etwa: *Miteinander sprechen* statt *Mündliche Kommunikation*; *Schreiben für sich und andere* statt *Textproduktion*, *Über Sprache reflektieren* statt *Sprachreflexion*). Dies könnte programmatisch verstanden werden – als Chance, einen erfahrungswissenschaftlichen, an der Handlungspraxis von Lehrenden und Lernenden ansetzenden Zugang zu sprachbezogenen Erwerbsprozessen zu eröffnen. Nicht Produkte oder von außen gesetzte Zielvorgaben sollten demnach im Zentrum stehen, sondern die zum Teil recht verwickelten Prozesse, in denen sich Kinder und Jugendliche bei der handelnden Aneignung sprachlicher Kompetenzen befinden.

Zur Einlösung der prozessorientierten Didaktik gehört auch ein fast völliger Ver-

zucht auf die Festlegung von Altersangaben, Schultypen oder Klassenstufen, die einer normativen Sollenspädagogik entstammt. Insofern ist der Anspruch des Buchs auch methodologisch an der neueren Fachdidaktik ausgerichtet, die spätestens seit den 90er Jahren von Produkt- auf Prozessorientierung umgeschaltet hat.

Zu einer prozessualen Modellierung sprachdidaktischer Fragestellungen gehört weiter die Reflexion über die institutionellen und gesellschaftlichen Beschränkungen und Chancen von Schule und (Deutsch-)Unterricht sowie die Perspektive auf vorschulische und nachschulische Sozialisationsmuster; Erweiterungen der Disziplin, die mit dem Thema der Tagung des Symposions *Deutschdidaktik 2000: Grenzen überschreiten* kanonisch geworden sind. Die Integration dieser schul- und unterrichtsübergreifenden Zusammenhänge ist in der Einführung partiell realisiert.

Trotz dieser insgesamt positiven Ansätze fällt die Beurteilung des Buchs nicht durchgängig günstig aus. Vielmehr ergibt sich ein zwiespältiger, um nicht zu sagen ein zweigeteilter Eindruck, so dass die folgende Darstellung von der für Rezensionen üblichen chronologischen Abarbeitung der Kapitel abweicht:

Die Kapitel zum Schriftspracherwerb (4), zum Rechtschreibunterricht (6), zur Sprachreflexion (7) und in großen Teilen das Kapitel zum Textlesen (8) sind gründlich recherchiert. Zu kurz kommt lediglich die m. E. notwendige Problematisierung bislang nur partiell oder noch gar nicht erforschter Prozesse (etwa die Veränderungen des Rechtschreiberwerbs nach der Rechtschreibreform (Marx, 1999) oder die empirische Fundierung des Verhältnisses von Regelwissen und Regelanwendung (Melenk, 1998). Abgesehen davon aber geben die genannten Kapitel interessante Einblicke in Lernprozesse und diskutieren wesentliche Erwerbsmuster an Beispielen mündlicher und schriftlicher Schüleräußerungen. Vor allem sehen die genannten Kapitel von eindimensionalen Ratschlägen sowie dem pädagogisch-moralischen Fingerzeig ab, die dem Fach lange Zeit seinen schlechten Ruf eingetragen haben. Statt dessen erhält der Leser/die Leserin Kenntnisse in Bezug auf typische Prozessverläufe; eine begründete Auswahl von Handlungsalternativen wird zur Verfügung gestellt.

Anders arbeiten die Kapitel zur Kommunikation (3), zur Textproduktion (5) und zur Mehrsprachigkeit (9). Sie sind wenig systematisch und die Texte werten die Ergebnisse von Fachdidaktik und Fachwissenschaft nicht immer mit der nötigen Sorgfalt aus.

Gerade im Kapitel über mündliche Kommunikation hätte man sich empirisch fundierte Aufschlüsse über das Verhältnis von Sprachreflexion und sprachlichem Handeln gewünscht – einer der neuralgischsten Punkte der Sprachdidaktik (Paul, 1999). Statt dessen heißt es:

„Analyse und Training kommunikativer Situationen müssen didaktisch in einem fruchtbaren Wechselverhältnis zueinander stehen: Analysen ohne praktische Übungen bleiben steril und Übungen ohne Feedback und Analysen geraten leicht zu einem rezeptologischen Aktionismus“ (73). Ohne die Behauptung der „Fruchtbarkeit“ des Wechselverhältnisses zwischen Theorie und Praxis zu belegen, wird Kritik an lediglich praktisch orientierten rhetorischen Ratgebern geübt („...hier ist Vorsicht geboten“ (S. 74)). Die Autoren insistieren darauf, dass „[didaktische] Entscheidungen über die Modellierung gesprächs- und redefördernder Situationen [...] in ei-

nem abgesicherten Theorierahmen getroffen werden [müssen]“ (S. 75). Ein solcher Theorierahmen wird aber in der vorliegenden Einführung weder entwickelt noch wird mit der gewünschten Systematik auf mögliche theoretische Fundierungen verwiesen. Statt dessen endet das Kapitel mit einer an die rhetorischen Ratgeber gemahnenden Rezeptologie von Lepschy zur „Analyse“ von Gesprächen (S. 75f.).

Ähnlich verfährt Kapitel (5) zur Textproduktion: Nach der recht unsystematischen und selektiven Zusammenstellung von Aspekten zu Textfunktionen, zum Schreibprozess, und zur Schreibentwicklung widmen sich die Autoren der Frage nach der „Arbeit am Stil“ (5.5.). Eine sicherlich bedeutende Kategorie für die Deutschdidaktik; schon deshalb, weil – wie die Autoren zu Recht bemerken – „Deutschlehrer [...] stilistische Vorstellungen tradieren“ (S. 118), die sich, so die Autoren weiter, „eher an dem pseudowissenschaftlichen Stil einer Erörterung oder eines Interpretationsaufsatzes orientieren, (sic!) als an stilistischen Maximen, wie sie beispielsweise in der Journalistenausbildung üblich sind.“ (Ebd.) Nach einer solchen Abrechnung würde man freilich eine profunde Stiltheorie erwarten. Oder – vielleicht besser noch – eine kritische Diskussion des Stilbegriffs selbst. Statt dessen heißt es: „Stilistik [...] betrifft die ‚Kür‘, die der Sprache Ausdruckskraft und Glanz verleihen kann.“ (S. 119). Und so erliegen die Autoren den Vorurteilen, die sie kritisieren.

Um ein Beispiel für den nachlässigen Umgang mit der Forschung in den angesprochenen Kapiteln zu nennen, eignet sich Kapitel (9). Dort wird etwa folgende Behauptung aufgestellt: „Wenn ein Migrantenkind [...] in der Schule nicht an seine vorschulische muttersprachliche Begriffsentwicklung anknüpfen kann, weil es mit dem ersten Schultag zu einem abrupten Wechsel zur Sprache der Mehrheitsgesellschaft kommt, dann ist eine kontinuierliche Entwicklung seiner Begrifflichkeit auf ein höheres, abstrakteres Sprachniveau schlecht möglich und die Gefahr besteht, dass kognitive Defizite entstehen und die Entwicklung in beiden Sprachen stagniert.“ (S.199) Übernommen ist diese Annahme von Nehr et al. 1988. Ein Verweis darauf fehlt. Auch dass Felix 1993 die Formulierung „vorschulische muttersprachliche Begriffsentwicklung“ kritisiert hat, geht bei Steinig & Huneke unter. Dabei gäbe es gerade hier Klärungsbedarf: Entweder es geht um die konzeptuelle Entwicklung, dann ist sie aber nicht an die Einzelsprache gebunden oder es geht um den Bedeutungserwerb (d.h. um den Erwerb einer einzelsprachlichen Bezeichnung für ein Konzept), dann ist aber nicht erkennbar, warum dieser zunächst in der Erstsprache erfolgen muss. Belege dafür liegen nicht vor. Bei Baker 1996, 138ff., auf den sich die Autoren berufen, steht jedenfalls nicht, dass bestimmte Fähigkeiten erst in der Erstsprache entwickelt werden müssen, damit sie in der Zweitsprache entwickelt werden können. Es geht darum, dass bestimmte Voraussetzungen in der Erstsprache, der Zweitsprache oder in beiden Sprachen entwickelt sein müssen, damit das Kind mit bestimmten schulischen sprachlichen Anforderungen (Umgang mit konzeptueller Schriftlichkeit, Gebrauch dekontextualisierter Sprache) umgehen kann. Baker spricht also von dem (einzelsprachensprachenspezifischen) Passungsverhältnis von kindlichen Voraussetzungen und schulischen Anforderungen (Baker, 1996: 142). Diese Feststellungen finden sich übrigens schon bei Cummins (1979). Seine Schwellenhypothese, auf die Steinig & Huneke ebenfalls Bezug nehmen, sagt weder etwas über die Reihenfolge des Einsatzes von Erst- und Zweitsprache als Unter-

richtssprache noch über den zeitlichen Umfang, in dem beide Sprachen in der Grundschule unterrichtet werden müssen. Die Konsequenz, die in der Einführung gezogen wird, nämlich zu fordern, dass „unsere [sic!] anderssprachigen Schüler in den ersten Schuljahren vorwiegend in ihrer Muttersprache unterrichtet werden“ (S. 199), stehen jedenfalls mit der modernen Mehrsprachigkeitsforschung, die eine funktionale Orientierung aufweisen (Stichwort *Arbeitssprache*), nicht in Einklang (vgl. Siebert-Ott, 2001).

Bei der Darstellung der Bedeutung multilingualer Lerngruppen für den (mutter-sprachlichen?) Deutschunterricht wird auf die alte Sollenspädagogik zurückgegriffen: „Der Deutschunterricht darf kein Ort kultureller und sprachlicher Einseitigkeit sein, sondern muss Ausdruck von Toleranz, Empathie und Öffnung für andere Sprachen und Kulturen werden.“ (32). Man hätte von einer prozessorientierten Didaktik gern gewusst, wie das geht.

Auch wird insgesamt nicht mit gesellschaftlichen Stereotypen gespart: Gegenüber der hohen Sensibilität für sozial und kulturell Benachteiligte, die sich übrigens wie ein Leitfaden durch das gesamte Buch zieht – wenn auch, wie gezeigt, nicht immer mit der notwendigen Sachkenntnis –, machen sich Vorurteile in Bezug auf Geschlechtsspezifität Luft. Etwa wird von der Gesprächssituation zwischen Mutter und Kind als quasinatürlichem frühkindlichen Kommunikationsrahmen ausgegangen (S. 69). Geschlechtsspezifische Unterschiede – was den Zugang und die Nutzung von Bildung, aber auch, was sprachliche Sozialisationsprozesse betrifft – werden nur an einer, eher marginalen Stelle thematisch (S. 99f.) Gegen den Zeitgeist wird auf Lehrer/innen und Schüler/innen fast durchgängig generisch referiert; nur die Sekretärin ist und bleibt eine Frau (S. 27, S. 145). Gerade die seit jüngerer Zeit wieder aktivierte Diskussion um Koedukation (Kreienbaum & Metz-Göckel, 1992; Thies & Röhner, 2000) müsste – zugeschnitten auf Sprachentwicklung – auch Bestandteil einer gesellschaftlichen Bedingungen reflektierenden Deutschdidaktik sein.

Kapitel 1 und 2 sind in weiten Teilen gut recherchiert. Die Anforderungen an eine Sprachdidaktik des 21. Jahrhunderts werden auf dem Hintergrund der zuvor entwickelten systematischen Grundlagen als Antwort auf pädagogisch relevante Spannungsverhältnisse (Globalität vs. Lokalität, Sozialität vs. Individualität, Tradition vs. Moderne, Langfristigkeit vs. Kurzfristigkeit, Wettbewerb vs. Chancengleichheit, Geistiges vs. Materielles) anschaulich skizziert. Die historische Übersicht macht den aktuellen Deutschunterricht sowie die aktuellen Positionen der Fachdidaktik als Ergebnis gesellschaftlicher Interessen sichtbar, wenn man sich hier auch eine klarere Trennung zwischen fachdidaktischem Wollen, politischer Willensbildung, administrativen Verordnungen und schulischer Lebenswirklichkeit gewünscht hätte.

Trotz der in weiten Teilen informationsreichen Passagen in den ersten beiden Kapiteln dominiert jedoch auch hier die Sollenspädagogik – gepaart mit Werteromantik. So heißt es etwa: „Im Zuge der immer stärkeren Konsumorientierung in unserer Gesellschaft wächst die Gefahr, dass geistige Werte und Ideale sich schlecht behaupten können.“ (S. 39) Unklar bleibt, was „geistige Werte und Ideale“ seien. Und wenn ein Werbetext noch immer als kapitalistisches Teufelszeug verdammt wird, in dem versucht werde, „mögliche Leerstellen eindimensional in Richtung eines bestimmten Kaufinteresses zu steuern“ (ebd.), während literarische Texte „Leerstellen enthalten,

die ihnen [sic!] als Leser die geistige Freiheit lassen, sie mit eigenen Inhalten zu füllen“ (ebd.), so ist noch nicht angekommen, dass eine solche Werbung im 21. Jhd. nicht mehr zieht. Längst verstehen es Werbemacher/innen, ästhetische, und das heißt Leerstellen eröffnende Strategien zu nutzen. Und längst ist die „geistige Freiheit“ von Lesern und Leserinnen mit Werbetexten angereichert. In einer Gesellschaft, in der auch das Ästhetische weitgehend vermarktet ist, müssten diese chamäleonartigen Prozesse und ihr Einfluss auf die (sprachliche) Sozialisation zur Diskussion stehen. Die seit den 70er Jahren kursierenden didaktischen Modellierungen – etwa „kritische Distanz einüben“ – wären unter den Bedingungen einer solchen Analyse auch methodisch neu in den Blick zu nehmen. Allerdings ist hier ein Gegenstandsbereich angesprochen, dessen Bearbeitung die Sprachdidaktik Deutsch noch weitgehend vor sich hat. Gewünscht hätte man sich deshalb, dass solche fachdidaktischen Leerstellen – statt vorschnelle Lösungen anzubieten – als solche benannt werden.

Am ärgerlichsten ist allerdings Kapitel 10. Fast vollständig abgelöst von spezifisch deutschdidaktischen Fragestellungen wird hier ein Sammelsurium von allgemeindidaktischen Ratschlägen zur Vorbereitung des (Deutsch-)unterrichts gegeben. Meyer, Klafki und Bloom führen eine friedliche Koexistenz. Die Beliebigkeit der angesprochenen allgemeindidaktischen Konzeptionen setzt sich in die wenigen spezifisch deutschdidaktischen Planungsvorschläge hinein fort: „Bei dieser Rahmenplanung lässt man sich aus didaktischen Zeitschriften und Büchern, aus Sprach- und Lesebüchern sowie von der Sprachwirklichkeit aus unserem Alltag anregen.“ (S. 212) Der Vorschlag eines kriterienlosen Ausschwärmens steht nicht nur in hartem Kontrast zur zuvor angemahnten theoriegeleiteten Vorgehensweise bei der Planung und Durchführung des Unterrichts; er wird auch angesichts der Fülle der ganz verschiedenen Modellierungsvorschläge in der Literatur jeden angehenden Lehrer/ jede angehende Lehrerin um den Verstand bringen. Der Text fährt fort: „Das Niveau der Klasse, vor allem in Bezug auf die sprachliche Entwicklung im Mündlichen wie im Schriftlichen, bildet dabei den Hintergrund.“ (Ebd.) Was das sprachliche Niveau einer Klasse ist (Durchschnittswerte, Gruppen- oder Einzelprofile), welche Kriterien Maßstab für die Feststellung des sprachlichen Niveaus sind (Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung, kommunikative Kompetenzen (wenn ja, welche?), Leseleistung etc.), und schließlich mit welchen Verfahren das (sprachliche) Niveau einer Klasse zuverlässig ermittelt werden kann (Augenschein, standardisierte Testverfahren, informelle Tests etc.) etc., bleibt (nicht nur hier) im Dunkeln.

Kontraproduktiv sind auch Verkürzungen wie: „Bei der Planung einer Unterrichtseinheit sollten die ersten Stunden so geplant sein, dass eine Motivation für die Thematik als Ganzes aufgebaut werden kann [...] Oder anders: Ein spannend aufbereitetes Thema benötigt keine zusätzliche Motivation!“ (S. 212) Solange nicht geklärt ist, was Motivation ist, wie sie sich im Konnex mit Kompetenzzugewinn verändert und solange unklar ist, ob die Motivation, das eigene (alltägliche) sprachliche Handeln zur Disposition zu stellen, besondere Eigenschaften besitzt, sind solche Aussagen nichts weiter als Rezepte, „wissenschaftlich nicht haltbare, ihrer Voraussetzung und Begründung beraubte Generalisierungen von Handlungsanweisungen“ (Meyer (1985: 46)). Und so ruft das Ausrufezeichen bei Steinig & Huneke nachträglich die Brisanz aus, die der Text nicht hergibt.

Angaben wie „Geht es um mündliche Kommunikation, kann [sic!] auf Gesprächsanalyse, Erzählforschung oder Argumentationsforschung zurückgegriffen werden.“ (S. 219) machen den zuvor mühsam erbrachten Nachweis, Unterricht müsse (!) auf fundierten wissenschaftlichen Kenntnissen aufbauen, vollends obsolet.

Die Stereotypen, Allgemeinplätze und die normativen Textpassagen sind deshalb besonders ärgerlich, weil die wirklich guten Kapitel des Buches (4, 6, 7, 8) sowie die insgesamt von der Anlage her wegweisende Konzeption von ihnen geschluckt werden.

Eine selbständige Weiterarbeit, zu der die thematisch geordnete Liste zu Arbeitsmitteln zur Sprachdidaktik im Anhang einlädt, wird aber auch den Leser/die Leserin, der/die sich zunächst auf den Text einlässt, bald skeptisch machen. Die äußerst nachlässig recherchierte und uneinheitliche Bibliographie lässt ein weiteres Mal zweifeln, ob die teilweise interessanten Befunde, über die das Buch berichtet, mit der nötigen Sorgfalt aufbereitet worden sind. Die Angaben sind in Teilen soweit verfälscht, dass eine Recherche misslingen muss. Um nur ein Beispiel zu nennen: Aus Röber-Siekmeyer, ³1997: *Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht* machen die Autoren im Kapitel *Arbeitsmittel* Röber-Siekmeyer, ⁴1997 *Selbstbestimmtes Rechtschreiblernen. Rechtschreibunterricht als Strategievermittlung* (S. 232). Nur der Verlagsort stimmt. Und im Literaturverzeichnis steht es dann wieder richtig. Sollte dem Buch eine zweite Auflage beschieden sein, müssten die Hinweise zu den Arbeitsmitteln sowie die Literaturliste „generalüberholt“ werden. Das schließt auch Ergänzungen von Standardwerken ein wie etwa das *Handbuch Lesen* von Bodo Franzmann u. a. (1999), das man im Kapitel zu den *Arbeitsmitteln* vergeblich sucht, oder das *Lexikon der Sprachwissenschaft* von Hadumod Bußmann (²1992), das ganz fehlt. Bei der Anfertigung eines Registers (Sach- und Personregister), das in jede Einführung gehört, dürften den Autoren zudem die zahlreichen Wiederholungen auffallen (etwa die Betonung der Relevanz vorschulischer Schrifterfahrung oder der Notwendigkeit, Schülern und Schülerinnen freien Zugang zu literarischen Texten zu verschaffen oder der Hinweis auf die Anforderungen der Deutschdidaktik an die Situation der Mehrsprachigkeit oder der Hinweis auf die Helmerschen Lernbereiche), deren Kürzung die Qualität des Buches positiv beeinflussen könnte.

Literatur

- Bußmann, Hadumod (²1992): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.
- Baker, Collin (²1996): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon et al.
- Cummins, Jim (1979): *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. In: *Review of Educational Research* 49/2, 222-251
- Felix, Sascha (1993): *Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung*. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (2 Bände). Berlin.
- Franzmann, Bodo et al. (1999): *Handbuch Lesen*. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. München.

- Kreienbaum, Maria Anna & Metz-Göckel, Sigrid (1992) (Hrsg.): Kritische Anmerkungen zur Koedukation. Weinheim.
- Marx, Harald (1999): Rechtschreibleistung vor und nach der Rechtschreibreform. Was ändert sich bei Grundschulkindern? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 31:180-189.
- Meyer, Hilbert (1985): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt/M.
- Melenk, Hartmut (1998): Aspekte der Kommasetzung in der 8. Klasse. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In: Didaktik Deutsch 4, 43-61
- Nehr u.a. 1988 („In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über zweisprachige koordinierte Alphabetisierung“, Weinheim.
- Paul, Ingwer (1999): Praktische Sprachreflexion. Tübingen: Niemeyer
- Siebert-Ott, Gesa (2001): Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Niemeyer.
- Thies, Wiltrud & Röhner, Charlotte (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim

Anschrift der Verfasserin: Prof. Dr. Ursula Bredel, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Bismarckstraße 10, D-76133 Karlsruhe

Ursula Klingenböck

„DAS REICH DER WORTE WORIN ALLES GEGENWART“ oder
 „LITERARISCHE KENNTNISSE ERWERBEN SICH DURCH ZEIT UND FLEIß“.
 LITERATUR VERSTEHEN UND LITERATUR(WISSENSCHAFT) STUDIEREN.
 ZWEI BEISPIELE GERMANISTISCHER EINFÜHRUNGLITERATUR.

Angelika Corbineau-Hoffmann, Die Analyse literarischer Texte. Einführung und Anleitung, Tübingen, Basel: Francke 2002 (= UTB für Wissenschaft; UNI-Taschenbücher 1991). ISBN 3-8252-2330-2 bzw. 3-7720-2988-4, 201 S.

Matthias Luserke-Jacqui, Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2002 (= UTB für Wissenschaft 2309), ISBN 3-8252-2309-4 bzw. 3-525-03217-X, 148 S.

2002 sind mit Angelika CORBINEAU-HOFFMANNS *Analyse literarischer Texte* und Matthias LUSERKE-JACQUIS *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft* zwei einführende Darstellungen zum Verstehen und zur Wissenschaft