

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>
9. Jahrgang 2004 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Albert Bremerich-Vos

**GROSSES UNTERNEHMEN
ERFOLGREICH ABGESCHLOSSEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 9. H. 17. S. 102-
112.

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.

Albert Bremerich-Vos

GROSSES UNTERNEHMEN ERFOLGREICH ABGESCHLOSSEN

Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner, Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2 Teilbände. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2003.

Es soll nicht zum Usus werden, dass die Herausgeber von „Didaktik Deutsch“ selbst in „ihrer“ Zeitschrift schreiben. Allerdings: Wenn 76 Beiträge aus der Feder von Sprachdidaktikerinnen und Sprachdidaktikern stammen und sich auf mehr als 1000 Seiten summieren, bleiben nur wenige übrig, die zwar zur Zunft, aber nicht zu den Schreibern gehören. Einer dieser wenigen ist der Rezensent.

Er hat es zu tun mit einem schon auf den ersten Blick Achtung gebietenden Werk, das in 11 Kapitel gegliedert ist. Im ersten Halbband dominiert eine Einteilung nach den zentralen Lern- bzw. Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts. Auf das einleitende Kapitel „Sprache und Sprachdidaktik“ folgen „Sprechen und Hören“, „Schreiben“, „Schrift“, „Rechtschreiben“, „Sprachbetrachtung und Grammatik“, „Lesen“. Der 2. Teilband wird mit einem besonders umfangreichen Kapitel „Lehr- und Lernprozesse im institutionellen Rahmen“ eröffnet; es schließen sich „Methodik und Methoden“, „Test, Diagnose und Beurteilung“ und „Sprachunterricht in anderen Ländern“ an. Umfangreiche und sorgfältig erarbeitete Sach- und Personenregister beschließen das Opus.

Über die Disposition eines derart ambitionierten Projekts lässt sich natürlich trefflich streiten. So hätte man eine Alternative plausibel finden können, in deren Rahmen die einzelnen Lernbereiche noch größeres Gewicht bekommen hätten. Z.B. wären unter dem Label „Lesen“ dann auch die einschlägigen Abschnitte aus den Kapiteln „Lehr- und Lernprozesse im institutionellen Rahmen“, „Methodik und Methoden“ und „Test, Diagnose und Beurteilung“ versammelt worden, die nun etwas verstreut sind. Aber damit hätte man sich auch gewisse Nachteile eingehandelt. Wer z.B. an einer Kommentierung der derzeit für den Sprachunterricht verfügbaren Tests interessiert ist, wird in der vorliegenden Version kompakt fündig (10. Kapitel). Hätten die Herausgeber sich für die angedeutete Alternative entschieden, hätte man als Testfreund an diversen Stellen nachlesen müssen und das als Mühsal empfinden können.

Analoges gilt für die Binnengliederung der einzelnen Kapitel. Zwar vermisse ich einerseits hier und da ein Teilthema bzw. finde es zu wenig ausgebaut: Warum z.B. keine gründlichere Erörterung von psychologischen Modellen des Textverstehens? Andererseits finde ich zu breit behandelt, was heutzutage nicht mehr als problematisch gilt, z.B. die Linkshändigkeit. Hier geht es aber zu einem guten Teil um Vorlieben und Abneigungen, die nicht „theoriefähig“ sind.

In der Summe halte ich die Entscheidungen der Herausgeberinnen, was die Disposition angeht, für gelungen. Besonders hervorzuheben und zu loben ist m.E. das Be-

mühen, einzelne Teilthemen immer wieder „im mehrsprachigen Kontext“ anzusiedeln (vgl. die Beiträge „Muttersprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik – Multilingualität“, „Entwicklung mündlicher Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext“, „Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext“, „Schrifterwerb im mehrsprachigen Kontext“, „Die Entwicklung orthographischer Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext“, „Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext“, „Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext“, „Muttersprachenunterricht – Zweitsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht“, „Methoden des Sprachunterrichts in multilingualen Lerngruppen“, „Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben“ und einige Abschnitte aus dem Kapitel „Sprachunterricht in anderen Ländern“). So soll die Aufmerksamkeit auf einen Aspekt des gegenwärtigen Sprachunterrichts geschärft werden, der immer noch zu wenig beachtet wird.

Würde im Einzelnen auf 76 Beiträge eingegangen, resultierte kam mehr als eine Liste der Titel, ergänzt um einige wenige Sätze. Ich picke deshalb im Folgenden aus jedem Kapitel *einen* Artikel heraus, und das so, dass zentrale Gliederungsgesichtspunkte wie „Geschichte ...“, „Entwicklung...“, „Schwierigkeiten...“, „... im mehrsprachigen Kontext“ exemplifiziert werden.

In Kapitel I – „Sprache und Sprachdidaktik“ – erörtert Eva Neuland „Sprachvarietäten – Fachsprachen – Sprachnormen“. Zunächst greift sie einige Marksteine der Historie heraus, u.a. die mittlerweile schon legendäre Debatte um die hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch von 1972, bei der es auch um das Für und Wider einer mehr oder weniger rigiden Orientierung an der „Hochsprache“ ging. Nach Sichtung einer großen Zahl von empirischen Befunden formuliert die Verfasserin u.a. die Thesen, dass dialektale, soziolektale und andere Varietäten jeweils als letztlich „nicht scharf abgrenzbare Verdichtungspunkte in einem Kontinuum zu verstehen“ seien (S.56) und dass solche Varietäten von sozialen Stilen unterschieden werden müssten, die als Ausdrucksformen zumeist intentionalen Handelns und im Kontext des Bemühens um Distinktion zu sehen seien. Wie komplex die Verhältnisse sind, wird am Beispiel subkultureller Sprechstile Jugendlicher angedeutet.

Erhellend sind auch die Ausführungen zu kontroversen Auffassungen von der „Natur“ von Sprachnormen, zu Beziehungen von Sprachwandel und Normierung, zur Beurteilung von Normierungsversuchen und zu Beispielen von Normenkritik, u.a. im Kontext der Debatte um die Rechtschreibreform.

Als „Richtziel“ der unterrichtlichen Behandlung der genannten Themen wird „reflektierter Sprachgebrauch“ reklamiert. Das erscheint als plausibel. Allerdings wird dieses Konstrukt m.E. nicht hinreichend operationalisiert. Auf eine Didaktik, die zukünftig stärker auf empirisches Arbeiten setzen sollte, kommt hier insofern einiges zu.

Den zentralen Ort der schulischen Auseinandersetzung mit der komplexen Thematik sieht Eva Neuland in der gymnasialen Oberstufe (S.59, 60, 61). Darüber kann man streiten, liefert sie doch selbst eine Fülle von Anregungen für eine „praktische“ Thematisierung bereits in der Grundschule und in der Sekundarstufe I (z.B. im Kon-

text der Frage, ob Abweichungen von der Rechtschreibnorm nur als Fehler oder auch als Indikatoren für Entwicklungsstände und damit auch in förderdiagnostischer Absicht zu deuten sind). Immer wieder betont Eva Neuland im Übrigen, dass die Sprachdidaktik die Resultate „anwendungsorientierter“ germanistischer Sprachwissenschaft viel intensiver als bislang zur Kenntnis nehmen sollte. M.E. wird eher umgekehrt ein Schuh daraus: Aus theoretisch reflektierten empirischen Untersuchungen zum Umgang mit der Problematik von Norm und Varietät(en) im Unterricht, also aus didaktisch motivierten Untersuchungen, könnten nicht nur Didaktikerinnen, sondern vor allem auch Linguisten einiges lernen.

In ihrem Beitrag zu Kapitel II („Entwicklung mündlicher Fähigkeiten“) weist Uta Quasthoff zunächst auf „immense“ Entwicklungsunterschiede hin, mit denen Lehrkräfte bei ihren Schülerinnen zu Beginn der Grundschule zu rechnen haben. Dann deutet sie – unter den Labels „nativistisch“, „kognitivistisch“ und „interaktionistisch“ – Varianten von Erklärungen des Spracherwerbs an im Bemühen, sie weniger als Alternativen, sondern eher als womöglich einander ergänzend zu verstehen. Mit Nachdruck zu unterschreiben ist m.E. aber ihre These, „dass der gegenwärtig in vielen Bereichen der Spracherwerbsforschung beschrittene Weg der empirischen Rekonstruktion der Aneignungsverfahren in einzelnen Domänen vielversprechender ist als der Entwurf eleganter und großräumiger, aber schwer nachweisbarer linguistischer Erwerbstheorien.“ (S.109) Auf knappem Raum werden dann wesentliche Resultate der Spracherwerbsforschung wiedergegeben, insbesondere in den Bereichen, die in den Teildisziplinen Phonetik/Phonologie, Morphologie und Syntax thematisiert werden. Weiße Partien in der Erkenntnislandschaft markiert Uta Quasthoff deutlich. Es fehlten z.B. - zentrales Manko – Erkenntnisse zur „Funktion unterschiedlicher Formen von Unterrichtsinteraktion als Lernkontext für die Weiterentwicklung mündlicher Fähigkeiten [...]“ (S.112) Die Betonung gerade dieses Mangos zeigt an, dass sie dem interaktionistischen Programm verpflichtet ist. Umsichtig werden u.a. Befunde zum Erwerb der Gesprächsfähigkeit dargestellt, wobei deutlich wird, dass man sich bislang primär um die Ontogenese der Erzählfähigkeit, weniger z.B. um die Entwicklung von Erklärungen gekümmert hat. „Kognitive“ Ansätze werden knapp, „interaktive“ ausführlicher behandelt. Übereinstimmendes Resultat vieler Studien ist, dass vielfältige Formen der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind entwicklungsunterstützenden Charakter haben. Quasthoffs Überlegungen zur Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht fallen m.E. dann aber eher unbefriedigend aus. Dass Erzähl- und Morgenkreise so ritualisiert sind, dass ihr Nutzen im Hinblick auf die Entwicklung von Diskursfähigkeit zweifelhaft ist, und dass in lehrerzentriertem Unterricht die Chancen für die Produktion komplexerer Schüleräußerungen eher gering sind: Dies trifft wohl zu. Ich hätte aber auch gern begründete Vorschläge zu Alternativen zur Kenntnis genommen, auch wenn sie sich, wie Uta Quasthoff mit Recht schreibt, nicht ohne weiteres aus der Forschung „ableiten“ lassen.

Peter Sieber thematisiert „Modelle des Schreibprozesses“. Dieser Prozess lässt sich einerseits als Differenzierung, andererseits als Integration kognitiver, kommunikativer, sprachlicher, motorischer und weiterer Fähigkeiten und Fertigkeiten begreifen.

Entsprechend vielfältig sind die Forschungsansätze. Ausführlich geht Sieber auf das kognitive Modell der Textproduktion von Hayes und Flower ein, das über lange Zeit für viele das zentrale Paradigma war, und referiert darüber hinaus diverse kritische Stimmen dazu. Insofern es z.B. ein Experten-Modell ist, dürfte es für das Studium von Erwerbsprozessen nicht hinreichend tauglich sein. Das ist allerdings kein Einwand gegen das Modell per se, sondern gegen seine vorschnelle didaktische Indienstnahme. Grundsätzlicher ist z.B. die knapp referierte Kritik Hanspeter Ortner an der Schreibforschung nach Art von Hayes und Flower. Sie sei „finalistisch-instrumentalistisch“ angelegt und werde damit der Komplexität des Schreibprozesses nicht gerecht.

Unter Berufung auf die einschlägigen Studien warnt Peter Sieber davor, die Überarbeitungsbereitschaft und –leistung vor allem jüngerer Schülerinnen zu überschätzen. Die Beurteilung von Schülertexten werde nach wie vor eher stiefmütterlich behandelt – für jemanden, der an der Entwicklung des Züricher Textanalyserasters beteiligt war, vermutlich ein besonders trauriger Befund.

Was die Schreibentwicklungsforschung angeht, so referiert er zunächst auf den „Klassiker“ Bereiter, dann vor allem auf Arbeiten von Bachmann, Feilke und Becker-Mrotzek. Deren Terminologien sind heterogen; inwieweit ihre Befunde miteinander kompatibel und vor allem auch inwiefern sie reproduzierbar sind, wird weiter zu prüfen sein.

Die didaktischen Folgerungen, die Sieber zieht, finde ich überzeugend. Sie münden in ein Drei-Säulen-Modell mit den Überschriften „Schreibprozesse“ (u.a. klare Vorstellungen zum Schreibenanlass entwickeln, sammeln und planen), „Überarbeitungsprozesse“ (u.a. Dissonanzen entdecken, Alternativen finden) und „Beurteilungsprozesse“ (u.a. über Textqualitäten reden lernen). Vor allem Letzteres ist nötig und wird im Unterricht noch viel zu wenig bedacht.

Jürgen W. Hasert befasst sich mit „Schulschriften“, d.h. mit derzeit in der Schule gelehrt unverbundenen und verbundenen Schriften. Mit Berkemeier nimmt er an, dass sich 18 Elementarformen des Lateinischen Alphabets unterscheiden lassen. Er erörtert Aspekte der Schreibbewegung, der Rechts- und Links-Rotationen (Arkaden und Girlanden), thematisiert „Startpunkte“, „Schreibrhythmus“, „Schriftneigung“ und vor allem auch die Lesbarkeit. Gesichtspunkte der Historie und des internationalen Vergleichs werden äußerst knapp behandelt; interessant finde ich in diesem Kontext z.B. den Hinweis, dass es in einem Land wie Frankreich keine genormten Schulschriften gibt (S.311). Hasert nennt zentrale Kriterien für Schulschriften (motorische Aspekte, Lesbarkeit, Klarheit bzw. Eindeutigkeit bei angemessener Geschwindigkeit, Lern- und Lehrbarkeit usw.). Auf dieser Folie werden einige empirische Arbeiten referiert, die mit der Empfehlung verbunden sind, mit der Druckschrift zu beginnen. Über international übliche Methoden der Lehre von Druckschrift ist der Autor offensichtlich bestens informiert. Welche Art von verbundener Schrift soll dann folgen? Als Alternativen erwägt Hasert die Lateinische Ausgangsschrift (LA), die Schulausgangsschrift (von Renate Tost 1968 in der ehemaligen DDR entwickelt) und die Vereinfachte Ausgangsschrift (VA), die vor allem Grünewald beförderte. Viele populäre Vergleiche laufen auf eine Favorisierung der Ver-

einfachten Ausgangsschrift hinaus, die im Übrigen vom Grundschulverband massiv propagiert wurde. (Hinweise darauf gibt Hasert allerdings nicht.) Er weist aber auf eine Untersuchung von Sigrun Richter hin, wonach Korrelationen von VA und LA mit Rechtschreibleistungen in den Klassen 2 bis 4 auf eine signifikante Unterlegenheit der VA hindeuten (S.316). Die Brisanz dieses Befundes liegt auf der Hand. Nicht jeder wird Richters Studie zur Hand haben. Insofern wäre eine intensive Diskussion von Richters Arbeit sehr zu wünschen. Hasert trägt dazu leider nichts bei. Hätte Richter Recht bzw. wäre ihre Studie in methodischer Hinsicht angemessen interpretiert – immerhin geht es um ein kausales Verständnis von Korrelationen -, wäre angesichts der Relevanz des Leistungsaspekts ein zentrales Argument gegen die VA gewonnen.

„Entwicklung der grammatischen Rechtschreibkenntnisse“ lautet ein Beitrag von Hartmut Küttel, der mit guten Gründen davon ausgeht, dass die Orthographie ein relativ autonomes System ist, insofern „die phonographisch determinierte Grundebene [...] durch silbenstrukturelle, morphematische und syntaktische Einflüsse systematisch überformt“ wird (S.380).

Küttel betont den Aspekt der inneren Regelbildung auf der Basis von Analogien, Assoziationen und Schlussfolgerungen. Diese mentalen Operationen spielen gewiss eine große Rolle; ob man aber in Anbetracht der oft recht lang andauernden Instabilität der Schreibungen von „Regelbildung“ sprechen sollte, ist m.E. fraglich. Angesichts von neueren Tendenzen im Kontext des „radikalen“ Konstruktivismus, denen zufolge jeder Lernende in Freiheit für sich „konstruiert“, finde ich seinen nachdrücklichen Hinweis auf die unverzichtbare komplementäre Rolle von Lehre aber sehr fruchtbar.

Was die gegenwärtige Forschungslage angeht, so kann die Zentralthese des Autors m.E. vorbehaltlos unterschrieben werden: „Die Entwicklung der rechtschreiblichen Kompetenz ist für die ersten Erwerbsphasen ziemlich gut untersucht, aber für die Konsolidierungsabschnitte, die Ausdifferenzierung des orthographischen Könnens, mangelt es an aufschlussreichen Untersuchungen.“ (S.383) Folgerichtig geht es dann um die Groß-, die Getrennt- und Zusammenschreibung, die Interpunktion und die das/dass-Schreibung. (Der letzte Bereich wird hier nicht weiter behandelt.)

Die Skizze von zwei „Wegen zur Großschreibung“ – einmal über die Wortart, einmal über das Konzept eines expandierbaren Kerns einer Nominalgruppe – fällt m.E. etwas dürftig aus, insofern die „Fallstricke“, die bei *beiden* Versionen zu gewärtigen sind, nicht recht deutlich werden. Didaktisch relevante Befunde zur Getrennt- und Zusammenschreibung werden nicht mitgeteilt – ein bislang unbeschriebenes Blatt also? Vergleichsweise ausführlich sind dagegen die Ausführungen zur Kommastreibeung. Hier stützt sich Küttel vor allem auf eine instruktive Studie von Afflerbach. In seiner Lesart dieser Studie orientieren sich Kinder zunächst vor allem an „Eigenregeln“, die u.a. mit der Intonation, mit Signalwörtern und bestimmten Syntagmen zu tun haben, dann auf im Unterricht explizit gelehrt Regeln und schließlich, gegen Ende der Sekundarstufe I, auf ihr „Sprachgefühl“; nun werden Kommastreibeungen nicht mehr fachsprachlich, d.h. syntaktisch, begründet, ohne dass sie unverständiger ausfielen. Im Gegenteil. Die Leistungen verbessern sich kontinu-

ierlich, wenn auch nur leicht. Es kommt also zu einer „Diskrepanz von automatisiertem und deklarativem Wissen ...“. (S.388) Damit ist offensichtlich ein sprachdidaktisches Kardinalthema angesprochen.

„Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit“ ist das Thema von Helga Andresen und Reinold Funke. „Mitteilungen, die Sprache zum Gegenstand haben, sind metasprachlich.“ – „Der Ausdruck sprachliches Wissen – hier ausschließlich gebraucht im Sinn von metasprachliches Wissen – bezieht sich auf das Ausmaß der Zugänglichkeit von sprachlichen Kenntnissen.“ – „Als Sprachbewusstheit wird die Bereitschaft und Fähigkeit bezeichnet, sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu lenken.“ (S.438f) Die Häufung der Zitate ist gewollt. Es soll deutlich werden, dass die Autorin und der Autor große Mühe darauf verwenden (müssen), angesichts der gegenwärtigen Konjunktur der Titelwörter relativ präzise zu bestimmen, wovon sie handeln wollen: von Sprachthematisierung, die womöglich nur im Dienst des Interesses an „Inhaltlichem“ steht? Oder doch von „Sprachaufmerksamkeit“ mit einem Fokus auf Sprachlichem, auf Formen und Funktionen auch immer sprachlicher Mittel? Und weiter: Wovon z.B. muss ein Kind abstrahieren, wenn es den Anlaut eines Wortes identifizieren soll? Welche Annahmen über „normale“ kognitive Prozesse sind hier im Spiel? Was hat es mit Chomskys „tacit knowledge“, mit der Unterscheidung von implizitem und explizitem, von prozeduralem und deklarativem, von knowing how und knowing that auf sich? Wie Küttel betonen Andresen und Funke den „Eigensinn“ der Schülerinnen, d.h. die begrenzte Wirksamkeit von Instruktionen. Aus einschlägigen angelsächsischen Studien schließen sie z.B.: „Es scheint angebracht zu sein, übergroßen Erwartungen an die Wirksamkeit des Grammatikunterrichts im Blick auf die Verbesserung konzeptionellen Schreibens mit Vorsicht zu begegnen.“ (S. 443f) Für die Genese von sprachlicher Bewusstheit günstige Bedingungen liegen wahrscheinlich dann vor, wenn in der Herkunftskultur (bzw. Herkunftsfamilie) Sprachspiele, -witze und -rätsel besonders goutiert werden, z.B. das Spiel mit Homonymen. Dass dies nur in eher privilegierten Milieus der Fall ist, versteht sich. Auf diesen Sachverhalt weisen die Autorin und der Autor nicht explizit hin. Besonders hilfreich sind m.E. aber ihre Hinweise zur phonologischen Bewusstheit. Sie resümieren, dass – Stichwort „phonologische Bewusstheit“ – für Vorschulkinder die Identifizierung von Reimen leicht, die von Phonemen aber besonders schwer ist. Für Lehrpersonen besonders hilfreich dürften die Hinweise auf das Bielefelder Screening (Skowronek u.a.) und auf das Würzburger Förderprogramm von Schneider u.a. sein.

„Leseschwierigkeiten“ sind der Gegenstand von Gerheid Scheerer-Neumann. Dass wir angesichts von international vergleichenden Studien wie PISA, die insbesondere das unterste Leistungsviertel in den kritischen Blick rücken, keinen Grund haben, uns selbstzufrieden zurückzulehnen, betont die Verfasserin zunächst. Dann weist sie mit Recht auf etwas hin, was m.E. durchaus als „Ärgernis“ zu bezeichnen ist: „Leseschwierigkeiten, Leseschwäche, Lesestörungen, Legasthenie, Dyslexie – die Begriffe sind vielfältig und werden teilweise synonym gebraucht, teilweise spiegeln sie

aber auch unterschiedliche zugrunde liegende theoretische Konzeptionen wider.“ (S.551) Nachdem sich „Leseschwierigkeiten“ (aufgrund welcher Ursachen und Gründe auch immer) durchgesetzt hatte und „operational“ bestimmt worden war (letztlich allerdings über die notorisch unzuverlässige Notengebung), propagierte Bayern 1999 plötzlich wieder eine Version von „Legasthenie“. Scheerer-Neumann weist darauf hin, dass dieses Konstrukt, das auf der „Diskrepanztheorie“ (mittlere bis hohe Intelligenz bei schwachen Lese- und Rechtschreibleistungen) beruht, empirisch nicht haltbar ist (S.552). Sie unterscheidet schließlich *Leseschwierigkeiten* (mit dem Fokus auf Schwierigkeiten bzw. Verzögerungen im Erwerbsprozess) von *Leseschwächen*, definiert als Bezug auf „die deskriptive Seite von Leseschwierigkeiten ohne die Implikation einer überdauernden Schwäche“ (S.553), was ersichtlich auf einen Selbstwiderspruch, zumindest auf einen Druckfehler hinausliefere, und *Lesestörungen*, vor allem aufgrund der Beeinträchtigung von Organen, aber auch im Gefolge ineffizienter Strategien: ein janusköpfiges Konstrukt also, das m.E. nicht sehr plausibel ist.

Einige standardisierte Tests werden gesichtet und empfohlen, wobei die Verfasserin mit Recht und allem Nachdruck darauf hinweist, dass es letztlich auf kriteriums-, nicht auf normorientierte Messung ankommt. Hingewiesen wird speziell auf Möglichkeiten, Kinder zu identifizieren, die auch noch spät logographemisch „lesen“. Ausführlich reflektiert werden „Probleme beim Erwerb der alphabetischen Strategie“ (S.556), die u.a. mit mangelhafter Kenntnis und/oder Abrufbarkeit von Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln zu tun haben mögen, mit Schwierigkeiten bei der Synthese, insbesondere von Konsonantenclustern, vor allem aber mit der Gliederung nach Silben. Diskutiert werden darüber hinaus in psychologischer Perspektive u.a. Probleme, die aus einem langsamen Zugriff auf das phonologische Lexikon resultieren oder die mit der inadäquaten Nutzung von Sichtwörtern (z.B. „kauft“ gelesen als „auf“) oder kompensatorischer Kontextnutzung zu tun haben (z.B. – geeigneten Kontext vorausgesetzt – gelesenes „fressen“ statt zu lesendes „fangen“). Die These, dass Lese-Rechtschreibschwäche vererbbar sein könnte, hält die Verfasserin für plausibel. Zugleich setzt sie aber auch auf ein Training der phonologischen Bewusstheit, wie es Schneider u.a. (1999) vorgelegt haben.

Bodo Friedrich hat es mit der „Geschichte des Sprachunterrichts im Deutschunterricht“ zu tun. Er warnt davor, von den erhaltenen Dokumenten umstandslos auf vergangene Praxen zu schließen, und plädiert darüber hinaus für die Einbettung einer Geschichte des Deutschunterrichts in eine Form von Gesellschaftsgeschichte, für die Hans Ulrich Wehler ein Exempel geliefert hat. Er konzentriert sich auf Entwicklungen in den „niederen Schulen“, deren primäre Funktion zunächst „die erste Alphabetisierung und die religiöse Indoktrination und Erziehung zu untertänigem Verhalten [war], in städtischen Schulen außerdem die Ausbildung für schreibkundige Berufe.“ (S.574) Für die „Unteren“ reduzierte man z.B. im 19. Jahrhundert die Orthografie irreführend auf das „phonetische Prinzip“ und die Kunsterzieherbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts lief – so Friedrich – darauf hinaus, dass das schulische Schreiben als künstlerischer Prozess gedeutet wurde, der durch Lehre nicht zu beeinflussen sei. So sei faktisch Benachteiligung legitimiert und damit fortgeschrieben worden.

Die Darstellung ist engagiert, zuweilen aber in einem Maß, dass m.E. den eigenen Prämissen zuwider gehandelt wird. So handelt es sich um das – hier allerdings negative – „Lob des großen Mannes“, wenn behauptet wird, Luther habe es vermocht, „das Kommunikations- und Bildungsbedürfnis der Landbevölkerung für Jahrhunderte“ zu zerstören (S.579).

Besonders instruktiv und überzeugend fällt aber ein Vergleich der Konzepte Pestalozzis und von Rochows aus. Pestalozzi, der die Aufklärung ‚Windbeutelley‘ nannte, schneidet dabei schlecht ab. Dabei ist er es, der – anders als von Rochow – heutzutage immer noch als Säulenheiliger bemüht wird. Symptomatisch? Nachdenkenswert auch der Hinweis, dass Karl Ferdinand Beckers Sprach-Denklehre, in der auch für die „Unteren“ das selbstständige Raisonement über Sprachliches postuliert wurde, 1854 in wesentlichen Teilen verboten wurde. Dem Neuhumanismus war nach Friedrich die Ignorierung bzw. sogar Denunziation des Unterrichts für die „Unteren“ nie fremd. Und was die oberste Etage des Schulsystems angeht, so gelte seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts für die gymnasiale Oberstufe: „Der Sprachunterricht blieb auf die literarisch-ästhetische Dimension und auf Rezeption festgelegt. Das ‚prosaische‘, wissenschaftliche Schreiben wurde nicht gelernt, wird es bis heute nicht.“ (S.586) Gibt es hier vielleicht Anzeichen einer Trendwende, d.h. einer „Zurückdrängung“ des Literarischen? Wäre es so, täte man gut daran, Friedrichs Rat zu folgen und eine solche Wende nicht auf einen „verursachenden“ Didaktikerdiskurs zu beziehen, sondern ihn – wie auch immer – gesellschaftsgeschichtlich-soziologisch zu begreifen.

„Methoden des Sprachunterrichts in multilingualen Lerngruppen“ sind das Thema eines Beitrags von Gerlind Belke. Für Kinder mit anderen „Muttersprachen“ ist der Deutschunterricht in Regelklassen „bei uns“ fast immer Zweitsprachenunterricht. Dennoch wird er normalerweise so betrieben, als sei er muttersprachlich. „Unterrichtsmethoden für multilinguale Lerngruppen, die den muttersprachlichen und den zweitsprachlichen Unterricht verbinden, haben sich noch nicht etablieren können.“ (S.841) Detaillierte Vorschläge seien bislang nicht einmal von den Verfechtern des Konzepts einer „interkulturellen Erziehung“ vorgelegt worden.

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, bilden Formen von Interlanguages aus, d.h. sich ändernde „Abweichungen“ von zielsprachlichen Strukturen, die als mehr oder weniger regelhaft verstanden werden können. Sollen sie erkannt und von Fossilierungen (d.h. nicht-zielsprachlichen Rede- und Schreibweisen, die nicht mehr im Sinn einer Annäherung an die zielsprachliche Norm „überboten“, sondern beibehalten werden) unterschieden werden, ist also - eigentlich - eine besondere (förder-)diagnostische Expertise nötig: „Hinsichtlich der Regelvermittlung ist ein behutsames Eingreifen erforderlich, damit die natürlichen Regelbildungsprozesse nicht durcheinander gebracht und die bereits erworbenen kommunikativen Fähigkeiten nicht durch explizite Grammatikregeln gehemmt werden.“ (S.842)

Mit Cummins unterscheidet Belke „bics“ (basic interpersonal communicative skills) und „calp“ (cognitive academic language proficiency). Erstere haben mit der Fähigkeit zu tun, an mündlichen Alltagsdiskursen ohne „aufzufallen“ teilzunehmen, letztere bezieht sich auf die Teilnahme an eher fachlichen und im Medium der Schrift

vollzogenen Diskursen. Daraus - so eine zentrale Mahnung -, dass „bics“ von Fall zu Fall gegeben sind, darf nicht auf „calp“ geschlossen werden, was offenbar häufig geschieht.

Eine zentrale Frage ist also, wie man den für Schülerinnen und Schüler mit DaZ erforderlichen systematischen, auf calp zielenden Zweitsprachenunterricht mit einem muttersprachlichen Deutschunterricht kombinieren kann, bei dem sich die Muttersprachler nicht langweilen und bei dem auch das „Sprachprestige“ der Herkunftssprachen bedacht wird. (Dass dem *schulischen* Versuch, z.B. das Türkische im Vergleich mit dem Englischen aufzuwerten, massiv Grenzen gesetzt sind, wird m.E. allerdings nicht deutlich.) Mit Recht betont die Verfasserin in diesem Kontext Konzepte von language awareness, die sie aber auch plausibel relativiert (S.847). Für sie ist der Königsweg des Sprachunterrichts in multilingualen Lerngruppen der produktive Umgang mit sprachspielerischen, ästhetischen Texten. Das klingt verheißungsvoll. Der Rezensent freut sich auf eine Evaluation dieses Konzepts, das ihm zur Zeit – Skeptiker, der er ist – allerdings noch vorkommt wie die Quadratur des Kreises.

Mit Rechtschreibtests beschäftigt sich Karl-Ludwig Herné. Zunächst erfährt man einiges über Gütekriterien, Prozentränge und – vor allem – über verschiedene Testziele, wobei auf die Opposition von Selektions- und Förderdiagnostik abgehoben wird. Auf S.886 findet sich eine Übersicht über gängige Tests, u.a. differenziert nach Testart (Wortliste, Sätze, Lückensätze, Fehlersuche), Itemanzahl und danach, ob eine Fehleranalyse möglich ist. Was die Testwörter angeht, so sind vor allem die Kriterien Vorkommenshäufigkeit und orthografische Komplexität relevant. Legt man Naumanns Arbeit zum Grundwortschatz zugrunde, dann zeigt sich, dass zwar die Tests zum Anfangsunterricht auf Wortmaterial beruhen, das zur Gänze mit diesem Wortschatz kompatibel ist. Bei den höheren Jahrgängen gibt es aber zum Teil erhebliche Diskrepanzen; warum, so mag man fragen, mutet man also den Größeren zum Teil „exotische“ Testwörter zu?

Das Kapitel zur Fehleranalyse ist recht umfangreich und auch besonders instruktiv. Fehlerzahlen können gleich und die Lernstände dennoch sehr unterschiedlich sein. Tests, die die qualitative Analyse von Fehlermustern gestatten und insofern förderdiagnostisch brauchbar sind, sollten also erste Wahl sein. Dabei sind deskriptiv und ätiologisch orientierte Fehlertypologien zu unterscheiden; dass letztere längst als problematisch erkannt sind, wird herausgestellt. Von großem Nutzen ist die kompakte Darstellung und Diskussion der Fehlertypologien, die den Tests DRT (Müller), HSP (May) und DRT (Grund, Haug und Naumann) zugrunde liegen. Kritisiert wird u.a., dass Müller sich noch nicht ganz von der ätiologischen Orientierung freigemacht habe, dass bei der HSP nicht immer deutlich zwischen orthografischer und morphematischer Strategie unterschieden werde und dass beim DRT in der Version von Grund u.a. zum Teil die Fallzahlen bei einzelnen Kategorien zu klein seien. So führe im Extrem ein einziger Fehler dazu, dass man von einem Prozentrang über 50 auf einen unter 15 „falle“. Hinzu kommt die Darstellung der beiden testunabhängigen Verfahren DoRA (Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse von Löffler und Meyer-Schepers), worauf im Übrigen der Rechtschreibtest im Rahmen von IGLU basierte, und AFRA (Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse von

Herné und Naumann). DoRA ist nach Auffassung von Herné vor allem für frühe Phasen gut geeignet, weil im phonematischen Bereich sehr differenziert. Bei AFRA ist besonders bemerkenswert die Unterscheidung nach Mehrheits- und Minderheits-schreibungen. Kein Wunder im Übrigen, dass der Autor vor allem auf AFRA setzt. Dass Fehlertypologien nicht sehr hilfreich seien, weil die SchülerInnen nicht stabil falsch schreiben, ist ein ernst zu nehmender Einwand. Herné zitiert einige wenige Pros und Contras. Gerade in diesem Feld dürfte weitere Forschungsarbeit sinnvoll sein.

Mit „Sprachunterricht und Sprachdidaktik in der Türkei“ hat es Emel Huber zu tun. Sprachhistorisch bzw. gesellschaftsgeschichtlich relevant ist, dass die über Jahrhunderte hinweg herrschenden Osmanen das Türkische vor allem um Elemente aus dem Arabischen und Persischen anreicherten, so dass laut Huber nach Jahrhunderten kaum noch native Wörter vorkamen. Als 1923 die Republik Türkei gegründet wurde, verloren die bis dahin herrschenden Osmanen die Macht. Sie standen – so die m.E. etwas holzschnittartige Darstellung – nun „als Verräter am eigenen Volk da, weil sie das Land während des Ersten Weltkriegs [...] ‚den Feinden verkauft‘ hatten und zum Schluss ins Ausland flüchteten. Die Türken hingegen hatten das Land ‚durch ihr Blut‘ gerettet und neu geschaffen.“ (S.942) Es ist – so Huber – bis heute strittig, wie das Osmanische linguistisch zutreffend zu beschreiben ist: als eine Varietät des Türkischen mit vor allem arabischer und persischer Lexik oder aber als nicht-türkische Sprache, insofern hier auch das Agglutinationsprinzip und die strenge Linksverzweigung aufgehoben waren. Davon hängt auch ab, ob die Sprachverhältnisse im Osmanischen Reich als Diglossie (primär schriftliches Osmanisch für die „Oberen“, mündliches Türkisch für die „Unteren“) zu verstehen sind. 1923 wurde Türkisch offizielle Landessprache und statt der arabischen Schrift griff man auf eine Variante des lateinischen Alphabets zurück. 1932 wurde auf Stiftungsbasis ein Sprachinstitut gegründet, das gewaltige Aufgaben vor sich hatte: Es gab keine Grammatik des Türkischen, kein Wörterbuch, das Vokabular war „veraltet“. Einige Teilaufgaben wurden in der Folgezeit gelöst, aber es gibt z.B. wohl bis heute keine „große“ Grammatik des Türkischen. Man erfährt Spannendes zum Koran“lesen“ im Osmanischen Reich, darüber, dass die Buchstaben des arabischen Alphabets nicht nach ihren Lautwerten, sondern mit ihren Namen gelernt wurden. Im Gefolge der Republikgründung wurden dann progressive, auf den kreativ-kritischen Gebrauch des eigenen Verstandes zielende Curricula entworfen. Ihnen gerecht zu werden, war aber extrem schwierig, weil das Türkische nur im Modus des Mündlichen überliefert war; als Elemente eines literarischen Kanons kam nur osmanisch-höfische Lyrik in Frage, die man nicht verstand, oder aber volkssprachliche Literatur, die nur mündlich überliefert war.

Die Resultate der nur satz-, aber nicht textbezogenen Arbeit *gegenwärtiger* Grammatiker kritisiert Huber ebenso massiv wie die Ergebnisse der Studien von Turkologen zur türkischen Literatur, „die [...] ihre ganze Energie ausschließlich zum Nachweis großartiger Kulturgüter türkischer Sprache verwenden.“ (S.950) Was die gegenwärtige bildungspolitische Lage angeht, so ist Huber ausgesprochen skeptisch. Die progressiven Ansätze aus der Gründerzeit der Republik seien längst vergessen.

Dieses Handbuch ist, summarisch gesagt, ein großer Wurf. Das Spektrum der Beiträge ist weit; das Weite ist aber strukturiert, der Eindruck von Beliebigkeit entsteht nicht. Wer sich hier und da ein Stück weit auskennt, hat zwar vielerlei Anlass zur Kritik im Einzelnen, aber eben auch zum Lob im Großen. Die Kritik im Einzelnen mag sich beziehen auf einen Beitrag, der ohne Literaturverzeichnis auskommt, auf die einmal wohl aus der Not geborene Knappheit von Ausführungen, auf Aufsätze, die – jedenfalls nach meinem Eindruck - ihrem Thema nicht ganz gerecht werden. Es überwiegt aber das Lob, und das bei weitem.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber haben es gewagt, die Sprachdidaktik als eine reputable Disziplin vorzuzeigen. Das Experiment ist m.E. geglückt und das Ergebnis spricht für sich. Prognostische Urteile sind zwar immer problematisch. Dennoch ist die Behauptung nicht sehr wagemutig, dass dieses Handbuch für lange Zeit in Sachen Didaktik der deutschen Sprache *das* zentrale Referenzwerk sein wird.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, Bremeric@rz.uni-hildesheim.de