

Die Musikdidaktik und die Deutschdidaktik

Karl Holle

Reflexionen eines Sprachdidaktikers zum Tagungsthema
Was sollten Lehrerinnen und Lehrer unterrichten? –
Das Curriculum oder Schülerinnen und Schüler?

Vorbemerkung

Meine letzte Musikstunde habe ich vor knapp 20 Jahren in einer 7. Realschulklasse gehalten. Was ich mit den Schülerinnen und Schülern in dieser Stunde gemacht habe, weiß ich nicht mehr. Wahrscheinlich haben wir uns gegenseitig noch einmal über unsere musikalischen Vorlieben informiert und uns an Ereignisse aus dem vergangenen Musikunterricht erinnert, z. B. an die Aufführung einer Szenenfolge zur Geschichte der Popmusik von der Steinzeit bis zu den Rolling Stones. Meine letzte musikalische Aktivität, die sich musikpädagogisch interpretieren lässt, fand vor etwa 2 Jahren statt. Im Rahmen der Emeritierung eines Kollegen hatte ich mit Studierenden und Lehrenden des Faches Deutsch Ernst Toch's „Fuge aus der Geographie“ in einer auf die Biografie des Kollegen abgestimmten Textversion eingeübt. Wir haben ihn mit dieser 4-stimmigen Sprechfuge in seiner letzten Vorlesungsstunde überrascht.

Seit ungefähr 15 Jahren ist die Deutschdidaktik mein wissenschaftliches Metier, und zwar mit einem sprachwissenschaftlichen, genauer einem psycholinguistischen Schwerpunkt. Ich beschäftige mich vor allem mit Fragestellungen des Spracherwerbs, des Sprachbewusstseins, der literalen Entwicklung und mit Lese- und Schreibprozessen. Wenn man so will, habe ich es mit Phänomenen zu tun, die als Gegenstände für den Deutschunterricht nur bedingt geeignet, deren Theorien aber für das Unterrichten elementar sind. In der Beschäftigung mit dieser Art Fragestellungen bin ich zu der Einsicht gekommen, dass einer guten Praxis nichts Besseres passieren kann als eine gute Theorie. Dafür gab es eine Reihe von Schlüsselerlebnissen. Zwei möchte ich kurz anführen.

Eines Tages kam meine Tochter zu mir – sie muss damals so um die 4 Jahre gewesen sein – und sagte: „Papa, ich kann jetzt schreiben.“ Dabei zeigte sie mir ein Blatt Papier, auf dem sie drei Buchstaben gemalt hatte: FRT. Ich versuchte, aus diesen Buchstaben etwas Sinnvolles zu erkennen, scheiterte aber und fragte: „Und was hast du denn da geschrieben?“ – „Das musst du doch lesen können“, versetzte meine Tochter, und ich sah, wie die Enttäuschung über ihr Gesicht zog. „Kann ich auch“, sagte ich tapfer, „aber kannst du mir das denn auch vorlesen?“ – „Natürlich“, freute sie sich, „hier steht PFERD. fff – er - t“. Da fiel bei mir der Groschen in zwei Richtungen. Ich konnte das Wort und alle anderen Wörter, die sie dann aufschrieb, im Grundsatz lesen, z. B. dass „FRD“ nun „Pferde“ heißen sollte. Zudem war ich um die Erkenntnis reicher geworden, dass hinter sogenannten Fehlern oder Fehlschreibungen sinnvolle Theorien stecken. In dem Fall meiner Tochter eine Theorie darüber, wie Laute und Buchstaben zusammenhängen: Nimm den Lautwert eines Buchstabens oder den seines Namens und schreib das Wort so, wie du es sprichst. Heute weiß ich, dass sie mit ihrem FRT einen theoretisch definierbaren Schritt in ihrer literalen Entwicklung vollzogen hatte, und ich bin etwas sensibler geworden gegenüber evaluativen Konnotationen entsprechender Fachbegriffe wie „Skelettschreibung“.

Das zweite Beispiel ist aus einer Fachpraktikumsstunde, die von einer Studentin in einer 2. Klasse gehalten wurde. Thema der Stunde war die Geschichte von dem kleinen Hasen, der kurz vor Weihnachten im Schnee eine rote Rübe findet. Er schenkt sie einem anderen hungrigen Tier, das sie wiederum einem anderen schenkt usw. Schließlich kommt die Rübe wieder zum kleinen Hasen zurück.

Die Studentin hatte in den Stunden vorher dieses Märchen mit den Kindern gelesen und zu den strukturellen Aspekten „Umgebung“, „Personen“ und „Ereignisse“ mit ihnen gearbeitet. Dazu sammelte sie die Aussagen der Kinder an der Tafel und formulierte mit ihnen kleine Texte, die sie dann für ihre Mappe abschrieben. In dieser Stunde ging es um das „Problem“ in der Geschichte, und die Studentin versuchte im Unterrichtsgespräch, die Kinder die „Komplikation“ finden zu lassen. Sie machte das recht kindgemäß, aber so richtig kamen die Kinder nicht auf den Punkt. Substanzieller wurde das Gespräch erst, als ein Schüler

die Probleme ansprach, die er mit der Geschichte hatte: Richtige Rüben hätten niemals eine solche Farbe wie auf dem Bild! Wie soll der kleine Hase eine Rübe finden, die unter und nicht auf dem Schnee liegt? Wieso teilen die Tiere die Rübe nicht einfach auf, dann hätten alle etwas davon gehabt? Alle Problematisierungen führten zu lebhafteren Kommentierungen anderer Kinder.

In der anschließenden Reflexion berichtete die Studentin, dass sie sich in dieser Stunde nicht richtig wohlgeföhlt hätte. Der Unterricht über die drei anderen strukturellen Aspekte sei viel besser gelaufen, in dieser Stunde sei sie nicht einmal dazu gekommen, mit den Kindern den vorgesehenen Text zum Problem zu formulieren. Außerdem wäre sie unsicher gewesen, ob sie in dieser Vorführstunde auf die Problematisierungen des Schülers genauer hätte eingehen dürfen. Sie seien ja inhaltlich durchaus interessant gewesen, aber hätten mit dem „Problem“ der Geschichte nichts zu tun gehabt, und die Kinder müssten auch lernen, bei einem Thema zu bleiben.

Im weiteren Verlauf kamen wir auf ihre lesetheoretischen Basisannahmen zu sprechen. Wir konnten uns darauf einigen, dass für das Unterrichten Strukturmerkmale von Texten wie Setting, initiiertes Ereignis, Komplikation-Lösung insofern sinnvoll sind, dass damit ein allgemeines und – im Unterschied zur Stunde – auch handlungsorientiert gut umsetzbares Analysemodell für narrative Texte zur Verfügung steht. Auf der anderen Seite gerät bei einer solchen Textarbeit die Artikulation der persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen, welche die Kinder beim Lesen eines Textes für ihr Textverstehen aktiviert haben und in den Unterricht auch einbringen wollen, in den Hintergrund.

Für die nächsten Stunden entwickelte die Studentin unterrichtliche Alternativen. Anstatt ihre Schülerinnen und Schüler zu vorgegebenen Fragen die richtigen Antworten finden und diese in kleinen Texten (Welche Personen kommen in dem Text vor? Was passiert zuerst, was danach? Was ist das Problem dieser Geschichte?) zusammenzufassen zu lassen, erarbeitete sie mit ihnen eine Reihe von Schreibaufgaben, die deutlicher mit den Erfahrungen und Interessen der Kinder zu tun hatten. So stellte z. B. der oben genannte Schüler ein Plakat zur Rüben-ernte her, während andere Kinder den Inhalt in einem Liedtext zum

Ausdruck brachten. Die Präsentation des Plakates führte noch einmal zur Diskussion von inhaltlichen Unstimmigkeiten des Textes. Bei der Erarbeitung des Liedtextes kamen die Kinder auch auf strukturelle Merkmale der Geschichte und auf das „Problem“ zu sprechen mit Aussagen wie diesen: Erst kam die Rübe doch zum Reh und nicht zum Eichhörnchen, also muss das Reh in die zweite Strophe und nicht das Eichhörnchen. Das Wildschwein hätte die Rübe glatt aufgegessen, wenn ihm das Eichhörnchen nicht gesagt hätte, wie gemein das gerade zu Weihnachten wäre.

Für mich wurde an der größeren Zufriedenheit der Studentin mit ihrem Unterricht unter anderem ablesbar, dass in praktischen Kontexten eine gute Theorie eine solche Theorie ist, die den Unterrichtenden die persönlichen Leitlinien ihres unterrichtlichen Handelns bewusst machen kann und ihnen erlaubt, auf allfällige „Störungen“ wie die des Schülers in der Vorführstunde flexibel zu reagieren. In der geschilderten Praktikumsstunde war das eine Lesetheorie, welche die durch die beiden Unterrichtsvarianten eingeforderten Lesehaltungen der Schüler und Schülerinnen differenzieren (*efférent vs. ästhetisch*; Rosenblatt 2004) und die „Störungen“ des Schülers als sinnvolle Gesprächsangebote erklären konnte.

Die Tagung in Leipzig hat – soweit das auf einer Tagung möglich ist – einen Überblick über die Landschaft der Musikdidaktik verschafft und versucht, Bezüge zwischen musikdidaktischen Perspektiven aufzudecken, die auf den ersten Blick nur wenig kompatibel erscheinen, wie etwa ein „aufbauender“ gegenüber einem „erfahrungsorientierten“ Musikunterricht.

Eine vergleichbare globale Differenz der theoretischen Ansätze ist auch in der Deutschdidaktik gegeben. Hier stellen sie sich unter anderem als Gegensatz zwischen einer *prozessorientierten* gegenüber einer *gegenstandsorientierten* Didaktik dar, die in Bezug auf Handlungsfelder wie den Literatur-, Aufsatz-, Grammatik- oder Rechtschreibunterricht entsprechende Ausdifferenzierungen erfahren haben.

In Leipzig sind die Perspektiven der Musikdidaktik im Zusammenhang mit drei videografierten Musikstunden entwickelt worden, deren Planung und Ablauf für das Unterrichten unter einer bestimmten musikdidaktischen Perspektive interpretiert werden konnten.

Konkrete Unterrichtsstunden dienen auch in der Deutschdidaktik zur Veranschaulichung didaktischer Positionen und die Analyse entsprechender Beispiele – allgemein: die deutschdidaktische Unterrichtsforschung – ist häufig Anlass für die Entwicklung alternativer oder die Präzisierung etablierter didaktischer Theorien.

Cum grano salis lassen sich die drei Musikstunden mit den folgenden deutschdidaktischen Themen und Problemstellungen vergleichen. Die Sachsen-Stunde spricht Problemstellungen an, wie sie für den Grammatikunterricht oder einen auf das Erkennen von Textstrukturen ausgelegten Literaturunterricht typisch sind. Die Stunden aus Thüringen und Hamburg verweisen wegen der Heterogenität der Schüler auf deutschdidaktische Theorien im Umfeld von „Textproduktion/literale Entwicklung“ und „Deutsch als Zweitsprache“.

Um diese Vergleiche in ihren Voraussetzungen sowie Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen der Musikdidaktik und der Deutschdidaktik aufzuzeigen, stehen die folgenden zwei Fragen im Zentrum der weiteren Ausführungen.

1. Welche Aspekte ergeben sich in den videografierten Musikstunden unter einer deutschdidaktischen Perspektive?
2. Was sind die derzeit wichtigsten Fragestellungen und Antworten der Deutschdidaktik als eine Theorie des Deutschunterrichts?

Welche Fragen ergeben sich für einen Sprachdidaktiker aus den aufgezeichneten Unterrichtsstunden?

Dass es Übereinstimmungen zwischen Deutsch- und Musikunterricht sowie den anderen ästhetischen Unterrichtsfächern gibt, ist nichts Neues. Gewöhnlich sind sie an inhaltlichen Gemeinsamkeiten orientiert wie dem Lied, dem Popsong, der Oper, dem Hörspiel, dem Hörbuch, dem Theater, dem Videoclip usw. Sie werden an den Schulen in entsprechenden Arbeitsgemeinschaften oder kleineren Unterrichtsprojekten realisiert, wenn Zeit, Gelegenheiten, Ressourcen und Interesse dafür vorhanden sind. Fachübergreifende Projekte dieser Art sind aber zumeist eher zufällige als systematische curriculare Ereignisse. Es gibt meines Wissens in der Deutschdidaktik keine oder nur vereinzelte Ansätze, die

eine dazu notwendige Theorie der ästhetischen Erfahrung und Praxis nicht nur auf die *literar*ästhetische Rezeption und Textproduktion beschränkt bzw. sie aus dieser Perspektive her entwickelt. Hierzu gibt es naturgemäß eine Fülle an literatur- und mediendidaktischen Theorien und Konzeptionen, in denen aber der Erfahrungsraum der anderen ästhetischen Fächer und die Spezifik ihrer jeweiligen Wahrnehmungs- und Handlungsfelder nur als Epiphänomene reflektiert sind.

Diese Art von Gemeinsamkeiten zwischen Musik- und Deutschunterricht lässt sich in den untersuchten Stunden nicht auffinden. Es wurden zwar Lieder gesungen, aber die Texte dieser Lieder standen nicht im Fokus des Unterrichts. In allen Stunden gehörte das praktische Musizieren zu den zentralen Sequenzen. Aspekte der Rezeption von Musik hatten einen wesentlich geringeren Stellenwert: kurze Reflexionen über das bisher erreichte Klangergebnis in der Hamburg-Stunde, der Versuch einer tänzerischen Umsetzung in der Thüringen-Stunde und die Analysekategorie der „Stimmführung“ in homophonen vs. polyphonen Stücken in der Sachsen-Stunde. In dieser Stunde wurden die beiden „Stimmführungsoptionen“ zwar nicht rezeptionsorientiert unterrichtet, aber sie könnten eine mögliche Kategorie für das Hören von Musik abgeben. Nach meinem Eindruck ist die Pointierung der musikalischen Produktion bzw. des eigenen musikalischen Tuns nicht nur ein Merkmal der drei Unterrichtsstunden, sondern auch eines des derzeitigen musikdidaktischen Diskurses insgesamt.

In der Deutschdidaktik lässt sich das Verhältnis zwischen Produktion und Rezeption etwas klischeehaft so beschreiben: Die Literaturdidaktik und der Literaturunterricht haben es mit der Rezeption von Texten – etwas emphatischer: mit dem Verstehen von Texten – zu tun. Die Sprachdidaktik und der Sprachunterricht mit der Produktion von Texten, und zwar im Aufsatzunterricht mit den inhaltlichen Fragen und im Grammatik- und Rechtschreibunterricht mit der korrekten sprachlichen Form. Ganz so einfach ist die Sachlage aber nicht (Abb. 1).

Für den Deutschunterricht ist „die Sprache“ sowohl Gegenstand als auch Medium des Unterrichts, d. h. die Reflexion über Sprache spielt eine zentrale Rolle. Dies meint nicht nur Grammatik und Sprachrichtigkeit, sondern ganz allgemein Beobachtungen und Analysen zur sprachli-

chen Form von Äußerungen und Texten, zu personalen, situativen und anderen Bedingungsfaktoren sprachlicher Kommunikation.

Die (alltägliche) sprachliche Kommunikation geschieht über Texte und spielt sich in einem mehr oder weniger kontinuierlichen Wechsel von produktiven und rezeptiven sprachlichen Handlungen ab, die sich zudem in der linguistischen Basis der jeweiligen Texte danach unterscheiden, welche sprachliche Modalität im Vordergrund steht.

In der literalen Modalität hat man es mit schriftlichen Texten zu tun. Sie haben eine rein verbale Basis, unterliegen relativ strengen Konventionalitätserwartungen, ihr Lesen und Schreiben muss man in direkter Weise lernen. In der oralen Modalität hat man es mit mündlichen Texten zu tun. Sie haben eine verbale Basis, die durch prosodische, gestische und mimische Ausdrucksmittel ergänzt wird. Mündliche Texte sind hoch situationsabhängig und unterliegen zumeist weniger strengen Konventionalitätserwartungen. Visuelle Texte wie Bilder oder Pantomimen haben keine verbale Basis, sondern hier sind andere semiotische Zeichensysteme in Geltung. Zu diesen Texten gehören auch Mischtexte aus visuellen, oralen und literalen Elementen wie etwa bei einem Spielfilm, einem Werbefilm oder einem Video, in denen zudem auditive Zeichen-

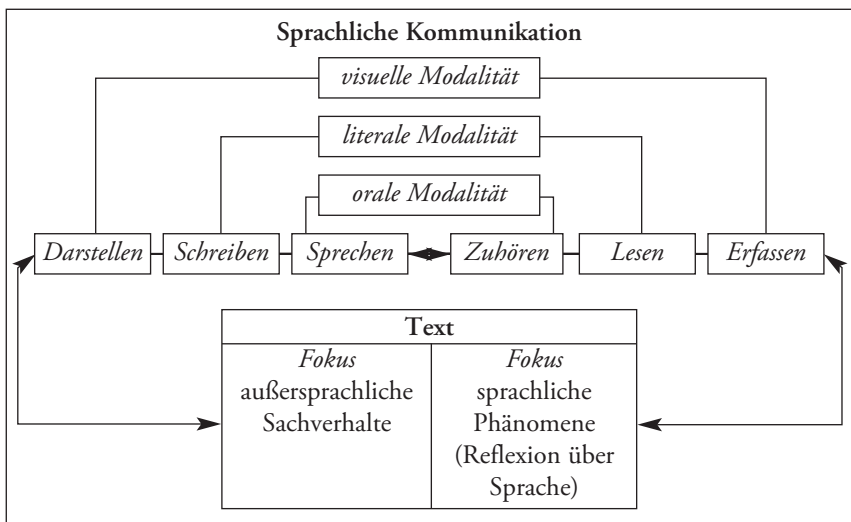


Abb. 1: Modalitäten sprachlicher Handlungen

systeme wie Geräusche und Musik hinzukommen können. Sie sind zum Teil hoch, zum Teil nur wenig konventionalisiert.

Auf die jeweiligen Texte sind in jeder Modalität reziproke Sprachproduktions- und -rezeptionsprozesse bezogen, die in einer konkreten Kommunikationssituation häufig auch mit einem Wechsel der Modalität einhergehen. Ein Schüler liest etwas und macht sich Notizen; eine Lehrerin erklärt mündlich etwas, fertigt dazu eine Skizze an und schreibt eine Definition an die Tafel usw.

Unter deutschdidaktischen Gesichtspunkten wären für eine Didaktik der sprachlichen Kommunikation und die Entwicklung entsprechender Kompetenzen die Reziprozität von Produktions- und Rezeptionsprozessen sowie das intermodale *switching* leitende Gesichtspunkte. So setzt ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht für die Ausdifferenzierung des Verstehens literarischer Texte auf Schreibaktivitäten und Transformationen des Gelesenen in andere sprachliche Modalitäten wie etwa beim literarischen Gespräch oder bei einer szenischen Umsetzung. Auf der anderen Seite würde eine Aufsatzdidaktik auf Leseerfahrungen zurückgreifen oder ein Bild als Schreibanlass anbieten und die in einen Schreibprozess involvierten Leseprozesse ansprechen – etwa im Rahmen von inhaltlichen und/oder formalen Überarbeitungen von Texten.

Vielleicht ist in dem unterschiedlich pointierten Verhältnis von Produktion und Rezeption eine generelle Differenz zwischen Musik- und Deutschdidaktik zu berücksichtigen. Die Musikdidaktik und der Musikunterricht differenzieren derzeit vornehmlich zwischen einem *aufbauenden* und einem *erfahrungsorientierten* Musikunterricht, wobei das musikalische Tun oder die musikalische Praxis die zentrale Kategorie darstellt, von der aus didaktische Positionen entwickelt werden.

Die sprachliche Praxis dagegen ist unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs keine durchgängig neue Praxis; zu Schulbeginn ist der natürliche Spracherwerb normalerweise in weiten Teilen bereits bewältigt und für kommunikative Zwecke funktional. Dies ist anders beim Schriftspracherwerb und beim Zweitspracherwerb. Im Schriftspracherwerb geht es darum, eine andere sprachliche Modalität mit einem bestimmten Zeichensystem und starken Konventionalitätserwartungen zu erlernen; im

Zweitspracherwerb darum, neben der eigenen Muttersprache die fremde Sprache Deutsch zu erlernen. Wie bei jedem Spracherwerb lassen sich zwei Ebenen oder Prozesse unterscheiden:

1. der natürliche Spracherwerb als ein zumeist unbewusster Prozess, in dem die Sprache in realen Kommunikationssituationen angewandt wird;
2. das Sprache-Lernen als ein angeleiteter bewusster Lernprozess, der sich vor allem auf die grammatischen Regeln und Konventionen der jeweiligen Sprache bezieht.

Diese unterschiedlichen Ebenen lassen eine gewisse Nähe zu den musikdidaktischen Konzeptionen eines erfahrungsorientierten und eines aufbauenden Musikunterrichts erkennen, wenn man davon ausgeht, dass ein erfahrungsorientierter Musikunterricht für das Erreichen musikalischer Kompetenzen vornehmlich auf eine musikalische Praxis rekurriert, die ohne eine systematische Anleitung im Sinne eines natürlichen Spracherwerbs funktional ist. Allfällige Probleme, die einer bewussteren Reflexion oder längeren Übung bedürfen, werden kontext- und situationsbezogen angesprochen.

1. Die Ebene des natürlichen Spracherwerbs

Mit der Idee der unterrichtlichen Reproduktion einer „natürlichen Spracherwerbssituation“ ist in der Deutschdidaktik auch das didaktische Konzept der „Unterstützung durch einen kompetenten Anderen“ verbunden. Der vorschulische Spracherwerb geschieht für das Kind zwar ohne direkte Instruktion, ist aber an die Kommunikation mit Bezugspersonen so gebunden, dass das Kind mit deren Hilfe auch mit Anforderungen zurechtkommen kann, die es noch nicht selbstständig bewältigen kann. Kann es sie bewältigen, braucht es diese Hilfe nicht mehr (Arbeit in der Zone der nächst höheren Entwicklungsstufe sensu Wygotski). Dazu ein Beispiel: Ein Kind, das noch nicht alleine laufen kann, kann sich aber auf zwei Beinen fortbewegen, wenn man es an die Hand nimmt. Eines Tages läuft es auch dann, wenn man es loslässt. Didaktisch gewendet sind diese kommunikativen Verlaufsbedingungen

des natürlichen Spracherwerbs die Basis für das Konzept des „unterstützenden Lehrens“ (Abb. 2 zeigt das Grundkonzept).

Hiernach ist eine Lehr-Lern-Sequenz dadurch geprägt, dass zu Beginn die Verantwortung dafür, dass eine Schülerin oder ein Schüler eine Anforderung erfolgreich bewältigen kann, ganz bei der Lehrerin oder dem Lehrer liegt. Der Unterstützungsgrad ist hier sehr hoch. Im weiteren Verlauf geht die Verantwortung auf die Schülerin oder den Schüler über. Der Unterstützungsgrad wird in der Phase der angeleiteten Praxis niedriger, bis die Verantwortung ganz auf Seiten der Schülerin oder des Schülers liegt.

Auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich für dieses Konzept unter anderem zwei Problemstellungen: (a) das Einschätzen derjenigen Entwicklungsstufe, auf der eine Schülerin oder ein Schüler selbstständig arbeiten kann, und derjenigen Entwicklungsstufe, die für sie oder ihn nur mit Unterstützung erreichbar ist; (b) der Umstand, dass das aus einer fachlichen Analyse der jeweiligen Anforderung derivierbare „Einfache“ nicht immer das auch am einfachsten zu Lernende darstellt. Dieser Problemhorizont war in einer Sequenz der Hamburg-Stunde zu beobachten (Kap. 5; Gruppenarbeit Xylophon).

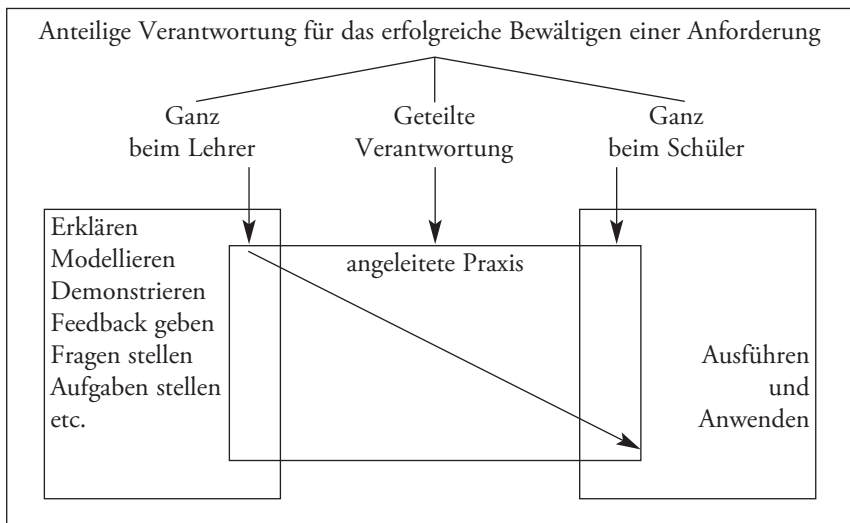


Abb. 2: Konzept des unterstützenden Lernens

In der Videoaufzeichnung ist eine Gruppenarbeit dokumentiert, in der eine Lehrerin mit einer Schülerin und zwei Integrationsschülern eine Bassstimme einübt, die auf einem Bass-Xylophon gespielt werden sollte. Das spieltechnische Spektrum auf Seiten der Schülerin und der beiden Schüler war sehr heterogen. Mit Ausnahme des Mädchens, das im Wesentlichen keine großen Probleme mit der Bassfigur hatte, gelang es den beiden Schülern nur in Ansätzen und zeitweilig, die gesamte Figur zu spielen, obwohl die Lehrerin bemüht war, sie dabei zu ermutigen und zu unterstützen. Sie reduzierte die Tonstäbe des Instrumentes, wechselte Schlägel für eine bessere Tongebung, faltete das Notenblatt, damit es beim Spielen gelesen werden konnte, zeigte während des Spielens auf Töne, die zu spielen waren, usw.

Unter dem Gesichtspunkt eines unterstützenden Lehrens wäre angesichts des eher bescheidenen Endergebnisses für die beiden Integrations-schüler zu fragen, ob die Art der Aufbereitung in ausreichender Weise an ihren musikalischen Kompetenzen orientiert war, sodass die vorge-sehene Aufgabenstellung ein aus ihrer Sicht relativ erfolgreiches Mit-spielen im Ensemble auch zur Folge haben konnte. Eine solche Frage-stellung ist naturgemäß von außen her nicht befriedigend zu beantwor-ten; es können hier im Zusammenhang mit den erkennbaren unterrichtlichen Entscheidungen nur mögliche Alternativen aufgezeigt werden. Ob diese tatsächlich weiterführend sind, lässt sich nur im prak-tischen Kontext selbst überprüfen. Vier Aspekte sollen kurz benannt werden.

- a) Die Initiative für das Feststellen und das Lösen der spieltechnischen Probleme lag bei der Lehrerin. Konstant gehalten wurde die Anforderung, bestimmte Tonfolgen zu spielen, variabel waren spieltechnische Optionen des Instrumentes. Das Konzept einer Anpassung des Unterrichts an die spieltechnischen Möglichkeiten berührte somit nur die Ausführung der Bassfiguren, aber problematisierte nicht auch die „Einfachheit“ der zu spielenden Bassfigur selbst.
- b) Die Erarbeitung der Bassfigur setzte ausschließlich auf das Memorieren der Tonfolge, also auf die Koordination zwischen Gedächtnis und Bewegung und vice versa. Zwei der in der Sequenz zu spielenden Tonfolgen waren sehr ähnlich und damit verwechslungsanfällig (Ranschburgsche Hemmung). Es wäre auszuprobieren, ob durch

eine zusätzliche rhythmische Differenz diese beiden Tonfolgen für die Schüler besser zu unterscheiden und damit zu behalten sind.

- c) Die hauptsächliche Hilfestellung für das Einüben der relativ abstrakten Tonfolgen war das Auszählen des Metrums, also eine weitere „Einfachheit“ qua Abstraktion. Im Ergebnis lag ein in mehreren Hinsichten dekontextualisiertes Anforderungsprofil vor. Zu überlegen wäre, ob insbesondere für die beiden Integrationsschüler eine musikalische Kontextualisierung hilfreicher sein kann: etwa durch das Zuspielden eines Playbacks oder das Mitspielen der Akkorde auf einer Gitarre durch die Lehrerin. Dann hätten sie ein zusätzliches auditives Orientierungskriterium und würden sich innerhalb eines musikalischen Sinnzusammenhangs bewegen, sodass die abstrakten Tonfolgen auch für sie als sinnvolle und stimmige Tonfolgen wahrgenommen werden könnten.
- d) Der von den Schülern produzierbare Klang auf den Xylophonen war im Verlauf der Unterrichtssequenz sehr unterschiedlich und in hohem Maße abhängig von der Qualität des jeweiligen Instrumentes, des benutzten Schlägels und der individuellen Schlagtechnik. Vor allem der Schüler, der aus Sicht der Lehrerin das linke Instrument spielte, hatte auch mit diesen Schwierigkeiten zu tun, sodass die Frage naheliegt, ob für ihn nicht ein Instrument mit einem kürzeren Anschlagweg und einem hörbareren Ton geeigneter wäre, etwa ein entsprechend gestimmtes Cello oder eine Bassgitarre.

Auf einer allgemeineren Ebene wird an dieser Sequenz deutlich, dass das Einschätzen einer Anforderungsstufe, auf der ein selbstständiges Arbeiten von Schülerinnen und Schülern möglich ist, für Lehrerinnen und Lehrer eine komplexe Herausforderung darstellt. Eine solche Einschätzung umfasst alle Variablen einer gegebenen Situation und setzt mehrere Instruktionszyklen voraus, um durch *trial and error* diejenigen Profile einzugrenzen, die von den jeweiligen Schülerinnen und Schülern tatsächlich erfüllt werden können.

In der Deutschdidaktik kommt das Dekontextualisierungsproblem in vielen Arbeitsbereichen vor. So fällt es Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Lesen- und Schreibenlernens schwer, ähnliche Buchstaben wie <p> vs. , <t> vs. <l> usw. auseinanderzuhalten. Einfacher ist es

für sie, wenn solche Buchstaben in ganzen Wörtern vorkommen. Einzelne Wörter sind schwieriger zu erlesen als ganze Sätze. Je elementarer eine sprachliche Einheit ist, desto schwieriger sind von der Form her ähnliche Einheiten zu unterscheiden und desto leichter sind sie zu verwechseln. Ein erst in Ansätzen gelöstes Problem besteht für die Deutschdidaktik darin, Unterrichtsmodelle zu entwerfen, die Aufgabenstellungen enthalten, welche genügend kontextualisiert sind, damit die Schülerinnen und Schüler sie auch *erfolgreich* lösen können.

2. Die Ebene des Sprachen-Lernens

Andere Probleme stellen sich unter dem zweiten Ansatz, der sich auf die Ebene des Sprachen-Lernens bzw. eines (systematischen) Aufbaus musikalischer Kompetenzen bezieht. Im Zweitspracherwerb geht es unter diesem Gesichtspunkt vor allem darum, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer sprachlichen Entwicklung einen bestimmten Schritt vollziehen: von der Fähigkeit zur basalen interpersonalen Kommunikation (BICS: basic interpersonal communication) hin zur Fähigkeit, mit den fachlichen und sprachlichen Anforderungen einzelner Schulfächer zurechtzukommen (CALPS: cognitive academic language proficiency). Man setzt für die alltägliche Kommunikation einen Zeitbedarf von etwa 3 Jahren an und von etwa 5 bis 7 Jahren für die Bewältigung der unterrichtlichen Anforderungen.

Auf der Differenz zwischen BICS- und CALPS-Fähigkeiten beruht ein didaktischer Ansatz zum Zweitsprachenlernen, der zwischen der Erstsprache (z. B. Türkisch) und der Zweitsprache Deutsch in einer bestimmten Weise vermittelt. Die Kompetenzen in der *Erstsprache* werden genutzt, um die kognitiv anspruchsvollen fachlichen Aufgabenstellungen zu bewältigen. Das in der Erstsprache verstehbare fachliche Wissen bildet die Basis, um in der BICS-orientierten Zweitsprache den Übergang zur CALPS-Ebene zu erreichen. Ein solcher, die Spracherfahrungen und die alltägliche Sprachpraxis der Schülerinnen und Schüler in beiden Sprachen aufnehmender Unterricht setzt u. a. drei Bedingungen voraus: (a) zweisprachige Lehrkräfte oder Tutoren (z. B. Schüler mit CALPS-Kompetenzen); (b) ein in Relation zum jeweiligen sprachlichen

Können „verstehbarer Input“ in der Zweitsprache und (c) eine Lernumgebung, welche Angst und Bedenken minimiert, sich in der fremden Sprache auszudrücken.

Dieser Ansatz steht im Gegensatz zu einer an einem traditionellen Fremdsprachenunterricht orientierten Didaktik des Zweitspracherwerbs, die entweder einem Übersetzungsansatz oder einem audio-lingualen Ansatz folgte. Im Übersetzungsansatz werden grammatische Regeln der Fremdsprache an Texten erläutert, welche diese Regeln illustrieren. Sie werden in die Erstsprache übersetzt und zusammen mit den Vokabeln auswendig gelernt. Unterrichtssprache ist die Erstsprache (typisches Beispiel: traditioneller Lateinunterricht). Im audio-lingualen Ansatz werden bestimmte sprachliche Muster – zumeist in Dialogform – vorgestellt und durch viele Wiederholungen eingeschliffen. Besonderer Wert wird auf den mündlichen Sprachgebrauch und auf die Akkuratess der Aussprache (typisches Beispiel: kommerzielle Sprachlernprogramme) gelegt. Das Problem dieser traditionellen Ansätze, welche auch die deutlicher kommunikativ ausgerichteten modernen Fremdsprachendidaktiken ausgeglichen haben, besteht in der starken Betonung des Memorierens und des sprachlichen Drills, was einen auch in der Fremdsprache möglichen kreativen Sprachgebrauch vernachlässigt.

Bezogen auf diesen Hintergrund konvergieren eine Didaktik des Zweitspracherwerbs und ein aufbauender Musikunterricht in dem Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern eine möglichst kompetente Ausübung der zweitsprachlichen respektive der musikalischen Praxis zu erreichen. Beide sind auf bestimmte Ideale bezogen: In der Zweitsprachdidaktik sind es die im Mündlichen und Schriftlichen kompetenten Sprecherinnen und Sprecher, die in der Zweitsprache auch mit Feinheiten wie Metaphern, Ironie und Witzen umgehen können. Im aufbauenden Musikunterricht sind es die ausübenden Musikerinnen und Musiker, denen die Feinheiten der gesanglichen oder instrumentalen Produktion in Fleisch und Blut übergegangen sind und die auf dieser Basis Musik auch in interkulturellen Kontexten angemessener als andere verstehen können.

Die didaktischen Begründungszusammenhänge dagegen sind unterschiedlich. In der Musikdidaktik werden aus einer *Phänomenologie* der musikalischen Praxis, die ihre produktiven und rezeptiven, kreativen

und handwerklichen, personalen und gesellschaftlichen, kulturellen und interkulturellen Aspekte verdeutlicht, Ziele, Gegenstände und Verfahren des Musikunterrichts abgeleitet, die unter dem jeweiligen Analysehorizont als eine in sich stimmige unterrichtliche Praxis begründet werden können. Die Zweitsprachendidaktik zieht aus der *empirischen Beobachtung* von zweitsprachlichem Verhalten unterschiedliche Schlussfolgerungen für eine als adäquat vertretbare unterrichtliche Praxis, die durch die Art der sprachlichen Gegenstände und der Lehr-Lern-Situationen charakterisiert werden kann.

Aus dieser Differenz entspringen unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich der Aufgaben einer Fachdidaktik und ihres Verhältnisses zur unterrichtlichen Praxis. In der Zweitsprachdidaktik lassen sich für unterschiedliche didaktische Ansätze Grade der Adäquatheit definieren. So gibt es z. B. eine empirische Evidenz dafür, dass ein Übersetzungsansatz für den Unterricht in einer Zweitsprache inadäquat ist, weil den Schülern in Alltagssituationen die mündliche Kommunikation nur rudimentär gelingt. Für die Musikdidaktik, so wie ich sie in Leipzig wahrgenommen habe, ist der Gesichtspunkt der Adäquatheit nicht so direkt gegeben – und es ist vielleicht auch wünschenswert, dass dem so ist. Hier spielen eher die Erlebnis-, Erfahrungs- und Reflexionsqualitäten des praktischen Musizierens eine Rolle, die damit gestaltbaren Variationen für die Möglichkeit einer stimmigen unterrichtlichen Praxis stehen im Vordergrund.

Ein aufbauender Musikunterricht setzt nach meiner Wahrnehmung in diesem Konzert der Möglichkeiten in einem höheren Maße auf systematisierbare Aspekte der musikalischen Praxis – und zwar sowohl auf die der Ausübung wie in der Chorsequenz der Thüringen-Stunde als auch auf die einer durch fachliche Begrifflichkeiten angereicherten Rezeption wie in der Analysesequenz der Sachsen-Stunde. Die höhere Systematik bringt diese beiden Stunden wieder näher an mir vertraute sprachdidaktische Probleme heran. Im Wesentlichen geht es um zwei auch in der Deutschdidaktik nicht gelöste Fragen:

- a) Welche Funktionen haben fachliche Wissensbestände etwa in Form grammatischer Begriffe oder bestimmte Fertigkeiten wie etwa das Anwenden von Lesestrategien für die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen?

- b) Bis zu welchem Grad kann ein systematischer Lehrgang unabhängig von konkreten Anwendungssituationen aufgebaut sein, ohne dass er für die damit angestrebten Kompetenzen dysfunktional wird?

Beide Fragen hängen zusammen und setzen voraus, dass Einigkeit darüber besteht, welche fachlichen Wissensbestände und welche Fertigkeiten die zentralen sind. In dieser Diskussion kommen auf einem argumentativen Kontinuum zwischen Bildungsauftrag und Anwendungsorientierung naturgemäß sehr unterschiedliche Gesichtspunkte zusammen. Im Ergebnis liegen nur administrative Setzungen in Form von Bildungsplänen etc. und damit paradidaktische Kompromisse vor.

Auf der anderen Seite ist sprachliches Wissen eine zentrale kognitive Komponente für jegliches sprachliches Handeln. Man unterscheidet hier zwischen Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit (Holle 2004). Unter Sprachbewusstsein versteht man in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, in aktuellen Situationen die bewusste Aufmerksamkeit auf sprachlich-rhetorische Aspekte der jeweiligen Äußerungen legen zu können. Es fällt einem etwas Fehlerhaftes oder Überraschendes an Formulierungen auf oder man will etwas in einer bestimmten Rhetorik sagen. Das Sprachbewusstsein kann somit eine reaktive und eine proaktive Ausrichtung haben. Mit Sprachbewusstheit dagegen meint man die Fähigkeit, sprachliche Phänomene wie Wortbildungs- und Satzbaumuster, rhetorische Figuren, Textstrukturen usw. auch erklären und begrifflich unterscheiden zu können. Hier geht es um (Alltags-)Theorien über verallgemeinerbare Aspekte der sprachlichen Form von Äußerungen bzw. „der Sprache“. Beide Fähigkeiten hängen zusammen, generieren aber andere kognitive Prozesse. Prozesse des Sprachbewusstseins sind vor allem welche, die in einer mehr unbewussten Weise die Form des aktuellen Sprachhandelns steuern; die bewusste Aufmerksamkeit liegt hier vornehmlich auf der inhaltlich-konzeptionellen Ebene von Äußerungen. Prozesse der Sprachbewusstheit generieren „die Sprache“ als ein Phänomen, das unabhängig von der inhaltlich-konzeptionellen Ebene sprachlicher Äußerungen wahrgenommen und in metasprachlichen Äußerungen kommuniziert werden kann.

Das eingangs zitierte Beispiel meiner Tochter, die FRT geschrieben hat, macht diese Differenz deutlich. Sie hat eine erste Möglichkeit ent-

deckt, wie das Schriftsystem funktionieren könnte, und zeigt dadurch ein heuristisches Sprachbewusstsein, das sich im weiteren Verlauf ihrer schriftsprachlichen Entwicklung mit Blick auf die hier geltenden Konventionen konsolidieren wird.¹ Dieser Konsolidierungsprozess wiederum ist durch heuristische Phasen geprägt, die immer dann ablaufen, wenn durch neue Anforderungen gewohnte Abläufe angepasst werden müssen. Die Ausdifferenzierung des Sprachbewusstseins ist also ein lebenslanger und dynamischer Prozess. Die Vorstellung meiner Tochter darüber, wie das Schriftsystem funktioniert, kann sie an einzelnen Buchstaben demonstrieren. Sie hat dafür noch kein spezielles Vokabular, kann sich aber metasprachlich äußern. Ihre Sprachbewusstheit hat einen hypolinguistischen Status, der im weiteren Verlauf hauptsächlich durch den schulischen Unterricht einen metalinguistischen Status² bekommen wird.

Im Unterschied zur Dynamik, welche das Sprachbewusstsein auszeichnet, ist ein Statuswechsel der Sprachbewusstheit mit Perspektivenwechseln auf das Phänomen „Sprache“ verbunden, die relativ unumkehrbar sind. Wer einmal gelernt hat, dass man „schwimmen“ mit einem Doppelkonsonanten schreibt und das aussprechen kann, dem fällt es sehr schwer zu akzeptieren, dass die normale Aussprache dieses Wortes weiterhin *keinen* doppelten Konsonanten enthält (schwimmen). Wer einmal gelernt hat, dass man eine sprachliche Äußerung in Wörter segmentieren kann, wird die Form einer Äußerung nicht mehr ohne

¹ Im Wesentlichen lassen sich beim Sprachbewusstsein drei Statusvarianten unterscheiden: ein *emergierendes* Sprachbewusstsein – man macht etwas richtig, ohne zu wissen warum, schreibt z. B. alle F-Laute mit <F> (fahren, Fogel); ein *heuristisches* Sprachbewusstsein – man sucht nach der richtigen Anwendung, weiß z. B. um die V-Schreibung und wendet sie auch falsch an (vahren, Vogel); ein *konsolidiertes* Sprachbewusstsein – man kann V- und F-Schreibung richtig anwenden (fahren, Vogel).

² Auch bei der Sprachbewusstheit lassen sich drei Statusvarianten unterscheiden: eine *hypolinguistische* Sprachbewusstheit – man kann ohne eine bestimmte Terminologie über die Form sprachlicher Äußerungen sprechen; eine *epilinguistische* Sprachbewusstheit – man verfügt über eine bestimmte Terminologie, sie umfasst aber hauptsächlich Aspekte der Artikulation und der Semantik, historische Beispiele sind die Sprachtheorien von der griechischen Antike bis zum Ende des Mittelalters; eine *metalinguistische* Sprachbewusstheit – man verfügt über ein Begriffssystem, mit dem alle Ebenen der Sprache in Form eines Systems darstellbar sind.

diese Segmente wahrnehmen können. Wer einmal gelernt hat, dass auch Segmente wie „in“ oder „dem“ einzelne Wörter sind, wird nicht mehr – wie noch Aristoteles und Platon – nur semantisch Zusammenhängendes (imlyzeum) als ein „Wort“ auffassen. Die Perspektive dessen, der all das gelernt hat, auf das, was an der Sprache beobachtbar und benennbar ist, hat sich grundsätzlich gewandelt. Er ist sozusagen aus dem oral language club in den literal language club gewechselt und hat einen „literalen“ Blick auf die Sprache bekommen, die seine Wahrnehmung sprachlicher Formen leitet. Für die Sprachdidaktik und insbesondere den schulischen Grammatikunterricht erwachsen aus diesen Verhältnissen vor allem zwei Schwierigkeiten:

- a) Ein einzelner grammatischer Begriff wie „Wort“, „Adjektiv“, „Subjekt“ gibt für sich nicht zu erkennen, unter welchem Status der Sprachbewusstheit er als ein sinnvoller Begriff verstanden werden kann. Die Sprachbewusstheit der Lehrkraft kann einen anderen Status haben als die der Schüler. Insofern können sie dieselben Begriffe gebrauchen, aber über etwas anderes sprechen.
- b) Das Verstehen der Erklärung eines Sachverhaltes ist in einem hohen Maße auch daran gebunden, was in der Erklärung *nicht* formuliert ist. Dies betrifft das Ungesagte und Mitgemeinte, die (theoretischen) Selbstverständlichkeiten, auf deren Basis die Erklärung fußt. Viele eingeführte metasprachliche Begriffe sind für Lehrende fraglose Selbstverständlichkeiten, mit denen sie komplexere Zusammenhänge erklären. Für Schüler, die sie erst lernen sollen, trifft dies nicht zu. Sie finden auch die elementarerer Begrifflichkeiten eher nicht selbstverständlich oder selbsterklärend. Insofern liegt für sie die Möglichkeit in der Luft, dass sie die angebotenen Erklärungssysteme nur auswendig lernen und ein kurzfristiges *Benennungswissen* erzeugen, dies aber nicht als ein Anwendungs- oder *Verwendungswissen* für sich nutzbar machen können (Klotz 1995). Ein schmiegsamer Transfer zwischen Sprachbewusstheits- und Sprachbewusstseinsprozessen, zwischen bewusstem grammatischen Wissen und implizitem Sprachwissen wird stark eingeschränkt. Diese Einschränkung ist durch inhaltsorientierte sprachdidaktische Ansätze nicht aufzuheben, auch wenn sie methodisch interessant, spielerisch und angenehm in den Unterricht kommen. Sie ist durch funktionale didaktische Ansätze besser

zu vermeiden, in denen der Anwendungsaspekt für die alltägliche Sprachpraxis deutlicher im Vordergrund steht sowie Vorstellungen und Erklärungen von Schülern in ihren Fragwürdigkeiten so aufgenommen werden, dass Lehrende auch ihre eigenen Selbstverständlichkeiten wieder als „frag-würdig“ einschätzen.

Dieser Problemhorizont des Verhältnisses von Sprachbewusstseins- und Sprachbewusstseinsprozessen sowie der Differenz zwischen einem Benennungswissen und einem Verwendungswissen ist wohl nicht nur für die Sprachdidaktik eine Herausforderung, sondern auch für andere Didaktiken, wenn das Erlernen einer bestimmten Fachterminologie in Rede steht.

So kann man fragen, wie weit Warm-ups wie in der Thüringen-Stunde, die einer lehrgangsmäßigen Systematik folgen, sich von einer bewussten Anwendung im praktischen Musizieren verselbstständigen können, um funktional zu bleiben. In der Chorstunde hatte das Warm-up keine direkte Beziehung zu dem Lied, das gesungen wurde, aber Lehrer und Schüler hatten offensichtlich Freude daran, etwas für ihre rhythmische und gesangliche Beweglichkeit zu tun.

Deutlicher an der auch in der Deutschdidaktik offenen Anwendungsproblematik metasprachlicher Begriffssysteme ist die Instruktionssequenz in der Sachsen-Stunde zum Thema „Homophonie vs. Polyphonie“ (Kapitel 5). Unter einer allgemeinen sprachdidaktischen Perspektive könnte man hier von einem integrierenden Ansatz sprechen: Das musiktheoretische Thema wird an zwei Gesangsstücken entwickelt, die zum Repertoire der Klasse gehören. Unter einem funktionalen sprachdidaktischen Ansatz müsste man sich vor allem über drei Aspekte genauer verständigen: (a) die Funktion der die Instruktion einleitenden Passage, in der die Schülerinnen und Schüler formale Auffälligkeiten zwischen den beiden Stücken benennen sollen; (b) das Abschreiben der gegenüber dem mündlichen Gesprächsergebnis im Detail veränderten Definitionen; (c) die weitere Planung für die Ausdifferenzierung und Anwendung dieser zunächst global charakterisierten Unterschiede zwischen Stimmführungsmodalitäten.

Die einleitende Passage richtet die Aufmerksamkeit der Schüler auf strukturelle Aspekte der beiden Stücke. Sie benennen eine Reihe von

Merkmale, die Lehrerin lenkt sie in Form eines „Ratespiels“ auf ihr eigentliches Thema hin. Der Vorteil eines solchen offenen Fragehorizontes ist, dass die Schüler ihr Vorwissen zur Beschreibung von formalen Unterschieden aktivieren können. Der Nachteil eines Ratespiels ist die Zufälligkeit, mit der ein von den Schülern benannter Unterschied auch als ein für den von der Lehrerin intendierten Problemhorizont relevanter Unterschied qualifiziert bzw. disqualifiziert wird.

So verwirft die Lehrerin den Hinweis eines Schülers, dass in dem einen Stück längere Töne vorkämen als in dem anderen, mit dem Argument, dass lange Töne auch in dem anderen vorkämen und damit eine Gemeinsamkeit und keine Differenz zwischen ihnen benannt sei. Sie gibt ihm zudem implizit zu verstehen, dass er ihre Aufgabenstellung nicht richtig verstanden habe. Unterstellt man, dass der Schüler tatsächlich auf eine Differenz hinweisen wollte, dann hätte er sich auch auf den höheren Anteil langer Notenwerte in dem sehr ruhigen und langsamen *Alhambra*-Stück gegenüber dem rhythmisch bewegteren *Wassern Babys* bezogen haben können und hätte wie auch die anderen Schüler eine tragfähige formale Differenz festgestellt. Diese Differenz liegt (wie auch Hinweise anderer Schüler) auf einer anderen kategorialen Ebene als die Differenz zwischen Stimmführungsmodalitäten. Unter einem funktionalen Ansatz würde es naheliegen, die Hinweise der Schüler mit Blick auf die jeweils getroffenen kategorialen Ebenen zu kennzeichnen, um aus diesen Differenzen die neue Kategorie „Stimmführungsmodalitäten“ herauszustellen.

Im Unterrichtsgespräch wurde von Seiten der Schüler als charakteristisches Merkmal der Homophonie gegenüber der Polyphonie die rhythmische Parallelität der Stimmen hervorgehoben. In der abschließenden Definition der Lehrerin, die sie an die Tafel schreibt, wird dieses Merkmal durch die Merkmale „Führung“ und „akkordische Unterordnung“ ersetzt. Diese Definition mag fachwissenschaftlich genauer sein, enthält aber neu eingeführte Begriffe, die von den Schülern auf der Basis der bisher getroffenen Unterscheidungen nur auf einer sprachlich-semantischen Ebene in ihrer Bedeutung erschlossen werden können. Solche Schlussfolgerungen können die Referenzen von „Führung und akkordischer Unterordnung“ treffen, müssen es aber nicht. Ob sie den Kern getroffen haben, wäre erst erkennbar, wenn von Seiten der Schüler eine Erläute-

rung der Merkmale z. B. in einem kurzen schriftlichen Text formuliert worden wäre, der auch diese neue Information mit enthielte. Noch besser erkennbar wäre dies, wenn ihnen beim Hören von Musikstücken das Spiel mit polyphonen und homophonen Stimmführungen auffallen würde und sie diese ersten Definitionen problematisieren und erweitern könnten, z. B. an der Farandole aus Bizets 2. *L'Arlésienne Suite*. Aber dies sind Fragen der weiteren Planung und des Gesamtkonzeptes, in dem diese Stunde verortet ist.

Deutschdidaktische Fragestellungen

Mit dem Deutschunterricht verbindet man häufig nur „Literaturunterricht/Textinterpretation“ und „Grammatikunterricht/Rechtschreibung“, wobei beide Bereiche im „Aufsatzunterricht“ mehr oder weniger zusammenkommen. Es ginge im Deutschunterricht vornehmlich um literarische Bildung und um stilsicheres, korrektes Schreiben und Sprechen. Und beide Aufgaben, so raunen manchmal nicht nur die Medien, würde, könne oder wolle der Deutschunterricht heute nicht mehr leisten.

Deutschdidaktisch gewendet ist mit diesem Klischee ein argumentativer Traditionsstrang benannt, der seine Wurzeln in der Weimarer Republik und den Deutschunterricht seit 1945 bis in die 1970er Jahre maßgeblich geprägt hat (Steinig und Huneke 2007). Dieses Konzept hatte als Leitbild die stilistisch sichere, sprachlich und literarisch gebildete Persönlichkeit und sah den literarischen Kanon, die Sprachpflege und das sprachgestaltende Arbeiten als zentrale Anliegen und Verfahren des Deutschunterrichts. Konsequenterweise gab es damals keine Deutschdidaktik im engeren Sinne, sondern Methodenlehren. Inhalte waren fraglose Selbstverständlichkeiten, es ging nur um das *Wie*.

Dies änderte sich gegen Ende der 1960er Jahre durch die Neubestimmung des Begriffs „Didaktik“ als eine Theorie der Bildungsinhalte, die Entscheidungen für bestimmte Inhalte und Ziele vor methodische Entscheidungen stellte (Primat der Didaktik). Unter dem Leitbild des mündigen, umfassend informierten Bürgers wurden Inhalte der sprachlichen und literarischen Bildung aus den Fachwissenschaften entnommen und in einer Neustrukturierung der Lernbereiche des Deutschunterrichts

Grundkategorien	sprachliche Grundfertigkeiten	höhere Sprach- und Literaturbildung
Sprechen	Sprachtraining (<i>recte</i>) Sprecherziehung (<i>bene</i>)	mündliche und schriftliche Gestaltungslehre (<i>bene</i>)
Schreiben	Schreibenlernen/Recht-schreibunterricht (<i>recte</i>)	
Lesen	Lesenlernen (<i>recte</i>)	weiterführendes Lesen (<i>bene</i>)
Verstehen	Sprachbetrachtung (<i>recte</i>)	Literaturunterricht (<i>bene</i>)

Tabelle 1: Lernbereiche des Deutschunterrichts (nach Helmers 1966 [1997])

zusammengestellt. Eine wichtige didaktische Konzeption dieser Zeit ist die *Didaktik der deutschen Sprache* von Hermann Helmers (1966, [1997]). Tabelle 1 gibt Helmers Grundkonzept wieder.

Nach Helmers sind die Grundkategorien des muttersprachlichen Unterrichts das Sprechen, Schreiben, Lesen und Verstehen, er teilt sie in Anlehnung an die antike Rhetorik in *recte* (Sprachrichtigkeit) und *bene* (guter, wohlgefälliger Sprachgebrauch) auf. Diese kategoriale Gliederung ist im Grundsatz auch in derzeitigen deutschdidaktischen Konzeptionen wirksam geblieben.

Mit Blick auf die damalige Volksschule (Grundschule und Hauptschule) und die höheren Schulen (Realschule und Gymnasium) unterscheidet er sprachliche Grundfertigkeiten und höhere Sprach- und Literaturbildung, die in 7 Lernbereiche gegliedert sind, wobei die mündliche Gestaltungslehre (Sprecherziehung) und die schriftliche Gestaltungslehre (Aufsatzunterricht) in einem Lernbereich zusammengeführt sind. Diese Strukturierung hat durch die Ablösung vom klassischen Bildungsideal als zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts sowohl grundsätzlich als auch im Detail erhebliche Änderungen erfahren (s. auch Abb. 3).

Der Ablösungsprozess vom klassischen Bildungsideal lässt sich durch zwei Wendepunkte charakterisieren: die kommunikative Wende der späten 1960er Jahre und die kognitive Wende mit Beginn der 1990er Jahre.

Die *kommunikative* Wende ist durch einen Bruch mit bildungsbürgerlichen Werten, dem Literaturkanon und der Hochsprache zugunsten

einer Orientierung an den kommunikativen Erfordernissen des Alltags gekennzeichnet. Die Leitbegriffe waren Kommunikation, Demokratisierung, Emanzipation und Sprach- und Gesellschaftskritik. Sie wurden in kommunikativ-kritischen Didaktiken ausformuliert, z. B. „Sprachliche Kommunikation“ (Behr u. a. 1972), „projekt deutschunterricht“ (Ide 1970 ff.).

Ein weiteres charakteristisches Merkmal dieser Wende war der Einbezug von empirischen Wissenschaften außerhalb der Germanistik wie Soziolinguistik (schichtenspezifischer Sprachgebrauch), Psycholinguistik (Spracherwerb), Informations- und Kommunikationstheorie (Kommunikationsmodelle) und Semiotik. Diese Tendenz hat ihre Spiegelung auch in der bezugswissenschaftlichen Orientierung im engeren Sinne. In der Literaturdidaktik ist die hermeneutische Tradition u. a. zugunsten einer strukturell verfahrenen Literaturwissenschaft und einer den Leser ins Zentrum rückenden Rezeptionsästhetik verlassen worden, in der Sprachwissenschaft die traditionelle Philologie und Grammatiktheorie zugunsten der angewandten Linguistik und der strukturellen Sprachtheorie.

Mit der *kognitiven* Wende geht ein genereller Wechsel des Interesses von den gesellschaftlichen Bedingungen des sprachlichen Handelns hin zum individuellen Lernen von Schülerinnen und Schülern einher. Dieser Wechsel schlug sich zunächst in einer erneuten Rezeption vor allem reformpädagogischer Ansätze (offener Unterricht; entdeckendes Lernen) nieder. Es wurden Leitbegriffe entwickelt wie Identität, Persönlichkeit, Kreativität, Differenzierung. Verbunden mit diesem allgemeinen Interesse an der individuellen Entwicklung war die Ablösung einer im Grundsatz behavioristischen Lerntheorie und Unterrichtsphilosophie zugunsten an kognitionspsychologischen, konstruktivistischen und systemtheoretischen Modellen und Theoremen angebundener Theorien des Unterrichtens, des Sprachverstehens, des Lesens und Schreibens.

Bezieht man diese kognitive Wende auf den Ausgangspunkt des deutschdidaktischen Diskurses am Ende des Zweiten Weltkrieges, so ließe sich auf den ersten Blick eine erneute Konzentration auf die Methodenfrage und damit ein Primat der Methodik gegenüber der Didaktik konstatieren. Auf den zweiten Blick zeigen sich aber erhebliche Unterschiede.

Die Methodenlehren der 1950er Jahre hatten es mit *Bildungsinhalten* zu tun, die weithin fraglos akzeptiert waren und für die gegenstandsorientierte Methoden ersonnen wurden. Die damals hauptsächlich reflektierte Relation hieß: Bildungsgegenstand ↔ Unterrichtsverfahren; ihre unausgesprochenen Leitbegriffe waren „Elite“ und „Selektion“.

Die derzeitige Didaktik hat es dagegen mit *Bildungsprozessen* zu tun, in denen Unterrichtsgegenstände, Entwicklungs-, Sozialisations- und Lernprozesse sowie Unterrichtsprozesse aufeinander bezogen sind. Ihre Leitbegriffe sind „Kompetenzen“, „Diagnose“ und „Förderung/Unterstützung“. Es geht nicht mehr primär um ein universal anwendbares Methodeninventar, sondern um Lehrkompetenzen für eine dynamische Kommunikationssituation, die man Unterricht nennt. Das eingangs geschilderte Beispiel mit dem kleinen Hasen und der roten Rübe steht auch für diese Differenz in der Auffassung des „Methodischen“.

Insgesamt haben die sich gewandelten kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen für eine sprachliche Kommunikation und die hieraus an das Fach gestellten gesellschaftlichen Erwartungen zu einer Ausweitung deutschdidaktischer Zuständigkeiten und bezugswissenschaftlicher Fundierungen geführt.

So sind die frühkindliche Sprachentwicklung, die literale Entwicklung vom Vorschulalter bis ins Jugendalter, Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache, die Mediendidaktik und die literarische/mediale Sozialisation zu relativ selbstständigen Teilbereichen geworden. In vielen Aspekten gibt es Verbindungen zu Wissenschaften, die sich mit der Ontogenese, der Soziogenese, der Sozialisation, der Kommunikation, der Kognition, der Motivation, der Unterrichtsorganisation, der Testtheorie usw. beschäftigen. Insofern ist heute die bezugswissenschaftliche Fundierung nicht nur auf die Kerndisziplinen Literaturwissenschaft und Linguistik beschränkt, sondern bezieht auch schulpädagogische, entwicklungspsychologische, kulturwissenschaftliche, kognitions- und kommunikationswissenschaftliche sowie soziologische Theorien und Methoden ein.

Neben dieser bezugswissenschaftlichen Orientierung auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene ist deutlicher als in den vergangenen Jahrzehnten die empirische fachdidaktische Unterrichtsforschung zu einem Arbeitsbereich der Deutschdidaktik geworden. Etwas plakativ formuliert, wird im deutschdidaktischen Diskurs weniger die Kernfrage „Was soll/kann

warum im Deutschunterricht unterrichtet werden?“ diskutiert. Stattdessen heißt es nun: „Welche Kompetenzen sollen/können wozu, wie und unter welchen Umständen (diagnostiziert und) erworben werden?“

Abb. 3 zeigt in Anlehnung an Titel der 13-bändigen Reihe „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (Ulrich 2008 ff.) eine Aufgliederung deutschdidaktischer Arbeitsbereiche in Relation zur Spanne zwischen Kindergarten und Berufsschule bzw. zwischen früher Kindheit und Adoleszenz. Im Vergleich zur Aufgliederung in Lernbereiche, wie sie Helmers vor gut 40 Jahren definiert hatte (s. Helmers 1966), lassen sich seine vier Grundkategorien Sprechen, Schreiben, Lesen und Verstehen auch in dieser Strukturierung wiederfinden. Zusätzlich zum Einbezug der Arbeitsfelder Sprachwerb, Zweitspracherwerb, digitale Medien gibt es aber gravierende Unterschiede.

So ist die helmersche Differenz zwischen recte- und bene-Lernbereichen kein dichotomes Merkmal mehr, das sinnvoll zwischen Grundfertigkeiten (für die Volksschule) und höherer Sprachbildung (für die höheren Schulen) unterscheiden könnte. Des Weiteren spielt seine Kategorie des Verstehens als bene-Kategorie nicht mehr nur im Literaturunterricht und als recte-Kategorie nicht mehr nur im Grammatikunterricht eine Rolle. Das Verstehen von Texten betrifft nicht nur alle rezeptiven Sprachhandlungen wie Lesen und Zuhören, sondern auch alle produktiven wie Schreiben und Sprechen – es sollen schließlich verstehbare Texte entstehen.

Die Sprachrichtigkeit ist nicht mehr nur eine grammatische Angelegenheit, sondern auch eine der Orthographie und zudem unter linguistischen Gesichtspunkten³ eine an die jeweilige Verwendungssituation gebundene relative Eigenart von Texten, die zu einer anderen Auffassung des „Fehlers“ geführt hat. Fehler werden weniger als durch Übung auszumerzende Mängel betrachtet, sondern haben als Ausdruck impliziten Wissens einen diagnostischen Wert erhalten. Dies gilt vor allem für die

³ Im Unterschied zur traditionellen, eher präskriptiv verfahrenen Grammatiktheorie versteht sich die Linguistik hauptsächlich als eine den empirischen Sprachgebrauch untersuchende deskriptive Disziplin. Sie schreibt nicht vor, nach welcher Grammatik gesprochen werden soll, sondern beschreibt, nach welcher Grammatik tatsächlich gesprochen wird.

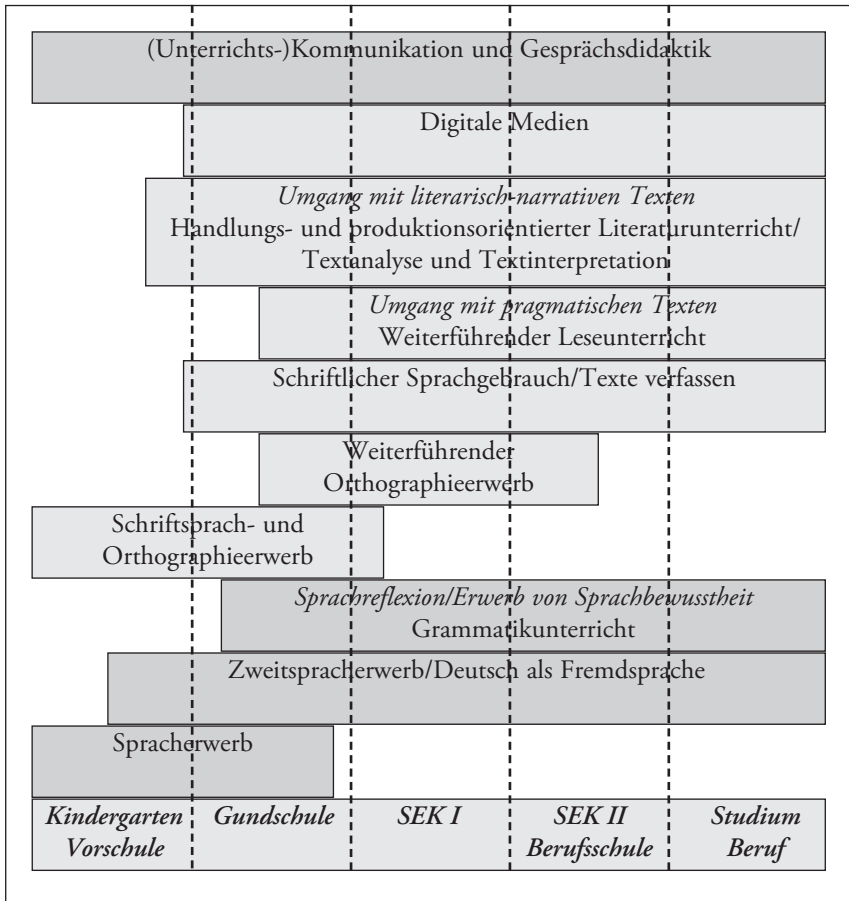


Abb. 3: Kompetenzfelder des Deutschunterrichts und Aufgabenbereiche der Deutschdidaktik

Rechtschreibdidaktik, die gegenüber der bisherigen Tradition wohl die gravierendsten konzeptionellen Veränderungen erfahren hat: von einer Didaktik der rechtschreiblichen Regelkenntnis zu einem strategieorientierten Rechtschreibunterricht. Es geht nicht mehr darum, Regeln zu lernen, sondern die Anwendung der Regeln auf die Reihe zu bekommen.

In einer vergleichbaren Weise – und für die Musikdidaktik vielleicht von einem höheren Interesse – hat sich die Didaktik der literarischen

Bildung zu einer Didaktik des „Umgangs mit Texten“ gewandelt. Diese Verlagerung hat v. a. zwei Aspekte: (a) Es wird ein erweiterter Textbegriff zugrundegelegt, der neben literarischen Texten inklusive der Kinder- und Jugendliteratur alle Sorten von narrativen Texten bis zu Gebrauchs- und Sachtexten umfasst, und zwar in allen medialen Formaten. (b) Die derzeitigen didaktischen Theorien basieren zumeist auf einer Literatur- und Lesetheorie, welche mit Rückgriff auf die Rezeptionsästhetik (Iser 1976 [2009]) den Leser sowohl für das theoretische Konstrukt des ‚literarischen Werkes‘ als eine zentrale Instanz setzen als auch das literarische Verstehen und das Textverstehen insgesamt als eine aktive Leistung des Lesers betrachten.

Diese grundsätzliche Auffassung hat zur Konsequenz, dass die Bedeutung eines Textes nicht mehr wie in der hermeneutischen Tradition *in* einem Text gefunden oder durch Plausibilitätswägungen über die Autor-Intention identifiziert werden kann. Stattdessen ist die konstruktive Leistung des Lesers, der auf der Basis seines literarischen und sprachlichen Wissens sowie seines Kultur- und Weltwissens zu einer anderen Lesern mitteilbaren Bedeutung eines Textes gelangt, die entscheidende Instanz. Die „richtige“ Bedeutung ist somit ein relatives Konstrukt.

Im Gegensatz zu radikalkonstruktivistischen Auffassungen wird aber geltend gemacht, dass nicht alle denkbaren Bedeutungskonstruktionen auch angemessene Konstruktionen in dem Sinne sind, dass sie sich im Rahmen eines kommunikativen Austausches als für andere Leser nachvollziehbare Konstruktionen halten können. Das Textverständnis einzelner Leser kann mehr oder weniger vertieft und differenziert sein und zu einer kognitiven Textbasis führen, die bei einzelnen Lesern sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Auf der anderen Seite sind die Stimmigkeit von Details einer individuellen Textbasis und ihr Abgleich mit strukturellen und inhaltlichen Gegebenheiten des jeweiligen Textes kommunikativ problematisierbar und auf der Basis einer textanalytischen Methodik in einem hohen Maße auch intersubjektiv überprüfbar. Man wird z. B. in der bekannten Erzählung *Nachts schlafen die Ratten doch* von Wolfgang Borchert aufgrund der Tatsache, dass der Mann, der dem Jungen bei dem Trauma der Bombardierung seines Elternhauses hilft, ein Messer in der Hand hat, nicht schlussfolgern können, er wolle dem Jungen Böses, wenn dieser schließlich zu ihm nach Hause käme. Es gibt zu viele objektivierbare

Textsignale, die einem solchen „Missbrauchs-Schema“ entgegenstehen, auch wenn für viele jugendliche Leserinnen und Leser dieses Schema aufgrund ihres Weltwissens ein naheliegendes und begründbares ist.

Theoretisch wird von weiten Teilen der Literaturdidaktik wegen der phänomenologisch folgerichtigen und empirisch evidenten Differenzen zwischen individuellen Textverständnissen der Schluss gezogen, dass die Bedeutung eines Textes weder im Text liegt, noch in individuellen Verstehensakten zu verorten ist, sondern Ergebnis eines kommunikativen Austausches darstellt, der auf das Generieren von Intersubjektivität ausgerichtet ist. Die Unabhängigkeit kognitiver und kommunikativer Systeme im Sinne einer Autopoiesis ist nur eine operative. Die beiden Systeme können sich nicht gegenseitig operativ determinieren – dieses Faktum ist eine der Grundlagen zur Absage an behavioristische Lerntheorien –, aber die Sprache, in der Menschen und mit der Menschen leben, ermöglicht und begrenzt die Varianz der jeweiligen systemspezifischen Operationen, sodass die in einem aktuellen kommunikativen System operierenden kognitiven Systeme das fragile Phänomen der Intersubjektivität generieren und stabilisieren können („Ich weiß, dass du weißt, was ich meine, und du weißt, dass ich weiß, dass du das weißt.“).

Die Validität einer Textbedeutung gewinnt hierdurch eine im Grundsatz dynamische Komponente, und zwar sowohl auf der individuell-kognitiven als auch auf der sozial-kommunikativen Seite. Jedes erneute Lesen eines Textes führt zu einem Textverständnis, das sich von dem vorherigen unterscheidet. Jede Kommunikation über einen Text fokussiert andere Details und Aspekte als eine vorhergehende. Dies gilt insbesondere für literarische Texte, die gewöhnlich komplexe und gewissermaßen unabschließbare Verstehensakte evozieren. Nach einem alten Wort kann man beim Lesen eines Textes nicht zweimal in denselben Fluss steigen (Heraklit), aber man wird beim Lesen desselben Textes es immer wieder mit einem Rhein und nicht mit einer Donau zu tun haben.⁴

⁴ Wörtlich heißt diese Sentenz bei Heraklit: „Es ist unmöglich, zweimal in denselben Fluss hineinzusteigen. Der Fluss zerstreut und bringt wieder zusammen und geht heran und geht fort.“ (Fragment 22 B 91); und an anderer Stelle: „In dieselben Flüsse steigen wir und steigen wir nicht; wir sind und wir sind nicht.“ (Fragment 22 B 49 a).

Der neue Ozean der internationalen empirischen
Lese- und Unterrichtsforschung

Die leserzentrierte literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Theorie des Lesens und des literarischen Werkes, die in der Deutschdidaktik vornehmlich unter phänomenologischen, textstrukturellen, konstruktivistischen und systemtheoretischen Vorzeichen diskutiert wird, wird in jüngster Zeit durch die Rezeption der empirisch verfahrenenden internationalen Leseforschung ergänzt.

Seit der kognitiven Wende in der Psychologie,⁵ welche für sie schon mit den 1970er Jahren einsetzte, ist auf Seiten der experimentell verfahrenenden Psychologie ein erhöhtes Interesse an der Modellierung des Leseprozesses entstanden. Überblickt man die seitdem entwickelten hauptsächlichsten Lesetheorien (Ruddell und Unrau 2004, S. 1116 ff.), so ist zunächst eine Gemeinsamkeit mit den eben skizzierten literaturtheoretischen und literaturdidaktischen Auffassungen festzustellen: Das Lesen ist kein einfacher Rezeptionsprozess, in dem Lesern etwas geschieht, sondern ein aktiver Prozess, in dem Leser etwas generieren.

Die internationale Leseforschung selbst und die darauf bezogene Unterrichtsforschung bilden einen multidisziplinären Ozean mit Meeren unterschiedlicher Breite und Tiefe, die von verschiedenen Flüssen gespeist werden.

Eines der größten Meere ist das Meer der *kognitiven Informationsverarbeitung*, in das sich Flüsse der Textlinguistik, der Narratologie, der Gedächtnistheorie, der Wahrnehmungsphysiologie, der Computerlinguistik, der Kommunikationstheorie und einige weitere Bäche ergießen.

Ein zweites großes Meer ist das der *allgemeinen Kognitionswissenschaften* mit ihren Hauptflüssen der kognitiven Psychologie, der Neurowissenschaft und der Informatik. Für die Entwicklung der auch didaktisch relevanten Lesetheorien ist interessant, dass sich im Verlauf der letzten 10 Jahre das Meer der kognitiven Informationsverarbeitung als See der allgemeinen Kognitionswissenschaften herauskristallisiert hat. Vormalig

⁵ Hiermit wird die Abkehr von der behavioristischen Assoziationspsychologie bezeichnet, die zur Erklärung menschlichen Verhaltens auf „mentalistiche“ Begriffe wie Geist, Denken usw. verzichten wollte.

ausschließlich den sprachlichen Informationsaspekt betonende Lesetheorien berücksichtigen zunehmend allgemeinere kognitive Verarbeitungsprozesse (z. B. Kintsch 1998) und die allgemeine Kognitionswissenschaft modelliert Leseprozesse auch im Zusammenhang mit nicht-sprachlichen Repräsentationsformen wie Vorstellungen und Bildern (Dual Coding Theorie). Unter deutschdidaktischen Gesichtspunkten kann diese Entwicklung insofern wichtig werden, als mit neueren Lesetheorien auch Aspekte des Lesens wieder in den Vordergrund geraten, die neben einem sprachlich-kognitiven Zugang auch Konzeptionen fundieren können, welche die kreativen, ästhetischen und erfahrungsgeleiteten Zugänge betonen wie etwa das Szenische Spiel.

Ein drittes Meer, weiter weg von den kognitiven Meeren, ist das der *literalen Situation* mit Zuflüssen aus der Philosophie, der vergleichenden Literaturwissenschaft, der Ästhetik, der Linguistik, der Schreibforschung und der Soziologie. Hier wird das Lesen nicht als eine kognitiv modellierbare Interaktion zwischen einem einzelnen Leser und einem bestimmten Text aufgefasst, sondern Text und Leser sind Aspekte einer dynamischen Situation, in der sich der Leser und der Text verändern, so wie sich bei einem Erkenntnisakt sowohl der Erkennende als auch das Erkannte verändern. Leser und Text befinden sich nicht in einer interaktionalen, sondern in einer transaktionalen Relation. Leser formen eine Struktur aus den Elementen eines Textes, die für sie zu einem Objekt ihres Denkens wird (Evokation), reagieren im weiteren Verlauf des Lesens auf diese Evokationen mit neuen Evokationen und kommen zu Interpretationen, die sie mitteilen, analysieren und erklären können (Transaktionstheorie des Lesens; Rosenblatt 2004). Lesen und Schreiben fallen als reziproke Modalitäten einer solchen literalen Gesamtsituation zusammen.

Ein viertes und letztes großes Meer ist das der *Intentionen* und *Motivationen*, das aus Flüssen wie der Motivationspsychologie, der Sozialisationsforschung, der Persönlichkeitspsychologie und der Lerntheorie gespeist wird. Ein zentraler Gedanke für die Didaktik des Leseunterrichts ist die Entwicklung eines positiven Selbstbildes als Leser und Medienutzer (self-concept) sowie die Stabilisierung einer realistischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung (self-efficacy), das Lesen erlernen und für die eigenen sozialen und kulturellen Bedürfnisse nutzen zu können. Im Ver-

gleich zu entsprechenden deutschdidaktischen Konzeptionen liegt der Fokus dieser Forschungen anders. In der Literaturdidaktik ging und geht man von Texten aus, von deren Zugehörigkeit zu einem bestimmten Textgenre Lesemotivationen und -intentionen abgeleitet worden sind, wie etwa Comics und Abenteuerromane zur Unterhaltung, Zeitungen und Sachtexte zur Information. Das Konzept des *reading engagement*, das in diesem internationalen Meer schwimmt, geht demgegenüber vom Leser aus und fragt nach Varianten und Bedingungen, die es einem Leser ermöglichen, sich längere Zeit mit einem Text zu beschäftigen und das Lesen als eine persönlich bedeutsame Tätigkeit sehen zu können.

Fasst man die derzeitige Situation der Deutschdidaktik in einem Bild zusammen, beginnt die Deutschdidaktik allmählich zu bemerken, dass die durch eine lange Tradition relativ fixierte Kartierung ihrer Kompetenzfelder und Arbeitsbereiche (s. Abb. 3) von dem Ozean der internationalen Lese- und Schreibforschung und der muttersprachlichen Unterrichtsforschung umschlossen ist. Erste lese- und schreibdidaktische Erkundungsschiffe (u. a. Rosebrock 2009, Garbe u. a. 2006, 2009) sind seit PISA vor allem auf das Meer der kognitiven Informationsverarbeitung ausgefahren und eine erste grobe Kartierung des Ozeans ist entstanden, die aber noch viele unbekannte Tiefen und Untiefen enthält.

Zum Schluss

Auch wenn in diesem Beitrag eine Reihe von Bemerkungen zu den aufgezeichneten Musikstunden zu finden ist, hat die Aufgabe, aus der Sicht der Deutschdidaktik zur Tagung Stellung zu nehmen, mich zu einer Reflexion auch der Deutschdidaktik angeregt. Ich hoffe, dass es mir insgesamt gelungen ist, deutlich zu machen, dass es Verbindungen zwischen der Deutschdidaktik und der Musikdidaktik gibt, die über gemeinsame Inhalte hinausgehen und über die es sich lohnen würde, ausführlicher in ein interdisziplinäres, vielleicht auch transdisziplinäres Gespräch zu kommen.

Literatur

- Behr, Klaus u. a., *Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation. Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen des Faches Deutsch in Schule und Hochschule*, Weinheim und Basel 1972.
- Garbe, Christina; Holle, Karl; Weinhold, Swantje, *Socrates-Project ADORE. Teaching Adolescent Struggling Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries. Scientific Report*, Leuphana-Universität Lüneburg 2009 (erscheint in Buchform 2010).
- Garbe, Christina; Jesch, Tatjana; Holle, Karl, *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*, Paderborn 2006.
- Helmers, Hermann, *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung*, Dokumentation und Neuausgabe von Juliane Eckardt unter Mitwirkung von Jörg Diekneite, Darmstadt 1997 (Erstausgabe 1966).
- Heraklit, in: *Die Vorsokratiker I. Milesier, Pythagoreer, Xenophanes, Heraklit, Parmenides*, Griechisch/Deutsch. Auswahl der Fragmente, Übersetzung und Erläuterungen von Jaap Mansfeld, Stuttgart 1983, S. 231–283.
- Holle, Karl, Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit. Vorschlag für eine begriffliche Unterscheidung im Rahmen einer prozess- und strategieorientierten Didaktik sprachlichen Handelns, in: Kurzrock, Tanja; Peyer, Ann (Hrsg.): *Sprachreflexion im medialen Umfeld*, Lüneburg 2006, S. 99–226.
- Ide, Heinz, *Projekt Deutschunterricht*, 10 Bände, Stuttgart 1970 ff.
- Iser, Wolfgang, *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München 1976 (2009⁴).
- Kintsch, Walter, *Comprehension: A paradigm for cognition*, New York 1998.
- Klotz, Peter, Sprachliches Handeln und grammatisches Wissen, in: *Der Deutschunterricht* 4, 1995, S. 3–13.
- Rosebrock, Cornelia; Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*, Weinheim und München 2009.
- Rosenblatt, Louise M., The Transactional Theory of Reading and Writing, in: Ruddel, Robert B.; Unrau, Norman (Hrsg.): *Theoretical*

- Models and Processes of Reading. 5th Ed. International Reading Association: Newark, Del. 2004, S. 1363–1398.
- Ruddell, Robert; Unrau, Norman, *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark ⁵2004.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner, *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin ³2007.
- Ulrich, Winfried (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, 13 Bände, Hohengehren 2008 ff.

