



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**
<http://www.didaktik-deutsch.de>
20. Jahrgang 2015 - ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Jost, Jörg: *Deutschdidaktik/
Sprachdidaktik – Zwei Einführungen.*
In: Didaktik Deutsch. Jg. 20. H. 38.
S. 156-160.

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.

Jörg Jost

DEUTSCHDIDAKTIK/SPRACHDIDAKTIK

Zwei Einführungen

Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph (2013): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen, Basel: Francke/UTB (282 Seiten).

Neuland, Eva/Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler (296 Seiten).

Mit *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis* von Christiane Hochstadt, Andreas Krafft und Ralph Olsen (2013) und mit *Einführung in die Sprachdidaktik* von Eva Neuland und Corinna Peschel (2013) liegen zwei schulformübergreifende Einführungen vor, die sich in der Zielgruppe und hierdurch bedingt auch in ihrer Anlage, Konzeption und Praxisnähe deutlich unterscheiden. Die Einführung von Hochstadt, Krafft und Olsen richtet sich an Studierende, Praktikant/-innen, Referendar/-innen, Lehrer/-innen und Lehrende an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Neuland und Peschel grenzen den Kreis der Adressat/-innen auf Studierende im Lehramt im fortgeschrittenen Bachelor- und im Master-Studium ein.

Die Einführung *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis* bietet einen an den Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts orientierten Zugang zum Fach. Das spiegelt sich in der Gliederung wider: Nach einer Einleitung folgen die Kapitel „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen“, „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“, „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren“. Jedes Kapitel ist in einen darstellenden, einen problematisierenden und einen Aufgabenteil gegliedert. Den Autor/-innen geht es in ihrem Buch vor allem darum, deutschdidaktische Konzeptionen darzustellen und zu vermitteln, die sie als „eines der wesentlichen Fundamente didaktisch-methodischer Überlegungen im Rahmen des Planens von Deutschunterricht“ (Hochstadt/Krafft/Olsen 2013: 15) beschreiben. Um den didaktischen Konzeptionen genügend Raum geben zu können, verzichten die Autor/-innen darauf, fachwissenschaftliche Grundlagen und Annahmen ‚hinter‘ solchen Konzeptionen darzustellen, heben aber deren grundlegende Bedeutung und die Notwendigkeit ihrer Aneignung ausdrücklich hervor (ebd.).

Zu den Hauptkapiteln im Detail: Das Kapitel „Sprechen und Zuhören“ thematisiert ausführlich nur das Sprechen, Zuhören wird nur auf zwei Seiten behandelt. Sowohl

die Forschungslage als auch das Interesse von Lehramtsstudierenden und Lehrer/-innen an diesem Thema hätten für eine intensivere Darstellung gesprochen. Immerhin ist die rezeptive Sicht auf Mündlichkeit und ihre Förderung ein wichtiger Unterrichtsgegenstand (auch im inklusiven Unterricht) und in den Bildungsstandards fest verankert; weiterhin dürften Fragen der Förderung auch im Anschluss an die Lernstandserhebungen VERA 3 und VERA 8 auftreten. So wären neuere Arbeiten zum Zuhörprozess (vgl. etwa Imhof 2003) und zur Didaktik des Zuhörens (vgl. etwa Bernius/Imhof Hg. 2010) eine Darstellung wert gewesen. Das zweite Kapitel ist u. a. Ausführungen zu themenzentrierter Interaktion (Kapitel 2.1) und kooperativem Lernen (Kapitel 2.2) gewidmet. Auch wenn mit Letzterem das Ziel verbunden ist, Gesprächssituationen für Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu schaffen, erschließen sich die Zusammenhänge der einzelnen Unterkapitel nicht ohne Weiteres.

Mit dem Kapitel „Schreiben“ wählen die Autor/-innen den nachvollziehbaren Weg, sowohl Rechtschreiben als auch Textproduktion entsprechend der Erwerbsschronologie zu behandeln. Beginnend mit dem phonographisch orientierten Ansatz („Lesen durch Schreiben“) werden unterschiedliche Schriftspracherwerbskonzepte dargestellt und problematisiert. Den Abschluss bilden silbenorientierte Ansätze, die auf den Erwerb schriftsystematischer Zusammenhänge abzielen. Durch den Verzicht auf fachwissenschaftliche Ausführungen fehlt die linguistische (graphematische) Fundierung der Orthographie. Ohne aber zumindest auf grundlegende systematische Zusammenhänge des Schriftsystems des Deutschen einzugehen, wird es schwierig, die Orthographie wie auch die Diskussion um ihre Didaktik nachvollziehbar zu machen. Der sich anschließende Teil zum Schreiben von Texten gibt einen guten Überblick über didaktische Konzepte (z. B. produktorientierter, prozessorientierter, leserorientierter Ansatz), die historisch eingeordnet und in ihrer Genese dargestellt werden. Aktuelle Fragen der Schreibforschung bzw. Schreibdidaktik werden nicht aufgegriffen.

Dem Lesen widmen die Autor/-innen ein eigenes Kapitel. Sie führen das Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix (2012) als Bezugsmodell für die Darstellung lese-didaktischer Verfahren ein. Die kognitiven Prozesse, die beim Textverstehen ablaufen, werden nicht gesondert thematisiert. Somit werden zwar bspw. Lautlese-Verfahren als Fördermöglichkeit auf hierarchieniedriger Ebene verortet, der theoretische Bezugspunkt bleibt aber unklar. Ob aber Leser/-innen ohne Kenntnisse der Verstehensprozesse selbständig den Transfer auf die entsprechende Ebene der Prozessierung beim Textverstehen im Modell von Rosebrock und Nix (2012) leisten können, ist fraglich. Der Darstellung und Diskussion von Lautlese- und Viellese-Verfahren sowie von Lesestrategien hätte insgesamt mehr Raum gegeben werden dürfen, z. B. auch für Hinweise auf die Wirksamkeit entsprechender Fördermaßnahmen.

Umfangreich fällt das Kapitel „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ aus. Die informativen und verständlichen Darstellungen widmen sich sowohl der Arbeit mit literarischen Texten wie auch mit Sachtexten. Hervorzuheben ist, dass in dem Kapitel ausführlich die Analyse von und der Umgang mit literarischen Texten besprochen wird, ebenso wie literaturdidaktisch relevante Fragen und Konzepte (z. B. Literarisches Verstehen, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht,

Literarisches Unterrichtsgespräch, Szenische Interpretation). Literarische Texte werden in diesem Kapitel nicht nur erwähnt oder mitgemeint. Sie erfahren vielmehr eine deutliche Akzentuierung und machen die Verknüpfung von Sprach- und Literaturdidaktik exemplarisch.

„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren“ bildet das letzte große Kapitel mit den Bereichen Wortschatz- und Grammatikdidaktik. Die gut aufbereitete und strukturierte Darstellung von Konzepten zur Wortschatzarbeit ergänzt eine umfangreiche Darstellung und Besprechung der schulischen Auseinandersetzung mit Grammatik. Die Leser/-innen erfahren hier etwas über Annahmen und didaktische Ziele verschiedener Ansätze, etwa – neben dem traditionellen Grammatikunterricht – des situationsorientierten, integrierten oder des funktionalen Grammatikunterrichts. Sinnvoll wäre auch eine Darstellungssystematik gewesen, die im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts Möglichkeiten der Thematisierung und Reflexion sprachsystematischer und pragmatischer Fragen aus konkreten produktiven, rezeptiven oder medialen Sprachverwendungen aufzeigt.

In der *Einführung in die Sprachdidaktik* von Eva Neuland und Corinna Peschel wird Sprachdidaktik als eine wissenschaftliche Disziplin gezeigt, die über den Lehr-/Lerngegenstand Sprache einen engen Bezug zur Linguistik hat sowie themenabhängig auch zu anderen Disziplinen, etwa der Psychologie. Grundlegende sprachwissenschaftliche Kenntnisse setzen die Autorinnen voraus. Neuland und Peschel organisieren ihre Einführung nicht klassisch an der Systematik von Kompetenzbereichen. Sie schaffen einen systematischen Zugang, indem sie z. B. – neben der Reflexion über Sprache und der Textrezeption – zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch unterscheiden und davon ausgehend die didaktisch relevanten Themen entwickeln. Subsumiert werden diese unter von den Autorinnen so genannte Arbeitsfelder und (schulische) Lernbereiche. Das Buch ist in drei große Abschnitte mit jeweils thematischen Kapiteln gegliedert: „Grundlegendes“, „Arbeitsfelder und Lernbereiche“ und „Ausgewählte Schwerpunkte“. Unter „Grundlegendes“ wird zunächst die historische Entwicklung der Sprachdidaktik nach 1945 nachgezeichnet. Dabei werden quer zu den Arbeitsfeldern und Lernbereichen liegende Konzepte und Zusammenhänge behandelt: Sprachlernen und soziale Herkunft, die Frage nach dem Stellenwert des Reflektierens über Sprache, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit.

Im Kapitel „Mündlicher Sprachgebrauch“ geht es zunächst um die Perspektive auf die Sprachentwicklung vor Eintritt in die Schule. Daran schließt sich die Förderung mündlicher Fähigkeiten in der Schule an, die gesprächslinguistisch grundiert wird. Sehr gut integriert werden dabei u. a. die Ausführungen zur Erzählforschung und Erzählförderung sowie zur kommunikativen Ethik. Ein Nachteil des ansonsten thematisch dichten Kapitels ist, dass der Bereich „Zuhören“ nicht beachtet wird (vgl. dazu den Kommentar oben).

Eine enge Verzahnung sprachdidaktischer Fragestellungen mit ihren linguistischen Voraussetzungen findet auch im Kapitel „Schriftlicher Sprachgebrauch“ statt; hier wird z. B. das Verhältnis von Graphematik und Orthographie ausführlich und theoretisch gut begründet dargestellt. Die Auseinandersetzung mit „Formen weiterfüh-

renden Schreibens in der Schule“ (Neuland/Peschel 2013: 98ff.) und die Besprechung der wichtigsten Modelle zu Schreibentwicklung und Schreibprozess schaffen eine gute Basis, auf der Studierende im weiteren Studium aufbauen können.

In dem Kapitel „Reflexion über Sprache“ wird ausgehend vom Ziel des „Sprachbewusstseins“ deutlich gemacht, wie Sprachreflexion und Grammatikunterricht zusammengehen können. Der Begriff „Sprachbewusstsein“ wird hier gebraucht als „übergeordnete und weitere Kategorie [...], während Sprachthematization, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion als externalisierte Erscheinungsweisen des Sprachbewusstseins gelten können“ (Neuland/Peschel 2013: 126). In der Literatur gebräuchlicher ist in dem Zusammenhang der Begriff der Sprachbewusstheit, die z. B. durch Sprachbetrachtungsaktivitäten gefördert werden kann. Das Kapitel gibt einen historischen Abriss, mit dem zentrale grammatikdidaktische Entwicklungen nachvollzogen werden können. Dabei gehen die Autorinnen dezidiert auch auf Textgrammatik und die Auseinandersetzung mit Fragen der Grammatik in mehrsprachigen Klassen ein – beides Themen, an denen sich z. B. das gerade für den Deutschunterricht interessante Verhältnis von Norm und Variation entwickeln lässt.

Im Mittelpunkt des Kapitels „Textrezeption“ steht die Rezeption sowohl literarischer als auch pragmatischer Texte und Ansätze der Leseförderung. Dafür führen die Autorinnen zunächst in die Theorie des Textverstehens ein. Sie differenzieren Lese- von Textverstehen und zeigen den Prozess des Textverstehens in kognitionspsychologischer Modellierung als Aufbau mentaler Repräsentationen. Damit wird Leser/-innen auch das ebenfalls eingeführte Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix (2012) verständlich, und es lassen sich Fördermöglichkeiten theoretisch einordnen und begründen. Interessant für Studierende sind auch die Ausführungen zum Lesen und Verstehen von Sachtexten, literarischen und diskontinuierlichen Texten. Anhand des Modells von Schnotz und Dutke (2004) wird die Konstruktionsleistung multipler mentaler Repräsentationen beim Verstehen diskontinuierlicher Texte (Text-Bild/Text-Graphik-Relationen) erläutert.

Eine Besonderheit der Einführung von Neuland und Peschel stellt der dritte Teil „Ausgewählte Schwerpunkte“ dar. In fünf Kapiteln werden auf theoretisch angemessenem Niveau verständlich Themen wie „Norm und Wandel“, „Variation im Deutschen“, „Mehrsprachigkeit in der Schule“, „Kommunikation im Unterricht“ und „Neue Medien“ behandelt. Die Themen konzentrieren sich allesamt auf Fragestellungen, die für die sprachdidaktische oder unterrichtliche Arbeit relevant sind und nur schwerlich einem der Arbeitsfelder und Lernbereiche hätten zugeordnet werden können; eine Ausnahme bildet hier das Thema *Mehrsprachigkeit*, das lernbereichsübergreifend relevant ist und auch quer zu diesen verortbar gewesen wäre.

Fazit: Beide Publikationen finden eigene, jeweils plausible Zugänge zum Fach: Hochstadt, Krafft und Olsen wählen eine eher klassische, an den Kompetenzbereichen orientierte Systematik, und ergänzen in einem vom „Lesen“ eigenständigen Teil „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ auch literaturdidaktische Fragen und Konzepte. Neuland und Peschel gehen einen anderen Weg, indem sie eine Systematik entlang der auch in der Linguistik gebräuchlichen Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, ergänzt um die Rezeptionsperspektive auf Texte

sowie um den quer zu allen Bereichen liegenden schulischen Themenkomplex „Sprachreflexion“ wählen. Sie geben den umfänglicheren und durch die linguistische Grundierung theoretisch besser begründeten Einblick in zentrale Themen der Sprachdidaktik. Die behandelten Schwerpunkte sind nach Aktualität und Relevanz für Studium und Schule gut ausgewählt und sehr lesenswert. Damit ergänzen Neuland und Peschel das Spektrum bisher verfügbarer Einführungen in die Sprachdidaktik um einen fundierten und informativen Zugang für solche Studierende, die bereits auf einige Vorkenntnisse zurückgreifen können. Hochstadt, Krafft und Olsen bieten durch ihre Konzentration auf didaktische Konzeptionen und die zentralen Bereiche des Deutschunterrichts einen unmittelbareren Einstieg, allerdings auch einen weniger umfassenden. Dafür aber haben sie einen breiteren Adressatenkreis im Blick. Wenn dieser so weit gefasst und differenziert ist, führt dies zwangsläufig zu Beschränkungen, z. B. in Theorie und Darstellungstiefe.

Literatur

- Bernius, Volker/Imhof, Margarete (Hg.) (2010): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, Margarete (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2012): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schnotz, Wolfgang/Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag. S. 61-99.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Jörg Jost, Universität Paderborn, Warburger Straße 100, D-33098 Paderborn

joerg.jost@uni-paderborn.de