

**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>  
4. Jahrgang 1999 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Inge Pohl*

**SEIT EINEM  
VIERTELJAHRHUNDERT  
„TASCHENBUCH DES  
DEUTSCHUNTERRICHTS“**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 4. H. 7. S. 79-86.

---

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.

Inge Pohl

SEIT EINEM VIERTELJAHRHUNDERT „TASCHENBUCH DES DEUTSCHUNTERRICHTS“<sup>1</sup>

*Günter Lange, Karl Neumann, Werner Ziesenis (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Jubiläumsausgabe. 6., vollständig überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 1998. Bd. 1. Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik. 510 S., ISBN 3896760742. DM 48,00. Bd. 2. Literaturdidaktik: klassische Form, Trivilliteratur, Gebrauchstexte. 496 S., ISBN 3896760750. DM 48,00.*

Seit sechsundzwanzig Jahren behauptet sich das „Taschenbuch des Deutschunterrichts“ auf dem Büchermarkt gegenüber vergleichbaren Handbüchern, die nach seiner Erstauflage 1972 erschienen. Mögen die Gründe für Kurz- oder Langlebigkeit von fachdidaktischer Literatur mannigfaltig sein, zu befinden ist hier über ein tausendseitiges Gesamtwerk, das möglicherweise aufgrund seiner „Verjüngungsbemühungen“ – über deren Erfolg zu reden sein wird – zum fachdidaktischen Dauerbrenner wurde. Als aktualisierte Antwort auf veränderte Sozialisationsbedingungen der Lerner ist die im „Taschenbuch“ vertretene Auffassung von Deutschdidaktik zu werten (vgl. die Diskussion zum Symposium Deutschdidaktik 1998 in Siegen): Plädiert wird in einem weiten, kulturwissenschaftlichen Verständnis für eine kommunikative Deutschdidaktik im Spannungsfeld von forschungsorientierter fachwissenschaftlicher Reflexion und verantwortlichem didaktischem Handeln. Der Zirkel didaktischen Denkens kann unterschiedlich weit sein – für die „Jubiläumsausgabe“ gilt eine zunehmende Ausfächerung im Spektrum des Deutschunterrichts, so daß die verbindende Klammer durch die deutliche Orientierung an gemeinsamen Positionen hergestellt wird: (a) Das didaktische Selbstverständnis des Faches findet sich gegenstandsadäquat in einem weiten Textbegriff, dessen mediale Spezifika in den Bereichen von Sprache und Literatur diskutiert werden. (b) Traditionsbewußt fühlen sich die Herausgeber einer lernerbezogenen Didaktik (unter Berücksichtigung der produktiven Pluralität in der wissenschaftstheoretischen und fachdidaktischen Forschung) verpflichtet, d.h., daß „Schülerinnen und Schüler [...] im Deutschunterricht als eigentätige, produktive Lernende wahrgenommen“ werden (Vorwort:XV). Diese Perspektive bedingt den grenzüberschreitenden Einbezug psychologischer und soziologischer Aspekte (vgl. z.B. die Konzepte der prozeßorientierten Schreibdidaktik, des integrierten Sprachunterrichts oder der produktionsorientierten Literaturdidaktik). (c) Neben dem genannten ontogenetischen Aspekt zeigt sich die historische Dimension des „Taschenbuchs“ in den sozial-kulturellen Positionen: Vor dem Hin-

<sup>1</sup> Die Rezension der „Jubiläumsausgabe“ wird zweigeteilt angeboten: Teil I zu „Grundlagen“ und „Sprachdidaktik“ von I. Pohl, Teil II zu „Mediendidaktik“ und „Literaturdidaktik“ von H.-J. Kliewer.

tergrund der inneren Mehrsprachigkeit moderner Gesellschaften und mit dem Blick auf die Prozesse der Globalisierung wird der Forderung nach der Profilierung einer interkulturellen Deutschdidaktik Rechnung getragen.

Die Umsetzung des im Vorwort von den Herausgebern formulierten Anspruchs an die „Jubiläumsausgabe“ erfolgt im Detail recht unterschiedlich, so daß die bewertende Kommentierung in dieser Rezension lediglich mit Bezug auf die Aufsätze der Teile „Grundlagen“ und „Sprachdidaktik“ zu lesen ist. Hier wird die angekündigte Weiterentwicklung der fachdidaktischen Diskussion gegenüber der 5. Aufl. (1994) im Austausch bzw. der Neuaufnahme von Themen augenfällig: So ist der Aufsatz „Didaktik, Methodik und Deutschunterricht“ von J. Jung ersatzlos weggefallen. Die in der 5. Aufl. von B. und D.C. Kochan verfaßte Abhandlung zum „Mündlichen Sprachgebrauch“ wird nun von K. Schuster vorgelegt. An die Stelle der ehemals von R. Sanner verantworteten Ausführungen zum „Aufsatzunterricht“ tritt J. Fritzsche mit Darlegungen zum „Schriftlichen Sprachgebrauch“. Erweitert wird die „Sprachdidaktik“ um den Beitrag zu „Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen bei Schulkindern“ von C.L. Naumann. Die angekündigte grundlegende Aktualisierung der aus der 5. Aufl. übernommenen Aufsätze erfaßt lediglich die „Didaktik des Rechtschreibens“, jetzt von W. Menzel gemeinsam mit G. Hinney bearbeitet. In anderen Aufsätzen beschränken sich Änderungen leider auf Formalia, wie Fettdruck der Kapitelüberschriften, partielle Beachtung der Orthographiereform von 1998, und – dies ist mein Haupteinwand – lediglich die vereinzelte Aufnahme neuerer Literatur in die Literaturlisten, die zudem textlich kaum eingearbeitet wurde. Für eine weitere Neuauflage sollen wünschenswerte Ergänzungen genannt sein: (a) DDR-Fachliteratur wird kaum bzw. nicht zur Kenntnis genommen, die Genese der DDR-Fachdidaktik bleibt außen vor – notwendig erscheint eine hinreichende Aufarbeitung. (b) Die Themenvielfalt der Darstellung läßt wenige Wünsche offen, dennoch sollten bezüglich der Umorientierung des Deutschunterrichts folgende Problemkreise aufgenommen werden: vertikale und horizontale Vernetzung; praktische Rhetorik; Sprachsozialisation; Auswirkung der neuen Medien auf Sprachsystem und Sprachgebrauch.

Der Komplex „Grundlagen“ beginnt mit dem programmatischen Aufsatz von W. Ziesenis „Textlinguistik und Didaktik“, insofern mit der Kategorie „Textpragmatik“ eine Fundierung für den gesamten Deutschunterricht postuliert wird. Dieses texttheoretische Konzept ermögliche, das didaktische Selbstverständnis eines Faches zu artikulieren, dessen Gegenstand Sprache, Text, Kommunikation ist. Der Begründungszusammenhang ergebe sich insbesondere daraus, daß „Textualität“ sowohl an kommunikative Handlungszusammenhänge als auch an die internen Faktoren von Text (inklusive des Zeicheninventars) geknüpft ist. Der Textbegriff eines solchen texttheoretischen Konzepts ist dynamisch und extensional sehr weit angelegt: er umfaßt alle Formen sprachlicher Äußerungen, schafft eine Verbindung von Sprach- und Literaturdidaktik, erlaubt, Sprachproduktions- und Rezeptionsprozesse genetisch auf Texte zu beziehen und kann von daher überzeugend ein didaktisches Konzept begründen. Die gründliche historische Darstellung der Textlinguistik erhellt die Forschungslage, allerdings sollten modernere kognitive Ansätze ebenso wie funktional-kommunikative Textklassifikationen ergänzt werden. Für eine Neuauflage wäre zu-

dem wünschenswert, wortsemantische Thesen neueren Auffassungen anzuschließen, unterschiedlich definierte fachspezifische Termini in ihrem Gebrauch im „Taschenbuch“ begrifflich zu klären (z.B. Kohärenz) sowie anzuzeigen, wo theoretische Grundlagen nur angedeutet sind (z.B. zur thematischen Progression). **E. Oksaar** plädiert in „Spracherwerb des Kindes. Psycho- und pädolinguisitische Aspekte“ dafür, den komplexen Gegenstandsbereich des Spracherwerbs mit dem integrativen Forschungsansatz der Pädolinguistik zu erfassen, welcher sowohl neurophysiologische, soziopsychologische als auch kulturelle Rahmenbedingungen einschließt, so daß kognitive, emotionale, soziale u.a. Faktoren des kindlichen kommunikativen Aktionskreises gleichermaßen im Blick bleiben. Verschiedene gängige Spracherwerbtheorien werden vorgestellt und der einsichtige Schluß abgeleitet, daß für die Erklärung des Spracherwerbs ein integrativer Ansatz gewählt werden müsse, wofür es allerdings noch zu wenig systematische empirische Untersuchungen gebe. Die Vf. favorisiert die These vom Spracherwerb als Lernen in einem soziokulturellen Rahmen. Probleme des Inhalts und des Zeitpunkts des Spracherwerbs werden ebenso diskutiert wie die kritischen Zeiten des Zweitspracherwerbs. Mit illustrativen Beispielen und vielen, auch neueren Literaturverweisen versehen, erfahren die sprachlichen Strukturen linguistischer Beschreibungsebenen, wie Lexik, Syntax und Morphologie, eine aufschlußreiche Zuordnung zu Stadien der kindlichen Sprachentwicklung. **K. Neumann** expliziert in „Sprache, soziale Situationen und Identität – Sprachvarietäten und Soziolinguistik“ die den Deutschunterricht fundierenden soziolinguistischen Grundlagen. Deutlich wird, daß deutschdidaktische Diskussion die gesellschaftliche Wertediskussion mit zu berücksichtigen hat. Die Kernfrage der Soziolinguistik, das Verhältnis von Sozialstruktur und Sprachstruktur, wird zunächst in ihrer historischen Entwicklung seit J. G. Herder bis in die Gegenwart, besonders in der Theorie des schichtenspezifischen Sprachgebrauchs bei B. Bernstein, verfolgt. Der sprachdidaktische Bezug der Problematik ergebe sich aus der in die Sprachdidaktik der 70er Jahre bereitwillig aufgenommenen Diskussion um Sprachbarrieren und kompensatorischen Sprachunterricht. Der Vf. resümiert für die zeitgenössische Schule, daß sich Sprachunterricht an den Normen des elaborierten Kodes ausrichten müsse, daß allerdings die Kommunikationsmuster aus den Herkunftsmilieus der Lerner – auch mit dem Blick auf das „kommunikatorische Handicap“ der Dialektsprecher – als Basis der Lernvoraussetzungen unbedingt berücksichtigt werden müßten. Ausgangspunkt und Ziel des Sprachunterrichts müsse die gesellschaftliche Situation sein, in der sich „das Spektrum der Muttersprache zur Mehrsprachigkeit hin erweitert hat und ein zunehmendes Sprachdifferenzbewusstsein in verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen mit einer selbstbewussten Unterscheidung und Abgrenzung von der Standardsprache typisch für die ‘innere Mehrsprachigkeit’ moderner Gesellschaften geworden ist“ (I: 71). Mit „Sprachliche Interaktion im Unterricht. Lehrersprache, Schülersprache und die unterrichtliche Kommunikationsrealität“ greift **K. Neumann** ein bis in die 70er Jahre vernachlässigtes Thema auf. Neuere empirische Untersuchungen zur sprachlichen Interaktion im Unterricht belegen eine nicht ermutigende Gesamtbilanz: Lernen ist hauptsächlich Lehraktivität. Im Kontext einer kommunikativen Didaktik und kommunikations-theoretisch orientierter Theorien zum Erziehungsprozeß müsse jedoch die Kommunikationsbefähigung der Lerner

das zentrale Ziel jeden Unterrichts sein. Unterrichtsanalyse und -planung könnten durch Kommunikations-Axiome (P. Watzlawick) fundiert werden. Die Unterrichtsform des Offenen Unterrichts sieht der Verf. aufgrund des prinzipiell dialogischen Charakters der Erziehungsprozesse als die geeignetste Sprachlernsituation an.

**W. Eichler/W. Henze** beginnen den Teil II. „Sprachdidaktik“ mit dem grundlegenden Verhältnis von „Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik“, wobei sie u.a. einen sehr guten empirischen Überblick darüber liefern, welche fachwissenschaftlichen Aspekte in den Sprachbüchern ihren Niederschlag gefunden haben. Für die Fachdidaktik sehen sie einen dreifachen Determinationszusammenhang: den Bezug zur Fachwissenschaft, zum bildungstheoretischen Gesamtkonzept und zu den „Lernfähigkeiten und Lernständen der SchülerInnen“ (I: 102). Die historisch unterschiedliche Gewichtung des Zusammenhangs von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik zeige sich in drei relevanten Zügen: (a) Theorien der Sprachsystemlinguistik, z.B. Elemente der Dependenz-/Valenzgrammatik oder der Konstituentenstrukturgrammatik, wurden ehemals besonders in den Grammatikunterricht und in den Lernbereich Reflexion über Sprache übernommen. In neueren Sprachbüchern haben lediglich semiotische und semantische Aspekte ihren Platz bewahrt. (b) Kommunikationstheorie, Pragmalinguistik und Textlinguistik bildeten in den späten 60er Jahren Grundlagen für das Konzept des „kommunikativen Deutschunterrichts“. Hypostasierungen bezüglich des Lernziels „Kommunikation“ seien heute in der Diskussion. (c) Schließlich geben seit einigen Jahren theoretische Ansätze sprachwissenschaftlicher Teildisziplinen der didaktischen Grundlagenforschung wichtige Anregungen, so daß Deutschdidaktik heute nicht in der Abgrenzung zur Fachwissenschaft gesehen wird, sondern in der Verbindung mit ihr. Exemplarisch werden Bereiche besonders fruchtbarer Zusammenarbeit ausgeführt: z.B. das Verhältnis von Orthographie, Fremdsprachendidaktik, kontrastiver Linguistik und Rechtschreiblernen. **H.-W. Lesch** behandelt auf der Grundlage gründlicher kritischer Analysen von Sprachbüchern und jeweils geltenden didaktischen Konzeptionen seit etwa 1970 „Das Sprachbuch im Deutschunterricht“. Vom Bedingungsgeflecht der Sprachbuchentstehung ausgehend, werden generelle unterrichtsleitende bzw. unterrichtsbegleitende Einsatzmöglichkeiten des Sprachbuchs erschlossen. Für die zeitgenössische Sprachbuchgeneration wird festgestellt, unabhängig davon, ob diese lernbereichsorientiert oder integrativ angelegt ist, daß Grammatik (im traditionellen Sinn) und Rechtschreibung wieder stärkere Berücksichtigung finden. Der Trend des Sprachbuchs geht offensichtlich zum motivierend aufgemachten, methodisch vollständig durchstrukturierten Sprachbuch, das für den Lehrenden als „Planungersatz“ alle Details der Unterrichtsstunde vorgibt. **K. Meiers** beschäftigt sich mit „Schriftspracherwerb. Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben“. Als Lernbereich mit höchster Komplexität charakterisiert, werden „Sache“, „Kind“, „Methode“, „Medien“ und „Ziele“ analytisch-fundiert interpretiert. Die zentralen Theoreme, wie die Parallelität von Lesen- und Schreibenlernen oder die Methodenintegration, widerspiegeln moderne Auffassungen zur Unterrichtspraxis. Daß die Lautsprache Sinnträger sei (I: 146), wird in der linguistischen Literatur allerdings nicht so gesehen, dort ist von Entzweiung der Sprache im Kommunikationsakt die Rede. Diese theoretische Basis

entspräche dann auch eher dem von K. Meiers benannten „schwierige(n) Sinnfindakt aus den Buchstaben“ (I: 151). Insgesamt irritiert, daß „Sprache“ begrifflich nur die Lautsprache meint, auch wenn dies vorab so festgelegt wird. Unter linguistischem Aspekt liest sich die folgende Passage gänzlich verwirrend: „Der zu absolvierende Lernprozess besteht im Wesentlichen darin, dass von der Entstehung eines Gedankens und seiner sprachlichen Fassung ausgehend die gesprochene Sprache in ihrer Abfolge erfasst und unter akustischem Gesichtspunkt durchgliedert wird in Wörter und die Wörter in Phoneme. Sinn → Sprache → Spracheinheit → Phonem → Graphem“ (I: 155). Zu ergänzen wäre im Literaturverzeichnis W. Menzel: Lesen lernen – schreiben lernen, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, 1992, insbesondere zur Bewertung von Ausgangsschriften für das Schreibenlernen. So hat W. Menzel in einem Nachtrag zur Auflage 1992 u.a. die in der DDR entwickelte und in den neuen Bundesländern weiterhin als verbindlich geltende Schulausgangsschrift thematisiert. **K. Schuster** befaßt sich in seinen Ausführungen zum „Mündlichen Sprachgebrauch“ insbesondere mit der Frage, wie die kommunikative Kompetenz der Schüler gefördert werden kann. Instruktiv sind die Ausführungen zur Entwicklung diesbezüglicher Positionen der Deutschdidaktik zum mündlichen Sprachgebrauch. Verschiedenste Ansätze werden vorgestellt und bewertet, wobei der Vf. die Kommunikationsaxiome im Sinne von P. Watzlawick und deren psychologisch ausgerichtete Weiterentwicklung favorisiert. Als theoretischen Rahmen des mündlichen Sprachgebrauchs sieht K. Schuster den Radikalen Konstruktivismus, wie er in Deutschland u.a. von N. Luhmann und S.J. Schmidt vertreten wird, allerdings stehen die für den mündlichen Sprachgebrauch abgeleiteten Aspekte mit dem Radikalen Konstruktivismus nur in einem lockeren Zusammenhang. Auch bei der Beschreibung der sprechakttheoretischen Aspekte des Sprachgebrauchs fehlen Spezifika des mündlichen Sprachgebrauchs (z.B. I: 187: „erklären – jemandem schriftlich die Ausführung einer Handlung; jemandem Sachverhalte; jemandem Spielregeln; jemandem Vorgänge“). Im letzten Teil des Aufsatzes wird die themenzentrierte interaktionelle Methode von R.C. Cohn (der Humanistischen Psychologie verpflichtet) als die einzige gruppenspezifische Methode, die neben Gruppe und Einzelpersonlichkeit das Thema berücksichtigt, für die schulische Umsetzung empfohlen. Leider bleiben die vorgeschlagenen Gesprächsregeln sehr allgemein (z.B.: Denke nach, bevor du sprichst!). Der Aufsatz schließt mit Organisationsvorschlägen für eine bessere Kommunikation. Für eine Neuaufgabe wäre sinnvoll, den Pluralismus der dargestellten theoretischen Auffassungen stärker zu kanalisieren und die Darstellung (zum mündlichen Sprachgebrauch) an „Sprache“ zu binden – dieser Aspekt ist bis auf eine Gesprächsregel unterrepräsentiert: „Wenn du eigene Gefühle, Erfahrungen und Meinungen vorbringst, drücke sie mit ‘ich’ aus, (sic!) und nicht durch ‘man’ oder ‘wir’!“ (I: 195). Der bis zur 5. Aufl. geführte schulhistorisch belastete Ausdruck „Aufsatzunterricht“ wird von **J. Fritzsche** nun durch „Schriftlichen Sprachgebrauch“ ersetzt. Dieser Begriff impliziert, daß es in diesem Lernbereich um mehr als das Verfassen von Aufsätzen geht und daß neue theoretische Auffassungen eine handlungsorientierte Schreibdidaktik fundieren. Von den Funktionen des Schreibens, der lebenspraktischen, psychischen und kulturellen, ausgehend, wird die Ge-

schichte des Aufsatzunterrichts didaktisch-kritisch bis ins 20. Jh. verfolgt. Neuere, von der Deutschdidaktik produktiv aufgenommene Impulse für den schriftlichen Sprachgebrauch erwachsen aus der Schreibforschung der 80er und 90er Jahre des 20. Jh. Diese betreffen zum einen die ontogenetische Entwicklung der Schreibfähigkeiten, zum anderen die Auffassung vom Schreiben als „Handlung“. Eine Reihe von methodischen Hinweisen helfen Lehrenden, die einzelnen lehr- und lernbaren Teilhandlungen (Sammlung, Planung, Ausarbeitung, Überarbeitung) auszugestalten. Das bisher in der Schulpraxis eingesetzte Curriculum, das Aufsatzarten zu Klassenstufen zuordnet, müsse unter entwicklungspsychologischen Aspekten durch die Verbindung zwischen Lernbereichen, zwischen Fächern und zwischen Schule und außerschulischer gesellschaftlicher Wirklichkeit aufgewertet werden. Schließlich werden im Sinne einer Objektivierung von Aufsatzbeurteilungen praxisorientierte Hilfen angeboten, wie Mehrfachbeurteilung, Beurteilungstraining u.a. **W. Eichler** nennt seinen Aufsatz „Grammatikunterricht“, nicht „Reflexion über Sprache“, weil: „Grammatikunterricht ist Reflexion über Sprache, mit dem besonderen Erkenntnisinteresse auf generell geltende Regeln des Sprachgebrauchs und die Grundstruktur der deutschen Sprache“ (I: 226). Mit dieser Festsetzung und den nachfolgenden Erklärungen zu curricularen Strängen wird jedoch m.E. der Anspruch des Grammatikunterrichts überhöht. Es ist fachwissenschaftlich schwer nachzuvollziehen, daß zu den Curricula für den Grammatikunterricht auch Semantik/Semiotik oder Pragmatik/Kommunikationslehre gehören. Daß Grammatikunterricht in dieser Art aufgewertet wird, bedürfte einer nachvollziehbareren Argumentation, als daß „Reflexion über Sprache“ auch in anderen Bereichen als im Grammatikunterricht betrieben wird. Sehr aufschlußreich, da Vorzüge und Grenzen benannt sind, ist die Darstellung zur Geschichte der Grammatik und zum Grammatikunterricht sowie zu den aktuellen Erneuerungsbemühungen. Das vom Vf. vertretene Konzept hat mehrere Parameter: der Grammatikunterricht soll bildungstheoretisch Eigenwert haben, das Grundkonzept soll systematisch und hinsichtlich anderer Fächer und Lernfelder funktional angelegt sein. Schließlich sollen in einem integrativen Deutschunterricht fiktive Situationen und systematische Ergänzung ineinandergreifen. Den genannten sieben Grobzielen für den Grammatikunterricht ist durchaus zuzustimmen, jedoch geht einiges (vgl. obige Einwände) über Grammatikunterricht hinaus. Im letzten Teil des Aufsatzes werden diskussionswerte Curricula für den Grammatikunterricht in bewußter Unterscheidung von Primarstufe, Sek. I (5./6. Schulj.) und Sek. II vorgeschlagen. Interessante Hinweise zur methodischen Umsetzung bis hin zu Themenvorschlägen für forschendes Lernen bereichern den Informationsgehalt. Zu fragen ist, inwiefern es notwendig ist, die fachdidaktischen und unterrichtsmethodischen Erkenntnisse der „ehemaligen (sic!) DDR“ von vornherein mit der Feststellung abzuwerten, daß die Erkenntnisse „vielleicht auf den ersten Blick etwas altmodisch erscheinen“ (I: 226; das Literaturverzeichnis weist bezeichnenderweise keine diese Behauptung belegende Titel auf), wenn andererseits im Aufsatz selbst nachgewiesen wird, daß die eben noch abqualifizierten Erkenntnisse „gerade im Detail und hinsichtlich der stark volksgrammatisch orientierten sprachwissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen DDR für uns interessant sind“ (I: 226). **G. Hinney/W. Menzel** folgen in ihrem Aufsatz „Didaktik des Rechtschreibens“ dem aktuell akzep-

tierten didaktischen Trend, indem sie sich für selbstbestimmtes Lernen in einer prozeßorientierten Rechtschreibdidaktik entscheiden. Im weiteren werden orthographietheoretische Ansätze aus der Schriftlichkeitsforschung exemplarisch dargestellt und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Rechtschreiberlaß von 1996 dahingehend geführt, inwieweit das amtliche Regelwerk Lehrenden einen angemessenen Orientierungsrahmen für die inhaltliche Bestimmung des Rechtschreibunterrichts geben kann. Wie die Aneignung der Rechtschreibung in einem umfassenden sprachanalytischen Prozeß von den Lernern begriffen werden kann, wird am Orthographiemodell von P. Eisenberg, hier am Beispiel der Buchstabenschreibung, vorgeführt, wonach phonographisches Prinzip, silbisches Prinzip und morphologisches Prinzip unterschieden werden. Der besondere Vorzug dieses Orthographiemodells (einsichtig an Beispielen vorgeführt) bestehe darin, daß der systematisierbare Kern der Wortschreibung durch das zweischrittige Konstruktionsprinzip von silbischen und morphologischen Wortschreibungen eigengeleitet entdeckt werden kann. Die Grundthese des Ansatzes von G. Hinney/W. Menzel besteht darin, daß Rechtschreiben als integrativer Bestandteil einer Grammatik (hier in einer sehr weiten Begriffsbestimmung) den Erwerb eines umfassenden sprachlichen Wissens voraussetzt. Die aus der theoretisch fundierten Auseinandersetzung abgeleiteten didaktischen Grundlagen beinhalten z.B. das Konzept der zunehmenden kognitiven Durchdringung mit zunehmendem Alter der Lerner. Der Aufsatz, neuere und neueste Literatur verarbeitend, schließt mit ausgewählten methodischen Grundsatzfragen, die eindrucksvoll belegen, wie die Übernahme von zukunftsorientierten Forschungsergebnissen zu produktiven fachdidaktischen Überlegungen führt. **Ch. Mann** schreibt zur „Legasthenie“. In einem historischen Überblick werden Anfänge der Legasthenie-Diskussion und Operationalisierungsversuche exemplarisch vorgestellt, sodann neue Forschungsrichtungen seit den 70er Jahren ausgeführt und sachlich-kritisch gewertet, z.B. der entwicklungspsychologische, der lernpsychologische, der kognitive und der medizinische Ansatz. Interessanterweise haben die Bundesländer, obwohl das Phänomen der Legasthenie seit ca. 30 Jahren in Deutschland bekannt ist, unterschiedliche Auffassungen zur Förderung im oder zur Ausgrenzung aus dem Schulalltag. Auch die 1978 von den Kultusministern veröffentlichten „Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens“ wurden/werden unterschiedlich in den Schulen umgesetzt. Die Frage, ob die heutige Lehrerbildung die Voraussetzungen für Lehrende schafft, Legastheniker im Regelunterricht betreuen zu können, wäre in einer Neuauflage zu diskutieren. Wünschenswert wäre ebenso eine Konkretion, woran man im Schulalltag Legasthenie erkennt und wie man im Klassenverband damit umgeht. Der letzte Teil nennt exemplarisch verschiedene Modelle der Legasthenieförderung, wie allgemeine Funktionstrainings, spezielle Lese-Rechtschreib-Trainings, Psychotherapie, kombinierte Modelle und die Frühförderung im Erstunterricht. **C.L. Naumann** gibt mit seinem Aufsatz zu „Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen bei Schulkindern“ einen orientierenden Überblick. Da Lehramtsstudierende i.d.R. nicht auf derartige Störungen vorbereitet werden, wird hier einer Informationslücke vorgebeugt. Der Vf. legt die These zugrunde, daß die jeweilige Einflußnahme auf sprachliche Störungen ganzheitlich auf komplexe Personen und Situationen gerichtet sein muß. Zunächst



werden Störungsbilder besprochen, wie Stimmstörung, Näseln, Stammeln, Stottern, Poltern, Dysgrammatismus usw. Eine äußerst gründlich ausgearbeitete Tabelle faßt die Daten zu Symptomen, Ursachen, Folgen, zu Therapie und zum Lehrerverhalten zusammen. Weitere, umfassende Störungsbilder werden exemplarisch benannt, wie Sprachentwicklungsstörung/Sprachentwicklungsverzögerung, Sprachauffälligkeiten bei zweisprachig aufwachsenden Kindern usw. Die grundlegende didaktische Frage, was Lehrende tun können, schließt den Aufsatz ab. Gewarnt werden nicht ausgebildete Lehrende vor Therapieversuchen. Die Aufgaben von Lehrenden sieht der Vf. vor allem in einem sprachförderlichen Unterricht, wie z.B. Anregung zu deutlicher Sprechweise (beim offenen Näseln) oder breite sprachliche Förderung (bei Dysgrammatismus). „Deutsch als Zweitsprache für nichtmuttersprachliche Lerner“ ist das Thema von **D. Horn/A.J. Tumat**. Die Vf. zeichnen die schwierige Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nach, insbesondere mit seiner kontroversen Diskussion um die Gewichtung im Theorie-Praxis-Bezug und um die Beziehung zu benachbarten Disziplinen. Zur Interpretation des Verhältnisses von L1- und L2-Kompetenz werden empirische Untersuchungen herangezogen und bildungspolitische Vorschläge zum bilingualen Unterricht für Minderheiten diskutiert. Für die zeitgenössische Schule mahnen die Vf. interkulturelle Erziehung an, denn noch immer sei festzustellen, daß es gegenwärtig eine Diskrepanz zwischen der faktischen Mehrsprachigkeit der Gesellschaft und dem überholten „monolingualen Habitus“ der Schule gibt. Unter dem Aspekt didaktischer Positionen für den DaF-/DaZ-Unterricht wird insbesondere das language awareness-Konzept diskutiert, das, aus der konstruktivistischen Lerntheorie stammend, die bewußte und selbständige Verarbeitung von Wissen durch den Lerner meint. Wesentlich erscheint den Verfassern, daß dieses Konzept auf ganzheitliches Lernen abzielt und mehrdimensional (kommunikativ, kognitiv ... ) ist. Als zentrale Aufgabe des Unterrichts in DaZ wird die Förderung der Textkompetenz angesehen, wofür sich als bedeutsamer Ansatz die Entwicklung des Leseverstehens herausstellt. Die Forderung zur Vermittlung von Strategien, die das Leseverstehen durch zunehmenden Rückgriff auf eigenes Wissen erleichtern, schließt den Rahmen zur eingangs postulierten lernerbezogenen Didaktik.

**Ein erstes Fazit:** Generell gilt, daß die Ausführungen des „Taschenbuchs“ die Balance des schwierigen Verhältnisses von Theorie und Praxis halten. Weitestgehend handelt es sich jedoch um theoretische Modellierungen, in denen die Anwendungsperspektive (Schule) mitgedacht ist. Das Zielpublikum, „Hochschullehrer (sic!), [...] Lehrerinnen und Lehrer, Referendarinnen und Referendare sowie Studentinnen und Studenten“ (I: XV), sollte sich darüber im klaren sein, daß das „Taschenbuch“ weder die Lektüre der dazugehörigen fachwissenschaftlichen noch der fachdidaktischen Monographien und Zeitschriften ersetzen will bzw. kann

*Anschrift der Verfasserin: Prof. Dr. Inge Pohl, Universität Koblenz-Landau/  
Abteilung Landau, Institut für Germanistik, Im Fort 7, 76829 Landau.*