

Felix Böhm

## Zur Medialitätsvergessenheit der Sprachdidaktik

### **Didaktik Deutsch**

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

27. Jahrgang 2022. Heft 52/53. S. 16–20

DOI: 10.21248/dideu.98

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

## 1 Die Sprachvergessenheit

Im Jahr 2000 diagnostiziert der Sprachwissenschaftler Ludwig Jäger bereits im Titel eines programmatischen Beitrags [*die Sprachvergessenheit der Medientheorie*]. Zwanzig Jahre später kommt der Sprachdidaktiker Matthias Knopp ebenfalls titelgebend zu einem ganz ähnlichen Ergebnis, wenn auch didaktisch gewendet: *Sprache – der blinde Fleck im Mediengebrauch und der Diskussion um Medienkompetenz (?)*. Diesen Beiträgen ist nicht nur gemein, dass sie aus sprachbezogener Perspektive auf medienbezogene Diskurse schauen, sondern auch, dass sie die „Notwendigkeit“ (Jäger 2000: 9, vgl. Knopp 2020: 81), in diesen Diskursen zukünftig sprachliche Aspekte stärker zu berücksichtigen, als so zentral auffassen, dass sie diese bereits im vorangestellten Abstract explizit als eine solche benennen. Der vorliegende Beitrag setzt an einer vergleichbaren Stelle an, wenn auch aus einer anderen Perspektive, und fragt, wie es eigentlich um die Medien-, genauer: um die „Medialitätsvergessenheit“ (Jäger 2000: 26), der Sprachdidaktik steht.

## 2 Die Medien- und Medialitätsvergessenheit

Es gehört zum sprachdidaktischen Selbstverständnis, Sprache wenigstens in ihrer Doppelfunktion sowohl als Gegenstand als auch als Medium des Lernens zu begreifen. Das Lernen findet aber nicht nur im Medium Sprache statt, sondern Sprache, sprachliches Handeln und damit genau dieses Lernen sind immer auch selbst medial gefasst und durch die Bedingungen der jeweiligen Medialität entscheidend geprägt. Denn Medien wirken stets als „Konstitutionsmedien“ (Jäger 1994: 319), zumal es nur „mediale Varianten von Inhalten gibt, für die kein prämediales Original existiert“ (Jäger 2010: 314). Folgerichtig dürfte sprachliches Handeln nicht von seiner Medialität losgelöst betrachtet werden, und zwar weder in solchen Kontexten, in denen Sprache als Lernmedium fungiert, noch in jenen, in denen der Erwerb sprachlicher Kompetenzen ein Lernziel darstellt, also Sprache der Lerngegenstand ist. Aus diesem Verständnis heraus könnte die Sprachdidaktik also im Grunde gar nicht anders, als sich immer auch als eine Mediendidaktik zu verstehen und dezidiert medialitätsbezogene und damit verbundene medienbezogene Fragestellungen mitzuberechnen. Dies erscheint vor allem dann angebracht, wenn sich Voraussetzungen und Bedingungen ändern, die die Medialität von Sprache betreffen – etwa allgemein im Zuge des omnipräsenten, weit fortgeschrittenen Prozesses der Digitalisierung oder auch durch den wechselweisen Einsatz verschiedener Medien in konkreten Handlungssituationen. Denn daraus resultieren zwangsläufig Konsequenzen für das sprachliche Handeln und damit auch für das Lernen.

Aus diesem Umstand folgt allerdings nicht notwendigerweise, dass mediale Fragen auch tatsächlich im Zentrum gegenwärtiger sprachdidaktischer Forschung stehen. Stattdessen werden diese, wie auch in der Sprachwissenschaft (vgl. z. B. Linz 2016: 100), zwar nicht generell ausgeschlossen, aber in zahlreichen Forschungskontexten offenbar als nur wenig relevant begriffen und ausgeklammert. Nur so lässt sich erklären, dass, wie Schindler/Knopp (2020: 229) kritisch herausstellen, im sprachdidaktischen Diskurs „[n]ach wie vor [...] insbesondere in der Vermittlung von Text- und Schreibkompetenzen das Primat des nicht-digitalen, linearen, graphisch wie handschriftlich realisierten, konzeptionell schriftlichen und autonomen Textes vor[herrscht]“ und dazu ein Primat des ‚Schreibens‘ als einer textproduktiven Handlung zu beobachten ist, die solitär, analog, sitzend, mit einem blau, grau oder schwarz schreibenden Stift in der rechten Hand auf einem weißen, vermutlich linierten, hochkant liegenden Blatt Papier der Größe DIN A4 erfolgt, bei der das Geschriebene ab dem Moment des Schreibens für die schreibende Person unmittelbar rezipierbar wird, eine weitergehende Leser:innenschaft jedoch abwesend ist.

Diese zwei beispielhaft ausgewählten Primate sind als Folge einer einseitigen Spezialisierung des Faches diskursiv so sehr etabliert, dass die dahinterstehenden Konzepte Prototypen-Charakter aufweisen und diese Prototypen als von ihrer eigenen medialen Bedingtheit losgelöst gedacht werden. Deshalb heißen die von Schindler/Knopp (2020) aufwändig charakterisierten Formen von Texten in sprachdidaktischen Publikationen typischerweise auch einfach ‚Texte‘ und das ebenso aufwändig skizzierte Handeln einfach ‚Schreiben‘, obwohl diese Termini auch ganz anders geprägt sein könnten. Mediale – aber nicht nur solche – Abweichungen von diesen Prototypen bedürfen hingegen einer sprachlichen Markierung, wie es zum Beispiel die Titel deutschdidaktischer Tagungen aus diesem Jahr offenlegen: „Lesen und Schreiben im digitalen Raum“ (AG Medien) oder „Digitales Lesen – Lesen digital“ (AG Leseverstehen). So wollen es ganz offenkundig die Fachtradition und der gegenwärtige Fachdiskurs.

### 3 Die vermeintliche Attraktivität der Medialitätsvergessenheit

Die Dominanz der Primate und die damit einhergehende Medialitätsvergessenheit spiegelt sich vielfach nicht nur in der Terminologie, sondern auch in den damit korrespondierenden populären sprachdidaktischen Bezugsmodellen und Heuristiken wider.<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang ließe sich etwa mit Steinhoff (in Vorb.) auf einflussreiche Schreibprozessmodelle verweisen, mit Bock/Dresing (2021) auf Lesestrategiekonzeptionen oder als eine dritte Möglichkeit auch auf das eigentlich aus der Romanistik stammende Nähe-Distanz-Modell (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Letzteres trennt die Frage nach dem sprachlichen Medium von der Frage der sprachlichen Konzeption. Aus sprachdidaktischer Perspektive geht von dessen heuristischer Funktion eine besondere Attraktivität aus – und dies, obwohl das Modell die Frage der Medialität auf die bloße Unterscheidung zwischen phonisch/graphisch reduziert, dabei einen umfassenden *written language bias* aufweist und die These einer *medium-transferability* in einer nicht haltbaren starken Lesart vertritt –, um nur drei medialitätsbezogene Kritikpunkte zu nennen (vgl. z. B. Wrobel 2010, Feilke 2016: 143–148, Böhm 2021: 74–87). Die große Attraktivität lässt sich etwa mit Blick auf den Schriftspracherwerb folgendermaßen pointiert herausstellen: „Die vielfach kritisierte Trennung von Medialität und Konzeptionalität im Modell [...] lenkt unter der Entwicklungsperspektive die Aufmerksamkeit der Forschung auf die Tatsache, dass medialer und konzeptioneller Schriftspracherwerb auch entkoppelt voneinander stattfinden können“ (Feilke 2016: 133). Die erkenntnisbezogene Lenkung des Modells öffnet also offenbar die Tür dafür, den Schriftspracherwerb adäquat erforschen zu können, ohne Fragen der Medialität berücksichtigen zu müssen, und wirkt deshalb in befreiender Weise komplexitätsreduzierend und handlungsentlastend auf Seiten der sprachdidaktischen Forschung.

In dieser spezifischen heuristischen Lenkung besteht allerdings insofern die Gefahr ungleicher Schwerpunktsetzungen, als dadurch erstens die Konzeptionalität – von ihrer Medialität befreit – ins Zentrum, die Medialität hingegen ins Abseits sprachdidaktischer Forschung rückt und zweitens diese beiden Blickwinkel auf Sprache nicht in ausreichendem Maße zusammen in den Blick genommen werden. Um dies zu verstehen, ist es entscheidend, das Zitat aus Feilke (2016) genau zu lesen. Denn worin besteht eigentlich die durch das Wort „Tatsache“ erkenntnistheoretisch geadelte Abstraktion der Befunde verschiedener empirischer Forschungsprojekte, auf die das Modell den Blick lenkt, ohne sich auf diese Befunde selbst zu beziehen? Sie besteht darin, dass der genannte Sachverhalt prinzipiell und unter Umständen vorliegen *kann*, nicht darin, dass es auch immer so ist. Folgerichtig befreien die Befunde

<sup>1</sup> Dies gilt in den genannten Fällen auch, wenn diese Modelle und Heuristiken kein Ergebnis sprachdidaktischer Forschung darstellen.

sprachdidaktischer Forschung im Spiegel des Nähe-Distanz-Modells also gerade nicht von der Berücksichtigung der Medialität, sondern rücken stattdessen Fragen der Medialität ins Zentrum. Denn wenn nicht als gesichert angesehen werden kann, dass „medialer und konzeptioneller Schriftspracherwerb“ stets „entkoppelt voneinander stattfinden“, ist es dann nicht umso mehr die Aufgabe der Sprachdidaktik, die Verbindung von sprachlichem Handeln und Lernen in unterschiedlichen medialen Gegebenheiten zu untersuchen und gezielt mit konzeptionellen Aspekten sprachlichen Lernens ins Verhältnis zu setzen? Und gilt dies nicht umso mehr vor dem Hintergrund eines gewandelten und sich weiter wandelnden „kommunikativen ‚Haushalt[s]‘“ (Luckmann 1986: 206) der (auch schulischen) Gegenwart, in der immer neue oder veränderte Medien ganz offenkundig nicht nur zur Übermittlung von Inhalten dienen, sondern dabei auch stets einen konstituierenden Einfluss auf das sprachliche Handeln und damit auch auf Lernen haben?

#### **4 Die drohende Konsequenz der Medialitätsvergessenheit**

Die Medialitätsvergessenheit und die daraus resultierenden Primare der Sprachdidaktik, die sich sowohl in populären Modellen und Heuristiken als auch in der korrespondierenden Fachterminologie widerspiegeln, haben – wie exemplarisch skizziert – verschiedene erkenntnisleitende und deshalb zumindest potenziell auch erkenntnisverhindernde Implikationen. Denn indem die Termini ‚Text‘ und ‚Schreiben‘ in der dargestellten Weise diskursiv etabliert sind und reproduziert werden, definiert der Diskurs einen unmarkierten, trotz seiner spezifischen Medialität als a-medial verstandenen Normalfall und schreibt ihn als solchen unbeeinflusst von allen (medialen) Entwicklungen weiter fort. Gewandelte und sich wandelnde Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen, wie sie für die Unterrichtskommunikation oder den Schriftspracherwerb etwa aus der weit fortgeschrittenen Digitalisierung resultieren, werden deshalb weder von dieser Terminologie erfasst, noch in den damit korrespondierenden Modellen und Heuristiken ausreichend berücksichtigt.

Das unveränderte diskursive Fortschreiben dieses Status quo einer buchkulturorientierten Didaktik birgt die Gefahr eines selbstverstärkenden Effekts. Dieser besteht darin, dass sich die sprachdidaktische Forschung auch zukünftig immer weiter an medialen und praxeologischen Anachronismen (vgl. Dürscheid 2020: 33) als diskursiven Normalfällen abarbeitet, während sie die gegenwärtige (mediale) Varianz sprachlichen Lernens und Handelns in der Schule nur mit merklich größerem Aufwand – wie für einen vermeintlichen Sonderfall erwartbar – und deshalb nicht in adäquatem Maße erfasst und erfassen kann. Oder um es mit Rückgriff auf die kritische Diskursanalyse nach S. Jäger (2015: 37) auf den Punkt zu bringen: Was droht, „ist etwas, das so keiner gewollt hat, an dem aber alle [...] (mit unterschiedlichem Gewicht) mitgestrickt haben.“

#### **5 Impulse einer Hinwendung zur Medialität**

Das Aufgeben a-medial gedachter Primare und die damit verbundene stärker medienbezogene Ausrichtung der Sprachdidaktik würde dem Forschungsdiskurs wenigstens drei erkenntnisbezogene Impulse ermöglichen. Erstens würde der Diskurs sich für die generelle Fokussierung gegenwärtiger und neu entstehender kommunikativer Praktiken und ihrer medialen Bedingungen öffnen, ohne dass es dafür einer expliziten Begründung (des Sonderfalls) bedürfe. Dies würde bedeuten, dass Kompetenzmodelle zum ‚Schreiben‘ von vornherein ‚digitale Schreibkompetenzen‘, sprachdidaktische Konzepte des ‚Schreibens‘, digital gestützte oder sogar (teil-)automatisierte Schreibhandlungen und ‚Text‘-Begriffe, ‚Hypertexte‘, ‚diskontinuierliche Texte‘, ‚multimodale Texte‘ etc. berücksichtigen.

Zweitens würde dieses Aufgeben der Primate nicht nur eine solche Gegenwartsausrichtung von Grund auf ermöglichen und erleichtern, es würde im Umkehrschluss auch bedeuten, dass traditionelle Verständnisse von Text, Sprachproduktion und -rezeption etc. neu gedacht, terminologisch gefasst, empirisch erforscht und theoretisch modelliert werden müssten und könnten. Eine solche Neuperspektivierung könnte nicht nur zu einem tiefergehenden Verständnis medialer Einflüsse führen, sie könnte auch dazu beitragen, Modellen und Konzepten, die fachtraditionell von großer Bedeutung sind, auch abseits von Fachgeschichte und didaktischem Brauchtum eine begründete Funktion und einen begründeten Raum in der weiteren Entwicklung von Lernen, Schule und Unterricht zuzuschreiben – und dies ist angesichts bereits geschehener, gegenwärtiger und erwartbarer Entwicklungen ebenso nötig wie möglich.

Dieses Aufgeben der Primate würde drittens ermöglichen, der – medienwissenschaftlich formuliert – Multi-, Inter- und vor allem Transmedialität von sprachlichem Handeln, Lernen und Unterrichtskommunikation besser gerecht zu werden. Diese Spezifika liegen bereits im traditionellen Literaturunterricht vor, der zugleich von Lektüre, der zunehmend beschriebenen Tafel, selbstverfassten Texten der Schüler:innen sowie verschiedenen mündlichen Äußerungen geprägt ist. Und diese finden sich nicht weniger in neueren *Reading-to-Write*- oder *Writing-to-Speak*-Arrangements, in denen nicht bloß Texte nach dem vorherrschenden Primat zum Einsatz kommen, sondern rezeptions- wie produktionsseitig auch digitale, nicht-lineare, mündliche, multimodale etc. Texte, wie es etwa in Präsentationsprozessen, dem Wiki-Schreiben, der Produktion von Erklärvideos oder in vielfältiger Weise im Kontext von Social-Media-Plattformen der Fall ist. In den genannten Lehr-Lern-Kontexten findet das sprachliche Handeln nicht innerhalb eines Mediums statt, sondern ist – sprachwissenschaftlich formuliert – durch vielfache intra- und intermediale Transkriptionen gekennzeichnet. Gerade in diesen Kontexten wird evident, dass Medien auch in Unterrichts- und Lernkontexten stets als „Konstitutionsmedien“ (Jäger 1994: 319) wirken und Transkriptionen daher neukonstituierende und bedeutungsgenerierende sprachliche Handlungen darstellen.

Folgerichtig schärft die skizzierte bewusstere Hinwendung zu Fragen der Medialität also nicht nur den Blick für den Einfluss von Medien auf sprachliches Handeln und die durch sie konstituierte Medialität von Sprache, wodurch wiederum das Lernen beeinflusst wird, sondern bildet auch die Grundlage dafür, sprachliche Kompetenzen nicht nur (intra)medial zu denken, sondern sie auch transmedial in Bezug auf mediale Transkriptionen zu modellieren. Dies hätte zur Folge, dass die mit Blick auf das tatsächliche sprachliche Handeln in Schule und Unterricht nicht selten artifiziellen Dichotomien aus Mündlichkeit und Schriftlichkeit, aus Sprachproduktion und -rezeption an heuristischer Bedeutung verlören. An ihre erkenntnisleitende Stelle könnte somit ein stärker integratives Verständnis tradierter sprachdidaktischer Interessenfelder und Kompetenzbereiche treten.

## Literatur

- Bock, Bettina M./Dresing, Pirkko (2021): Multimodale Lesestrategien. Eine empirische Rekonstruktion auf Basis von Laut-Denk- und Eye-Tracking-Daten. In: MiDU – Medien im Deutschunterricht. S. 1–22. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.0.2>.
- Böhm, Felix (2021): Präsentieren als Prozess. Multimodale Kohärenz in softwaregestützten Schülerpräsentationen der Oberstufe. Tübingen: Stauffenburg.

- Dürscheid, Christa (2020): Zeichen setzen im digitalen Schreiben. In: Androutopoulos, Jannis/Busch, Florian (Hg.): Register des Graphischen. Variation, Interaktion und Reflexion in der digitalen Schriftlichkeit. Berlin: de Gruyter. S. 31–51.
- Feilke, Helmuth (2016): Nähe, Distanz und literale Kompetenz. Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hg.): Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin: de Gruyter. S. 113–154.
- Jäger, Ludwig (2000): Die Sprachvergessenheit der Medientheorie. Ein Plädoyer für das Medium Sprache. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): Sprache und neue Medien. Berlin: de Gruyter. S. 9–30.
- Jäger, Ludwig (2010): Intermedialität – Intramedialität – Transkriptivität Überlegungen zu einigen Prinzipien der kulturellen Semiosis. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika (Hg.): Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton. Berlin: de Gruyter. S. 301–323.
- Jäger, Ludwig (1994): Die Linguistik des Innern. Historische Anmerkungen zu den zeichen- und erkenntnistheoretischen Grundlagen der kognitivistischen Sprachwissenschaft. In: Jäger, Ludwig/Switalla, Bernd (Hg.): Germanistik in der Mediengesellschaft. München: Fink. S. 291–326.
- Jäger, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 7. vollst. überarb. Aufl. Münster: Unrast.
- Knopp, Matthias (2020): Sprache – der blinde Fleck im Mediengebrauch und der Diskussion um Medienkompetenz (?). In: k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung 1, 1/2020. S. 81–96.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985), Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Gernert, Folke/Jacob, Daniel/Nelting, David/Schmitt, Christian/Selig, Maria/Zepp, Susanne (Hg.): Romanistisches Jahrbuch, Bd. 36. Berlin: de Gruyter. S. 15–43.
- Linz, Erika (2016): Sprache, Materialität, Medialität. In: Jäger, Ludwig/Holly, Werner/Krapp, Peter/Weber, Samuel/Heekeren, Simone (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin: de Gruyter. S. 100–111.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens. Kommunikative Gattungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderhefte. S. 191–211.
- Schindler, Kirsten/Knopp, Matthias (2020): Kooperatives digitales Schreiben an der Schnittstelle von Lehrer\*innenbildung und Deutschunterricht. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzek, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinck, Daniela (Hg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster: Waxmann. S. 229–235.
- Steinhoff, Torsten (in Vorb.): Zur digitalen Transformation des Schreibens. Erscheint in einer Festschrift.
- Wrobel, Arne (2010), Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 7. Duisburg: Gilles & Francke. S. 27–47.

Anschrift des Verfassers:

*Felix Böhm, Universität Kassel, Kurt-Wolters-Str. 5, 34125 Kassel*

*boehm@uni-kassel.de*