

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>

17. Jahrgang 2012 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Albert Bremerich-Vos

**DAS GANZE – UND AUCH NOCH
EINFÜHREND?**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 32. S. 129-
139.

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

DAS GANZE – UND AUCH NOCH EINFÜHREND?

Köhnen, Ralph (Hrsg.): Einführung in die Deutschdidaktik. Metzler: Stuttgart/Weimar 2011, € 19,95

Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias: Literaturdidaktik. Akademie Verlag: Berlin 2010, € 19,95

Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja: Sprachdidaktik. Akademie Verlag: Berlin 2011, € 24,80

Ralph Köhnen und die Mitautorinnen Sabine Walper, Petra Hüttis-Graff, Thomas Lischeid und Gerhard Rupp haben sich viel vorgenommen. Sie wollen die üblicherweise in Teildisziplinen dargebotene Deutschdidaktik in toto präsentieren – und nicht nur das. Einleitend werden zusätzlich „Perspektiven der Entwicklungspsychologie“ erörtert. Sabine Walper erläutert das in letzter Zeit verstärkt diskutierte Konzept der Bindungstheorie, stellt Piagets Modell der kognitiven Entwicklung und seine Weiterungen durch Selman und Kohlberg vor, aber auch die an Piaget geübte Kritik, wonach Kinder viel früher als von ihm angenommen zu bestimmten kognitiven Leistungen fähig sind und auch die Stufentheorie der kognitiven Entwicklung problematisch ist. Hinzu kommen äußerst knappe Darstellungen lerntheoretischer Ansätze, von Erik Eriksons Entwicklungstheorie der Lebensspanne, Havighursts Konzept der Entwicklungsaufgaben, der ökologischen Entwicklungstheorie Bronfenbrenners. Darüber hinaus geht es um Aspekte der Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule, um Resilienzforschung, die sich um die Beantwortung der Frage bemüht, wie es vielen Kindern trotz widriger Lebensumstände gelingt, sozial kompetent, gesund und leistungsfähig zu werden. Schließlich werden auf drei Seiten allgemeine Faktoren und Bedingungen des Lernens namhaft gemacht. Sprachentwicklungspsychologische Befunde oder auch Studien zur frühen literarischen Sozialisation werden nicht mitgeteilt. Insofern sucht man explizite Bezüge auf das in den folgenden Kapiteln Dargestellte vergeblich.

Petra Hüttis-Graff thematisiert die „Deutschdidaktik in der Grundschule“, wobei sie plausiblerweise die in den „Standards“ vorgegebene Gliederung in Sprechen und Zuhören, Lesen, Schreiben und Sprache und Sprachgebrauch untersuchen zugrundelegt. Anders als man von einer dem Anspruch nach einführenden Darstellung erwarten mag, verfährt die Autorin von Anfang an wertend konfrontativ. So ist sie der Auffassung, in der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u. a. 2003) werde ein Begriff des Lernens im Sinne eines sukzessiven Wissensaufbaus vertreten. Ein solches Konzept entspringe der Perspektive des Experten auf den (defizitären) Novizen und es laufe auf die Isolierung von Teilleistungen hinaus, z. B. das separate Training der Schreibmotorik. Einem alternativen Lernbegriff

zufolge, z. B. vertreten durch Brügelmann, sei schulisches Lernen die Fortsetzung der vorschulischen sprachlichen Sozialisation und insofern gehe man hier von bereits Gekanntem und nicht von Defiziten aus. M. E. ist hier missverstanden, was Klieme u. a. intendierten. Indem sie auf kumulatives Lernen setzten, „bei dem Inhalte und Prozesse aufeinander aufbauen, systematisch vernetzt, immer wieder angewandt und aktiv gehalten werden“ (ebd., 27), wandten sie sich gegen eine Tradition der punktuellen Überprüfung von Lernresultaten z. B. in Form von Klassenarbeiten, deren Inhalte bald wieder vergessen sind. Es trifft auch nicht zu, dass Klieme meint, „Lernen sei (mehr oder minder direkte) Folge des Lehrens.“ (S. 39) Vielmehr geht er ausdrücklich von einem sozialkonstruktivistischen Begriff des Lernens aus, den auch Petra Hüttis-Graff favorisiert. Unter Überschriften wie „Vergegenständlichung von Sprache“ und „konzeptionelle Schriftlichkeit“ stellt sie zentrale Aspekte dessen heraus, was im Rahmen des Schriftspracherwerbs zu lernen ist. Sie warnt davor, Stufenmodelle wie das von Frith (logographemisch – alphabetisch – orthographisch) zu starr zu verstehen und sie zeigt, inwiefern in diesem Kontext Fehler als „Fenster“ zu betrachten sind. Auf knappem Raum werden darüber hinaus Fibellehrgänge, Reichens Konzept „Lesen durch Schreiben“, der Spracherfahrungsansatz von Brinkmann/ Brügelmann und auch die silbenanalytische Methode (Röber) kritisch dargestellt, während der auf wenigen Zeilen dargelegte Ansatz „elementare Schriftkultur“ (vor allem vertreten von Mechthild Dehn) Zustimmung findet. Die Ausführungen zu den einzelnen Lernbereichen – von Sprechen/ Zuhören bis Sprachreflexion – fallen notgedrungen knapp aus. Auch hier spart die Verfasserin nicht mit kritischen Kommentaren. So heißt es: „Wir lesen weder jeden Buchstaben einzeln noch brauchen wir alle Informationen aus dem Text, wie es das IGLU-Modell nahe legt.“ (S. 63) Inwiefern das IGLU-Modell dies nahelegen sollte, erschließt sich mir nicht. Gerade zum Bereich Lesen wird eine Fülle von jeweils knapp erläuterten Aspekten beigebracht – vom Beitrag des Lesens zur Identitätsentwicklung über Übungsvarianten, u.a. zur Leseflüssigkeit, über Handlungs- und Produktionsorientierung, Lesetagebücher bis zur Darstellung von Theorien zur Mediennutzung. Ähnlich „dicht“ wird im Rahmen der Darstellung der anderen Bereiche verfahren – und auch wieder ausgiebig wertungsfreudig.

Thomas Lischeid, dessen Thema lapidar „Sprachdidaktik“ heißt, geht wie Petra Hüttis-Graff von den genannten Lernbereichen aus, die er partiell anders betitelt (z. B. als „mündliche Kommunikation“). Als „Ausblick“ fügt er einen Abschnitt über „Sprachgeschichte und Sprachtheorie“ an. Der Autor versteht seine Aufgabe offensichtlich anders als Frau Hüttis-Graff. Ihm geht es erkennbar um Deskription, kaum um Wertung. Nach einer Definition von „Sprachdidaktik“ und einer Erläuterung von Aufgaben und Ansätzen der Disziplin, verbunden mit einer Skizze zur Historie, werden die sprachdidaktischen Aufgabenfelder inspiziert. Im Feld der Mündlichkeit verweist der Autor u.a. auf Modelle von Ehlich im Allgemeinen und Becker-Mrotzeks Version eines Modells der Gesprächskompetenz im Besonderen, auf Vogts Ausführungen zur Argumentationsfähigkeit und auf Aspekte gestaltenden Sprechens. Auch in den Feldern Schreiben und Lesen nimmt die Präsentation von Modellen breiten Raum ein. Hier geht es u. a. um Böttchers und Becker-Mrotzeks

Kategorien der Beurteilung von Texten und um das PISA-Modell der Lesekompetenz. Darüber hinaus wird im Anschluss an Clemens Kammlers Überlegungen zu einer „Symbolkompetenz“ ein auf das Symbolverstehen bezogenes Teilcurriculum vorgestellt. Als zentrales Ziel im Bereich der Sprachreflexion sieht der Autor die Sprachbewusstheit bzw. das Sprachbewusstsein an. Er nennt die prominenten grammatikdidaktischen Positionen und verweist darauf, dass im aktuellen Diskurs funktional-integrative Ansätze präferiert werden. Unter Rekurs auf Überlegungen Eineckes zeigt er am Beispiel eines Textes von Dorothee Sölle, wie die konkrete Analysearbeit aussehen könnte. Ob es sinnvoll ist, einen Abschnitt mit der Überschrift „Teilkompetenzen im Bereich der Sprachreflexion“ von einem mit dem Label „Semantik und Pragmatik“ zu trennen, in dem im Übrigen mit Recht auf die Dringlichkeit von Wortschatzarbeit hingewiesen wird, lässt sich bezweifeln. So mag ja der Eindruck befördert werden, Sprachreflexion sei syntaxzentriert – ein Eindruck, dem Thomas Lischeid gerade entgegenwirken will.

Hier wie auch bei Hüttis-Graff wird auf knappem Raum eine Fülle von Informationen geboten. Es wird aber auch eines der Probleme deutlich, die nach meiner Auffassung für diesen Band charakteristisch sind: die Redundanz. So erläutert der Autor auf S. 96 und S. 104 die Differenz von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit, worauf auch schon Hüttis-Graff (S. 45) hinweist; auf S. 108 präsentiert er Hayes' und Flowers Modell des Schreibprozesses, was bei Hüttis-Graff auf S. 72 vorkommt; auf S. 122 definiert er „Sprachbewusstheit“, was Frau Hüttis-Graff auf S. 80 leistet. Dabei wird – zweites Problem – jeweils nicht explizit auf die Ausführungen des bzw. der jeweils anderen verwiesen. Auf die einführenden Darlegungen zur Entwicklungspsychologie wird überhaupt nicht mehr rekurriert.

Der Herausgeber steuert einen Beitrag „Literaturdidaktik“ bei. Nach einer jeweils äußerst knappen Skizze von Hermeneutik, Rezeptionsästhetik und empirischer Leseforschung werden Lesestrategien und Aspekte der Lesegenese bzw. -sozialisation vorgestellt. Ein Bezug auf die dem Lesen gewidmeten Abschnitte in den vorigen Kapiteln findet sich nicht. Es folgen Vorschläge zur Leseanimation und Überlegungen zum Lesen in der Medienlandschaft. Den Kern dieses Kapitels aber machen Darlegungen zur Didaktik der drei „klassischen“ Gattungen aus. So werden Dramen in wenigen Zeilen epochal verortet und neben analytischen Ansätzen zahlreiche Varianten eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Dramentexten vorgestellt. Epische Klein- und Großformen werden ebenfalls jeweils historisch situiert und es kommen die üblichen analytischen Gesichtspunkte wie Perspektive, Figurenrede, Raum- und Zeitgestaltung zur Sprache. Vorgestellt werden – neben produktiven und handlungsorientierten Arbeitsweisen wie dem Schreiben eines inneren Monologs, eines Hörspiels oder eines Kurzfilms – das Konzept der textnahen Lektüre und auch der diskursanalytische Ansatz, letzterer so: „Mit Bezug auf Foucault werden Textdeutungen als immer nur relative Konzepte, die Autorinstanz als wandelbare Funktion und die literarische Kommunikationsbildung als Folge von diskursiven Zuschreibungen dargestellt.“ (S. 184) Ist eine solche Charakterisierung im Rahmen eines als „Einführung“ vorgestellten Buchs am Platze? M. E. wirkt hier auch der erläuternde Hinweis (ebd.) allenfalls einschüchternd, man könnte Schillers

„Verbrecher aus verlorener Ehre“ auf medizinische, psychologische, soziologische und ästhetische Diskursebenen beziehen und zeigen, wie einschlägige Texte Schillers Text beeinflussten bzw. wie er seinerseits zu diesen Diskursen beitrug. Ähnlich voraussetzungsreich ist – hier im Lyrikkontext – ein Hinweis wie der, Opitz' Ausführungen zum alternierenden Metrum seien im Kontext einer protestantisch inspirierten Heeresreform in den Niederlanden bzw. eines neuen Marschtakts zu sehen (S. 190). Wie bei den anderen Gattungen wird auf knappstem Raum Lyrik historisch-systematisch vom Epochenumbruch Frühe Neuzeit bis zur Pop-Art und vom Lehrgedicht der Aufklärung bis zu „Gedichten von und für alle“ vorgestellt, jeweils ergänzt um Anregungen für den Unterricht, z. B. die, anlässlich des „Zauberlehrlings“ in höheren Klassen „nach Goethes Einstellung zum Sturm und Drang sowie nach der Haltung des Weimarer Klassizismus zur Französischen Revolution zu fragen.“ (S. 191)

Für den letzten Beitrag mit dem Titel „Mediendidaktik“ zeichnet Gerhard Rupp verantwortlich. Er macht in der Mediengeschichte drei Zäsuren aus: eine Print-, eine Audio-Visualitäts- und eine digitale Revolution. Bei letzterer, der Revolution durch Computer und Internet, handele es sich um einen Wechsel von der Literalität zur Digitalität. „Während die Literalität als schriftliche oder audiovisuelle Einbahnkommunikation gilt, herrscht im virtuellen Raum der Online-Kommunikation mehr und mehr Interaktivität vor.“ (S. 212) Das trifft zwar zu, hat die Online-Kommunikation aber nicht weithin literalen Charakter? Kurz: Die Opposition von „literal“ und „digital“ leuchtet mir nicht ein. Auf eine instruktive Skizze der Facetten von Medienkompetenz (instrumentell, interaktiv, analytisch, produktiv) folgt die knappe Darlegung des Konzepts eines „Integrierten Literatur- und Medienunterrichts“, das der Autor an anderer Stelle breiter entfaltet hat. Intensiver geht er auf Hörbücher, Film und Video ein, wobei er auch elementare filmanalytische Kategorien vorstellt und anhand eines Bildes aus „Der Tod in Venedig“ exemplifiziert. Mit Helmut Kreuzer unterscheidet Gerhard Rupp verschiedene Versionen der filmischen Adaptation (von der Aneignung des literarischen „Rohstoffs“ bis zur „Illustration“, die zwar nah an der Vorlage bleibt, aber als Werk sui generis zu begreifen ist. Unter der Rubrik „Neue Medien“ werden schließlich Computer und Internet, Hypertext und Webfiction, Computerspiele, E-Learning, Blogs und Handys abgehandelt, wobei z. B. zu Blogs eine Quelle zustimmend zitiert wird, nach der die Verwandtschaft mit dem Buch unübersehbar sei – also eben doch nicht Literalität vs. Digitalität. Der Autor hat zahlreiche Vorschläge für den analytischen und produktiven Umgang mit Neuen Medien zu bieten. Die leitende normative Prämisse formuliert er wünschenswert klar: Ein moderner Deutschunterricht habe „sich an die Spitze der Bewegung zu setzen“; für ihn ist ausgemacht, dass ein solcher Unterricht „die jeweils neuen Medien und Formate thematisieren soll und muss, die bei den Jugendlichen up to date sind, also MP3-Player, Chatrooms usw.“ (S. 251) M. E. gibt es gute Gründe, dieser Prämisse mit Skepsis zu begegnen. Angesichts dessen, dass viele Jugendliche mit den jeweiligen innovativen Produkten bereits „instrumentell“, „interaktiv“ und auch „produktiv“ umgehen dürften, bevor sie im Deutschunterricht thematisch werden, wäre dort im Wesentlichen auf den „analytischen“ Umgang zu set-

zen. Aber wozu? Ist im Deutschunterricht bei notorisch knappem Zeitbudget nicht anderes wichtiger?

In diesem als Einführung firmierenden Buch sind auf knappem Raum erstaunlich viele Informationen zu finden – eine beachtliche Leistung der Autorinnen und Autoren. Es bleibt aber der Eindruck, dass die einzelnen Kapitel nicht hinreichend aufeinander abgestimmt sind und dass der Knappheit der Darstellung nicht selten die Ausgewogenheit und die Verständlichkeit zum Opfer fallen.

Martin Leubners, Anja Saupes und Matthias Richters Buch „Literaturdidaktik“ ist ein Element in einer Reihe von Studienbüchern, für die im Klappentext jeweils „problemorientierte Darstellungen auf dem neuesten Forschungsstand“, „umfassendes prüfungsrelevantes Basiswissen“ und ein Status als „pragmatische Begleiter für Seminar, Tutorium und Selbststudium“ versprochen werden. Literaturdidaktik wird zunächst als Teildisziplin der Literaturwissenschaft verortet; die zu bearbeitenden Teilthemen (von den Zielen des Literaturunterrichts bis zu den institutionellen Rahmungen) werden in Anlehnung an alte Modelle der Allgemeinen Didaktik formuliert. Ein kurzer Abriss der Historie der Disziplin, originellerweise schon im Barock ansetzend, schließt mit der These, angesichts der neuesten Entwicklungen sei es die vordringliche Aufgabe der Literaturdidaktik, Lesekompetenzmodelle zu entwickeln. Was die Zieldimension angeht, so wird wie üblich auf den klassisch-neuhumanistischen Bildungsbegriff gesetzt und ein „Drei-Säulen-Modell“ mit den Pfeilern Lesefreude, Textverstehen und Wissen über Literatur und ihre Kontexte propagiert. Besonders betont man die Funktion von Literatur, neue Sichtweisen von Wirklichkeit nahelegen zu können. Ob allerdings gerade Kästners „Ballade vom Nachahmungstrieb“ für die Plausibilisierung dieser These geeignet ist, darf bezweifelt werden. Denn die hier waltende „Sichtweise“, wonach die Handlungen der Kinder eben als Nachahmungen zu verstehen sind, ist, wie auch eingeräumt wird, „relativ eindeutig und wird sogar explizit vermittelt [...]“ (S. 31) Was das Textverstehen angeht, so unterscheidet man wie üblich Analyse und Interpretation und weist mit Recht darauf hin, dass hier die Grenzen teilweise fließend sind. Zusätzlich macht man unter Berufung auf Gadammers Begriff der Applikation den Aspekt des Wirklichkeitsbezugs stark, sodass die Teilkompetenzen Erkennen von Textelementen und ihrer Zusammenhänge, Deutung und Bezugskompetenz resultieren. Lernbar, so eine zentrale und m. E. gut begründete These, ist in erster Linie die Analyse. Interpretation und Herstellung von Bezügen sind weitgehend den Lernenden überlassen, woraus folgt, dass man auch „die Verbindung der einzelnen Teilleistungen miteinander nur in sehr allgemeiner Weise systematisch anleiten“ kann. (S. 59)

Jede Einzelkompetenz wird nach den Wissensarten deklarativ, prozedural, strategisch und metakognitiv ausdifferenziert. Das mutet im Bereich der Bezugskompetenz etwas gewaltsam an. Dort ist als „metakognitives Wissen“ lapidar vermerkt „Grundsätze des Wirklichkeitsbezuges“ (S. 66). Besonderen Wert legt man auf den prozeduralen Aspekt, darauf also, dass die SchülerInnen vor allem im Feld der Analyse die einschlägigen Begriffe immer wieder neu und zunehmend flexibel anwen-

den. So mag es zu einer „Automatisierung“ kommen. Ein weiter Transfer von Analysekompetenz sei bislang allerdings noch nicht nachgewiesen.

Knapp und konzise werden Befunde zur literarischen Sozialisation referiert, u. a. zu Geschlechterdifferenzen, zum Motivationsverlust in der Sekundarstufe I und zu den Relationen von Nicht-, Wenig- und Viellesern im späteren Lebensalter. Ich empfinde den Realismus, der hier waltet, als wohltuend. So weisen die Autoren darauf hin, dass wohl nur eine Minderheit der ohnehin vergleichsweise wenigen Leser später den Modus des ästhetischen Lesens bevorzuge.

Als Zentrum des Textes können drei Kapitel zu den Hauptgattungen angesehen werden, die jeweils nach „Ziele“, „Textauswahl“, „Kategorien für die Textanalyse“ und „Methodische Gestaltung von Unterricht“ subkategorisiert sind. Für den Umgang mit epischen Texten z. B. werden im Wesentlichen Kategorien nach Stückrath (Handlungsanalyse u. a. mithilfe der Unterscheidung verschiedener Arten von Gütern) und Genette vorgeschlagen. Die Autoren wagen auch Aussagen zur Abfolge des Erwerbs der einschlägigen Kategorien. So seien ab der 7. Jahrgangsstufe Aspekte der Perspektivierung, des Erzählerkommentars und der Ich-/ Er-Erzählung zugänglich, noch nicht aber die Formen der Rede- und Gedankenwiedergabe. Aussagen wie diese sind mutig, steckt doch, wie von den Verfassern selbst bemerkt, die Debatte zu Erwerbsfolgen noch in den Kinderschuhen (S. 100). Was die Lyrik angeht, so konstatieren sie einen breiten Konsens im Hinblick auf die Begriffe zur Erfassung ihrer Form, den sie anhand einer Synopse zentraler Kategorien u.a. von Dieter Burdorf und Horst J. Frank verdeutlichen. Neben Titel, Thema, Inhalt, Kommunikationssituation, den Formaspekten Rhythmus, Reim, Klang und Versbau, rhetorischen Figuren soll auch auf Besonderheiten im Wortschatz geachtet werden, z. B. auf die „Dominanz einer bestimmten Wortart“ (S. 115). Als Sprachdidaktiker hätte ich mir eine am Exempel demonstrierte Antwort auf die naheliegende Frage z. B. nach dem Wozu der Wortartsuche bzw. – allgemeiner – danach gewünscht, wie denn die Schüler lernen sollen, „konsequent nach dem Form-Funktions-Zusammenhang der Texte“ (S. 118) zu fragen. Zu begrüßen ist der Hinweis, dass die analytischen Begriffe nicht „automatisch und in starrer Reihenfolge“ abzuarbeiten sind (S. 117f). Dramentexte spielen in der Sekundarstufe I kaum eine Rolle und ein gattungspoetologisches Curriculum gibt es nach Einschätzung des Autorenteams heutzutage nicht. Es sei davon auszugehen, dass das Theater schulisch weiter an Bedeutung verliert; ursächlich dafür, dass die Gegenwartsdramatik im Unterricht kaum präsent ist, sei, dass diese Dramatik eine der Zentralfunktionen von Literatur, nämlich die Eröffnung neuer Sichtweisen auf die Wirklichkeit, gleichsam übererfülle. Man lege es hier auf das Aufbrechen eingeschliffener Wahrnehmungsmuster an, was mit den Sehbedürfnissen von Jugendlichen nicht zu vereinbaren sei. Man verweist auf die für die analytische Arbeit gängigen zentralen Begriffe und darüber hinaus auf die produktiven Ansätze insbesondere von Ingo Scheller und Günter Waldmann. Hier gehe es nicht um ein Entweder-Oder, sondern um ein Sowohl als Auch.

Besonders hervorzuheben ist ein Kapitel mit dem Titel „Warum ältere Texte? Bestandsaufnahme und Ziele“. Wer unterrichtet, kennt die entsprechenden Legitimationsprobleme. Hier werden die üblicherweise genannten Ziele gesichtet und gerecht-

fertigt und es wird exemplarisch auf den Wandel von Kanoninhalten hingewiesen. Das mit den EPA und den Bildungsstandards amtliche Postulat, es seien historische Kontexte zu bedenken, wird gut nachvollziehbar relativiert: Für Schillers „Der Handschuh“ ist die Erläuterung des Kontexts kaum nötig, wohl aber für Brechts 1953 geschriebenes Gedicht „Böser Morgen“. Mit Recht weisen die Autoren darauf hin, dass die in den EPA im Hinblick auf literarhistorisches Orientierungswissen formulierten Sollsätze „der Stellenausschreibung einer literaturwissenschaftlichen Professur entnommen sein“ könnten (S. 147). Plausibel ist auch ihre These, dass chronologische Sichtungen von Epochen didaktisch obsolet sein müssten. Es liegt nahe, auf exemplarische Erkundungen literarischen Wandels zu setzen, wobei aber – wie die Verfasser vermuten – auch Projekte wie die von Margret und Karl-Heinz Fingerhut zu anspruchsvoll sein dürften. In Kapiteln zu Methoden und Phasenmodellen werden zunächst Verfahren der Textanalyse, der Handlungs- und Produktionsorientierung und des Unterrichtsgesprächs thematisch. Die Darstellung ist wohlwendend differenziert und undogmatisch. In Anknüpfung an Vorschläge von Jürgen Kreft, Joachim Fritzsche und Günter Waldmann plädiert man dann für eine Sequenzierung in Form eines Dreischritts aus Hinführung, Texterschließung und – terminologisch wohl etwas unglücklich – „Wirklichkeitsbezug“, ergänzt um eine Phase der Kontextualisierung. Dieses Modell wird anhand der Erzählung „Damenherbst“ von Helmut Heißenbüttel exemplifiziert. Dass dieser Text in hohem Maße uneindeutig sei (S. 176), will mir allerdings nicht einleuchten.

Für ausgesprochen gelungen halte ich ein Kapitel zur Aufgabenanalyse und -konstruktion, in dem u. a. Formate erläutert, vor allem aber – unter Verweis auf bereits publizierte eigene Überlegungen – Hypothesen zu schwierigkeitsgenerierenden Merkmalen epischer Texte formuliert werden. In diesem Feld, in dem es um textseitige Aspekte der Schwierigkeit von Leseaufgaben geht, ist m. E. noch viel zu tun.

In einem Kapitel zum Literatur- als Medienunterricht konzentriert man sich auf Filmdidaktik und stellt die gängigen basalen filmanalytischen Begriffe vor. Darüber hinaus erörtert man unter dem Etikett „Herausforderungen“ Aspekte fächerübergreifenden und integrativen Deutschunterrichts und kommt auf die Figur der „guten“ Lehrperson zu sprechen. Es trifft zwar zu, dass „Zusammenhänge zwischen Unterrichtserfolg und Lehrerpersönlichkeit [...] bislang kaum zum Forschungsfeld der Didaktik [gehören]“. (S. 222) Jenseits der Deutschdidaktik wurde aber unter dem Dach des „Persönlichkeitsparadigmas“ sehr wohl intensiv geforscht, allerdings mit ernüchternden, über weite Strecken trivialen Ergebnissen. Insofern wäre es m. E. sinnvoll gewesen, auf neuere Resultate der diesem Paradigma nicht mehr folgenden Forschung zur Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität zu verweisen, z. B. auf zentrale Dimensionen guten Unterrichts wie Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, kognitive Aktivierung.

Das letzte, 15. Kapitel ist mit „Serviceteil“ überschrieben. Hier finden sich u. a. Hinweise auf bibliografische Hilfsmittel und Anregungen für die Formulierung von Unterrichtsentwürfen im weithin üblichen Format, für das auch ein Beispiel angegeben ist.

Der Band ist nach meinem Eindruck (fast) rundum gelungen. Die Wahl der literarischen Beispiele halte ich gelegentlich für etwas unglücklich, ebenso die eine oder andere „Frage“ bzw. „Anregung“, die sich jeweils am Ende der Kapitel finden. Gleich die erste dieser Anregungen lautet z. B.: „Diskutieren Sie Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der Förderung ‚guter‘ Lehrer durch literaturdidaktische Theoriebildung.“ (S. 24) Ist das nicht etwas (zu) viel verlangt?

In derselben Reihe wie die „Literaturdidaktik“ ist der Band von Monika Budde, Susanne Riegler und Maja Wiprächtinger-Geppert zur Sprachdidaktik erschienen. Insofern ist das Klappentext-Versprechen dasselbe. Einer Skizze des Gegenstands der Sprachdidaktik, verbunden mit einigen Schlaglichtern zu ihrer Geschichte, folgt eine originelle Darstellung unter dem anspruchsvollen Label „Ein Denkraum für den Sprachunterricht“. Die Autorinnen rekurrieren nämlich auf George Herbert Meads Arbeiten zum symbolischen Interaktionismus, auf seine Version einer gesellschaftlichen, nicht individualistischen Theorie der Identität, in der das signifikante Symbol eine zentrale Rolle spielt. Allerdings wird Mead hier gleichsam normativ, d. h. pädagogisch-didaktisch, „ausgebeutet“, wenn es heißt: „Nimmt man Meads Grundthese ernst, so steht außer Frage, dass es Aufgabe der Schule sein muss, die sprachlichen Fähigkeiten von Heranwachsenden über den spontanen vorschulischen Spracherwerb hinaus zu entwickeln und zu fördern.“ (S. 28f) Als Leitziel des Sprachunterrichts macht man u. a. unter Berufung auf Arbeiten von Hubert Ivo und Eva Neuland die Befähigung zu reflexivem Sprachgebrauch aus – eine meiner Ansicht nach überzeugende Wahl.

In einem Kapitel zum Schriftspracherwerb wird zunächst auf die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit eingegangen und behauptet, vorschulische schriftfreie Trainingsprogramme wie das Würzburger Programm „Hören, Lauschen, Lernen“ von Küspert und Schneider seien nicht sinnvoll, spreche doch vieles dafür, dass sich phonologische Bewusstheit erst im Kontext des Schriftspracherwerbs ausbildet. Diese These ist m. E. nicht haltbar. Man stützt sich hier zwar auf eine elektronisch zugängliche Arbeit von Evelyn Rothe. Dort heißt es aber unmissverständlich: „Die in der Vorschule trainierte Bewusstheit für Phoneme wirkte sich in den meisten Trainingsstudien erfolgreich auf den Erwerb des Lesens und Schreibens in der Schule aus.“ (Rothe 2007, S. 48; zum Titel der Arbeit s. Literaturverzeichnis S. 242)

Darüber hinaus wird zuverlässig über zentrale Aspekte des gegenwärtigen „state of the art“ in diesem Feld informiert: so über Stufenmodelle, analytisch-synthetisch verfahrenende Fibeln und Topoi der Fibelkritik, über Varianten des Spracherfahrungsansatzes, Jürgen Reichens „Lesen durch Schreiben“ und die von Christa Röber ausgearbeitete silbenanalytische Methode. Besonders verdienstvoll ist, dass eine Evaluationsstudie von Swantje Weinhold erwähnt wird. Bei einem Vergleich von zwei Fibellehrgängen mit der silbenanalytischen Methode ergab sich hier kein nennenswerter Vorteil einer dieser Ansätze.

Die weiteren Kapitel sind zunächst so gegliedert wie in den Bildungsstandards vorgegeben. Dabei wird immer zunächst der jeweilige Lerngegenstand thematisch, es folgen Ausführungen zu Zielen und Kompetenzen und schließlich Vorschläge zur

Anregung und Unterstützung des bereichsspezifischen Lernens. Unter „Sprechen und Zuhören“ werden Facetten der Anforderungen im früher kaum beachteten Bereich Zuhören namhaft gemacht, im Teilbereich „Vor und zu andern sprechen“ kommt man auf die in der antiken Rhetorik unterschiedenen Stadien der Verfertigung einer Rede zu sprechen, und mit Recht weist man darauf hin, dass es – anders als in manchem Ratgebertext suggeriert – angesichts der Vielfalt von kommunikativen Situationen „das“ gute Gespräch im Singular als normative Bezugsgröße nicht gibt und geben kann. Es wird eine ganze Reihe von Gesprächsanlässen aufgelistet und zugleich davor gewarnt, sprachliche Handlungsmuster aus dem privaten Alltag im Unterricht möglichst authentisch simulieren zu wollen. Das gebiete die institutionelle Rahmung der schulischen Kommunikation. Wird in diesem Kontext eigenes und fremdes sprachliches Handeln reflektiert, könnte es auch um das „fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch“ gehen. Auf dessen Struktur und Aspekte der Kritik am für diese Gesprächsform konstitutiven Dreischritt von Lehrerinitiative, Schülerreaktion und Bewertung durch die Lehrperson gehen die Autorinnen nicht ein.

Lesen wird wie in der Didaktik üblich differenziert nach kognitiven, motivational-emotionalen und sozial-interaktiven Aspekten. Knapp referiert man Befunde der Leseforschung, unterscheidet hierarchieniedrige (Stichwort „Leseflüssigkeit“) von -höheren Teilprozessen, lokale und globale Kohärenzbildung, wörtliche von propositionaler Repräsentation und mentalem Modell des im Text Dargestellten und betont die Bedeutung von Inferenzen. Bei der summarischen Darstellung von prozessbezogenen Lesestrategien (S. 90f) unterscheidet man auf einsichtige Weise Teilziele, Strategien des Textverstehens und der Selbstregulation. Dass es wie hier eher bei Andeutungen bleibt und z. B. nicht explizit zwischen kognitiven Wiederholungs-, Organisations-, Reduktions- und Elaborationsstrategien differenziert wird, mag der Maxime geschuldet sein, auf knappem Raum möglichst dicht zu informieren. Die studentischen LeserInnen werden nämlich auch noch knapp und verständlich über die Bedeutung der Anschlusskommunikation und des motivationalen Faktors, Fluency- und Lesestrategietrainings und Reciprocal Teaching ins Bild gesetzt.

Im Kapitel zum Schreiben machen die Autorinnen zunächst die didaktische Relevanz einer Orientierung am Schreibprozess deutlich. Nicht unter Bezug auf das kanonische Modell von Flower und Hayes, sondern unter Berufung auf seine Adaptation durch Otto Ludwig weist man dann auf zentrale Merkmale des Prozesses hin, dessen Teile nicht als sukzessiv, sondern als rekursiv zu verstehen sind. Eine zentrale Lehraufgabe besteht darin, die Komplexität des Prozesses für die Lernenden zu reduzieren. Als hilfreich wird hier ein Modell der Schreibkompetenz von Martin Fix angesehen, dem zufolge vier Facetten unterschieden werden können: die (Teil-) Fähigkeiten, ein Schreibziel zu bestimmen, relevantes Wissen zu bilden, eine Struktur zu bilden und sukzessive zu formulieren bzw. zu überarbeiten. Eine Auflistung von Aufgabentypen – kommunikative, kreative, produktive, funktionale und freie – leidet m. E. darunter, dass die Kriterien zu heterogen sind. So können produktive, auf eine literarische Textvorlage bezogene Schreibaufgaben durchaus „funktional“ sein. Herausgepickt sei hier schließlich, was die Autorinnen zum oft emphatisch verstandenen Konzept der Schreibkonferenz mit der m. E. gebotenen Nüchternheit ausfüh-

ren: Weil der Textentwurf in der Regel nicht in Kopien vorliege, sei die Diskussion (zu) häufig auf Inhaltliches verengt. Auch seien auf beiden Seiten erhebliche sozial-kommunikative Kompetenzen gefragt.

Im Kapitel zur Orthographie erläutert man u. a. das phonographische, silbische, morphologische und syntaktische Prinzip und behauptet, der verfehlt Eindruck, die deutsche Orthographie sei chaotisch, werde durch die Darstellung im amtlichen Regelwerk bestärkt. Indizien seien etwa, dass die Schärfungsschreibung nicht mithilfe des Begriffs des Silbengelenks und dass die Großschreibung wortartbezogen und nicht syntaktisch erläutert sei, d. h. auf der Basis des Konzepts des Kerns von Nominalphrasen. Dass man das in didaktischer Perspektive auch anders sehen kann, sei angemerkt, kann hier aber nicht ausgeführt werden. Didaktisch zentral ist die anhand eines Modells der Rechtschreibkompetenz von Voss u. a. (S. 123) erläuterte Unterscheidung zwischen einem Kern- und einem Peripheriebereich, der mit der Differenz von Regel- und Merkwörtern korrespondiert. Ebenso hilfreich ist der Hinweis, man möge im Unterricht auf die von den SchülerInnen ausgebildeten Eigenregeln achten und ihre darauf bezogenen Hypothesen im Unterricht thematisieren.

Dass im Bereich „Über Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ thematisch weit mehr ansteht als der überkommene Kern der Schulgrammatik – Wortarten und Satzglieder im einfachen und zusammengesetzten Satz –, betonen die Autorinnen mit Nachdruck. Das angestrebte metasprachliche Wissen dürfe nicht Wissen um Nomenklaturen, sondern müsse begrifflicher Art sein und im Unterricht immer wieder angewandt werden, soll es nicht „träge“ bleiben. Hier spielen die grammatischen Proben bzw. Operationen eine zentrale Rolle, deren Stellenwert aber mit Recht relativiert wird: „Die Handhabung der Proben setzt einen kompetenten Sprecher voraus, der z. B. intuitiv beurteilen kann, ob eine vorgenommene Umstellung grammatisch korrekt ist oder nicht.“ (S. 144) Man zählt zahlreiche Anlässe auf, im Unterricht „die sprachliche Ebene zu fokussieren“ (Günther Einecke), sei es im Kontext sprachlich auffälliger literarischer Texte, sei es im Rahmen der Überarbeitung eigener und fremder Texte, sei es dann, wenn es um den Vergleich von Sprachen und Varietäten, um den Sprachursprung oder um Tiersprache geht.

Ein eigenes Kapitel ist dem „Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen“ gewidmet. Dass der sprachlichen Heterogenität der SchülerInnen immer noch zu wenig Rechnung getragen wird, ist der kaum zu bestreitende Ausgangsbefund. Unter Leitbegriffen wie Language Awareness, interkulturelle Sprachdidaktik, vielsprachiger und sprachsensibilisierender Unterricht stellt man einige einschlägige Ansätze vor. Hinweise auf für die Lehre relevante Differenzen von Erst- und Zweitsprache, Interimsprachen usw. bleiben notgedrungen andeutend. Besonderer Wert wird auf die Unterscheidung von BICS (basic interpersonal communicate skills) und CALP (cognitive academic language proficiency) gelegt. Teil von CALP ist insbesondere der kompetente Umgang mit Fachtexten, der für Lernende mit anderen Herkunftssprachen gezielt erleichtert werden kann, wie an einem Exempel aus einem Physik-Lehrbuch exemplarisch erläutert wird (S. 151).

In einem Kapitel zur Beurteilung sprachlicher Leistungen, über dessen Platzierung vor einem Abschnitt über Aufgaben sich streiten ließe, werden u. a. verschiedene

Funktionen der Beurteilung unterschieden, insbesondere Fördern und Benoten. Darüber hinaus wird rudimentär über kriteriale, soziale und individuelle Bezugsnormen informiert. Als Exempel für förderndes Beurteilen präsentiert man ein Instrument zur Diagnose der Leseflüssigkeit von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (S. 171), als Beispiel für benotendes Beurteilen einen Katalog zur Bewertung von Schülertexten von Michael Becker-Mrotzek und Ingrid Böttcher (S. 176).

Dem Aufgaben gewidmeten Abschnitt ist einer über Lehr- und Lernprozesse vorgeschaltet, in dem auf den sozialkonstruktiven Charakter des Lernens und darauf hingewiesen wird, dass angesichts seiner Situiertheit, d. h. Gebundenheit an den ursprünglichen Lernkontext, nicht erwartet werden sollte, dass spontaner Transfer leicht ist. Differenziert dargelegt werden Vor- und Nachteile direkter Instruktion und offener Lernumgebungen. Dabei ist m. E. vor allem der Hinweis bedenkenswert, „dass Phasen direkter Instruktion besonders für leistungsschwächere Schüler wesentlich zum Lernerfolg beitragen“ können (S. 186).

Im Kapitel über Aufgaben unterscheiden die Autorinnen zwischen Erarbeitungs-, Übungs-, Transfer- und darüber hinaus Reflexionsaufgaben, wobei letztere meiner Meinung nach nicht in diese Reihe gehören. Es werden einige Hinweise zu Parametern guter Aufgaben gegeben; die Ausführungen zu schwierigkeitsbestimmenden Merkmalen fallen nach meinem Eindruck etwas dünn aus.

Wie der Schwesterband zur Literaturdidaktik enthält dieses Buch Vorschläge zur Unterrichtsplanung und einen umfangreichen „Serviceteil“ mit bibliographischen Hinweisen und der Angabe von fachnahen Institutionen und Verbänden. Neben einem umfangreichen Literaturverzeichnis gibt es – wieder analog dem Schwesterband – ein knappes Glossar.

Man mag zwar die Fülle der zurzeit erscheinenden Bücher, in denen der „Stoff“ in Bologna-kompatiblen Dosierungen, d. h. in etwa 15 Kapiteln mit jeweils nicht mehr als 20 Seiten, dargeboten wird, mit einigem Argwohn zur Kenntnis nehmen. Man kommt m. E. aber nicht umhin, die beiden im Akademie-Verlag erschienenen Bände für den Gebrauch in der akademischen Lehre mit Nachdruck zu empfehlen. Ausdrücklich nicht als „Einführungen“ vorgestellt, sind sie als Basistexte im Rahmen von „Überblicksveranstaltungen“ meiner Auffassung nach sehr gut geeignet. Ob es sich dagegen bei dem von Ralph Köhnen herausgegebenen Werk wie im Titel angegeben um eine „Einführung“ handelt, kann mit guten Gründen bezweifelt werden.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos, Germanistik/ Linguistik/ Sprachdidaktik, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstr.12, 45117 Essen
albert.bremerich-vos@uni-due.de