

Rezensionen

Ausgabe 22, Rezension 4, Januar 2022

Monika Budde (Humboldt-Universität zu Berlin) rezensiert:

Stefan Jeuk & Karl-Heinz Aschenbrenner (2021): Deutschunterricht und Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Unterrichtsideen und Planungsinstrumente. Unter Mitarbeit von Jasmin Benz und Katja Holdorf. Berlin: Cornelsen, 176 Seiten. ISBN 978-3-589-16767-8.

Im Mittelpunkt des zu rezensierenden Bandes „stehen die Kernfragen des Deutschlernens bzw. -unterrichtens [...] in Regelklassen, Sprachförderklassen oder Sprachfördergruppen“, die „zu einem großen Teil oder überwiegend aus mehrsprachigen Schüler*innen bestehen“ (S. 8). Er richtet sich an Lehrkräfte aller Schulstufen und Schulformen der allgemeinbildenden Schulen im deutschsprachigen Raum, die in solchen Klassen oder Gruppen unterrichten, sowie an Lehramtsstudierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (S. 8). Es geht also nicht nur um eine höchst heterogene Gruppe von Lernenden (bzgl. der Sprachstände im Deutschen und in weiteren Sprachen, bzgl. der Schul- und Bildungserfahrungen usw.) und höchst heterogene Rahmenbedingungen der Beschulung (u.a. Schulstufe und Schulform im Regelschulsystem bzw. Organisationsform der Beschulung bei neu eingewanderten Kindern und Jugendlichen), sondern auch um einen sehr heterogenen Adressatenkreis: sowohl erfahrene wie auch angehende Lehrkräfte mit einer Fachausbildung im Fach Deutsch und/oder Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe wie für die Sekundarstufe (einschließlich oder ausschließlich des gymnasialen Zweiges) sowie fachfremd unterrichtende bzw. sich auf fachfremden Deutsch- bzw. DaZ-Unterricht vorbereitende (angehende) Lehrkräfte im gesamten deutschsprachigen Raum. Bei einer solchen Breite der Lehr-Lern-Konstellationen und des Adressatenkreises ist kaum mehr als ein Überblick zu den Grundlagen und eine Sammlung von ersten Anregungen für ausgewählte Praxissituationen zu erwarten, die in einer sachlogisch möglichst schlüssigen Form präsentiert werden sollten.

Tatsächlich besteht der Band ganz überwiegend (S. 41–150) aus einer Sammlung von „konkreten Unterrichtsideen, Spielen und Methoden [...] zu allen Sprachlernbereichen sowie zu vielen Arbeitsfeldern des Deutschunterrichts“ (S. 8). Diese werden im Kap. 5 (S. 41–63: „Sprachliche Fertigkeitsbereiche“ mit den Unterkapiteln „Hörverstehen“, „Sprechen und erzählen“, „Lesen“ und „Schreiben“) und im Kap. 6 (S. 64–150: „Lernbereiche“ [gemeint: des Fremd- und Zweitspracherwerbs]) durch kurze fachliche und fachdidaktische Erläuterungen ergänzt. Dabei wurde „[e]in Großteil der Praxisvorschläge [...] in Fortbildungen erprobt und diskutiert und gemeinsam mit Lehrkräften und Studierenden erarbeitet“ (S. 8). Ob die Ideen auch im Unterricht mit einer konkreten Klasse oder Gruppe von Kindern bzw. Jugendlichen erprobt wurden, wird nicht berichtet und es werden auch „keine kopierfähigen Materialien (Arbeitsblätter)“ (S. 8) zur Verfügung gestellt, so dass jeweils eine Anpassung an die konkrete Unterrichtssituation möglich und nötig ist, worauf die Autoren auch hinweisen (S. 8 u. 15). Bei zahlreichen Praxisvorschlägen finden sich Quellenverweise, denen sie entnommen oder von denen sie angeregt sind und die z.T. Unterrichtsprojekte dokumentieren. Daher erschließt

dieser Band die einschlägigen Material- und Ideensammlungen zu den einzelnen Bereichen und zu deren theoretischen wie didaktischen und methodischen Grundlagen (s.u.). Einige wenige Quellenangaben sind allerdings zu unpräzise, z.B. wird auf S. 32 auf den gesamten Sammelband von Hoffmann u.a. (Hg.) (2017) ohne Seitenangabe verwiesen, womit interessierte Leser kaum die Stelle finden werden, an der es in diesem Band um eine offene Fragekultur und ähnliche Hilfen geht (im Literaturverzeichnis fehlt im übrigen auch die Angabe, dass es sich um einen Herausgeberband und nicht um einen Autorenband handelt).

Der Sammlung von Unterrichtsideen vorangestellt sind nach einer Einleitung (S. 7f.) drei Grundlagenkapitel: Kap. 2 zu „Migration und Mehrsprachigkeit“ (S. 9–20), Kap. 3 zu „Neu eingewanderte Kinder und Jugendliche“ (S. 21–29) und Kap. 4 zu „Didaktische und methodische Grundlagen“ (S. 30–40). Abgeschlossen wird der Band mit einem kurzen Kapitel zu „Lernbeobachtung und Förderplanarbeit“ (Kap. 7: S. 151–170) und einem Literaturverzeichnis (S. 171–176).

Die Grundlagenkapitel und die fachlichen sowie die deutsch- wie DaZ-didaktischen Erläuterungen in den Praxis-Kapiteln bieten einen kompakten, in den Einzelheiten nahezu durchgehend sachlich korrekten und für (angehende) Deutsch- und DaZ-Lehrkräfte mit einer grundlegenden fachlichen Vorbildung auch gut nachvollziehbaren Überblick über die jeweils behandelten Themen. Fachfremde Lehrkräfte können sich also auf die fachliche Korrektheit der Darstellungen verlassen (was alles andere als selbstverständlich im Bereich der didaktischen Literatur, vor allem der für die Primarstufe, ist), dürften allerdings mit der Kompaktheit eher überfordert sein.

Bei der fachlichen Schlussredaktion wurden lediglich einige (sehr wenige) Ungenauigkeiten übersehen. Dazu gehört S. 16f. die Ankündigung von Aspekten der Fachsprache, die dann unterhalb des Kastens (S. 17) (korrekt) als „Aspekte der Fach- und Bildungssprache“ bezeichnet werden. – Wenn im Vorfeld eines Satzes ein Relativsatz vorkommt (Bsp. (4d) auf S. 85), dann kann das Prädikat des Satzes nicht zugleich im Nachfeld des Relativsatzes stehen (ebd.). – Die Annahme, dass Pluraliatantum Feminina seien – u.a. mit dem Beispiel *Eltern* –, ist fachlich nicht haltbar (S. 98f.): Fachsprachlich ist z.B. *Elter* (Sg.) ein Maskulinum. Die Genusunterscheidung ist im (Gegenwarts-)Deutschen allgemein auf den Singular einzuschränken, d.h. (entgegen S. 96): Im Deutschen gibt es Nomina ohne, d.h. ohne ein bestimmbares spezifisches Genus. – Nicht ganz nachvollziehen kann die Rezensentin, warum an dem Beispiel „Ein großer, schöner Baum steht auf einer bunten Wiese [...] gezeigt werden [kann], wieso das Nichtbeherrschen des Genus eines Nomens gravierende Auswirkungen auf den ganzen Satz hat“ (S. 96; Unterstreichungen so im Orig.): Das Nichtbeherrschen des Genus kann beim Sprechen und Schreiben in einem Satz zwar – wie an den markierten Stellen im Beispiel – zu einer ganzen Reihe von Verstößen gegen die Grammatik führen, aber die Verständlichkeit des Satzes und damit der Kommunikationserfolg wird von diesen nominalgruppeninternen Verstößen in der Regel gerade nicht berührt – im Gegensatz zu Sätzen mit anaphorischen Bezügen, die ohne die Beherrschung des Genus weder von einem Lernenden richtig verstanden werden können noch von einem solchen für andere verständlich geäußert werden können (ein empfehlenswerter Unterrichtsvorschlag dazu wird von Spiekermann (2014) vorgestellt). – Inkonsequent ist auch, das „Natürliche-Geschlecht-Prinzip“ auf S. 96 auf die beiden Geschlechter Männlich und Weiblich zu beziehen und dann darauf bezogen für die Praxis eine Markierung aller *drei* grammatischen Genera vorzuschlagen: Wieso soll es für Lernende „nachvollziehbar“ sein, dass Kinder wegen des Neutrums von *Kind* nach dieser Logik ‚geschlechtslos‘ sind bzw. zu einem dritten Geschlecht gehören, das dann auch noch „sächlich“ heißt? Die bekannte Reihenbildung *Vater – Mutter – Kind* kann zwar für die Verankerung des Genus-Systems im Deutschen verwendet werden, zeigt aber gerade,

dass dieses auf eine nicht-triviale Weise mit dem sog. „natürlichen“ oder besser: biologischen Geschlecht von Lebewesen zusammenhängt. – Auch die Erläuterung zum Genus bei den Possessivpronomina (S. 103) ist zumindest schief (bei den Possessivpronomina der 3. Ps Sg muss zwischen Stamm-Genus für die anaphorische Kongruenz und Genusflexion für die gewöhnliche adjektivische Kongruenz innerhalb der Nominalgruppe unterschieden werden). – Als Beispiel für eine Präposition, die auch als Adverb gebraucht werden kann, hätte S. 107 *nahe* oder *seitlich* (aus der Liste der lokalen Präpositionen) gewählt werden können, aber das gewählte Beispiel *seit* in *seit ich dich kenne* ist kein Adverb, sondern eine unterordnende Konjunktion (zu begrüßen: der Hinweis auf „Subjunktion“ als angemessenere Bezeichnung, wengleich dann nicht mehr gleichzeitig davon gesprochen werden kann, dass diese Wörter „Hauptsätze mit Nebensätzen [verbinden]“ (S. 108)). – In der Tabelle mit dem Untertitel „Konjunktionen“ auf S. 109, in der es nur um Subjunktionen geht, ist „Restriktiva“ zu lesen (mit Bezug auf lat. *restrictus* und nicht auf lat. *restringere*). – Die Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat kann nicht mit Beispielen zur nominalgruppeninternen Kongruenz illustriert werden (S. 155; die Beispiele in der Tabelle auf S. 156 sind dann wieder korrekt). – Für den intendierten Adressatenkreis hilfreich wären auch die üblichen graphischen Darstellungen zu den Lese- und Schreibmodellen (S. 52 u. 57) sowie zum Hörverstehen (S. 41f.) in Ergänzung zu den wortsprachlichen Charakterisierungen dieser Modelle.

Während der zu rezensierende Band auf der fachlichen Detailebene im Grundlagenteil und in den fachlichen und fachdidaktischen Erläuterungen des Praxisteils also bis auf einige Kleinigkeiten zuverlässige Informationen bietet, ist die logische Gliederung des Gesamtbandes wie auch die einzelner Kapitel nicht immer nachvollziehbar, was gelegentlich den Überblick erschwert. Zum Beispiel würde beim Einsatz in der Praxis die Orientierung erleichtert, wenn entweder der Gliederungsgesichtspunkt von Kap. 5 (die „sprachlichen Fertigkeitsbereiche *Hören, Sprechen, Lesen* und *Schreiben*“ (S. 34; Hervorh. im Original)) oder der von Kap. 6 („die sprachlichen Mittel [sic!] des *Wortschatz- und Bedeutungserwerbs* sowie des Erwerbs sprachlicher *Muster und Konstruktionen* (Aussprache und Grammatik)“ (S. 34; Hervorh. im Original)) als Hauptgesichtspunkt und der jeweils andere zum Untergliedern verwendet worden wäre. Ordnungs- und Gliederungsprinzipien überzeugen also sowohl im Grundlagenteil als auch im Praxisteil nicht ganz, was möglicherweise mit der zwar erwähnten (S. 15), aber dann nicht weiter systematisch berücksichtigten Heterogenität der in den Blick genommenen Schülerschaft sowie den zwar grundsätzlich unterschiedenen, dann aber nicht weiter beachteten unterschiedlichen Lehr-Lern-Situationen zu tun hat: Selbst wenn es zutreffen würde, dass sich die „in den Kapiteln 4 bis 6 unterbreiteten didaktischen und methodischen Ansätze [...] an alle genannten Gruppen [richten]“ und die „Methoden [...] in der Regel in heterogenen Lerngruppen ebenso einsetzbar [sind] wie in DaZ-Fördergruppen, Klassen für Seiteneinsteiger*innen oder im sprachsensiblen Fachunterricht“ und ihr Spezifikum lediglich wäre, dass sie „grundsätzlich auf die Aneignung der Zweitsprache [fokussieren] und nicht (bzw. nicht explizit) auf die allgemeinen Lernziele der Bildungspläne [gemeint: des jeweiligen Faches; MB]“ (S. 15), so wird der Adressatenkreis des Bandes bei der praktischen Anwendung der Vorschläge mit der zentralen Aufgabe, dass diese „Methoden“ „den jeweiligen Bedingungen angepasst werden [müssen]“ (S. 15), weitgehend allein gelassen (ganz abgesehen davon, dass an dieser Stelle nicht mehr (nur) der Fachunterricht im Fach Deutsch, sondern der in allen anderen Fächern mit einbezogen wird, ohne dass im Rest des Bandes Sprachbildung und Sprachförderung im Fachunterricht eine Rolle spielt oder Fachlehrkräfte über Allgemeinplätze hinausgehende Anregungen mitnehmen könnten). Damit bleibt der Band auf dem Weg zu seinem Ziel, dem Adressatenkreis „Planungsinstrumente und Anregungen zur Verfügung zu stellen, die es ermöglichen, fachlich fundiert und an die

konkrete Situation vor Ort angepasst vorzugehen“ (S. 8), auf halbem Wege stehen. Für den Einsatz in der Praxis fehlen den einzelnen Vorschlägen konkrete und systematische Hinweise für ihre Auswahl und für ihren Einsatz – Hinweise, die sich Lehrkräfte selbst ergänzen müssen, wenn sie ihren Unterricht mithilfe der „Methoden“ des Praxisteils so planen möchten, wie es am Beispiel des Themas „Meine Schule – meine Klasse“ für Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen der Klassenstufe 3/4 auf S. 39f. vom Ergebnis her vorgestellt wird.

Zahlreiche Praxisvorschläge dienen ganz allgemein dem Auf- und Ausbau der bildungssprachlichen Form des Deutschen, was grundsätzlich Aufgabe des Unterrichts (in allen Fächern) ist und daher auch in monolingual deutschsprachigen Klassen zu empfehlen wäre. Diese Vorschläge sind also mit Bezug auf die Zielsetzung des Bandes unspezifisch. Andere Praxisvorschläge eignen sich ausschließlich für die Arbeit mit Seiteneinsteigern, ohne dass der Mehrwert dieser Praxisvorschläge gegenüber dem unmittelbaren Einsatz der Lehrwerke für diese Lernengruppe zu erkennen wäre. Über die Empfehlung, sich bei der Alphabetisierung an der Progression des jeweiligen Lehrwerks zu orientieren (S. 114), hinaus wären z.B. fachlich begründete Kriterien für die Auswahl von Lehrwerken für die einzelnen Lehr-Lern-Situationen hilfreicher als einige wenige Übungen aus diesen Werken exemplarisch vorzustellen.

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten: Der Band bietet einen fachlich zuverlässigen Überblick und Einstieg in die Thematik und erschließt – über den Praxisteil und das Literaturverzeichnis – zahlreiche Materialsammlungen. Für erfahrene Lehrkräfte kann er darüber hinaus als Steinbruch für Anregungen zur Gestaltung des eigenen Unterrichts dienen, wengleich für diesen Zweck eine systematischere Erschließung mit Blick auf die unterschiedlichen Lehr-Lern-Situationen sicher hilfreich wäre. Zur Selbstfortbildung fehlen exemplarische Analysen konkreter Unterrichtsbeispiele, ohne die das Ziel, Lehrkräfte zu befähigen, mithilfe der vorgestellten Unterrichtsideen „fachlich fundiert und an die konkrete Situation vor Ort angepasst vorzugehen“ (S. 8), kaum erreichbar sein dürfte.

Literatur

Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Şahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hrsg.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
Spiekermann, Wienke (2014): Spurenleser und -hörer. Kinder untersuchen die Funktion der Wörter „er, sie, es“. In: *Deutsch differenziert*, 2014/2, S. 38–44.

© daz-portal (www.daz-portal.de)